

## **IV. PARTE**

**PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN**



#### IV. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Pág.

|       |   |     |
|-------|---|-----|
| 4.1   | Análisis de documentos legales que regulan el comportamiento axiológico del profesorado en el contexto del sistema educativo venezolano.  | 159 |
| 4.1.1 | Presentación de los documentos legales que regulan el comportamiento axiológico del profesor universitario.   | 159 |
| 4.1.2 | Referencias axiológicas detectadas en las bases jurídicas que regulan la profesión docente.   | 161 |
| 4.1.3 | Análisis de las referencias jurídicas detectadas.   | 163 |
| 4.2   | Presentación y análisis de la información aportada por los administradores y gerentes.  | 176 |
| 4.2.1 | Información aportada por los gerentes y administradores de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes a través de las entrevistas.  | 176 |
| 4.3   | Presentación y análisis de los datos aportados por los profesores.  | 211 |
| 4.3.1 | Opiniones aportadas por los profesores de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes a través de la encuesta.   | 211 |
| 4.3.2 | Datos aportados por los profesores de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes por medio de los autoinformes.   | 233 |
| 4.4   | Datos aportados por los estudiantes de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes.  | 278 |
| 4.4.1 | Información aportada por los estudiantes a través de la Escala de Valores.  | 278 |
| 4.4.2 | Información aportada por los estudiantes a través del instrumento: "Listado de descriptores pedagógicos y axiológicos para clasificar el profesorado de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes. Mérida – Venezuela".          | 296 |
| 4.4.3 | Información aportada por los estudiantes a través del instrumento: "Lista de descriptores didácticos, pedagógicos y axiológicos utilizados por el profesorado de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes. Mérida – Venezuela". | 308 |
| 4.5   | Proceso de construcción de pautas axiológicas en el comportamiento del profesorado que coadyuvarían a la mejora institucional de la Escuela de Educación de la ULA. (sobre la base de los datos recabados).                                   | 316 |
| 4.5.1 | Justificación de la información aportada por los alumnos.   | 316 |

|         |   |     |
|---------|---|-----|
| 4.5.2   | Justificación de la información aportada por los mismos profesores.   | 319 |
| 4.5.3   | Justificación de la información aportada por los Administradores y gerentes.  | 322 |
| 4.5.4   | Triangulación de la información.  | 324 |
| 4.5.4.1 | Método usado: Intra-Método (sobre los informantes).   | 324 |
| 4.5.4.2 | Método usado: Entre-Métodos (sobre los instrumentos).   | 332 |
| 4.6     | Conjunto de pautas previas para establecer relaciones entre el desarrollo axiológico y la mejora institucional. (sobre la base de los datos recabados, el marco metodológico y el marco teórico). | 338 |
| 4.6.1   | Primeras Pautas. Obtenidas del análisis de los datos.   | 338 |

4.1. Análisis de documentos legales que regulan el comportamiento axiológico del profesorado en el contexto del sistema educativo venezolano.

4.1.1. Presentación de los documentos legales que regulan el comportamiento axiológico del profesor universitario.

En este punto, se muestra en primer lugar, los principales documentos jurídicos que regulan la actividad docente en Venezuela. Para tal fin, se comienza con una presentación de los mismos en atención a los propósitos que procuran cada uno de ellos. De la misma manera, se clasifican de acuerdo a los siguientes aspectos: amplitud, profesión e institución; es decir, la clasificación responde al criterio de amplitud cuando el documento es de carácter general para todo el país. En cuanto a la profesión por cuanto establece normas para una profesión en particular, siendo este caso la docencia. Y desde el punto de vista institucional por cuanto regula la actividad del personal docente de una institución en particular, siendo en este caso la Universidad de Los Andes de Mérida – Venezuela, veamos a continuación tales documentos.

DOCUMENTOS LEGALES QUE REGULAN LA ACTIVIDAD DOCENTE EN VENEZUELA.

| DOCUMENTO      |             | NOMBRE   | PROPÓSITO CENTRAL  |
|----------------|-------------|--|--|
| Nº             | De carácter |  |  |
| <b>GENERAL</b> |             |  |  |
| 1              | CRBV        | Constitución de la República Bolivariana de Venezuela.(1999) | “Con el fin supremo de refundar la República para establecer una sociedad democrática, participativa y protagónica, multiétnica y pluricultural en un Estado de Justicia, federal y descentralizado, que consolide los valores de la libertad, la independencia, la paz, la solidaridad, el bien común, la integridad territorial, la convivencia y el imperio de la ley para esta y las futuras generaciones; asegure el derecho a la vida, al trabajo, a la cultura, a la educación, a la justicia social y a la igualdad sin discriminación ni subordinación alguna; promueva la cooperación pacífica entre las naciones e impulse y consolide la integración latinoamericana de acuerdo con el principio de no intervención y autodeterminación de los pueblos, la garantía universal e indivisible de los derechos humanos, la democratización de la sociedad internacional, el desarme nuclear, el equilibrio ecológico y los bienes jurídicos ambientales como patrimonio común e irrenunciable de la humanidad...” (página 2). |
| 2              | LOE         | Ley orgánica de Educación. (1980)                            | “La presente ley establece las directrices y bases de la educación como proceso integral, determina la orientación, planificación y organización del sistema educativo y norma el funcionamiento de los servicios que tengan relación con este”. Artículo 1º, (página 3).  |

|                      |          |  |   |
|----------------------|----------|--|---|
| 3                    | LU       | Ley de Universidades. (1970)   | Este documento describe las funciones, competencias, lineamientos administrativos y académicos de la universidad. En él, se concibe la universidad venezolana de la siguiente manera. “ La universidad es fundamentalmente una comunidad de intereses espirituales que reúne a profesores y estudiantes en la tarea de buscar la verdad y afianzar los valores trascendentales del hombre” Artículo 1º, (Página 3)  |
| 4                    | RPLU     | Reglamento Parcial de la Ley de Universidades. (1967).   | En este documento se encuentran las directrices que orientan las funciones de las universidades venezolanas, a saber, se parte de considerar que: “Las universidades deberán orientar sus programas de formación profesional a la satisfacción de las necesidades del país y en sus actividades de investigación y extensión, propender especialmente a la resolución de los problemas de interés nacional. En sus labores se conservará la continuidad del proceso educativo, asegurando la formación física, cultural y social del estudiante por medio de actividades adecuadas a estos fines. En tal sentido podrán organizar Congresos, Seminarios, Charlas, Conferencias y cualesquiera otros medios de divulgación científica”. Artículo 2º, (página 63) |
| <b>GREMIAL</b>       |          |  |   |
| 5                    | REPD     | Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente. (Según reforma parcial del 04 de octubre de 2000).       | “El presente Reglamento establece las normas y procedimientos que regulan el ejercicio de la profesión Docente, relativos al ingreso, reingreso, retiro, traslados, promociones, ubicación, ascensos, estabilidad, remuneración, perfeccionamiento, profesionalización, licencias, jubilaciones y pensiones, vacaciones, previsión social, régimen disciplinario y demás aspectos relacionados con la prestación de servicios profesionales docentes” artículo 1º, (página 7).  |
| <b>INSTITUCIONAL</b> |          |  |   |
| 6                    | EPDI-ULA | Estatuto del Personal Docente y de Investigación de la Universidad de Los Andes. (1990).                   | En este documento se describen en detalle las funciones, deberes y derechos del personal adscrito a la institución. En este sentido se entiende que: “Los miembros del personal docente y de investigación son profesionales al servicio de la Universidad y de la Nación Venezolana, dedicados a la enseñanza, a la investigación y a la extensión”. Artículo 1º, (Gaceta Universitaria, N° 1 extraordinario – abril 1990).  |
| 7                    | RERAEP   | Reglamento de Evaluación del Rendimiento Académico Estudiantil de Pregrado. (Aprobado por el Consejo de la | “El presente Reglamento tiene como propósito regular la evaluación del Rendimiento Estudiantil en la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes, en un todo de acuerdo con la segunda parte del artículo 151, in line, de la Ley de Universidades”. Artículo 1º, (página 5).  |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  | Facultad en tercera discusión el día 20 de mayo de 1991. Aprobado por el Consejo Universitario el día 04 de septiembre de 1991). |  |
|--|--|--|--|

Tabla N° 13. Elaboración propia. **Nota:** Se incluye en el análisis el documento N° 5 por cuanto la mayoría de los profesores de la Escuela de Educación de Los Andes son, en primer lugar, profesionales de la docencia y, en segundo término, porque una de sus obligaciones es impartir docencia.

#### 4.1.2. Referencias axiológicas detectadas en las bases jurídicas que regulan la profesión docente.

Luego de la presentación y clasificación de los principales documentos legales que regulan la actividad docente, se procedió a determinar en cada uno de ellos los artículos que hacen referencia al comportamiento axiológico del profesorado. Para ello, se revisó acuciosamente cada basamento legal en atención a las siguientes dimensiones:

- Definición del profesional de la docencia.
- Funciones del docente.
- Deberes y derechos del profesor.
- Aspectos referidos a la moralidad.
- Cuestiones en torno a la eticidad.
- Perfil del profesional de la docencia.
- Concepción de educación.
- Concepción de Universidad.

En consecuencia, presentamos a continuación un cuadro que muestra los principales artículos detectados en cada uno de los referentes jurídicos:

#### REFERENCIAS JURÍDICAS QUE REGULAN EL COMPORTAMIENTO AXIOLÓGICO DEL PROFESORADO EN EL CONTEXTO EDUCATIVO VENEZOLANO

| DOCUMENTO      |             | NOMBRE   | ARTÍCULOS QUE HACEN REFERENCIA AL COMPORTAMIENTO AXIOLÓGICO DEL PROFESORADO   |
|----------------|-------------|--|---|
| N°             | De carácter |  |   |
| <b>GENERAL</b> |             |  |   |
| 1              | CRBV        | Constitución de la República Bolivariana de Venezuela.(1999) | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Artículo N° 1</li> <li>• Artículo N° 2</li> <li>• Artículo N° 3</li> <li>• Artículo N° 19</li> </ul> |

|                      |          |   |   |
|----------------------|----------|---|---|
|                      |          |   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Artículo N° 20</li> <li>• Artículo N° 21. Numeral 1°.</li> <li>• Artículo N° 46.<br/>Numerales: 1,2,3 y 4.</li> <li>• Artículo N° 57</li> <li>• Artículo 102</li> <li>• Artículo 103</li> <li>• Artículo 104</li> </ul>  |
| 2                    | LOE      | Ley orgánica de Educación. (1980)   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Artículo N° 3</li> <li>• Artículo N° 78</li> </ul>   |
| 3                    | LU       | Ley de Universidades. (1970)  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Artículo 85</li> <li>• Artículo 110</li> </ul> Numerales: 1,2,3,4,5,6,7 y 8.   |
| 4                    | RPLU     | Reglamento Parcial de la Ley de Universidades. (1967).  | Ningún referente.   |
| <b>GREMIAL</b>       |          |   |   |
| 5                    | REPD     | Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente. (Según reforma parcial del 04 de octubre de 2000).  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Artículo N° 4</li> <li>• Artículo N° 6<br/>Numerales: 1,2,3,4,5,6 y 9.</li> <li>• Artículo N° 9</li> <li>• Artículo N° 66<br/>Numeral: 3.</li> <li>• Artículo N° 149</li> <li>• Artículo N° 150<br/>Numerales: 1,2,3,4,5,6,7,8,9 y 10.</li> <li>• Artículo N° 152<br/>Numerales: 1,2,3,4 y 5.</li> </ul> |
| <b>INSTITUCIONAL</b> |          |   |   |
| 6                    | EPDI-ULA | Estatuto del Personal Docente y de Investigación de la Universidad de Los Andes. (1990).  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Artículo N° 2</li> <li>• Artículo N° 7<br/>Numeral a)</li> <li>• Artículo N° 54</li> <li>• Artículo N° 57</li> <li>• Artículo N° 58<br/>Numerales: 2,3,8 y 9.</li> </ul>   |
| 7                    | RERAEP   | Reglamento de Evaluación del Rendimiento Académico Estudiantil de Pregrado. (Aprobado por el Consejo de la Facultad en tercera discusión el día 20 de | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Artículo N° 2<br/>Parágrafo Sexto.</li> </ul>  |



|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
|  |  | mayo de 1991. Aprobado por el Consejo Universitario el día 04 de septiembre de 1991). |  |
|--|--|---|--|

Tabla N° 14. Elaboración propia.

#### 4.1.3 Análisis de las referencias jurídicas detectadas.

Para la presentación y análisis de las referencias detectadas partimos de la extracción de las unidades textuales de cada uno de los artículos señalados. Tanto la identificación como el análisis de las mencionadas unidades textuales permiten contrastar las categorías que venimos sosteniendo en la demostración de la tesis “el desarrollo axiológico del profesorado y la mejora institucional”.

Para tal fin, comenzamos por copiar textualmente el contenido de cada uno de los artículos detectados en cada documento y, seguido a la transcripción se colocan los juicios sintéticos a que hacen referencia, así como también se extraen las categorías axiológicas que subyacen en los mismos. Veamos a continuación cada una de las unidades textuales referenciadas:

#### **Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999).**

##### Artículo N° 1:

“La República Bolivariana de Venezuela es irrevocablemente libre e independiente y fundamenta su patrimonio moral y sus valores de libertad, igualdad, justicia y paz internacional, en la doctrina de Simón Bolívar, el Libertador”.

Síntesis: Este referente hace alusión al pensamiento bolivariano en general, es de carácter netamente ideológico y regionalista.

Categorías axiológicas subyacentes: Libertad, igualdad, justicia y paz.

##### Artículo N° 2:

“Venezuela se constituye en un Estado democrático y social de Derecho y de Justicia, que propugna como valores superiores de su ordenamiento jurídico y de su actuación, la vida, la libertad, la justicia, la igualdad, la solidaridad, la democracia, la responsabilidad social y en general, la preeminencia de los derechos humanos, la ética y el pluralismo político”

Síntesis: Con este artículo se logra apreciar la definición política del Estado Venezolano.

Categorías axiológicas subyacentes: La vida, la solidaridad, la democracia, la responsabilidad social, la ética y el pluralismo político.

Artículo N° 3:

“El Estado tiene como fines esenciales la defensa y el desarrollo de las personas y el respeto a su dignidad, el ejercicio democrático de la voluntad popular, la construcción de una sociedad justa y amante de la paz, la promoción de la prosperidad y bienestar del pueblo y la garantía del cumplimiento de los principios, derechos y deberes consagrados en esta Constitución.

La educación y el trabajo son los procesos fundamentales para alcanzar dichos fines.”

Síntesis: Destaca las obligaciones sociales del Estado Venezolano para con sus ciudadanos.

Categorías axiológicas subyacentes: Comunidad u sociedad justa, la educación y el trabajo.

Artículo N° 19:

“El Estado garantizará a toda persona, conforme al principio de progresividad y sin discriminación alguna, el goce y el ejercicio irrenunciable, indivisible e interdependiente de los derechos humanos. Su respeto y garantía son obligatorios para los órganos del Poder Público de conformidad con la Constitución, los tratados sobre los derechos humanos suscritos y ratificados por la República y las leyes que los desarrollen.”

Síntesis: El Estado venezolano garantiza el respeto a los derechos humanos.

Categorías axiológicas subyacentes: Derechos humanos.

Artículo N° 20:

“Toda persona tiene derecho al libre desenvolvimiento de su personalidad, sin más limitaciones que las que derivan del derecho de las demás y del orden público y social.”

Síntesis: Destaca el respeto a la autonomía individual.

Categorías axiológicas subyacentes: Autonomía.

Artículo N° 21:

“Todas las personas son iguales ante la ley, y en consecuencia:

1. No se permitirán discriminaciones fundadas en la raza, el sexo, el credo, la condición social o aquellas que, en general, tengan por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio en condiciones de igualdad, de los derechos y libertades de toda persona.”

Síntesis: Resalta el respeto y libertad de los ciudadanos.

Categorías axiológicas subyacentes: Libertad y respeto.

Artículo N° 46:

“Toda persona tiene derecho a que se respete su integridad física, psíquica y moral, en consecuencia:

1. Ninguna persona puede ser sometida a penas, torturas o tratos crueles, inhumanos o degradantes. Toda víctima de tortura o trato cruel, inhumano o degradante practicado o tolerado por parte de agentes del Estado, tiene derecho a la rehabilitación”
2. Toda persona privada de libertad será tratada con el respeto debido inherente al ser humano.
3. Ninguna persona será sometida sin su libre consentimiento a experimentos científicos, o a exámenes médicos o de laboratorio, excepto cuando se encontrare en peligro su vida o por otras circunstancias que determine la ley.
4. Todo funcionario público o funcionaria pública que, en razón de su cargo, infiera maltratos o sufrimientos físicos o mentales a cualquier persona, o que instigue o tolere este tipo de tratos, será sancionado o sancionada de acuerdo con la ley.”

Síntesis: Aboga por la integridad física, psíquica y moral de los ciudadanos.

Categorías axiológicas subyacentes: Integridad.

Artículo N° 57:

“Toda persona tiene derecho a expresar libremente sus pensamientos, sus ideas u opiniones de viva voz, por escrito o mediante cualquier otra forma de expresión, y de hacer uso para ello de cualquier medio de comunicación y difusión, sin que pueda establecerse censura. Quien haga uso de este derecho asume plena responsabilidad por todo lo expresado. No se permite el anonimato, ni la propaganda de guerra, ni los mensajes discriminatorios, ni los que promueva la intolerancia religiosa.

Se prohíbe la censura a los funcionarios públicos o funcionarias públicas para dar cuenta de los asuntos bajo sus responsabilidades.”

Síntesis: Hace referencia a la libre expresión o comunicación de los ciudadanos.

Categorías axiológicas subyacentes: Libertad de expresión o de comunicación.

Artículo N° 102:

“La educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria. El Estado la asumirá como

función indeclinable y de máximo interés en todos sus niveles y modalidades, y como instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad. La educación es un servicio público y está fundamentada en el respeto a todas las corrientes del pensamiento, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social consustanciados con los valores de la identidad nacional, y con una visión latinoamericana y universal. El Estado, con la participación de las familias y la sociedad, promoverá el proceso de educación ciudadana de acuerdo con los principios contenidos de esta Constitución y en la ley.”

Síntesis: Se reconoce a la educación como un derecho humano y como un servicio público.

Categorías axiológicas subyacentes: Ética, trabajo, solidaridad, respeto, creatividad, identidad nacional.

Artículo N° 103:

“Toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones. La educación es obligatoria en todos sus niveles, desde el maternal hasta el nivel medio diversificado. La impartida en las instituciones del Estado es gratuita hasta el pregrado universitario. A tal fin, el Estado realizará una inversión prioritaria, de conformidad con las recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas. El Estado creará y sostendrá instituciones y servicios suficientemente dotados para asegurar el acceso, permanencia y culminación en el sistema educativo. La ley garantizará igual atención a las personas con necesidades especiales o con discapacidad y a quienes se encuentren privados de su libertad o carezcan de las condiciones básicas para su incorporación y permanencia en el sistema educativo.

Las contribuciones de los particulares a proyectos y programas educativos públicos a nivel medio y universitario serán reconocidas como desgravámenes al impuesto sobre la renta según la ley respectiva.”

Síntesis: Define el tipo de educación que garantiza el Estado venezolano a sus ciudadanos.

Categorías axiológicas subyacentes: Educación e igualdad.

Artículo N° 104:

“La educación estará a cargo de personas de reconocida moralidad y de comprobada idoneidad académica. El Estado estimulará su

actualización permanente y les garantizará la estabilidad en el ejercicio de la carrera docente, bien sea pública o privada, atendiendo a esta Constitución y a la ley, en un régimen de trabajo y nivel de vida acorde con su elevada misión. El ingreso, promoción y permanencia en el sistema educativo, serán establecidos por ley y responderá a criterios de evaluación de méritos, sin injerencia partidista o de otra naturaleza no académica.”

Síntesis: Indica quienes deben ejercer la profesión docente.

Categorías axiológicas subyacentes: Moralidad, idoneidad académica.

### **Ley Orgánica de Educación (1980).**

#### Artículo N° 3:

“La educación tiene como finalidad fundamental el pleno desarrollo de la personalidad y el logro de un hombre sano, culto, crítico y apto para convivir en una sociedad democrática, justa y libre basada en la familia como célula fundamental y en la valorización del trabajo; capaz de participar activa, consciente y solidariamente en los procesos de transformación social, consustanciado con los valores de la identidad nacional y con la comprensión, la tolerancia, la convivencia y las actitudes que favorezcan el fortalecimiento de la paz entre las naciones y los vínculos de integración y solidaridad latinoamericana. La educación fomentará el desarrollo de una conciencia ciudadana para la conservación, defensa y mejoramiento del ambiente, calidad de vida y el uso racional de los recursos naturales y contribuirá a la formación y capacitación de los equipos humanos necesarios para el desarrollo del país y la promoción de los esfuerzos creadores del pueblo venezolano hacia el logro de su desarrollo integral, autónomo e independiente.”

Síntesis: Establece los fines de la educación venezolana.

Categorías axiológicas subyacentes: Salud, cultura, actitud crítica, convivencia, comprensión, tolerancia, conciencia ciudadana, valores ecológicos, autonomía e independencia o emancipación.

#### Artículo N° 78:

“El ejercicio de la profesión docente estará a cargo de personas de reconocida moralidad y de idoneidad docente comprobada, provistas del título profesional respectivo. El Ejecutivo Nacional establecerá un régimen de concursos obligatorios para la provisión de cargos. El Ministerio de educación, cuando no fuese posible obtener los servicios de personal docente titulado, podrá designar interinamente para los cargos a personas sin título, previo el cumplimiento del régimen de selección establecido. Cuando el nombramiento no

corresponda al Ministerio de Educación, este deberá autorizar la designación en las mismas condiciones previstas en este artículo.”

Síntesis: Refiere quienes han de sustentar los roles de la docencia.

Categorías axiológicas subyacentes: Moralidad e idoneidad docente.

### **Ley de Universidades (1970).**

#### Artículo N° 85:

“Para ser miembro del personal docente y de investigación se requiere:

- a) Poseer condiciones morales y cívicas que lo hagan apto para la función;
- b) Haberse distinguido en sus estudios universitarios o en su especialidad o ser autor de trabajos valiosos en la materia que aspire a enseñar; y
- c) Llenar los demás requisitos establecidos en la presente Ley y los reglamentos.”

Síntesis: Establece los requisitos morales, éticos y académicos que se exigen para ser profesor en la universidad venezolana.

Categorías axiológicas subyacentes: Moral, civismo y competencia.

#### Artículo N° 110:

“Los Profesores Titulares, Asociados, Agregados y Asistentes, sólo podrán ser removidos de sus cargos docentes o de investigación en los casos siguientes:

1. Cuando individual o colectivamente participen en actividades o manifestaciones que lesionen los Principios consagrados por la Organización de las Naciones Unidas en la Declaración Universal de los Derechos Humanos;
2. Cuando participen, o se solidaricen activa o pasivamente, con actos o medidas que atenten contra la inviolabilidad del recinto universitario, o contra la integridad de la Institución o la dignidad de ella o de cualquiera de sus miembros;
3. Por notoria mala conducta pública o privada;
4. Por manifiesta incapacidad física;
5. Por incapacidad pedagógica o científica comprobada.
6. Por dejar de ejercer sus funciones sin motivo justificado;
7. Por haber dejado de concurrir injustificadamente a más del quince por ciento de las clases que deben dictar en un período lectivo; por incumplimiento en las labores de investigación; o por dejar de asistir injustificadamente a más del cincuenta por ciento de

los actos universitarios a que fueran invitados con carácter obligatorio;

8. Por reiterado y comprobado incumplimiento en los deberes de su cargo.

Síntesis: Contempla las distintas causales bajo las cuales pueden ser sustituidos o removidos de sus cargos los profesores universitarios.

Categorías axiológicas subyacentes: Derechos humanos, integridad institucional, buena conducta pública o privada, capacidad pedagógica, responsabilidad profesional.

### **Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente. (Según reforma parcial del 04 de octubre de 2000).**

#### Artículo N° 4:

“El ejercicio profesional de la docencia constituye una carrera, integrada por el cumplimiento de funciones, en las condiciones, categorías y jerarquías establecidas en este Reglamento.

La carrera docente estará a cargo de personas de reconocida moralidad y de idoneidad docente comprobada, provistas del título profesional respectivo.”

Síntesis: Demanda al profesional de la docencia moralidad e idoneidad docente, así como también el título respectivo.

Categorías axiológicas subyacentes: moralidad e idoneidad docente.

#### Artículo N° 6:

“Son deberes del personal docente:

1. Observar una conducta ajustada a la ética profesional, a la moral, a las buenas costumbres y a los principios establecidos en la Constitución y leyes de la República.

2. Cumplir las actividades docentes conforme a los planes de estudios y desarrollar la totalidad de los objetivos, contenidos y actividades, establecidos en los programas oficiales, de acuerdo con las previsiones de las autoridades competentes, dentro del calendario escolar y de su horario de trabajo, conforme a las disposiciones legales vigentes.

3. Planificar el trabajo docente y rendir oportunamente la información que le sea requerida.

4. Cumplir con las disposiciones de carácter pedagógico, técnico, administrativo y jurídico que dicten las autoridades educativas.

5. Cumplir con las actividades de evaluación.

6. Cumplir con eficacia las exigencias técnicas relativas a los procesos de planeamiento, programación, dirección de las

actividades de aprendizaje, evaluación y demás aspectos de la enseñanza-aprendizaje.

9. Contribuir a la elevación del nivel ético, científico, humanístico, técnico y cultural de los miembros de la institución en la cual trabaja.”

Síntesis: Establece los deberes del profesional de la docencia en Venezuela.

Categorías axiológicas subyacentes: Ética profesional, moral, buenas costumbres, responsabilidad profesional, capacidad pedagógica, trabajo colaborativo.

Artículo N° 9:

“Todo profesional de la docencia de reconocida moralidad y de idoneidad docente comprobada, podrá optar a cargos docentes de conformidad con el régimen que se establece en el presente Reglamento.”

Síntesis: Refiere la manera de optar cargos para el ejercicio docente.

Categorías axiológicas subyacentes: Moralidad e idoneidad docente.

Artículo N° 66:

“Los aspirantes a participar en los concursos deberán reunir los siguientes requisitos:

Numeral 3°:

Ser de reconocida moralidad.”

Síntesis: Establece uno de los requisitos exigidos legalmente para ejercer la docencia en Venezuela.

Categorías axiológicas subyacentes: Moralidad.

Artículo N° 149:

“A los efectos de aplicación de sanciones disciplinarias las faltas cometidas por el personal docente se clasifican en graves y leves.”

Síntesis: Se refiere a los tipos de faltas, objeto de sanción del profesional de la docencia.

Categorías axiológicas subyacentes: Disciplina y responsabilidad.

Artículo N° 150:

“Los miembros del personal docente incurrir en una falta grave en los siguientes casos:

1. Por aplicación de castigos corporales o afrentosos a los alumnos.



2. Por manifiesta negligencia en el ejercicio del cargo.
3. Por abandono del cargo sin haber obtenido licencia o antes de haber hecho entrega formal del mismo a quien deba reemplazarlo o a la autoridad educativa competente, salvo que medien motivos de fuerza mayor a casos fortuitos.
4. Por la inasistencia y el incumplimiento reiterado de las obligaciones que le corresponden en las funciones de evaluación del rendimiento estudiantil.
5. Por observar conducta contraria a la ética profesional, a la moral, a las buenas costumbres y a los principios que conforman nuestra Constitución y demás leyes de la República.
6. Por violencia de hecho o de palabras contra sus compañeros de trabajo, sus superiores jerárquicos o sus subordinados.
7. Por utilizar medios fraudulentos para beneficiarse de cualesquiera de los derechos que acuerda la Ley Orgánica de Educación y el presente Reglamento.
8. Por coadyuvar a la comisión de faltas graves cometidas por otros miembros de la comunidad educativa.
9. Por reiterado incumplimiento de obligaciones legales reglamentarias o administrativas.
10. Por inasistencia injustificada durante tres días hábiles o seis turnos de trabajo en el período de un mes.”

Síntesis: Tipifica las distintas fallas a las que puede ser objeto de sanción el personal docente en Venezuela.

Categorías axiológicas subyacentes: Comportamiento cívico, compromiso docente, respeto a normas, respeto a la autoridad.

#### Artículo N° 152:

“Los miembros del personal docente incurren en falta leve en los siguientes casos:

1. Retardo reiterado en el cumplimiento del horario de trabajo.
2. Inasistencia injustificada al trabajo durante dos (2) días hábiles en el término de un mes.
3. Incumplimiento de las normas de atención a los miembros de la comunidad educativa.
4. Incumplimiento reiterado de las actividades docentes relativas a la planificación, desarrollo de la enseñanza, y uso y mantenimiento de las ayudas pedagógicas en el aula.
5. Retardo injustificado en la entrega de los recaudos relativos a la administración escolar.

Síntesis: establece las fallas a las que puede incurrir el personal docente.

Categorías axiológicas subyacentes: Puntualidad, responsabilidad laboral, respeto a las normas, cumplimiento académico, respeto a la autoridad.

## **Estatuto del Personal Docente y de Investigación de la Universidad de Los Andes. (1990).**

### Artículo N° 2:

“Los miembros del personal docente y de investigación tienen como misión crear, asimilar y difundir el saber mediante la investigación, la enseñanza y la extensión para continuar la formación integral de los estudiantes, iniciada en los ciclos educacionales anteriores, dándoles orientación moral y cívica, como integrantes de un país dispuesto a emanciparse de la dependencia económica, tecnológica y cultural.”

Síntesis: Hace referencia a la misión del profesorado universitario.

Categorías axiológicas subyacentes: creatividad, asimilación, difusión, orientación, moral y civismo, emancipación e independencia.

### Artículo N° 7

“Para ser miembro del personal docente y de investigación se requiere:

- a) Poseer condiciones morales y cívicas que hagan al candidato apto para tal función.”

Síntesis: Alude a uno de los requisitos exigidos para ser catedrático de la Universidad de Los Andes.

Categorías axiológicas subyacentes: Moralidad y civismo.

### Artículo N° 54:

“Los profesores universitarios vincularán su comportamiento académico y ciudadano con el real ejercicio de sus legítimos derechos políticos y la concreta defensa de los derechos humanos universales, consagrados en la Constitución Nacional y reconocidos por la Organización de las Naciones Unidas.”

Síntesis: refiere a uno de los derechos del profesor de la Universidad de Los Andes.

Categorías axiológicas subyacentes: Derechos políticos y derechos humanos.

### Artículo N° 57:

“Los miembros del personal docente y de investigación, en la programación y exposición de sus materias, en sus investigaciones y, en general, en su actividad universitaria, deberán ser respetuosos y tolerantes de todos los credos e ideologías.”

Síntesis: Demanda al profesor de la Universidad de Los Andes respeto por las distintas ideologías.

Categorías axiológicas subyacentes: Respeto y tolerancia.

Artículo N° 58:

“Son obligaciones del personal docente y de investigación de la Universidad de Los Andes:

2. Mejorar constantemente su capacidad científica y pedagógica.

3. Observar buena conducta pública y privada.

8. Atender puntualmente sus clases, cumplir los horarios establecidos por los organismos competentes y someterse a los controles que, al efecto, establezcan las autoridades.

9. Permanecer en el lugar de trabajo todo el tiempo establecido por su dedicación. En este sentido, no podrán ausentarse de su sitio de trabajo sin previo permiso.

Síntesis: Expone las obligaciones del personal docente y de investigación perteneciente a la Universidad de Los Andes.

Categorías axiológicas implícitas: Mejora científica y pedagógica, buena conducta, responsabilidad profesional.

**Reglamento de Evaluación del Rendimiento Académico Estudiantil de Pregrado de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes. (1991).**

Artículo N° 2:

“A los fines de este Reglamento, la evaluación es un proceso integral, continuo, acumulativo, sistemático y permanente, científico, ético y necesario para la toma de decisiones.

Parágrafo Sexto: Es un proceso ético que debe realizarse con criterios de justicia, honestidad, sinceridad, objetividad e igualdad de condiciones.”

Síntesis: Define el proceso de evaluación de los aprendizajes instaurado en la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes.

Categorías axiológicas subyacentes: Ética, justicia, honestidad, sinceridad, objetividad e igualdad.

Ahora bien, la presentación, descripción y análisis de las principales unidades textuales encontradas en la normativa legal vigente permiten que se enuncien los siguientes argumentos, a saber:

- Ciertamente, al profesional al profesional de la docencia, en Venezuela, se le asigna los roles y estatutos propios de la profesión. Sin embargo, en la práctica y en nuestro contexto, la realidad es otra, pues los profesores han

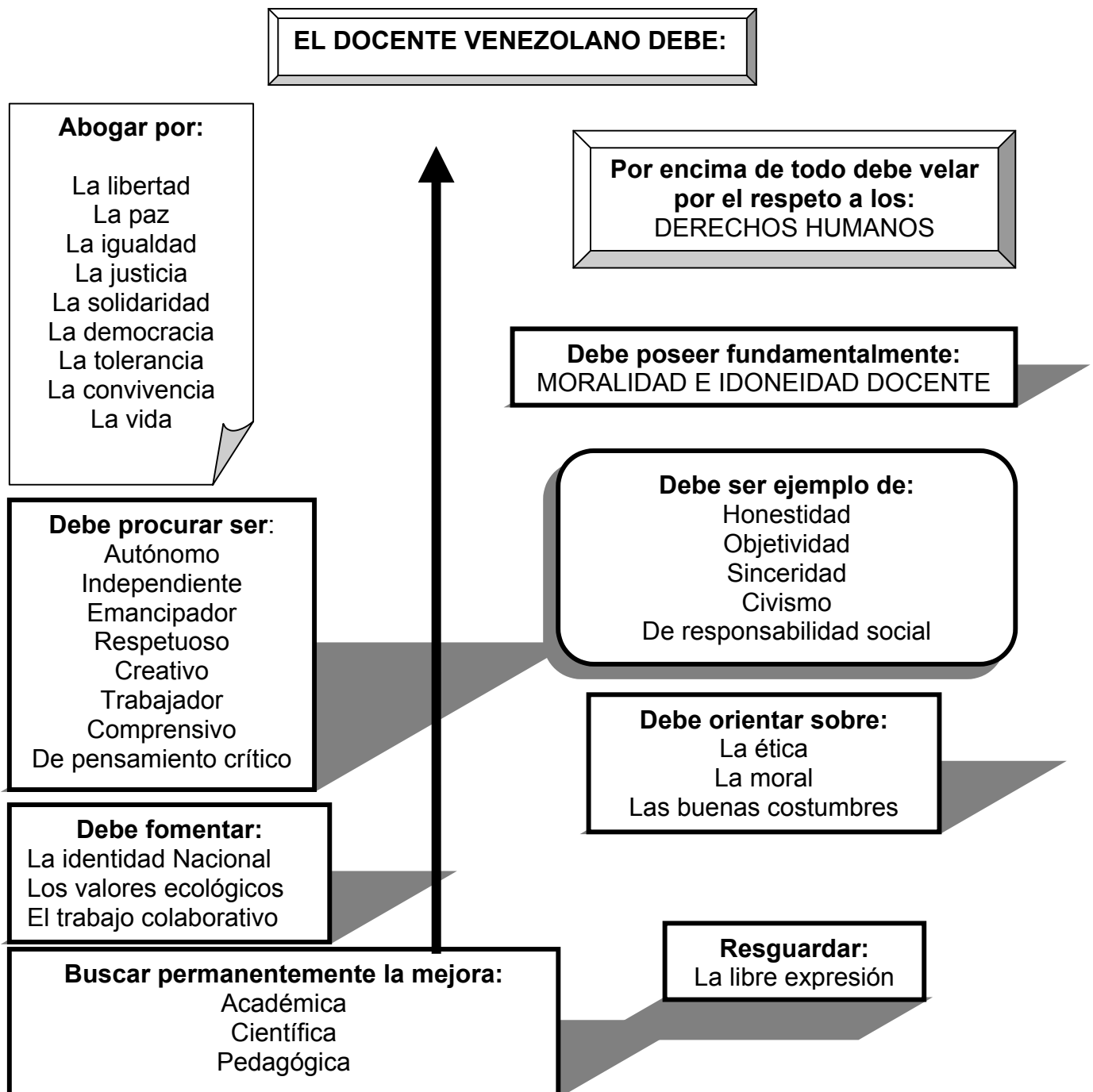
perdido su prestigio e imagen. Al término, que son considerados los profesionales peor pagados de toda la estructura administrativa del Estado Venezolano. En particular, el profesorado universitario, actualmente se encuentra devengando los salarios más bajos de toda la historia de la universidad en Venezuela.

- De igual manera, luce bastante interesante todas las demandas que en materia de ética y moral se le exigen a los docentes. Entre ellas destaca sobremanera las dos siguientes: Deben poseer moralidad e idoneidad docente comprobada. Empero, no se señala en ninguno de los documentos legales analizados alguna forma de cómo hacer posible la evaluación o mensura de estos atributos en los docentes; así como tampoco se definen con claridad tales demandas; es decir, no explican o definen qué es la moralidad y la idoneidad docente comprobada. En consecuencia, el ejercer la profesión docente en Venezuela se convierte en un hecho más burocrático que propiamente meritocrático.
- También es interesante observar que en la normativa estudiada se hace alusión a atributos y funciones que debe cumplir el docente. Aspectos relacionados con la responsabilidad, puntualidad, planificación, evaluación, orientación, etc. En particular, siendo el caso que nos interesa, los profesores universitarios, el cumplimiento de estos atributos y funciones se queda en la mitad del camino, pues la mayoría se dedica exclusivamente al dictado de clases.
- La definición del profesional de la docencia implícita en las bases legales también llama la atención, se puede decir que de acuerdo a estos criterios (leyes) el docente venezolano se concibe con un docente crítico-reflexivo. Empero, la realidad y tradición en el contexto educativo venezolano indican que los docentes se identifican de mejor manera, con otros paradigmas educativos. Por tanto, no es difícil observar que aún encontremos docentes apegados a los principios establecidos en el behaviorismo.
- La definición de educación que subyace en estos referentes también es de suma importancia. Pues se alude a una concepción de la educación para la democracia, la igualdad y la justicia. Empero, estas premisas en el contexto educativo venezolano apenas son incipientes. Aunado a ello, se puede igualmente señalar que lo de democrática, justa e igualitaria de la educación venezolana es una utopía o algo que sólo reside en las leyes citadas. La emisión de calificativos a la educación venezolana (conductista, bancaria, no democrática, no justa ni igualitaria) se sustenta en la experiencia y conocimiento cercano que posee, quien redacta, del contexto donde se suscitan estos fenómenos.
- Otro aspecto de valor encontrado en las fuentes documentales hace referencia a las distintas sanciones a las que puede ser sometido el profesional de la docencia. Pueden ser destituidos o amonestados a partir de una multiplicidad de causas que van desde el incumplimiento del horario de trabajo hasta otras más graves. Sin embargo, la aplicación de estas sanciones en el contexto educativo venezolano es muy esporádica, se podría decir, con mucha seguridad que es nula. Al parecer, el docente venezolano es intocable desde el punto de vista jurídico. Tanto es así, y nos referimos a casos de nuestra universidad, que hasta en la Corte Suprema de Justicia (Hoy día Tribunal Supremo de Justicia) se han litigado casos

donde sale desfavorecida la misma universidad. Esta aseveración es posible gracias a la presencia del investigador en los organismos legislativos y regentes del contexto donde se desarrolla la investigación.

Por último y a manera de resumen, se presenta a continuación un esquema con el que se procura mostrar todas las demandas axiológicas exigidas al docente venezolano en virtud de las normas y leyes vigentes, veamos:

DEMANDAS AXIOLÓGICAS EXIGIDAS LEGALMENTE AL PROFESIONAL DE LA DOCENCIA EN VENEZUELA.



Esquema Nº 22. Elaboración propia. Categorías axiológicas que regulan el comportamiento del profesorado (Según documentos legales vigentes).

**ANEXOS**



**ANEXO N° 1**

**INSTRUMENTOS APLICADOS A LOS ESTUDIANTES**

- Escala de valores aplicada a estudiantes de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes, a fin de recabar información en relación con el comportamiento axiológico (moral y ético) del profesorado.
- Listado de descriptores pedagógicos y axiológicos para clasificar el profesorado de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes. Mérida – Venezuela.
- Lista de descriptores aplicada a estudiantes de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes, a fin de recabar información relacionada con el desempeño docente del profesorado.





**RECOMENDACIONES QUE SE DEBEN SEGUIR PARA RESPONDER EL INSTRUMENTO: "ESCALA DE VALORES APLICADA A ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES, A FIN DE RECABAR INFORMACIÓN EN RELACIÓN CON EL COMPORTAMIENTO AXIOLÓGICO (MORAL Y ÉTICO) DEL PROFESORADO".**

**Estimado Alumno:**

1. Con el instrumento se trata de recoger información en relación con el comportamiento moral y ético de profesores con los que usted ha compartido experiencias de formación.
2. El ámbito central sobre el cual se recogerá la información se refiere a los **"valores"**. Entendidos como: **"creencias perdurables respecto a que un modo de conducta específico o un estado de existencia es preferible, en el aspecto personal y social, que un modo de conducta o estado final de existencia opuesto o converso"**.
3. El instrumento consta de veintiocho (28) descriptores con los que se pretende obtener una visión general sobre la actuación moral y ética del profesorado de la Escuela de Educación de la ULA. Mérida - Venezuela.
4. Para dar respuesta a los planteamientos solicitados es necesario que coteje cada descriptor del instrumento con la definición que se ha presentado para cada uno de ellos.
5. Luego de cotejar cada descriptor con su definición, encierre en un círculo la alternativa de valoración que usted crea conveniente ha sido demostrada por el profesorado con el cual usted ha intercambiado experiencias formativas.
6. Los rangos utilizados en el instrumento responden a una "Escala Multidimensional de Diferencial Semántico", la cual permitirá estimar la intensidad y significatividad, que de acuerdo a su opinión, presentan los rasgos que se quieren estimar en el comportamiento moral y ético del profesorado.
7. Contenido y significado de los Rangos de la Escala:
  - 0 = **El profesorado demuestra carecer del valor.**
  - 1 = **El profesorado practica ocasionalmente el valor.**
  - 2 = **El profesorado practica frecuentemente el valor.**
  - 3 = **El profesorado practica permanentemente el valor.**
8. Trate de dar respuesta al instrumento con toda la sinceridad y honestidad posible.

**Muchas gracias por su colaboración.**

## DEFINICIÓN DE TÉRMINOS

|    |   |
|----|---|
| 1  | <b>Mente amplia:</b> capacidad reflexiva del profesor para comprender y dar respuesta a situaciones problemáticas o de otra naturaleza.   |
| 2  | <b>Capacidad:</b> talento y desenvolvimiento profesional del profesor.  |
| 3  | <b>Alegría:</b> expresión de comportamientos gratos, vivenciales y anímicos del profesor.   |
| 4  | <b>Pulcritud:</b> preocupación esmerada y ordenada del trabajo y presentación personal del profesor.  |
| 5  | <b>Valentía:</b> posición firme del profesor ante cualquier situación.  |
| 6  | <b>Indulgencia:</b> facilidad que demuestra el profesor para aceptar y perdonar algunas acciones.   |
| 7  | <b>Servicio:</b> capacidad y disposición que asume el profesor para apoyar y ayudar a otras personas que están en situaciones de necesidad.   |
| 8  | <b>Sinceridad:</b> expresión franca y veraz del pensamiento del profesor.   |
| 9  | <b>Creatividad:</b> facultad que demuestra el profesor para representar objetos y situaciones no presentes en el aula de clase y que termina expresando en proyectos y propuestas de trabajo.     |
| 10 | <b>Independencia:</b> manifestaciones ejecutadas por el profesor que reflejan autosuficiencia.  |
| 11 | <b>Intelectualidad:</b> dominio amplio de las áreas de especialización y del entorno social del profesor.   |
| 12 | <b>Lógica:</b> capacidad que demuestra el profesor al aplicar la razón, la consistencia y coherencia en sus argumentos.   |
| 13 | <b>Obediencia:</b> cuando el profesor expresa acciones de sumisión.   |
| 14 | <b>Seguridad:</b> representa el dominio y control que el profesor ejerce sobre sus propias acciones.  |
| 15 | <b>Empatía:</b> facultad demostrada por el profesor al identificarse con los demás.   |
| 16 | <b>Puntualidad:</b> asistencia permanente y oportuna del profesor a clases y demás actividades planificadas.  |
| 17 | <b>Diplomacia:</b> se refiere a la forma como el profesor trata a los demás y, con ello demuestra buen manejo de relaciones interpersonales.  |
| 18 | <b>Honestidad:</b> referido a las posturas de recato, rectitud, honradez y pudor asumidas por el profesor.  |
| 19 | <b>Trabajador:</b> constancia de esfuerzo y empeño que demuestra el profesor en sus labores académicas, (investigación, docencia).  |
| 20 | <b>Disciplinado:</b> manifestaciones de orden y exigencia demostradas por el profesor ante normas y disposiciones legales a fin de mejorar las actividades académicas, (investigación, docencia). |
| 21 | <b>Vocación:</b> aptitudes expresadas por el profesor que reflejan amor, preocupación y placer por el trabajo pedagógico que realiza.   |
| 22 | <b>Abnegación:</b> expresiones por parte del profesor que indican esmero y sacrificio por el trabajo que realiza por el bien de sus alumnos.  |
| 23 | <b>Justicia:</b> virtud que expresa el profesor cuando reconoce y da a cada cual lo que le corresponde.   |
| 24 | <b>Relaciones humanas:</b> indican que el profesor da buen trato comunicacional y diplomático a los demás.  |
| 25 | <b>Competencia:</b> cualidad que demuestra el profesor y que indica que posee dominio de su ámbito profesional.   |
| 26 | <b>Autonomía:</b> virtud que posee el profesor para expresarse y actuar libremente.   |
| 27 | <b>Tolerancia:</b> cualidad que demuestra el profesor que indica respeto y consideración hacia la manera de pensar y actuar de otros.   |
| 28 | <b>Dignidad:</b> expresiones por parte del profesor que señalan respeto por sí mismo y por su trabajo.  |

**ESCALA DE VALORES APLICADA A ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES, A FIN DE RECABAR INFORMACIÓN EN RELACIÓN CON EL COMPORTAMIENTO AXIOLÓGICO (MORAL Y ÉTICO) DEL PROFESORADO.**

|          |  |                    |     |  |       |  |
|----------|--|--------------------|-----|--|-------|--|
| MENCIÓN: |  | SEMESTRE<br>CURSA: | QUE |  | SEXO: |  |
|----------|--|--------------------|-----|--|-------|--|

| ITEM | DESCRIPTORES        | VALORACIÓN    |
|------|---------------------|---------------|
| 1    | MENTE AMPLIA        | 0 - 1 - 2 - 3 |
| 2    | CAPAZ               | 0 - 1 - 2 - 3 |
| 3    | ALEGRE              | 0 - 1 - 2 - 3 |
| 4    | PULCRO              | 0 - 1 - 2 - 3 |
| 5    | VALEROSO            | 0 - 1 - 2 - 3 |
| 6    | INDULGENTE          | 0 - 1 - 2 - 3 |
| 7    | SERVICIAL           | 0 - 1 - 2 - 3 |
| 8    | SINCERO             | 0 - 1 - 2 - 3 |
| 9    | IMAGINATIVO         | 0 - 1 - 2 - 3 |
| 10   | INDEPENDIENTE       | 0 - 1 - 2 - 3 |
| 11   | INTELLECTUAL        | 0 - 1 - 2 - 3 |
| 12   | LÓGICO              | 0 - 1 - 2 - 3 |
| 13   | OBEDIENTE           | 0 - 1 - 2 - 3 |
| 14   | CONTROL DE SÍ MISMO | 0 - 1 - 2 - 3 |
| 15   | EMPÁTICO            | 0 - 1 - 2 - 3 |
| 16   | PUNTUAL             | 0 - 1 - 2 - 3 |
| 17   | DIPLOMÁTICO         | 0 - 1 - 2 - 3 |
| 18   | HONESTO             | 0 - 1 - 2 - 3 |
| 19   | TRABAJADOR          | 0 - 1 - 2 - 3 |
| 20   | DISCIPLINADO        | 0 - 1 - 2 - 3 |
| 21   | VOCACIÓN            | 0 - 1 - 2 - 3 |
| 22   | ABNEGADO            | 0 - 1 - 2 - 3 |
| 23   | JUSTO               | 0 - 1 - 2 - 3 |
| 24   | RELACIONES HUMANAS  | 0 - 1 - 2 - 3 |
| 25   | COMPETENTE          | 0 - 1 - 2 - 3 |
| 26   | AUTÓNOMO            | 0 - 1 - 2 - 3 |
| 27   | TOLERANTE           | 0 - 1 - 2 - 3 |
| 28   | DIGNO               | 0 - 1 - 2 - 3 |

**RECOMENDACIONES QUE SE DEBEN SEGUIR PARA RESPONDER EL INSTRUMENTO: "LISTADO DE DESCRIPTORES PEDAGÓGICOS Y AXIOLÓGICOS PARA CLASIFICAR EL PROFESORADO DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES MÉRIDA -VENEZUELA".**

**Estimado Alumno:**

9. Con el instrumento se trata de recoger información relacionada con el trabajo pedagógico de profesores de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes con quienes usted ha intercambiado experiencias formativas.
10. El ámbito central sobre el cual se recogerá la información se refiere a aspectos pedagógicos y axiológicos demostrados por cada profesor con los que usted ha compartido el salón de clases.
11. Se presenta un listado de los profesores que laboran en la Escuela de Educación, marque con una equis (X) en el recuadro correspondiente el número de asignaturas que le ha dictado cada profesor que usted reconozca.
12. De igual manera se presenta un listado de indicadores con los que se describe el trabajo pedagógico y el actuar axiológico del profesional de la enseñanza. Coteje este listado de descriptores con la labor formativa desempeñada por cada profesor que usted reconozca.
13. Luego de cotejar el listado de descriptores con cada profesor reconocido por usted clasifíquelo de acuerdo a los siguientes criterios y categorías:

| <b>CATEGORÍAS</b>  | <b>CRITERIO</b>  |
|--|--|
| <b>A</b> = Profesor que demuestra gran preocupación por su trabajo pedagógico    | Si le asigna un número mayor o igual de quince descriptores. |
| <b>B</b> = Profesor que demuestra mediana preocupación por su trabajo pedagógico | Si le asigna un número entre ocho y catorce descriptores.    |
| <b>C</b> = Profesor que demuestra poca preocupación por su trabajo pedagógico    | Si le asigna un número menor de siete descriptores           |

14. Trate de dar respuesta al instrumento con toda la sinceridad y honestidad posible.

**Muchas gracias por su colaboración.**

**LISTADO DE PROFESORES QUE LABORAN EN LA ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA  
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES, MÉRIDA - VENEZUELA. (JUNIO DE 2001)**

| N° | PROFESOR           | UNA<br>CÁTEDRA | DOS<br>CÁTEDRAS | TRES<br>CÁTEDRAS | CATEGORÍA |
|----|--------------------|----------------|-----------------|------------------|-----------|
| 1  | AGUIRRE RUBIELA    |                |                 |                  |           |
| 2  | ALCANTARA SIMON    |                |                 |                  |           |
| 3  | ALONSO LEONOR      |                |                 |                  |           |
| 4  | ALVAREZ GREGORIO   |                |                 |                  |           |
| 5  | ALZURU PEDRO       |                |                 |                  |           |
| 6  | ANZOLA MIRIAM      |                |                 |                  |           |
| 7  | ARVELO LESLIE      |                |                 |                  |           |
| 8  | BALZA ALBIS        |                |                 |                  |           |
| 9  | BALL MANUELA       |                |                 |                  |           |
| 10 | BARBOZA FRANCIS    |                |                 |                  |           |
| 11 | BARROSO ELVIA      |                |                 |                  |           |
| 12 | BERBESI ESTELA     |                |                 |                  |           |
| 13 | BUSTAMANTE ELADIO  |                |                 |                  |           |
| 14 | CADENAS REINALDO   |                |                 |                  |           |
| 15 | CARRASCO ALEJANDRO |                |                 |                  |           |
| 16 | CARRASCO HERNAN    |                |                 |                  |           |
| 17 | CARRILLO JULIO     |                |                 |                  |           |
| 18 | CASTRO MARLENE     |                |                 |                  |           |
| 19 | COA MALINDA        |                |                 |                  |           |
| 20 | CHACIN JORGE       |                |                 |                  |           |
| 21 | DAVILA CARLOS      |                |                 |                  |           |
| 22 | DUGARTE NOLBERTO   |                |                 |                  |           |
| 23 | ESCALONA FIDES     |                |                 |                  |           |
| 24 | ESCOBAR MARIA      |                |                 |                  |           |
| 25 | FERNANDEZ JUAN M.  |                |                 |                  |           |
| 26 | FIGUEROA PILAR     |                |                 |                  |           |
| 27 | FLORES HAZEL       |                |                 |                  |           |
| 28 | FONSECA JOSÉ       |                |                 |                  |           |
| 29 | GUERERE VITELIO    |                |                 |                  |           |
| 30 | GUERRERO LUIS      |                |                 |                  |           |
| 31 | GUERRERO MARIA     |                |                 |                  |           |
| 32 | HERNANDEZ ANTONIO  |                |                 |                  |           |
| 33 | HOEGER BERNHARD    |                |                 |                  |           |
| 34 | HURTADO ROSA       |                |                 |                  |           |
| 35 | LANTIERI CARLOS    |                |                 |                  |           |
| 36 | LEON ANIBAL        |                |                 |                  |           |
| 37 | LINARES JONATHAN   |                |                 |                  |           |
| 38 | LUNA KATIUSKA      |                |                 |                  |           |
| 39 | MADRID ALIX        |                |                 |                  |           |
| 40 | MARRERO ELIZABETH  |                |                 |                  |           |
| 41 | MATHEU JUAN        |                |                 |                  |           |
| 42 | MIRANDA ANTONIO    |                |                 |                  |           |
| 43 | MOLINA DACIO       |                |                 |                  |           |
| 44 | MOLINA LEOPOLDO    |                |                 |                  |           |
| 45 | MONTILVA LUIS      |                |                 |                  |           |
| 46 | MORENO PABLO       |                |                 |                  |           |
| 47 | MUDARRA FREDDY     |                |                 |                  |           |
| 48 | NAVIA MAURICIO     |                |                 |                  |           |
| 49 | NIÑO LEOMAR        |                |                 |                  |           |
| 50 | OSORIO BETTY       |                |                 |                  |           |
| 51 | PARISI GIAN FRANCO |                |                 |                  |           |
| 52 | PARRA AIDA         |                |                 |                  |           |
| 53 | PEÑA JOSEFINA      |                |                 |                  |           |

|    |                  |  |  |  |  |
|----|------------------|--|--|--|--|
| 54 | PESTANA NANCY    |  |  |  |  |
| 55 | PRADO JOSE       |  |  |  |  |
| 56 | PUENTES YOLANDA  |  |  |  |  |
| 57 | PULIDO ASDRUBAL  |  |  |  |  |
| 58 | QUINTERO HECTOR  |  |  |  |  |
| 59 | RAMIREZ RAFAEL   |  |  |  |  |
| 60 | RAMIREZ TAMARA   |  |  |  |  |
| 61 | REYES RAFAEL     |  |  |  |  |
| 62 | REYES RAMÓN      |  |  |  |  |
| 63 | RINCON BELKYS    |  |  |  |  |
| 64 | RIVAS MAURO      |  |  |  |  |
| 65 | RIVAS PEDRO      |  |  |  |  |
| 66 | RODRIGUEZ JOSE   |  |  |  |  |
| 67 | ROMERO KRUSKAIA  |  |  |  |  |
| 68 | ROMO VIOLETA     |  |  |  |  |
| 69 | ROSALES GILBERTO |  |  |  |  |
| 70 | RUBIO SUSANA     |  |  |  |  |
| 71 | SANCHEZ TULIO    |  |  |  |  |
| 72 | SERRANO ESTELA   |  |  |  |  |
| 73 | SIERRA PLINIO    |  |  |  |  |
| 74 | SUAREZ NIRIA     |  |  |  |  |
| 75 | SUZZARINI ANDRES |  |  |  |  |
| 76 | TALLAFERRO DILIA |  |  |  |  |
| 77 | TEJADA ENRIQUE   |  |  |  |  |
| 78 | TELLERIA BEGOÑA  |  |  |  |  |
| 79 | TOVAR VIRGILIO   |  |  |  |  |
| 80 | VELASCO GUSTAVO  |  |  |  |  |
| 81 | VERA FRANCISCO   |  |  |  |  |
| 82 | VIELMA ELMA      |  |  |  |  |
| 83 | VIELMA JHORIMA   |  |  |  |  |
| 84 | ZAMBRANO RAMON   |  |  |  |  |
|    | OTROS            |  |  |  |  |
| 85 |                  |  |  |  |  |
| 86 |                  |  |  |  |  |
| 87 |                  |  |  |  |  |
| 88 |                  |  |  |  |  |
| 89 |                  |  |  |  |  |
| 90 |                  |  |  |  |  |

**LISTADO DE DESCRIPTORES PEDAGÓGICOS Y AXIOLÓGICOS PARA  
CLASIFICAR EL PROFESORADO DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA  
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES  
MÉRIDA -VENEZUELA.**

|         |  |          |  |      |  |
|---------|--|----------|--|------|--|
| MENCIÓN |  | SEMESTRE |  | SEXO |  |
|---------|--|----------|--|------|--|

| Nº | DESCRIPTORES  |
|----|---|
| 1  | Demuestra dominio de los temas tratados en clases.  |
| 2  | Presenta y discute el Programa de la Cátedra al iniciar el semestre.  |
| 3  | Presenta y permite la participación estudiantil en el Plan de Evaluación de la Cátedra.   |
| 4  | Recomienda bibliografía actualizada.  |
| 5  | Utiliza variedad de recursos audiovisuales (Transparencias, Vídeos, Vídeo Beam, Láminas, otros).  |
| 6  | Maneja textos bibliográficos en clases.   |
| 7  | Establece un cronograma de consultas para los alumnos.  |
| 8  | Discute con los alumnos los resultados de las evaluaciones continuas.   |
| 9  | Utiliza varias técnicas e instrumentos de evaluación.   |
| 10 | Propicia durante las clases la participación de los alumnos.  |
| 11 | Propicia la reflexión crítica durante el desarrollo de las clases.  |
| 12 | Asume actitud crítica ante los temas desarrollados en clase.  |
| 13 | Diseña ejemplos para ilustrar los contenidos programáticos.   |
| 14 | Establece correspondencias entre lo teórico y lo práctico.  |
| 15 | Asiste puntualmente al aula de clases.  |
| 16 | Cumple con las actividades expuestas en el Programa de la Cátedra.  |
| 17 | Reconoce cuando comete errores.   |
| 18 | Señala realizar otras actividades académicas (investigación y extensión).   |
| 19 | Muestra rasgos de honestidad, justicia, tolerancia, indulgencia, autonomía, trabajador, disciplinado, amabilidad y abnegación.                  |
| 20 | Aplica nuevas tecnologías para facilitar el aprendizaje de los contenidos (software educativos, programas educativos, paquetes educativos etc.) |
| 21 | Presenta insinuaciones tendientes al acoso sexual.  |
| 22 | Utiliza frases despectivas dirigidas a los alumnos.   |
| 23 | Establece buena relación alumno-profesor.   |
| 24 | Muestra preocupación porque el estudiante adquiera un aprendizaje significativo.  |
| 25 | Exige comportamientos morales y éticos al estudiantado.   |
| 26 | Se define como profesor autoritario.  |
| 27 | Se define como profesor crítico-reflexivo.  |
| 28 | Se define como profesor tecnócrata.   |



**LISTA DE DESCRIPTORES APLICADA A ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES MÉRIDA - VENEZUELA A FIN DE RECABAR INFORMACIÓN RELACIONADA CON EL DESEMPEÑO DOCENTE DEL PROFESORADO.**

**Estimado Alumno:**

15. Con el instrumento se trata de recoger información relacionada con el desempeño profesional de profesores de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes con quienes usted ha intercambiado experiencias de aprendizaje.
16. El ámbito central sobre el cual se recogerá la información se refiere a aspectos pedagógicos y axiológicos demostrados por cada profesor con los que usted ha compartido el salón de clases.
17. Se presenta un listado de descriptores con los que usted podrá valorar el desempeño docente en relación con aspectos didácticos, pedagógicos y axiológicos demostrados por el profesorado en el aula de clases.
18. Marque con una señal aquel indicador que usted ha observado que el profesorado cumple durante el desarrollo de las clases.
19. Trate de dar respuesta al instrumento con toda la sinceridad y honestidad posible.

**Muchas gracias por su colaboración.**

**LISTA DE DESCRIPTORES DIDÁCTICOS, PEDAGÓGICOS Y AXIOLÓGICOS UTILIZADOS POR EL PROFESORADO DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES MÉRIDA –VENEZUELA.**

|         |  |          |  |      |  |
|---------|--|----------|--|------|--|
| MENCIÓN |  | SEMESTRE |  | SEXO |  |
|---------|--|----------|--|------|--|

| Nº | DESCRIPTORES   | LA MAYORÍA | ALGUNOS | NINGUNO |
|----|--|------------|---------|---------|
| 1  | Demuestran dominio de los temas tratados en clases.  |            |         |         |
| 2  | Presentan y discuten el Programa de la Cátedra al iniciar el semestre.   |            |         |         |
| 3  | Presentan y permiten la participación estudiantil en el Plan de Evaluación de la Cátedra.  |            |         |         |
| 4  | Recomiendan bibliografía actualizada.  |            |         |         |
| 5  | Utilizan variedad de recursos audiovisuales (Transparencias, Vídeos, Vídeo Beam, Láminas, otros).  |            |         |         |
| 6  | Manejan textos bibliográficos en clases.   |            |         |         |
| 7  | Establecen un cronograma de consultas para los alumnos.  |            |         |         |
| 8  | Discuten con los alumnos los resultados de las evaluaciones continuas.   |            |         |         |
| 9  | Utilizan varias técnicas e instrumentos de evaluación.   |            |         |         |
| 10 | Propician durante las clases la participación de los alumnos.  |            |         |         |
| 11 | Propician la reflexión crítica durante el desarrollo de las clases.  |            |         |         |
| 12 | Asumen actitud crítica ante los temas desarrollados en clase.  |            |         |         |
| 13 | Diseñan ejemplos para ilustrar los contenidos programáticos.   |            |         |         |
| 14 | Establecen correspondencias entre lo teórico y lo práctico.  |            |         |         |
| 15 | Asisten puntualmente al aula de clases.  |            |         |         |
| 16 | Cumplen con las actividades expuestas en el Programa de la Cátedra.  |            |         |         |
| 17 | Reconocen cuando comete errores.   |            |         |         |
| 18 | Señalan realizar otras actividades académicas (investigación y extensión).   |            |         |         |
| 19 | Muestran rasgos de honestidad, justicia, tolerancia, indulgencia, autonomía, trabajador, disciplinado, amabilidad y abnegación.                  |            |         |         |
| 20 | Aplican nuevas tecnologías para facilitar el aprendizaje de los contenidos (software educativos, programas educativos, paquetes educativos etc.) |            |         |         |
| 21 | Presentan insinuaciones tendientes al acoso sexual.  |            |         |         |
| 22 | Utilizan frases despectivas dirigidas a los alumnos.   |            |         |         |
| 23 | Establecen buena relación alumno-profesor.   |            |         |         |
| 24 | Muestran preocupación porque el estudiante adquiera un aprendizaje significativo.  |            |         |         |
| 25 | Exigen comportamientos morales y éticos al estudiantado.   |            |         |         |
| 26 | Se definen como profesores autoritarios.   |            |         |         |
| 27 | Se definen como profesores crítico-reflexivos.   |            |         |         |
| 28 | Se definen como profesores tecnócratas.  |            |         |         |

## **ANEXO N° 2**

### **INSTRUMENTOS APLICADOS A LOS PROFESORES**

- Encuesta para recabar información sobre la posibilidad de evaluar el desarrollo axiológico del profesorado de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes. Mérida – Venezuela.
- Autoinforme aplicado a profesores de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes, a fin de recabar información relacionada con la eficiencia en la práctica docente y el desempeño profesional.



**ENCUESTA PARA RECABAR INFORMACIÓN SOBRE LA POSIBILIDAD DE EVALUAR EL DESARROLLO AXIOLÓGICO DEL PROFESORADO DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES. MÉRIDA - VENEZUELA**

**Instrucciones:** a continuación se presenta una batería de veinticinco ítems con los cuales se pretende crear una matriz de opinión en relación con la posibilidad de evaluar el desarrollo axiológico del profesorado. Al lado de cada reactivo marque con una señal el grado de importancia que de acuerdo a sus criterios deben ser considerados.

**Escala:**

**I = Importante**

**MI = Medianamente Importante**

**PI = Poco Importante**

| ÍTEMS | DESCRIPTORES   | ESCALA |    |    |
|-------|--|--------|----|----|
|       |  | I      | MI | PI |
| 1     | Considera necesario promover la evaluación del profesorado en la Escuela de Educación.   |        |    |    |
| 2     | En la evaluación del profesorado se debe considerar su desarrollo axiológico.  |        |    |    |
| 3     | La moralidad del profesorado debe incluirse como un aspecto clave de su evaluación. Entendida la moralidad como la autonomía de los hombres a legislarse a sí mismos.  |        |    |    |
| 4     | La eticidad debe formar parte de la evaluación del profesorado. Entendida la eticidad como la identificación del hombre con normas y derechos existentes.  |        |    |    |
| 5     | Con la evaluación del profesorado se debe promover el establecimiento de un sistema de valores que respalde la práctica docente.   |        |    |    |
| 6     | Se deben establecer en la Escuela de Educación Códigos Deontológicos a través de los cuales los profesores puedan creer en el valor y en la dignidad del ser humano.   |        |    |    |
| 7     | Con el desarrollo axiológico del profesorado se reconoce la repercusión del compromiso social de la educación.   |        |    |    |
| 8     | Es responsabilidad del profesor ayudar a cada alumno a ser consciente de su propio potencial como miembro de la sociedad al estimular su curiosidad, la adquisición y comprensión de conocimientos y su formulación reflexiva. |        |    |    |

|    |  |  |  |  |
|----|--|--|--|--|
| 9  | Es necesario y pertinente crear un Código de Ética Profesional en la Escuela de Educación.   |  |  |  |
| 10 | Se debe considerar en la evaluación del desarrollo axiológico del profesor el valor " <b>servicio</b> ". Entendido como la capacidad de apoyar a los miembros de la comunidad universitaria que están en situaciones de necesidad.                               |  |  |  |
| 11 | El valor " <b>justicia social</b> " entendido como una actitud en contra de la injusticia social, debe ser evaluado en la personalidad del profesor.   |  |  |  |
| 12 | Se debe evaluar en el profesorado su capacidad para respetar la " <b>dignidad y valor de la persona</b> ".   |  |  |  |
| 13 | La importancia de las " <b>relaciones humanas</b> " debe ser incluida en la evaluación del profesorado.  |  |  |  |
| 14 | El valor " <b>integridad</b> " entendido como la capacidad del profesor para actuar honesta y responsablemente a fin de fomentar prácticas éticas en la escuela, debe formar parte de la evaluación del profesorado.   |  |  |  |
| 15 | El valor " <b>competencia</b> " referido a la preocupación del profesor por desarrollar su conocimiento y pericia profesionales para aplicarlos en su ejercicio pedagógico debe formar parte de su evaluación.   |  |  |  |
| 16 | En la evaluación del profesorado se debe tener en cuenta y respetar su " <b>autonomía</b> ".   |  |  |  |
| 17 | Con la evaluación del profesorado se debe solicitar información referida a su " <b>intimidad</b> ".  |  |  |  |
| 18 | Se deben aplicar normas de confidencialidad en el caso de que con la evaluación del profesorado se le solicite información íntima.   |  |  |  |
| 19 | Es necesario establecer normas que regulen las relaciones íntimas de los profesores.   |  |  |  |
| 20 | La utilización de un lenguaje despectivo en la comunicación entre profesores debe ser tomado en cuenta para su evaluación.   |  |  |  |
| 21 | Se debe estimar con la evaluación del profesor su nivel de "tolerancia".   |  |  |  |
| 22 | Se debe incluir en la evaluación del profesorado su toma de posición ante valores trascendentales tales como: libertad, felicidad, justicia y estética.  |  |  |  |
| 23 | Se debe evaluar en el profesor la emisión de juicios relacionados con la conducta no ética de sus colegas.   |  |  |  |
| 24 | A través de la evaluación del profesorado se debe advertir indicios o conatos de discriminación basada en la raza, etnia, origen nacional, color, sexo, orientación sexual, edad, estado civil, creencias políticas, religión o minusvalías físicas o psíquicas. |  |  |  |
| 25 | Se debe establecer normas para sancionar el acoso sexual.  |  |  |  |

## **AUTOINFORME APLICADO A PROFESORES DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES A FIN DE RECABAR INFORMACIÓN RELACIONADA CON LA EFICIENCIA EN LA PRÁCTICA DOCENTE Y EL DESEMPEÑO PROFESIONAL.**

### **INTRODUCCIÓN**

El presente formato se sustenta en criterios de evaluación cualitativa. En especial de premisas que orientan la evaluación del profesorado que se encuentran en los principales planteamientos del Doctor Miguel Ángel Santos Guerra (1999). Se entiende que toda evaluación, para que pueda facilitar la comprensión en profundidad de la actividad profesional, necesita estar contextualizada. Sólo así podrá facilitar luego una toma de decisiones justa y racional. De lo contrario, puede convertirse en un juicio inexacto, parcial y desalentador. Asimismo, la evaluación debe ser considerada como un proceso de estimación de la calidad de la enseñanza, asentado en evidencias y realizado para poder comprender y mejorar la práctica educativa.

El interés que se pretende con la aplicación de este instrumento es recoger información relacionada con la eficiencia de la práctica pedagógica de una muestra de profesores de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes, a fin de contrastar los propósitos y efectos de la evaluación del profesorado defendidos por Joan Dean (1991) y Santos Guerra (1999). Este contraste formará parte del Proyecto de Tesis Doctoral: EL DESARROLLO AXIOLÓGICO DEL PROFESORADO Y LA MEJORA INSTITUCIONAL que adelanta el investigador en el programa de Doctorado Innovación y Sistema Educativo". Entre los propósitos señalados por estos autores se encuentran:

1. Ayudar a los profesores a identificar vías que realcen sus destrezas profesionales.
2. Ayudar a la planificación del perfeccionamiento y el desarrollo profesional de los profesores.
3. Ayudar a cada profesor, a los directivos y a los gobernantes a ver dónde se puede intervenir con una nueva o modificada iniciativa.
4. Identificar el potencial de los profesores para el desarrollo profesional con la intención de ayudarles, cuando fuera posible, con el entrenamiento en la práctica.
5. Proporcionar ayuda a los profesores con dificultades en su tarea a través de la orientación adecuada y el ejercicio pertinente.
6. Informar a los responsables para que tengan referencias de los profesores.

En opinión de Santos Guerra, la principal finalidad de la evaluación del profesorado reside en la ayuda. La evaluación ha de ser una ayuda, no una amenaza. El propósito de la evaluación no debe ser la realización de un ajuste de cuentas o de un juicio sobre la actuación profesional de los docentes. El objetivo fundamental es conseguir, a través de la indagación rigurosa sobre la práctica, las evidencias necesarias para la comprensión de la actividad, de tal manera que los protagonistas puedan formular un juicio riguroso sobre su valor educativo.

### **OBJETIVO GENERAL**

Recoger información sobre la eficiencia de práctica pedagógica y el desempeño profesional de una muestra de profesores de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Recolectar información sobre los indicadores clásicos que definen la práctica docente y el desempeño profesional.

Recabar información sobre la eficiencia de la práctica docente y el desempeño profesional utilizando criterios sobre los que se sustenta actualmente la evaluación del profesorado.

Apreciar las opiniones de los profesores informantes en relación con la necesidad de afirmar que la ética ha de presidir los procesos de valuación de los mismos.

### **METODOLOGÍA**

Para llevar a cabo tales inquietudes se presenta a continuación un conjunto de planteamientos que usted deberá responder con la mayor sinceridad y honestidad posible. Algunos de esos planteamientos se circunscriben a la concepción clásica de la evaluación del profesorado, otros a un modelo más moderno. Los reactivos se definen como ítems abiertos de base estructurada a los cuales usted podrá dar respuesta con la mayor libertad y colocando énfasis sobre su experiencia profesional y desempeño pedagógico.



| INDICADORES CLÁSICOS PARA LA EVALUACIÓN DEL PROFESORADO |  |
|---|--|
| ITEM  | DESCRIPTORES   |
| 1   | ¿Considera necesario demostrar dominio de los temas tratados en clases?<br>Explique:                                   |
| 2   | ¿Cree que presentar y discutir el Programa de la Cátedra al iniciar el semestre tiene alguna importancia?<br>Explique: |
| 3   | ¿Permitir la participación estudiantil en el Plan de Evaluación de la Cátedra es relevante?<br>Explique:               |
| 4   | ¿Recomendar bibliografía actualizada ayudaría a facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje?<br>Explique:            |

|          |  |
|----------|--|
|          |  |
| <b>5</b> | ¿Utilizar variedad de recursos audiovisuales (Transparencias, Vídeos, Vídeo Beam, Láminas, otros) coadyuva a facilitar su desempeño docente?.<br>Explique: |
| <b>6</b> | ¿Manejar textos bibliográficos en clases es garantía de mejora en el aprendizaje de los alumnos?.<br>Explique:   |
| <b>7</b> | ¿Establecer un programa y un cronograma de consultas para los alumnos resulta beneficioso para el intercambio educativo?.<br>Explique:                     |

|           |  |
|-----------|--|
|           |  |
| <b>8</b>  | ¿Considera importante discutir con los alumnos los resultados de las evaluaciones?<br>Explique:  |
| <b>9</b>  | ¿Utiliza varias técnicas e instrumentos de evaluación para valorar el desempeño de los estudiantes?<br>Explique:   |
| <b>10</b> | ¿Propiciar y estimular la participación de los alumnos durante el desarrollo de las clases es conveniente para lograr un aprendizaje más significativo?<br>Explique: |

|           |  |
|-----------|--|
|           |  |
| <b>11</b> | ¿Se debe incentivar la reflexión crítica durante el desarrollo de las clases?.<br>Explique:  |
| <b>12</b> | ¿Durante el desarrollo de los temas es importante asumir una actitud crítica?.<br>Explique:  |
| <b>13</b> | ¿Considera importante diseñar ejemplos para ilustrar los contenidos programáticos?.<br>Explique:   |
| <b>14</b> | ¿Establecer correspondencias entre lo teórico y lo práctico de los contenidos programáticos es necesario para mejorar el acto educativo?.<br>Explique: |

|           |   |
|-----------|---|
|           |   |
| <b>15</b> | ¿Asistir puntualmente al aula de clases es muestra de responsabilidad por el trabajo docente?<br>Explique:                    |
| <b>16</b> | ¿Cumplir con las actividades planificadas en el Programa de la Cátedra es reflejo de una buena labor pedagógica?<br>Explique: |
| <b>17</b> | ¿Reconocer errores ante los alumnos sobre el desempeño docente es señal de un adecuado ejercicio didáctico?<br>Explique:      |

|                  |  |
|------------------|--|
| <p><b>18</b></p> | <p>¿Realizar otras actividades académicas (investigación, extensión, otras) son necesarias para definir la docencia?<br/>Explique:</p>   |
| <p><b>19</b></p> | <p>¿Mostrar rasgos de honestidad, justicia, tolerancia, indulgencia, autonomía, trabajo, disciplina, amabilidad, responsabilidad y abnegación son indicadores de ser un buen profesor?<br/>Explique:</p> |
| <p><b>20</b></p> | <p>¿Utilizar frases despectivas e insinuaciones a los alumnos representa un obstáculo para el buen desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje?<br/>Explique:</p>                                    |

| <b>INDICADORES MODERNOS PARA LA EVALUACIÓN DEL PROFESORADO</b> |   |
|--|---|
| <b>ITEM</b>  | <b>DESCRIPTORES</b>   |
| <b>1</b>   | ¿Cuáles cree usted son las dificultades didácticas que se le presentan al profesorado al tratar con los estudiantes en el aula de clases?<br>Explique:                            |
| <b>2</b>   | ¿Puede usted indicar los errores cometidos por los profesores en la aplicación de las estrategias de evaluación a los alumnos?<br>Explique:                                       |
| <b>3</b>   | ¿Según su experiencia, podría usted señalar si el profesorado ha dado un trato inadecuado a los alumnos en el salón de clases?<br>Explique:                                       |
| <b>4</b>   | ¿Podría usted señalar las dificultades conceptuales, actitudinales y procedimentales que le impiden al profesor desarrollar efectivamente el programa de su cátedra?<br>Explique: |

|          |  |
|----------|--|
|          |  |
| <b>5</b> | <p>¿Considera usted que el profesor dedica suficiente tiempo para planificar las clases?.</p> <p>Explique:</p>   |
| <b>6</b> | <p>¿Cree usted que al profesor se le presentan múltiples obstáculos para mantenerse actualizado sobre los temas principales de su asignatura?.</p> <p>Explique:</p>  |
| <b>7</b> | <p>¿Considera usted importante que el profesorado debe contar con los recursos de apoyo didáctico necesarios para desarrollar eficientemente sus clases. (Medios audiovisuales, otros.)?.</p> <p>Explique:</p> |



|           |   |
|-----------|---|
|           |   |
| <b>8</b>  | <p>¿De acuerdo a su pericia, cree usted que el profesorado de la Escuela de Educación de la ULA, demuestra comportamientos relacionados con el cansancio, la apatía, y el desánimo durante el desarrollo del programa de las asignaturas?.</p> <p>Explique:</p> |
| <b>9</b>  | <p>¿Considera usted que los profesores de la Escuela de Educación se sienten rechazados por parte de los alumnos, otros colegas o administradores?.</p> <p>Explique:</p>  |
| <b>10</b> | <p>¿Estima usted que los profesores de nuestra escuela han experimentado sentimientos de culpa por falta de responsabilidad en su labor pedagógica?.</p> <p>Explique:</p>   |

|           |  |
|-----------|--|
|           |  |
| <b>11</b> | <p>¿Cree usted que es importante que el profesor procure mantener al día todas las actividades planificadas en el programa?.</p> <p>Explique:</p>                |
| <b>12</b> | <p>¿Valora usted como importante el hecho de que el profesor manifieste preocupación e interés por el trabajo realizado por otros colegas?.</p> <p>Explique:</p> |
| <b>13</b> | <p>¿Cree usted el profesorado se siente identificado académica y laboralmente con nuestra escuela?.</p> <p>Explique:</p>   |

|           |   |
|-----------|---|
| <b>14</b> | <p>¿De acuerdo a sus conocimientos y experiencia, considera usted que el profesorado de nuestra escuela ha padecido recusaciones morales y éticas por su desempeño profesional?<br/>Explique:</p>       |
| <b>15</b> | <p>¿Cree usted que el profesorado de la Escuela de Educación de la ULA no ha alcanzado suficiente madurez en el desarrollo moral?<br/>Explique:</p>   |
| <b>16</b> | <p><b>Datos Demográficos:</b></p> <p>Sexo: _____</p> <p>Edad: _____</p> <p>Categoría: _____</p> <p>Condición: _____</p> <p>Dedicación: _____</p> <p>Grado Académico: _____</p> <p>Antigüedad: _____</p> |

**ANEXO N° 3**

**INSTRUMENTOS APLICADO A ADMINISTRADORES  
Y GERENTES**

- Entrevista cualitativa en profundidad aplicada a administradores y gerentes de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes de Mérida, con la finalidad de recabar información sobre el desarrollo axiológico del profesorado.



**ENTREVISTA CUALITATIVA EN PROFUNDIDAD APLICADA A ADMINISTRADORES Y GERENTES DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES DE MÉRIDA, CON LA FINALIDAD DE RECABAR INFORMACIÓN SOBRE EL DESARROLLO AXIOLÓGICO DEL PROFESORADO.**

| <b>DATOS DEL ENTREVISTADO</b>   |    |
|---|----|
| NOMBRES   |    |
| APELLIDOS   |    |
| CARGO ADMINISTRATIVO - GERENCIAL QUE OCUPA ACTUALMENTE EN LA ESCUELA DE EDUCACIÓN - ULA           |    |
|   |    |
| TIEMPO DE DESEMPEÑO EN EL CARGO ACTUAL  |    |
| OTROS CARGOS ADMINISTRATIVOS Y GERENCIALES DESEMPEÑADOS EN LA ESCUELA DE EDUCACIÓN O UNIVERSIDAD. | 1. |
|   | 2. |
|   | 3. |
|   | 4. |
| AÑOS DE EXPERIENCIA EN CARGOS ADMINISTRATIVOS Y GERENCIALES EN LA ESCUELA O UNIVERSIDAD.          |    |
| FORMACIÓN PROFESIONAL   | 1. |
|   | 2. |
|   | 3. |
|   | 4. |
| FORMACIÓN EN EL ÁMBITO DE LA ADMINISTRACIÓN Y GERENCIA EDUCATIVA                                  | 1. |
|   | 2. |
|   | 3. |

### **OBJETIVO DE LA ENTREVISTA:**

La aplicación de la presente entrevista responde a fines investigativos. Forma parte de un conjunto de instrumentos que se está aplicando a profesores, alumnos y gerentes de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes, a fin de recolectar información para el avance y desarrollo de la tesis doctoral titulada: EL DESARROLLO AXIOLÓGICO DEL PROFESORADO Y

LA MEJORA INSTITUCIONAL.

### **APLICACIÓN, TRATAMIENTO Y PRESENTACIÓN DE LA INFORMACIÓN PRODUCIDA POR LA ENTREVISTA:**

La entrevista cualitativa en profundidad consiste en establecer un diálogo ameno y productivo entre el entrevistado y el entrevistador en torno a un tópico sobre el cual se requiere recolectar la mayor cantidad de información. Es propio de este tipo de entrevista que el informante se caracterice por poseer amplio conocimiento teórico de la problemática planteada y, que además demuestre pericia en el cumplimiento de sus funciones.

La información será recabada utilizando algún medio magnetográfico: grabadora de sonido o, en su defecto, una grabadora de imágenes y sonido.

La información otorgada por el informante debe ser lo más objetiva y veraz posible, para ello el entrevistador se compromete a transcribir el contenido de la entrevista y a presentárselo al entrevistado para que la revise y realice las correcciones que considere necesarias.

La información producida por la aplicación de la entrevista formará parte del marco metodológico de la tesis doctoral antes mencionada; en consecuencia, será presentada manteniendo el presente formato y los criterios acordados entre el entrevistador y el entrevistado.

### **USO DE LA INFORMACIÓN PRODUCIDA POR LA ENTREVISTA:**

Esta entrevista será aplicada a una muestra de gerentes y administradores de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes, en particular, a la directora de la escuela, jefes de departamento y a los coordinadores académicos. Recolectada la información se creará una matriz de opinión en torno a los principales indicadores y variables que se están manejando en el desarrollo de la tesis doctoral señalada y, que a la vez servirán de base para su defensa. El tratamiento metodológico que se dará a la información proporcionada por los informantes será triangulada con la información dada por los alumnos y profesores.

### GUÍA DE LA ENTREVISTA.

|   |
|---|
| <b>A. CONOCIMIENTO DE LA ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DE LA INSTANCIA ADMINISTRATIVA EN LA QUE SE DESEMPEÑA.</b>   |
| <b>PREGUNTA N° 1:</b> Puede señalar como está estructurada la dependencia que usted dirige. ¿Cuál es su organigrama e instancias subalternas?   |
| <b>PREGUNTA N° 2:</b> ¿Puede señalar y explicar las funciones más resaltantes de las distintas instancias administrativas que conforman la dependencia que usted gerencia?  |
| <b>PREGUNTA N° 3:</b> ¿Cuáles son las carreras y las distintas menciones que ofrece y atiende esta dependencia?.  |
| <b>PREGUNTA N° 4:</b> ¿Cuál es la matrícula estudiantil de esta dependencia, podría señalar algunas características demográficas de la población estudiantil, por ejemplo: de acuerdo al sexo, la edad, lugar de procedencia y modalidad de ingreso?.                     |
| <b>PREGUNTA N° 5:</b> ¿Cuántos profesores se encuentran actualmente adscritos a esta dependencia?. Señale algunas condiciones laborales del profesorado, tales como: condición, dedicación, formación académica (Licenciados, Especialistas, Magisters, Doctores, otros). |
| <b>B. CONOCIMIENTO DE LAS COMPETENCIAS Y FUNCIONES EN EL CARGO DESEMPEÑADO.</b>   |
| <b>PREGUNTA N° 6:</b> Exponga cuáles son las competencias y funciones prescritas para el cargo que usted desempeña.   |
| <b>PREGUNTA N° 7:</b> Señale las principales causas que han obstaculizado el cumplimiento de las competencias y funciones en el cargo que usted desempeña.  |
| <b>C. CONOCIMIENTO DE LA MATERIA TRATADA EN AGENDA Y CONSEJOS.</b>  |
| <b>PREGUNTA N° 8:</b> ¿De qué naturaleza es la materia tratada en Agenda y reuniones?, por ejemplo, de orden administrativo, legal, personal, burocrático, académico, otro.   |
| <b>PREGUNTA N° 9:</b> ¿Se promueve la discusión y participación de los miembros que conforman el Consejo de esta dependencia a fin de orientar la toma de decisiones?.  |
| <b>PREGUNTA N° 10:</b> ¿De qué forma y quiénes presentan los conflictos ante la instancia que usted representa?; es decir, suponiendo un caso referido a alguna denuncia ¿Cómo se debe formalizar ante la instancia tal denuncia?.  |
| <b>PREGUNTA N° 11:</b> Por lo general, ¿quiénes y qué causas provocan los conflictos?. Profesores, alumnos, personal administrativo, personal obrero, otro. Se generan los conflictos debido a factores contractuales, académicos, personales, institucionales, etc.      |



**D. CONOCIMIENTO Y TRATAMIENTO DE CONFLICTOS GENERADOS POR PROFESORES Y ALUMNOS**

**PREGUNTA N° 12:** ¿ De qué naturaleza son los conflictos generados por los profesores y alumnos?; es decir, en la mayoría de los casos a qué tipo de problemas se refieren estos conflictos.

**PREGUNTA N° 13:** Por lo general, qué tratamiento o solución se da a los conflictos presentados por los alumnos o profesores. Respuestas legales, normativas, o de otro tipo.

**PREGUNTA N° 14:** ¿A la mayoría de los casos conflictivos se les da respuesta en la instancia que usted dirige, o por el contrario, el conflicto es traspasado a otras instancias superiores.

**E. CONOCIMIENTO Y TRATAMIENTO DE CONFLICTOS AXIOLÓGICOS.**

**PREGUNTA N° 15:** ¿Se presentan con frecuencia conflictos relacionados con el comportamiento axiológico del profesorado?. Problemas de orden moral y ético?

**PREGUNTA N° 16:** ¿Existen antecedentes de conflictos relacionados con el actuar moral y ético de los profesores adscritos a la dependencia que usted administra?.

**PREGUNTA N° 17:** ¿Existe en esta instancia algún basamento legal que regule el comportamiento moral y ético del profesorado?.

**PREGUNTA N° 18:** Por lo general, ¿quiénes presentan ante la instancia que usted dirige los conflictos morales y éticos relacionados con el profesorado?.

**PREGUNTA N° 19** ¿Cuáles han sido las respuestas dadas a estos tipos de conflictos?.

**PREGUNTA N° 20:** Por lo general, ¿quién sale favorecido con la solución de estos conflictos , el denunciante o el denunciado?.

**PREGUNTA N° 21:** ¿Estaría usted de acuerdo con la implementación de un código deontológico en la Escuela de Educación de la ULA?.

## ANEXO N° 4

### **BASES DE DATOS QUE SE CONSTRUYERON PARA EL ANÁLISIS DE DATOS. (Microsoft Excel).**

- Base de datos de los profesores que respondieron a la encuesta para recabar información sobre la posibilidad de evaluar el desarrollo axiológico del profesorado de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes. Mérida – Venezuela.
- Base de datos que expresa las respuestas dadas por los estudiantes al instrumento: Escala de valores aplicada a estudiantes de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes, a fin de recabar información en relación con el comportamiento axiológico (moral y ético) del profesorado.
- Base de datos producto de la aplicación del instrumento: Lista de descriptores didácticos, pedagógicos y axiológicos utilizados por el profesorado de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes. Mérida – Venezuela.



**BASE DE DATOS DE LOS PROFESORES QUE RESPONDIERON A LA ENCUESTA PARA RECABAR INFORMACIÓN SOBRE LA POSIBILIDAD DE EVALUAR EL DESARROLLO AXIOLÓGICO DEL PROFESORADO DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES. MÉRIDA – VENEZUELA.**

| PROFESORES | ITEMS |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|------------|-------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
|            | 1     | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 |
| A          | 2     | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1  | 0  | 2  | 2  | 2  | 2  | 1  | 0  | 0  | 0  | 1  | 1  | 2  | 1  | 2  | 2  |
| B          | 0     | 1 | 1 | 2 | 2 | 0 | 1 | 2 | 2 | 2  | 1  | 2  | 2  | 1  | 2  | 1  | 0  | 2  | 0  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 0  |
| C          | 2     | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 0  | 2  | 0  | 2  | 2  | 1  | 2  | 2  | 2  |
| D          | 2     | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 | 2 | 2 | 2 | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 1  | 2  | 0  | 2  | 2  | 2  | 1  | 2  | 2  |
| E          | 2     | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 0  | 0  | 0  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  |
| F          | 2     | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 | 2  | 0  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 0  | 0  | 0  | 0  | 2  | 2  | 0  | 2  | 0  |
| G          | 2     | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 0 | 1  | 2  | 1  | 1  | 1  | 2  | 2  | 0  | 2  | 2  | 0  | 2  | 1  | 0  | 0  | 0  |
| H          | 2     | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1  | 2  | 2  | 1  | 2  | 2  | 1  | 1  | 2  | 1  | 2  | 1  | 1  | 1  | 2  | 2  |
| I          | 2     | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2  | 0  | 1  | 1  | 2  | 2  | 2  | 0  | 2  | 0  | 1  | 2  | 0  | 1  | 1  | 2  |
| J          | 2     | 2 | 0 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 0  | 0  | 0  | 2  | 2  | 2  | 0  | 2  | 2  |
| K          | 2     | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 0  | 2  | 0  | 0  | 0  | 2  | 2  | 2  | 2  |
| L          | 2     | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2  | 2  | 2  | 2  | 1  | 2  | 1  | 2  | 1  | 2  | 1  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  |
| M          | 2     | 1 | 0 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1  | 1  | 2  | 2  | 2  | 2  | 1  | 0  | 0  | 0  | 1  | 2  | 2  | 1  | 2  | 2  |
| N          | 2     | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 0  | 2  | 0  | 1  | 2  | 1  | 0  | 0  | 0  | 0  | 2  | 0  | 1  | 0  | 2  | 2  |
| O          | 2     | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 | 2 | 1 | 2 | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 0  | 2  | 0  | 1  | 2  | 2  | 1  | 2  | 2  |
| P          | 2     | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 0 | 2 | 0 | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 2  | 2  | 0  | 2  | 0  | 2  | 1  | 1  | 0  | 1  | 1  |
| Q          | 2     | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 1  | 0  | 2  | 0  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  |
| R          | 2     | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 0  | 2  | 0  | 2  | 2  | 2  | 0  | 1  | 1  |
| S          | 2     | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 1  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 1  | 2  | 2  |
| T          | 2     | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2  | 1  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 0  | 2  | 0  | 2  | 2  | 2  | 1  | 2  | 1  |
| U          | 2     | 2 | 1 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 1 | 2  | 1  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 0  | 2  | 0  | 1  | 1  | 1  | 0  | 0  | 1  |
| V          | 2     | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1  | 2  | 2  | 2  | 2  | 1  | 1  | 1  | 2  | 0  | 2  | 1  | 1  | 1  | 2  | 2  |
| W          | 2     | 0 | 1 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 | 2 | 1  | 1  | 1  | 2  | 2  | 2  | 2  | 0  | 2  | 0  | 2  | 1  | 2  | 1  | 0  | 0  |
| X          | 2     | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 1  | 0  | 0  | 0  | 1  | 1  | 2  | 2  | 1  | 2  |

**BASE DE DATOS QUE EXPRESA LAS RESPUESTAS DADAS POR LOS ESTUDIANTES AL INSTRUMENTO: “ESCALA DE VALORES APLICADA A ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES, A FIN DE RECABAR INFORMACIÓN EN RELACIÓN CON EL COMPORTAMIENTO AXIOLÓGICO (MORAL Y ÉTICO) DEL PROFESORADO.**

| ALUMNOS | DESCRIPTORES AXIOLÓGICOS |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |    |   |
|---------|--------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|---|
|         | A                        | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | L | M | N | O | P | Q | R | S | T | U | V | W | X | Y | Z | AA | BB |   |
| 1       | 2                        | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2  | 3  |   |
| 2       | 2                        | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2  | 2  |   |
| 3       | 2                        | 3 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 3 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 1 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2  | 2  |   |
| 4       | 2                        | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 1 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 3 | 3 | 2  | 3  |   |
| 5       | 2                        | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1  | 3  |   |
| 6       | 2                        | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 1 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2  | 2  |   |
| 7       | 2                        | 3 | 2 | 3 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2  | 2  |   |
| 8       | 2                        | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 0 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2  | 3  |   |
| 9       | 2                        | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2  | 3  |   |
| 10      | 0                        | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 0 | 3 | 1 | 3 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2  | 1  | 3 |
| 11      | 2                        | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3  | 2  | 3 |
| 12      | 3                        | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2  | 3  |   |
| 13      | 2                        | 1 | 2 | 3 | 2 | 0 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 1 | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 0 | 2 | 2 | 0  | 1  |   |
| 14      | 2                        | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 3 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 3 | 2  | 2  |   |
| 15      | 2                        | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 3 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 3 | 2  | 2  |   |
| 16      | 2                        | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 3  | 1  | 2 |
| 17      | 2                        | 2 | 1 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 3 | 3 | 1  | 2  |   |
| 18      | 2                        | 2 | 1 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 | 1 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 3 | 3 | 2  | 2  |   |
| 19      | 3                        | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2  | 3  |   |
| 20      | 2                        | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 0  | 2  |   |
| 21      | 3                        | 2 | 3 | 1 | 3 | 1 | 1 | 2 | 3 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3  | 3  | 3 |
| 22      | 2                        | 1 | 4 | 3 | 3 | 2 | 0 | 1 | 3 | 2 | 3 | 0 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 2  | 2  |   |
| 23      | 2                        | 2 | 3 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3  | 3  |   |
| 24      | 3                        | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2  | 3  | 2 |
| 25      | 2                        | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 3 | 1 | 0 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2  | 3  |   |
| 26      | 2                        | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 1 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1  | 2  |   |
| 27      | 1                        | 2 | 1 | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2  | 2  |   |
| 28      | 2                        | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2  | 3  |   |
| 29      | 3                        | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 0 | 3 | 2 | 0 | 2 | 2 | 0 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 3 | 2 | 0 | 3 | 1 | 1  | 1  |   |
| 30      | 2                        | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 4 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2  | 2  |   |
| 31      | 2                        | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 1  | 2  |   |
| 32      | 2                        | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 2 | 3  | 3  |   |
| 33      | 2                        | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2  | 3  |   |
| 34      | 2                        | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3  | 2  | 3 |
| 35      | 2                        | 3 | 3 | 2 | 4 | 1 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 3 | 3 | 3  | 3  |   |
| 36      | 2                        | 1 | 1 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3  | 2  | 3 |
| 37      | 3                        | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2  | 2  |   |



|            |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| <b>86</b>  | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 |
| <b>87</b>  | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 |
| <b>88</b>  | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 3 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 3 |
| <b>89</b>  | 2 | 3 | 1 | 3 | 2 | 1 | 2 | 1 | 3 | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 3 | 1 | 2 |
| <b>90</b>  | 1 | 2 | 3 | 3 | 0 | 0 | 1 | 0 | 3 | 3 | 3 | 1 | 2 | 3 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 3 | 0 | 2 |
| <b>91</b>  | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 |
| <b>92</b>  | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 |
| <b>93</b>  | 2 | 3 | 1 | 4 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 |
| <b>94</b>  | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| <b>95</b>  | 2 | 1 | 2 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 0 | 3 | 3 | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 |
| <b>96</b>  | 1 | 3 | 3 | 3 | 2 | 1 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 |
| <b>97</b>  | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 3 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 |
| <b>98</b>  | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 1 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 |
| <b>99</b>  | 1 | 2 | 2 | 3 | 3 | 0 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 4 | 3 | 1 | 3 | 1 | 1 | 3 | 3 | 3 | 2 | 0 | 2 | 3 | 3 | 0 | 3 |
| <b>100</b> | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 1 | 2 | 0 | 1 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 3 | 3 | 2 | 2 |
| <b>101</b> | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| <b>102</b> | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 0 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 |
| <b>103</b> | 1 | 3 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 |
| <b>104</b> | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 |

4 = No responden al ítem.





|    |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 48 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 | 0 | 1 | 1 |   |
| 49 | 2 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 |   |
| 50 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 |   |
| 51 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 5 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 5 | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 | 2 | 0 | 0 | 1 | 0 |   |   |
| 52 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 |   |
| 53 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 |   |
| 54 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 |   |
| 55 | 2 | 1 | 1 | 0 | 2 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | 2 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 0 | 1 | 1 |   |
| 56 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 |   |
| 57 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 |   |
| 58 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 5 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 2 | 0 | 1 | 1 |   |
| 59 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |   |
| 60 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |   |
| 61 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 | 5 |   |
| 62 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |   |
| 63 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 5 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 | 0 | 1 |   |
| 64 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 0 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 |   |
| 65 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 |   |
| 66 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 |   |
| 67 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| 68 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 5 |   |
| 69 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 2 | 2 | 0 | 2 | 1 |   |
| 70 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 0 |   |
| 71 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 |   |
| 72 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 |   |
| 73 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |   |
| 74 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 |
| 75 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |   |
| 76 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 |   |
| 77 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 0 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 | 1 | 1 | 2 | 0 | 2 | 1 |   |
| 78 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 5 |
| 79 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 |
| 80 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |   |
| 81 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 |   |
| 82 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 5 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 |   |
| 83 | 2 | 2 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 |   |
| 84 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 2 | 0 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 |   |
| 85 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 |   |
| 86 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 |   |
| 87 | 1 | 2 | 1 | 2 | 0 | 2 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 |   |
| 88 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 |   |
| 89 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 |   |
| 90 | 2 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 |   |
| 91 | 2 | 2 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | 2 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 |   |
| 92 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 0 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 |   |
| 93 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 0 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 5 |   |
| 94 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 5 |   |
| 95 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 |   |

Nota: se coloca el valor de (5) cuando el estudiante no emite opinión.

**ANEXO N° 5**

**MUESTRA DE COMUNICACIONES ENVIADAS LOS  
PROFESORES Y ADMINISTRADORES.**

- Para la resolución del Autoinforme.
- Para la realización de la Entrevista Cualitativa.



Mérida, 06 de noviembre de 2001

Profesor  
Leslie Arvelo  
Presente.-

Estimado profesor Arvelo

**Respetuosamente me dirijo a usted con la finalidad de solicitarle su colaboración en relación con el llenado del instrumento: AUTOINFORME APLICADO A PROFESORES DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES A FIN DE RECABAR INFORMACIÓN RELACIONADA CON LA EFICIENCIA EN LA PRÁCTICA DOCENTE Y EL DESEMPEÑO PROFESIONAL.**

El autoinforme forma parte de una serie de instrumentos que estoy aplicando a una muestra de profesores de nuestra escuela con la finalidad de adelantar el desarrollo del Proyecto de Tesis Doctoral: "El desarrollo axiológico del profesorado y la mejora institucional".

Es importante señalar, que tanto para mi como para el desarrollo del proyecto antes mencionado, es de gran importancia la atención que usted pueda prestar a la resolución de este instrumento, pues de su respuesta depende en gran medida el contraste de las hipótesis sobre las que se sustenta.

Sin otro particular se suscribe de usted

Atentamente

Profesor  
José Gregorio Fonseca R.

Mérida, 06 de noviembre de 2001

Profesor  
Tulio Sánchez  
Presente.-

Estimado profesor Sánchez

**Respetuosamente me dirijo a usted con la finalidad de solicitarle su colaboración en relación con el llenado del instrumento: AUTOINFORME APLICADO A PROFESORES DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES A FIN DE RECABAR INFORMACIÓN RELACIONADA CON LA EFICIENCIA EN LA PRÁCTICA DOCENTE Y EL DESEMPEÑO PROFESIONAL.**

El autoinforme forma parte de una serie de instrumentos que estoy aplicando a una muestra de profesores de nuestra escuela con la finalidad de adelantar el desarrollo del Proyecto de Tesis Doctoral: "El desarrollo axiológico del profesorado y la mejora institucional".

Es importante señalar, que tanto para mi como para el desarrollo del proyecto antes mencionado, es de gran importancia la atención que usted pueda prestar a la resolución de este instrumento, pues de su respuesta depende en gran medida el contraste de las hipótesis sobre las que se sustenta.

Sin otro particular se suscribe de usted

Atentamente

Profesor  
José Gregorio Fonseca R.

Mérida, junio de 2001

Profesora **Esperanza Moret**  
Directora de la Escuela de Educación  
Universidad de Los Andes  
Mérida - Venezuela  
Su Despacho.-

Estimada profesora Moret

Tengo a bien dirigirme a usted con la finalidad de solicitarle su colaboración para la realización de una ENTREVISTA CUALITATIVA EN PROFUNDIDAD APLICADA A ADMINISTRADORES Y GERENTES DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES DE MÉRIDA, CON LA FINALIDAD DE RECABAR INFORMACIÓN SOBRE EL DESARROLLO AXIOLÓGICO DEL PROFESORADO.

La aplicación de esta entrevista tiene fines investigativos, pues la información recabada formará parte del marco metodológico de la Tesis Doctoral: EL DESARROLLO AXIOLÓGICO DEL PROFESORADO Y LA MEJORA INSTITUCIONAL, la cual estoy desarrollando en el Programa de Doctorado: "Innovación y Sistema Educativo" de la Universidad de Rovira i Virgili.

En este sentido, le sabré agradecer su disposición para llevar a cabo tal actividad y en la espera de las indicaciones de lugar y fecha en la que se podría realizar la entrevista.

Sin otro particular

Atentamente

Profesor José Gregorio Fonseca

Mérida, julio de 2001

Profesor **Aníbal León**

Profesor del Departamento de Administración y Orientación de la Escuela de Educación.

Universidad de Los Andes

Mérida - Venezuela

Presente.-

Estimado profesor León

Tengo a bien dirigirme a usted con la finalidad de solicitarle su colaboración para la realización de una ENTREVISTA CUALITATIVA EN PROFUNDIDAD APLICADA A ADMINISTRADORES Y GERENTES DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES DE MÉRIDA, CON LA FINALIDAD DE RECABAR INFORMACIÓN SOBRE EL DESARROLLO AXIOLÓGICO DEL PROFESORADO.

La aplicación de esta entrevista tiene fines investigativos, pues la información recabada formará parte del marco metodológico de la Tesis Doctoral: EL DESARROLLO AXIOLÓGICO DEL PROFESORADO Y LA MEJORA INSTITUCIONAL, la cual estoy desarrollando en el Programa de Doctorado: "Innovación y Sistema Educativo" de la Universidad de Rovira i Virgili.

Su participación en esta entrevista es debido a su amplio conocimiento de nuestra institución, de su personal docente y alumnado. Además por haber formado parte de la estructura administrativa de la misma.

En este sentido, le sabré agradecer su disposición para llevar a cabo tal actividad y en la espera de las indicaciones de lugar y fecha en la que se podría realizar la entrevista.

Sin otro particular

Atentamente

Profesor José Gregorio Fonseca

Mérida, julio de 2001

Profesor **Pedro Rivas**

Coordinador del Programa de Profesionalización y Actualización Docente de la Escuela de Educación.

Universidad de Los Andes

Mérida - Venezuela

Su Despacho.-

Estimado profesor Rivas

Tengo a bien dirigirme a usted con la finalidad de solicitarle su colaboración para la realización de una ENTREVISTA CUALITATIVA EN PROFUNDIDAD APLICADA A ADMINISTRADORES Y GERENTES DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES DE MÉRIDA, CON LA FINALIDAD DE RECABAR INFORMACIÓN SOBRE EL DESARROLLO AXIOLÓGICO DEL PROFESORADO.

La aplicación de esta entrevista tiene fines investigativos, pues la información recabada formará parte del marco metodológico de la Tesis Doctoral: EL DESARROLLO AXIOLÓGICO DEL PROFESORADO Y LA MEJORA INSTITUCIONAL, la cual estoy desarrollando en el Programa de Doctorado: "Innovación y Sistema Educativo" de la Universidad de Rovira i Virgili.

Su participación en esta entrevista es debido a su amplio conocimiento de nuestra institución, de su personal docente y alumnado. Además por haber formado parte de la estructura administrativa de la misma.

En este sentido, le sabré agradecer su disposición para llevar a cabo tal actividad y en la espera de las indicaciones de lugar y fecha en la que se podría realizar la entrevista.

Sin otro particular

Atentamente

Profesor José Gregorio Fonseca



**ANEXO N° 6**

**PROCESO Y RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN DE  
LOS INSTRUMENTOS.**

- Muestra de comunicación enviada a los expertos.
- Muestra de tabla para la calificación de los ítems.
- Resultados de la validación de los instrumentos.



Mérida, junio de 2001

Estimado profesor José Prado

Tengo a bien dirigirme a usted con la finalidad de solicitarle su colaboración en el proceso de validación del instrumento: **LISTADO DE DESCRIPTORES PEDAGÓGICOS Y AXIOLÓGICOS PARA CLASIFICAR EL PROFESORADO DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES MÉRIDA -VENEZUELA**

El método utilizado para estimar la Validez de Contenido del instrumento es el Coeficiente de Proporción de Rangos. El cual consiste en determinar cuantitativamente el grado de concordancia y acuerdo entre las opiniones emitidas entre expertos acerca del contenido del instrumento.

En consecuencia, le agradezco se sirva calificar cada uno de los ítems de acuerdo a los siguiente rangos:

1 = Deficiente. ( El ítem debe ser eliminado del instrumento)

2 = Regular. ( El ítem debe ser modificado)

3 = Bueno. (El ítem debe permanecer en el instrumento)

Por último, le manifiesto que el mencionado método se sustenta en la técnica de "Juicios de Expertos" y, que en este caso usted ha sido seleccionado por responder a los criterios de selección: Experiencia como profesional de la docencia y, por su preocupación por adelantar propuestas que contribuyen a mejorar nuestra institución.

Sin otro particular

Atentamente

Profesor José Gregorio Fonseca

Mérida, junio de 2001

Estimada profesora Aída Parra

Tengo a bien dirigirme a usted con la finalidad de solicitarle su colaboración en el proceso de validación del instrumento: **LISTADO DE DESCRIPTORES PEDAGÓGICOS Y AXIOLÓGICOS PARA CLASIFICAR EL PROFESORADO DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES MÉRIDA -VENEZUELA**

El método utilizado para estimar la Validez de Contenido del instrumento es el Coeficiente de Proporción de Rangos. El cual consiste en determinar cuantitativamente el grado de concordancia y acuerdo entre las opiniones emitidas entre expertos acerca del contenido del instrumento.

En consecuencia, le agradezco se sirva calificar cada uno de los ítems de acuerdo a los siguiente rangos:

1 = Deficiente. ( El ítem debe ser eliminado del instrumento)

2 = Regular. ( El ítem debe ser modificado)

3 = Bueno. (El ítem debe permanecer en el instrumento)

Por último, le manifiesto que el mencionado método se sustenta en la técnica de "Juicios de Expertos" y, que en este caso usted ha sido seleccionada por responder a los criterios de selección: Experiencia como profesional de la docencia y, por su preocupación por adelantar propuestas que contribuyen a mejorar nuestra institución.

Sin otro particular

Atentamente

Profesor José Gregorio Fonseca

Mérida, junio de 2001

Estimado profesor Daniel Ibarra

Tengo a bien dirigirme a usted con la finalidad de solicitarle su colaboración en el proceso de validación del instrumento: **LISTADO DE DESCRIPTORES PEDAGÓGICOS Y AXIOLÓGICOS PARA CLASIFICAR EL PROFESORADO DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES MÉRIDA -VENEZUELA**

El método utilizado para estimar la Validez de Contenido del instrumento es el Coeficiente de Proporción de Rangos. El cual consiste en determinar cuantitativamente el grado de concordancia y acuerdo entre las opiniones emitidas entre expertos acerca del contenido del instrumento.

En consecuencia, le agradezco se sirva calificar cada uno de los ítems de acuerdo a los siguiente rangos:

1 = Deficiente. ( El ítem debe ser eliminado del instrumento)

2 = Regular. ( El ítem debe ser modificado)

3 = Bueno. (El ítem debe permanecer en el instrumento)

Por último, le manifiesto que el mencionado método se sustenta en la técnica de "Juicios de Expertos" y, que en este caso usted ha sido seleccionado por responder a los criterios de selección: Experiencia como profesional de la docencia y, por su preocupación por adelantar propuestas que contribuyen a mejorar nuestra institución.

Sin otro particular

Atentamente

Profesor José Gregorio Fonseca

TABLA PARA LA CALIFICACIÓN DE LOS ITEMS DEL INSTRUMENTO: **ESCALA DE VALORES APLICADA A ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES, A FIN DE RECABAR INFORMACIÓN EN RELACIÓN CON EL COMPORTAMIENTO AXIOLÓGICO (MORAL Y ÉTICO) DEL PROFESORADO.**

EXPERTO:

---

| ITEM | 1 | 2 | 3 | OBSERVACIONES |
|------|---|---|---|---------------|
| 1    |   |   |   |               |
| 2    |   |   |   |               |
| 3    |   |   |   |               |
| 4    |   |   |   |               |
| 5    |   |   |   |               |
| 6    |   |   |   |               |
| 7    |   |   |   |               |
| 8    |   |   |   |               |
| 9    |   |   |   |               |
| 10   |   |   |   |               |
| 11   |   |   |   |               |
| 12   |   |   |   |               |
| 13   |   |   |   |               |
| 14   |   |   |   |               |
| 15   |   |   |   |               |
| 16   |   |   |   |               |
| 17   |   |   |   |               |
| 18   |   |   |   |               |
| 19   |   |   |   |               |
| 20   |   |   |   |               |
| 21   |   |   |   |               |

TABLA PARA LA CALIFICACIÓN DE LOS ITEMS DEL INSTRUMENTO: **ESCALA DE VALORES APLICADA A ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES, A FIN DE RECABAR INFORMACIÓN EN RELACIÓN CON EL COMPORTAMIENTO AXIOLÓGICO (MORAL Y ÉTICO) DEL PROFESORADO.**

EXPERTO: \_\_\_\_\_

| ITEM | 1 | 2 | 3 | OBSERVACIONES |
|------|---|---|---|---------------|
| 1    |   |   |   |               |
| 2    |   |   |   |               |
| 3    |   |   |   |               |
| 4    |   |   |   |               |
| 5    |   |   |   |               |
| 6    |   |   |   |               |
| 7    |   |   |   |               |
| 8    |   |   |   |               |
| 9    |   |   |   |               |
| 10   |   |   |   |               |
| 11   |   |   |   |               |
| 12   |   |   |   |               |
| 13   |   |   |   |               |
| 14   |   |   |   |               |
| 15   |   |   |   |               |
| 16   |   |   |   |               |
| 17   |   |   |   |               |
| 18   |   |   |   |               |
| 19   |   |   |   |               |
| 20   |   |   |   |               |
| 21   |   |   |   |               |
| 22   |   |   |   |               |
| 23   |   |   |   |               |
| 24   |   |   |   |               |
| 25   |   |   |   |               |
| 26   |   |   |   |               |
| 27   |   |   |   |               |
| 28   |   |   |   |               |
| 29   |   |   |   |               |
| 30   |   |   |   |               |
| 31   |   |   |   |               |
| 32   |   |   |   |               |
| 33   |   |   |   |               |

**VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO: LISTADO DE DESCRIPTORES PEDAGÓGICOS Y AXIOLÓGICOS PARA CLASIFICAR EL PROFESORADO DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES MÉRIDA -VENEZUELA.**

Método utilizado: Coeficiente de Proporción de Rangos (CPR)

Expertos: 1,2,3.

| ITEM        | Juez 1 | Juez 2 | Juez 3 | SUMArí | SUMArí/Nj | SUMArí/<br>Nj / Nr |
|-------------|--------|--------|--------|--------|-----------|--------------------|
| 1           | 2      | 3      | 3      | 8      | 2,66      | 0,88               |
| 2           | 3      | 3      | 2      | 8      | 2,66      | 0,88               |
| 3           | 3      | 3      | 3      | 9      | 3         | 1                  |
| 4           | 3      | 3      | 2      | 8      | 2,66      | 0,88               |
| 5           | 3      | 3      | 2      | 8      | 2,66      | 0,88               |
| 6           | 3      | 3      | 3      | 9      | 3         | 1                  |
| 7           | 2      | 3      | 3      | 8      | 2,66      | 0,88               |
| 8           | 3      | 3      | 3      | 9      | 3         | 1                  |
| 9           | 3      | 3      | 3      | 9      | 3         | 1                  |
| 10          | 3      | 3      | 3      | 9      | 3         | 1                  |
| 11          | 3      | 3      | 3      | 9      | 3         | 1                  |
| 12          | 3      | 3      | 3      | 9      | 3         | 1                  |
| 13          | 3      | 3      | 3      | 9      | 3         | 1                  |
| 14          | 3      | 3      | 2      | 8      | 2,66      | 0,88               |
| 15          | 3      | 3      | 3      | 9      | 3         | 1                  |
| 16          | 3      | 3      | 3      | 9      | 3         | 1                  |
| 17          | 3      | 2      | 3      | 8      | 2,66      | 0,88               |
| 18          | 3      | 3      | 3      | 9      | 3         | 1                  |
| 19          | 3      | 3      | 3      | 9      | 3         | 1                  |
| 20          | 3      | 3      | 2      | 8      | 2,66      | 0,88               |
| 21          | 3      | 3      | 3      | 9      | 3         | 1                  |
| <b>CPRT</b> |        |        |        |        |           | 0,96               |

$$\text{CPRtc} = \text{CPRT} - \text{pe} \rightarrow \text{CPRtc} = ( 0,96 ) - (1/3)^3 \rightarrow \text{CPRtc} = 0,96 - 0,036$$

**CPRtc = 0,924**



**VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO: ESCALA DE VALORES APLICADA A ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES, A FIN DE RECABAR INFORMACIÓN EN RELACIÓN CON EL COMPORTAMIENTO AXIOLÓGICO (MORAL Y ÉTICO) DEL PROFESORADO.**

Método utilizado: Coeficiente de Proporción de Rangos (CPR)

Expertos: 1,2,3,4,5.

| ITEM        | Juez 1 | Juez 2 | Juez 3 | Juez 4 | Juez 5 | SUMAr | SUMAr/Nj | SUMAr/Nj / Nr |
|-------------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|----------|---------------|
| 1           | 3      | 1      | 1      | 3      | 3      | 11    | 2,2      | 0,73          |
| 2           | 3      | 3      | 3      | 2      | 2      | 13    | 2,6      | 0,86          |
| 3           | 2      | 3      | 3      | 3      | 3      | 14    | 2,8      | 0,93          |
| 4           | 3      | 3      | 1      | 3      | 3      | 13    | 2,6      | 0,86          |
| 5           | 3      | 2      | 3      | 3      | 3      | 14    | 2,8      | 0,93          |
| 6           | 3      | 1      | 2      | 3      | 3      | 12    | 2,4      | 0,8           |
| 7           | 3      | 3      | 1      | 3      | 3      | 13    | 2,6      | 0,86          |
| 8           | 3      | 2      | 3      | 3      | 3      | 14    | 2,8      | 0,93          |
| 9           | 3      | 3      | 1      | 3      | 3      | 13    | 2,6      | 0,86          |
| 10          | 3      | 2      | 2      | 3      | 3      | 13    | 2,6      | 0,86          |
| 11          | 3      | 3      | 3      | 3      | 3      | 15    | 3        | 1             |
| 12          | 3      | 3      | 3      | 2      | 3      | 14    | 2,8      | 0,93          |
| 13          | 3      | 2      | 1      | 3      | 3      | 12    | 2,4      | 0,8           |
| 14          | 3      | 2      | 1      | 2      | 3      | 11    | 2,2      | 0,73          |
| 15          | 3      | 1      | 3      | 3      | 3      | 13    | 2,6      | 0,86          |
| 16          | 3      | 1      | 3      | 1      | 3      | 11    | 2,2      | 0,73          |
| 17          | 3      | 2      | 1      | 2      | 3      | 11    | 2,2      | 0,73          |
| 18          | 3      | 3      | 2      | 3      | 2      | 13    | 2,6      | 0,86          |
| 19          | 3      | 2      | 3      | 2      | 3      | 13    | 2,6      | 0,86          |
| 20          | 3      | 3      | 2      | 3      | 3      | 14    | 2,8      | 0,93          |
| 21          | 3      | 1      | 3      | 3      | 3      | 13    | 2,6      | 0,86          |
| 22          | 3      | 2      | 3      | 2      | 3      | 13    | 2,6      | 0,86          |
| 23          | 3      | 2      | 3      | 3      | 3      | 14    | 2,8      | 0,93          |
| 24          | 3      | 2      | 3      | 3      | 3      | 14    | 2,8      | 0,93          |
| 25          | 3      | 2      | 3      | 3      | 1      | 12    | 2,4      | 0,8           |
| 26          | 3      | 2      | 2      | 3      | 3      | 13    | 2,6      | 0,86          |
| 27          | 3      | 3      | 3      | 3      | 3      | 15    | 3        | 1             |
| 28          | 3      | 3      | 1      | 3      | 2      | 12    | 2,4      | 0,8           |
| 29          | 2      | 3      | 1      | 2      | 3      | 11    | 2,2      | 0,73          |
| 30          | 2      | 3      | 2      | 3      | 3      | 13    | 2,6      | 0,86          |
| 31          | 3      | 3      | 3      | 3      | 3      | 15    | 3        | 1             |
| 32          | 3      | 3      | 3      | 3      | 3      | 15    | 3        | 1             |
| 33          | 3      | 1      | 3      | 2      | 3      | 12    | 2,4      | 0,8           |
| <b>CPRT</b> |        |        |        |        |        |       |          | 0,86          |

$$\text{CPRtc} = \text{CPRT} - pe \longrightarrow \text{CPRtc} = (0,86) - (1/5)^5 \longrightarrow \text{CPRtc} = 0,86 - 0,00032$$

$$\text{CPRtc} = 0,859$$

**VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO: LISTA DE DESCRIPTORES APLICADA A ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES MÉRIDA – VENEZUELA A FIN DE RECABAR INFORMACIÓN RELACIONADA CON EL DESEMPEÑO DOCENTE DEL PROFESORADO.**

Método utilizado: Coeficiente de Proporción de Rangos (CPR)

Expertos: 1,2,3.

| ITEM        | Juez 1 | Juez 2 | Juez 3 | SUMArí | SUMArí/Nj | SUMArí/<br>Nj / Nr |
|-------------|--------|--------|--------|--------|-----------|--------------------|
| 1           | 3      | 3      | 3      | 9      | 3         | 1                  |
| 2           | 3      | 3      | 3      | 9      | 3         | 1                  |
| 3           | 3      | 3      | 3      | 9      | 3         | 1                  |
| 4           | 3      | 3      | 3      | 9      | 3         | 1                  |
| 5           | 3      | 3      | 3      | 9      | 3         | 1                  |
| 6           | 3      | 3      | 3      | 9      | 3         | 1                  |
| 7           | 3      | 3      | 3      | 9      | 3         | 1                  |
| 8           | 3      | 3      | 3      | 9      | 3         | 1                  |
| 9           | 3      | 3      | 3      | 9      | 3         | 1                  |
| 10          | 3      | 3      | 3      | 9      | 3         | 1                  |
| 11          | 3      | 3      | 3      | 9      | 3         | 1                  |
| 12          | 3      | 3      | 3      | 9      | 3         | 1                  |
| 13          | 3      | 3      | 3      | 9      | 3         | 1                  |
| 14          | 3      | 2      | 1      | 6      | 2         | 0,66               |
| 15          | 3      | 3      | 3      | 9      | 3         | 1                  |
| 16          | 3      | 3      | 3      | 9      | 3         | 1                  |
| 17          | 3      | 2      | 2      | 7      | 2,33      | 0,77               |
| 18          | 3      | 3      | 3      | 9      | 3         | 1                  |
| 19          | 1      | 3      | 2      | 6      | 2         | 0,66               |
| 20          | 3      | 3      | 3      | 9      | 3         | 1                  |
| 21          | 2      | 2      | 2      | 6      | 2         | 0,66               |
| 22          | 2      | 2      | 2      | 6      | 2         | 0,66               |
| 23          | 2      | 2      | 2      | 6      | 2         | 0,66               |
| 24          | 3      | 3      | 3      | 9      | 3         | 1                  |
| 25          | 3      | 3      | 3      | 9      | 3         | 1                  |
| 26          | 3      | 3      | 3      | 9      | 3         | 1                  |
| 27          | 3      | 3      | 3      | 9      | 3         | 1                  |
| 28          | 3      | 3      | 3      | 9      | 3         | 1                  |
| <b>CPRT</b> |        |        |        |        |           | <b>0,93</b>        |

$$\text{CPRtc} = \text{CPRT} - \text{pe} \longrightarrow \text{CPRtc} = ( 0,93 ) - (1/3)^3 \longrightarrow \text{CPRtc} = 0,93 - 0,037$$

**CPRtc = 0,893**

**VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO: ENCUESTA PARA RECABAR INFORMACIÓN SOBRE LA POSIBILIDAD DE EVALUAR EL DESARROLLO AXIOLÓGICO DEL PROFESORADO DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES. MÉRIDA – VENEZUELA.**

Método utilizado: Coficiente de Proporción de Rangos (CPR)

Expertos: 1,2,3.

| ITEM        | Juez 1 | Juez 2 | Juez 3 | SUMArí | SUMArí/Nj | SUMArí/<br>Nj / Nr |
|-------------|--------|--------|--------|--------|-----------|--------------------|
| 1           | 3      | 2      | 3      | 8      | 2,66      | 0,89               |
| 2           | 3      | 3      | 3      | 9      | 3         | 1                  |
| 3           | 2      | 3      | 3      | 8      | 2,66      | 0,89               |
| 4           | 3      | 3      | 1      | 7      | 2,33      | 0,77               |
| 5           | 3      | 2      | 3      | 8      | 2,66      | 0,89               |
| 6           | 3      | 3      | 3      | 9      | 3         | 1                  |
| 7           | 3      | 3      | 1      | 7      | 2,33      | 0,77               |
| 8           | 3      | 2      | 3      | 8      | 2,66      | 0,89               |
| 9           | 3      | 3      | 3      | 9      | 3         | 1                  |
| 10          | 3      | 3      | 3      | 9      | 3         | 1                  |
| 11          | 3      | 3      | 3      | 9      | 3         | 1                  |
| 12          | 3      | 3      | 3      | 9      | 3         | 1                  |
| 13          | 3      | 2      | 1      | 6      | 2,4       | 0,8                |
| 14          | 3      | 3      | 3      | 9      | 3         | 1                  |
| 15          | 3      | 3      | 3      | 9      | 3         | 1                  |
| 16          | 3      | 2      | 3      | 8      | 2,66      | 0,89               |
| 17          | 3      | 3      | 3      | 9      | 3         | 1                  |
| 18          | 3      | 3      | 3      | 9      | 3         | 1                  |
| 19          | 3      | 3      | 3      | 9      | 3         | 1                  |
| 20          | 3      | 3      | 3      | 9      | 3         | 1                  |
| 21          | 3      | 3      | 3      | 9      | 3         | 1                  |
| 22          | 3      | 3      | 3      | 9      | 3         | 1                  |
| 23          | 3      | 3      | 3      | 9      | 3         | 1                  |
| 24          | 3      | 2      | 3      | 8      | 2,66      | 0,89               |
| 25          | 3      | 3      | 3      | 9      | 3         | 1                  |
| <b>CPRT</b> |        |        |        |        |           | 0,95               |

$$\text{CPRtc} = \text{CPRT} - \text{pe} \rightarrow \text{CPRtc} = ( 0,95 ) - (1/3)^3 \rightarrow \text{CPRtc} = 0,95 - 0,037$$

$$\text{CPRtc} = 0,91$$

**VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO: AUTOINFORME APLICADO A PROFESORES DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES A FIN DE RECABAR INFORMACIÓN RELACIONADA CON LA EFICIENCIA EN LA PRÁCTICA DOCENTE Y EL DESEMPEÑO PROFESIONAL.**

Método utilizado: Opinión Cualitativa de Expertos

Expertos: 1,2,3.

| ITEM                            | Juez 1 | Juez 2 | Juez 3 | % Concordancia |
|---------------------------------|--------|--------|--------|----------------|
| 1                               | A      | A      | A      | 100%           |
| 2                               | A      | A      | A      | 100%           |
| 3                               | A      | A      | A      | 100%           |
| 4                               | A      | A      | A      | 100%           |
| 5                               | A      | A      | A      | 100%           |
| 6                               | A      | A      | A      | 100%           |
| 7                               | A      | D      | A      | 66,66%         |
| 8                               | A      | D      | A      | 66,66%         |
| 9                               | A      | A      | A      | 100%           |
| 10                              | D      | A      | A      | 66,66%         |
| 11                              | A      | A      | A      | 100%           |
| 12                              | D      | A      | A      | 66,66%         |
| 13                              | D      | A      | A      | 66,66%         |
| 14                              | A      | A      | A      | 100%           |
| 15                              | D      | A      | A      | 66,66%         |
| 16                              | A      | A      | A      | 100%           |
| 17                              | A      | A      | A      | 100%           |
| 18                              | A      | D      | A      | 66,66%         |
| 19                              | A      | D      | D      | 33,33%         |
| 20                              | A      | A      | A      | 100%           |
| 21                              | A      | A      | A      | 100%           |
| 22                              | A      | A      | A      | 100%           |
| 23                              | A      | A      | A      | 100%           |
| 24                              | A      | A      | A      | 100%           |
| 25                              | A      | A      | A      | 100%           |
| 26                              | D      | A      | A      | 66,66%         |
| 27                              | A      | A      | A      | 100%           |
| 28                              | A      | A      | A      | 100%           |
| 29                              | A      | A      | A      | 100%           |
| 30                              | A      | A      | A      | 100%           |
| 31                              | A      | A      | A      | 100%           |
| 32                              | A      | A      | A      | 100%           |
| 33                              | A      | A      | A      | 100%           |
| 34                              | A      | A      | A      | 100%           |
| 35                              | A      | A      | A      | 100%           |
| Concordancia Total entre Jueces |        |        |        | 90,5%          |

El resultado (90,5%) indica ALTA CONCORDANCIA entre los jueces, por tanto el instrumento puede ser aplicado.

| ESCALA  |            |
|---------|------------|
| A       | D          |
| ACUERDO | DESACUERDO |

**VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO: AUTOINFORME APLICADO A PROFESORES DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES A FIN DE RECABAR INFORMACIÓN RELACIONADA CON LA EFICIENCIA EN LA PRÁCTICA DOCENTE Y EL DESEMPEÑO PROFESIONAL.**

Método utilizado: Opinión Cualitativa de Expertos

Expertos: 1,2,3.

| ITEM                            | Juez 1 | Juez 2 | Juez 3 | % Concordancia |
|---------------------------------|--------|--------|--------|----------------|
| 1                               | A      | A      | A      | 100%           |
| 2                               | A      | A      | A      | 100%           |
| 3                               | A      | A      | A      | 100%           |
| 4                               | A      | A      | A      | 100%           |
| 5                               | A      | A      | A      | 100%           |
| 6                               | A      | A      | A      | 100%           |
| 7                               | A      | D      | A      | 66,66%         |
| 8                               | A      | D      | A      | 66,66%         |
| 9                               | A      | A      | A      | 100%           |
| 10                              | D      | A      | A      | 66,66%         |
| 11                              | A      | A      | A      | 100%           |
| 12                              | D      | A      | A      | 66,66%         |
| 13                              | D      | A      | A      | 66,66%         |
| 14                              | A      | A      | A      | 100%           |
| 15                              | D      | A      | A      | 66,66%         |
| 16                              | A      | A      | A      | 100%           |
| 17                              | A      | A      | A      | 100%           |
| 18                              | A      | D      | A      | 66,66%         |
| 19                              | A      | D      | D      | 33,33%         |
| 20                              | A      | A      | A      | 100%           |
| 21                              | A      | A      | A      | 100%           |
| 22                              | A      | A      | A      | 100%           |
| 23                              | A      | A      | A      | 100%           |
| 24                              | A      | A      | A      | 100%           |
| 25                              | A      | A      | A      | 100%           |
| 26                              | D      | A      | A      | 66,66%         |
| 27                              | A      | A      | A      | 100%           |
| 28                              | A      | A      | A      | 100%           |
| 29                              | A      | A      | A      | 100%           |
| 30                              | A      | A      | A      | 100%           |
| 31                              | A      | A      | A      | 100%           |
| 32                              | A      | A      | A      | 100%           |
| 33                              | A      | A      | A      | 100%           |
| 34                              | A      | A      | A      | 100%           |
| 35                              | A      | A      | A      | 100%           |
| Concordancia Total entre Jueces |        |        |        | 90,5%          |

El resultado (90,5%) indica ALTA CONCORDANCIA entre los jueces, por tanto el instrumento puede ser aplicado.

| ESCALA  |            |
|---------|------------|
| A       | D          |
| ACUERDO | DESACUERDO |

**LISTADO DE PROFESORES QUE LABORAN EN LA ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA  
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES, MÉRIDA – VENEZUELA . REPRESENTAN LA MUESTRA  
A QUIENES SE LES APLICÓ EL AUTOINFORME.**

| <b>N°</b> | <b>PROFESORES</b> |
|-----------|-------------------|
| 1         | ALCANTARA SIMON   |
| 2         | ALONSO LEONOR     |
| 3         | ALZURU PEDRO      |
| 4         | ARVELO LESLIE     |
| 5         | BALL MANUELA      |
| 6         | BARBOZA FRANCIS   |
| 7         | BARROSO ELVIA     |
| 8         | BERBESI ESTELA    |
| 9         | BUSTAMANTE ELADIO |
| 10        | CADENAS REINALDO  |
| 11        | CASTRO MARLENE    |
| 12        | DAVILA CARLOS     |
| 13        | ESCALONA FIDES    |
| 14        | ESCOBAR MARIA     |
| 15        | FIGUEROA PILAR    |
| 16        | FLORES HAZEL      |
| 17        | GUERERE VITELIO   |
| 18        | GUERRERO MARIA    |
| 19        | HERNANDEZ ANTONIO |
| 20        | HURTADO ROSA      |
| 21        | LANTIERI CARLOS   |
| 22        | LEON ANIBAL       |
| 23        | LINARES JONATHAN  |
| 24        | MARRERO ELIZABETH |
| 25        | MATHEU JUAN       |
| 26        | OSORIO BETTY      |
| 27        | PARRA AIDA        |
| 28        | PRADO JOSE        |
| 29        | PUENTES YOLANDA   |
| 30        | QUINTERO HECTOR   |
| 31        | RAMIREZ TAMARA    |
| 32        | RINCON BELKYS     |
| 33        | RIVAS MAURO       |
| 34        | RIVAS PEDRO       |
| 35        | ROMERO KRUSKAIA   |
| 36        | SANCHEZ TULIO     |
| 37        | TALLAFERRO DILIA  |
| 38        | VERA FRANCISCO    |
| 39        | VIELMA JHORIMA    |
| 40        | ZAMBRANO RAMON    |

**VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO: ENTREVISTA CUALITATIVA EN PROFUNDIDAD APLICADA A ADMINISTRADORES Y GERENTES DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES DE MÉRIDA, CON LA FINALIDAD DE RECABAR INFORMACIÓN SOBRE EL DESARROLLO AXIOLÓGICO DEL PROFESORADO.**

Método utilizado: Opinión Cualitativa de Expertos  
 Expertos: 1,2,3.

| ITEM                            | Juez 1 | Juez 2 | Juez 3 | % Concordancia |
|---------------------------------|--------|--------|--------|----------------|
| 1                               | A      | A      | A      | 100%           |
| 2                               | A      | A      | A      | 100%           |
| 3                               | A      | A      | A      | 100%           |
| 4                               | A      | A      | A      | 100%           |
| 5                               | A      | A      | A      | 100%           |
| 6                               | A      | A      | A      | 100%           |
| 7                               | A      | D      | A      | 66,66%         |
| 8                               | A      | D      | A      | 66,66%         |
| 9                               | A      | A      | A      | 100%           |
| 10                              | D      | A      | A      | 66,66%         |
| 11                              | A      | A      | A      | 100%           |
| 12                              | D      | A      | A      | 66,66%         |
| 13                              | D      | A      | A      | 66,66%         |
| 14                              | A      | A      | A      | 100%           |
| 15                              | D      | A      | A      | 66,66%         |
| 16                              | A      | A      | A      | 100%           |
| 17                              | A      | A      | A      | 100%           |
| 18                              | A      | D      | A      | 66,66%         |
| 19                              | A      | D      | D      | 33,33%         |
| 20                              | A      | A      | A      | 100%           |
| 21                              | A      | A      | A      | 100%           |
| Concordancia Total entre Jueces |        |        |        | 85,71%         |

El resultado (85,71%) indica BUENA CONCORDANCIA entre los jueces, por tanto el instrumento puede ser aplicado.

| ESCALA  |            |
|---------|------------|
| A       | D          |
| ACUERDO | DESACUERDO |

**LISTADO DE PROFESORES ENTREVISTADOS EN LA ESCUELA DE EDUCACIÓN. ULA. MÉRIDA.**

| <b>N°</b> | <b>APELLIDOS</b> | <b>NOMBRES</b> | <b>DEPARTAMENTO</b>      | <b>FUNCIONES</b>          | <b>CARGO ADMINISTRATIVO</b> |
|-----------|------------------|----------------|--------------------------|---------------------------|-----------------------------|
| 1         | Moret            | Esperanza      | Dirección                | Administrativa            | Directora de Escuela        |
| 2         | Guerrero         | Carmela        | Preescolar               | Administración y Docencia | Jefa de Departamento        |
| 3         | Dávila           | Carlos         | Medición y Evaluación    | Administración y Docencia | Jefe de Departamento        |
| 4         | Rivas            | Pedro          | Administración Educativa | Administración y Docencia | Coordinador del PPAD        |
| 5         | Parra            | Aída           | Psicología               | Administración y Docencia | Jefe de Departamento        |
| 6         | Navia            | Mauricio       | Filosofía                | Administración y Docencia | Jefe de Departamento        |
| 7         | Mudarra          | Freddy         | Pedagogía y Didáctica    | Administración y Docencia | Jefe de Departamento        |
| 8         | Prado            | José           | Educación Física         | Administración y Docencia | Jefe de Departamento        |
| 9         | León             | Aníbal         | Administración Educativa | Docencia                  | ExDecano                    |



**ANEXO N° 7**

**Transcripción de la información aportada por los administradores y gerentes a través de la entrevista cualitativa en profundidad. (Ver en CD adjunto).**

**ANEXO N° 8**

**Transcripción de las respuestas dadas por los profesores  
por medio del Autoinforme. (Ver en CD adjunto).**

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Es importante que las universidades venezolanas contribuyan, a través del desarrollo de investigaciones sobre aspectos éticos y morales, a promover y a establecer en el contexto educativo la cultura de la comunidad justa y, a marcar pautas en la búsqueda de una cultura moral altamente desarrollada. Pues, en la actualidad los centros educativos eficientes y que brindan a sus beneficiarios una educación de calidad son aquéllos que han logrado comprender que los valores de justicia, la ética y la moral son fundamentos insoslayables para alcanzar y ofrecer tan trascendental servicio social.

Para el establecimiento de esta cultura en la escuela es necesario partir de la promoción de programas que apunten a mejorar el desarrollo profesional y personal de los miembros que la conforman. Alumnos, profesores y administradores deben estar conscientes de sus virtudes y defectos, deben reconocer sus responsabilidades morales y éticas. Este reconocimiento sólo es posible mediante una mirada introspectiva de cada una de las estructuras axiológicas de esos miembros; es decir, de una autorreflexión y autoevaluación que permita a los alumnos, profesores y administradores determinar en qué medida sus comportamientos se corresponden con los parámetros normales del desarrollo moral.

En este sentido, la búsqueda de relaciones conceptuales entre el desarrollo axiológico del profesorado y la mejora institucional y, la descripción de los principales atributos que caracterizan al profesorado de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes, como objetivo central de esta investigación, contribuye a demostrar que:

Para pretender mejoras educativas es necesario la interrelación de procesos que abarquen la evaluación del profesorado, el desarrollo profesional y personal y la gestión de la calidad educativa. Para que ello sea posible es inminente y de gran importancia que el profesorado sea colocado como el foco de atención. En este sentido, y en atención a estos presupuestos, la investigación permitió recoger algunas impresiones de los profesores de la escuela objeto del estudio; a saber, las opiniones de los profesores informantes redundan en que:

A través de programas tendentes a mejorar el actuar ético y moral se mejoraría en mucho las relaciones interpersonales, académicas y administrativas con los demás miembros que conforman la institución. Lo cual constituye un gran aporte que contribuiría a enriquecer su desarrollo profesional y personal. Para ello, se recomienda adelantar estudios que conduzcan a construir un marco teórico en el que se describan y contextualicen conductas morales que permita referenciar el comportamiento de cada uno de ellos.

La investigación permitió demostrar que los profesores son capaces de reconocer sus responsabilidades éticas y morales con los alumnos y la institución. Muestran acuerdo con que se fomenten programas de evaluación que permitan valorar su comportamiento axiológico. En consecuencia, se

sugiere crear dentro de la estructura administrativa y académica de la Escuela de Educación una instancia que cumpla con funciones de supervisión y orientación en estos aspectos.

Por otra parte, los resultados de la investigación apuntan a que se deben resguardar ciertos aspectos a la hora de querer implementar sistemas de evaluación del desarrollo axiológico del profesorado. Asuntos referidos a la intimidad y relaciones personales deben caracterizarse por ser confidenciales. Con respecto a esta demanda, los programas de evaluación deben contemplar medidas de confidencialidad en el caso de que sea necesario solicitar información referida a sus asuntos íntimos.

Otro aspecto de gran valor que se detectó con la investigación es relativo al respeto de la autonomía del profesorado. La forma de desenvolverse en el aula de clases, su concepción de la educación, actitudes didácticas y pedagógicas, y conocimientos en el área de especialización deben ser considerados con cierta acuciosidad en el momento de ser evaluados. Ciertamente, el respeto de la autonomía del profesorado es un aspecto de mucha importancia; sin embargo, la relatividad implícita en el mismo conlleva a sugerir a que se aclare y defina con cierta precisión los ámbitos conceptuales de este derecho en el momento de que se requiera ser evaluado.

Los contenidos sobre los cuales deben versar los programas de evaluación del desarrollo axiológico del profesorado deben hacer referencia a valores tales como: justicia, servicio social, sana competencia, responsabilidad, honestidad, bondad, dignidad, relaciones humanas, integridad, amistad, compañerismo, humor, y cualquier otro valor positivo que refleje el buen actuar del profesorado. En atención a esta demanda, es recomendable que la Escuela de Educación de la ULA, procure en sus currícula, cátedras que permitan la reflexión y aprendizaje de dichas virtudes. Asignaturas que atiendan los sistemas de educación moral, de criterios deontológicos, valores educativos, entre otras.

Ciertamente, en la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes, Mérida – Venezuela, se presentan conflictos relacionados con aspectos axiológicos del profesorado. La causa fundamental de los mismos es principalmente la relación alumno – docente. Las consecuencias de este tipo de conflicto se manifiestan en fenómenos tales como: irrespeto, persuasión, maltrato físico y psicológico, acoso sexual, maltrato verbal con el uso de frases despectivas, descalificación, burlas, intolerancia y amenazas; todos ellos dirigidos fundamentalmente a los estudiantes. Las fuentes que permiten llegar a esta aseveración la constituyen las opiniones aportadas por los mismos docentes y administradores. Es curioso, que sean los mismos profesores quienes presenten y señalen la existencia de estos conflictos. Cuando por lo contrario, deberían ser los propios estudiantes los llamados a hacer estas recusaciones. Quizás, como se ha señalado en la presentación y análisis de la información, esta actitud de los estudiantes a no denunciar este tipo de conflicto se deba a que sienten temor y miedo a las amenazas que puedan propiciar los profesores. Otra causa, que induce a pensar sobre la incapacidad de los alumnos a no reportar los conflictos axiológicos, se deduce de la forma como se presentan las denuncias, pues en opinión tanto de los administradores

como de los mismos profesores, tales denuncias son presentadas por los alumnos de manera informal. Y aun cuando se les asesore de cómo presentar la denuncia para ser procesada, estos abandonan el conflicto.

Como recomendación para la solución de este problema, se considera como alternativa de solución, la creación de una instancia jurídica de atención al estudiante que permita y facilite la exposición de esta problemática. Esta oficina debe, principalmente velar por ayudar a los estudiantes a presentar las denuncias de conflictos axiológicos ante las instancias administrativas correspondientes, orientarlos sobre el proceso y contribuir a la formación de los estudiantes sobre aspectos relacionados con el comportamiento ético y moral que deben demostrar los profesores. Dado que en la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes, existe una instancia estudiantil que vela por los derechos de los estudiantes denominada "Centro de Estudiantes", se cree conveniente que a partir de ella, la creación de la oficina de atención y resguardo a los derechos y deberes del estudiante, sería más inmediata.

También, en la Escuela de Educación existen conflictos entre alumnos y profesores relacionados con aspectos administrativos. Problemas con los horarios de clases, equivalencias, exámenes de suficiencia, otorgamiento de cursos y otros. La causa que los produce, quizás se deba a la estructura administrativa imperante en la escuela, pues a saber, se caracteriza por ser demasiada burocrática.

En cuanto a conflictos académicos, la investigación permitió que se observara inconvenientes relacionados con evaluaciones injustas sobre el rendimiento de los estudiantes. Para los profesores y administradores, esta es la principal causa de los conflictos que se suscitan en la escuela. Alumnos que consideran han sido mal evaluados por desconocimiento de adecuadas estrategias aplicadas por los profesores. En opinión de los gerentes y administradores esta clase de inconvenientes conlleva a la presunción de conflictos axiológicos entre profesores y alumnos. En consecuencia, aparecen estigmas sobre profesores que suspenden a los alumnos de manera injusta que tienen como implicaciones acoso sexual (operación colchón), maltrato físico, descalificación, etc.

Bajo la perspectiva de los conflictos axiológicos presentes en la Escuela de Educación de la ULA, es conveniente el esfuerzo por implementar códigos deontológicos que regulen el comportamiento ético y moral del profesorado. En este sentido, la investigación permitió recoger el consenso y acuerdo de los profesores sobre este planteamiento. Consideran adecuado que se estudien y analicen códigos deontológicos implementados en otras instituciones educativas a fin de adecuarlos en la mencionada escuela a fin de mejorar esta deficiencia.

Otro resultado de importancia de la investigación, y de acuerdo a la opinión de los mismos profesores, está relacionado con la recusación de conductas no éticas de los colegas. De acuerdo con ellos, existen en la Escuela de Educación de la ULA profesores que su comportamiento axiológico no es

adecuado. Este criterio es de vital importancia porque implica la recusación de colegas y conlleva a la reflexión del “ser educador”. Aunado, permite indicar que en la mencionada escuela existen también profesores altamente preocupados por la esta problemática y, que inducen y demandan que en la Escuela de Educación se implemente un código de ética. Asimismo, este hallazgo, se convierte en un punto de contraste entre la opinión de los estudiantes y los mismos profesores. Por qué los profesores si se atreven a informar sobre los conflictos axiológicos de sus colegas y por qué los estudiantes sienten temor. Este hallazgo, puede convertirse en un punto clave para futuras investigaciones tendentes a evaluar el comportamiento axiológico del profesorado. Como orientación sobre este aspecto se recomienda poner cuidado en el diseño y aplicación de los instrumentos que se construyen para sondear la opinión de los estudiantes.

Para los profesores informantes, los conflictos axiológicos deben ser sancionados, es especial, aquellos que van en detrimento de la personalidad del estudiante. El acoso sexual y el maltrato físico y psicológico deben ser considerados en códigos deontológicos con implicaciones jurídicas. Esta demanda se debe a que existe cierta impunidad en las acciones de estos actos. Profesores que a diario, cometen actos de esta naturaleza y debido a que no existe un basamento legal que lo impida siguen agrediendo a los alumnos.

El intento de fomentar el establecimiento de códigos deontológicos en la Escuela de Educación, según los profesores informantes, debe percatarse de fundamentarse en criterios éticos y morales principistas. Dada la relatividad de estos ámbitos, es conveniente que la creación de estos códigos resguarden y asuman los comportamientos axiológicos del profesorado en atención al contexto. Como orientación a esta demanda, se sugiere el estudio de los fundamentos sobre los que se sustenta la llamada teoría de la moral diminutiva.

El análisis de la información aportada por los profesores informantes, también permite presentar algunas consideraciones en torno a las cualidades o virtudes que se deben tomar en cuenta al momento de propiciar programas de evaluación. Asimismo, estas aseveraciones fueron estimadas a través de la opinión de los estudiantes; a saber, los atributos positivos que deben poseer los profesores están referidos a lo siguiente: amplios conocimientos del área de especialización, sólidos conocimientos sobre evaluación del rendimiento, capacidad pedagógica, cualidades intelectuales y personales, y la posesión de valores.

El desarrollo de la investigación, permitió observar que las iniciativas de mejora de la Escuela de Educación de la ULA son posibles gracias a la participación activa de su profesorado. Su realce depende en gran medida de la inserción de planes para la evaluación del profesorado en vinculación con el desarrollo personal y profesional de los mismos.

De acuerdo a la opinión de los alumnos informantes, la investigación permitió observar que los profesores de la Escuela de Educación de la ULA demuestran

cualidades y defectos en atención a los siguientes ámbitos: pedagógico, profesional, organizativo, y personal. En cuanto a lo pedagógico, señalaron que demuestran desconocimiento de la utilidad e importancia de las nuevas tecnologías como recurso para mejorar la calidad de la educación. Desde el punto de vista profesional, que presentan carencias en su crecimiento como profesionales de la docencia. En términos de la organización, indicaron que muchos profesores de la escuela se caracterizan por no tener presente las normas que regulan el funcionamiento de la misma y, en relación con lo personal, que algunos carecen de virtudes que los dejen ver como personas dignas de ser docentes.

En cuanto a los administradores y gerentes, el estudio permite indicar que la mayoría de ellos están al tanto de las conductas axiológicas que manifiestan los profesores que se encuentran adscritos a sus dependencias. Tienen conocimiento de los comportamientos irregulares que experimentan los profesores, de las quejas o denuncias que presentan los alumnos y los mecanismos para solventar los conflictos de este tipo. Sin embargo, señalan deficiencias administrativas que les impide participar activamente en la resolución de los mismos. Exponen la carencia de normas y leyes que les permita referenciar esta problemática y tomar las sanciones pertinentes.

Es hacer notar, la importancia que para recabar la información, entre los administradores y gerentes, tuvo la entrevista cualitativa en profundidad, pues ésta permitió al investigador establecer un diálogo real con cada uno de los gerentes que facilitó la obtención de relatos más confidenciales sobre aspectos relativos al quehacer tanto de profesores como de alumnos. Destacan confesiones referentes a antecedentes y existencia para el momento del intercambio, de conductas no idóneas de profesores y el malestar que éste ocasiona a los estudiantes; en consecuencia, se recomienda su uso para posteriores investigaciones que tengan como objeto estudiar factores relacionados con el comportamiento del profesorado, en especial, los valorativos.

Otro recurso de valor utilizado durante el desarrollo de la investigación lo constituyó el autoinforme, el cual como instrumento de recolección de datos, permitió a los profesores reflexionar sobre su propia praxis y la de otros colegas proporcionando a la investigación, una valiosa información en torno a su actividad docente, pedagógica, didáctica, destrezas, habilidades, concepciones, estrategias y en particular sobre su responsabilidad ética y moral.

Finalmente, es oportuno indicar que, desde la perspectiva de quien redacta y como experiencia adquirida de la investigación, se debe tener claridad y cuidado con las opiniones de los alumnos al momento de desarrollar programas de evaluación del profesorado. Se cree conveniente que para que éstas tengan mayor validez y fiabilidad deben provenir de grupos estudiantiles que posean ciertas cualidades valorativas. En consecuencia, es recomendable que se relacionen criterios de evaluación tanto para el profesorado como para

el alumnado; es decir, que se vincule a la evaluación del profesorado la evaluación del alumnado.

Limitaciones de la investigación.

Se señalan algunas deficiencias o debilidades encontradas en la investigación a fin de que sirvan de orientación a futuras investigaciones en torno a aspectos éticos y morales del profesorado. Desde el punto de vista técnico, se encontró que los instrumentos diseñados y aplicados a los alumnos no fueron suficientemente amplios. Es decir, no permitieron una expresión más profunda y subjetiva por parte de los discentes. Esto se debe a que se utilizaron escalas de calificación y escalas tipo Likert, mediante las cuales los alumnos sólo tendían a identificar o a señalar las respuestas. En virtud de ello, consideramos importante recalcar que la opinión del alumnado es de gran valor a la hora de evaluar a los profesores y, que por tanto, se deben diseñar u aplicar instrumentos que permitan recabar información proveniente propiamente de los alumnos y no de los mismos instrumentos. En consecuencia, se recomiendan estrategias de recolección más subjetivas o cualitativas.

Además de la consideración anterior, es conveniente que a los alumnos se les oriente previamente en torno a la información que van a proporcionar. Se deben buscar mecanismos que les garantice la libre expresión.

Otro hecho de valor y que permite la reflexión a la hora de realizar evaluación del profesorado está relacionado con la confidencialidad de los datos aportados por los informantes. En opinión de muchos especialistas en metodología cualitativa estos datos se deben resguardar. En opinión de quien redacta y como debilidad de la presente investigación, se considera importante que a los sujetos informantes, se les permita y conceda el derecho de expresarse libre y abiertamente sobre cualquier aspecto ético y moral que les perturbe. En especial, a los alumnos se les debe permitir expresarse libremente sobre sus profesores u otro componente curricular.

Por último, es pertinente señalar que se encontraron algunas dificultades en torno a la conceptualización de lo ético y lo moral. Pues existe una multiplicidad de explicaciones a la distinción entre el “ser” y el “valer” que conllevaron a quien redacta por una senda de confusiones y contradicciones que hasta la fecha se le dificulta precisar. Sin embargo, se permite recomendar que para la evaluación del desarrollo axiológico del profesorado, es de gran valor, la consulta a expertos y la definición previa de los principales conceptos que se quieren mensurar.



## BIBLIOGRAFÍA

ALTAREJOS, F. y OTROS, (1998). Ética docente. Elementos para una deontología profesional. Editorial Ariel, S.A. Córcega, Barcelona, España.

ARY, Donald. (1987). Introducción a la investigación pedagógica. (Traducción: José M. Salazar, José C. Pecina). Nueva Editorial Americana: México.

BACHARACH, S. B. y Otros (1997). Cómo evaluar profesorado para promociones y aumentos salariales. En: Manual para la evaluación del profesorado. Edición dirigida por Jason Millman y Linda Darling-Hammond. Editorial La Muralla, S.A. Madrid – España. Páginas: 187-207.

BARBER, Larry W. (1997). Autoevaluación. En: Manual para la evaluación del profesorado. Edición dirigida por Jason Millman y Linda Darling-Hammond. La Muralla: Madrid. Págs. 300-315.

BARR, A. S. y BURTON, W. H. (1926). The supervision of instruction. Appleton: New York.

BAYER, Raymond. (1961). Orientaciones actuales de la estética. Troquel: Buenos Aires.

BAYER, Raymond. (1974). Historia de la estética. Fondo de Cultura Económica: México.

BERKOWITZ, M. (1997). El desarrollo de la cultura moral de Cluster. En: La educación moral. Según Lawrence Kohlberg. Editorial Gedisa S.A. Barcelona – España. Páginas. 165-211.

BERKOWITZ, M. (1997). El desarrollo moral individual como consecuencia de la educación democrática. En: La educación moral. Según Lawrence Kohlberg. Editorial Gedisa S.A. Barcelona – España. Páginas: 293- 335.

BEST, John W. (1982). Cómo investigar en educación. Morata: Madrid.

BOLÍVAR, A. (1995). Hacer Reforma. La evaluación de valores y actitudes. Grupo Anaya: España.

BOURDIEU, P. y Otros (1987). El oficio del sociólogo. Siglo Veintiuno Editores: México.

BRÉHIER, Émile. (1908). Historia de la filosofía. Tecnos: Madrid.

BRÉHIER, Émile. (1958). Los temas actuales de la filosofía. (Versión española: Florentino Pérez). Taurus: Madrid.

CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. Editorial Martínez Roca: Barcelona - España.

CASTANEDO S., C. (1994). ¿Cómo descubrir y evaluar los valores educativos de los profesores?. Colección Renovación Pedagógica. Dirige: Antonio Vallés Arándiga. Editorial Promolibro: Valencia – España.

CORTINA, A. (1990). Ética sin moral. Editorial Tecnos: Madrid – España.  
DEAN, Joan. (1991). Professional development in school. Milton kegner: Open University.

DEAN, Joan. (1997). Supervisión y asesoramiento manual para inspectores, asesores y profesorado asesor. La Muralla: Madrid.

DEL RINCON, D. (1987). Análisis de los componentes motivacionales en el desarrollo de la personalidad ética. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Barcelona. Barcelona – España.

DELORS, Jacques. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En: La educación encierra un tesoro. París: UNESCO.

DOMÍNGUEZ, G. (1999). Los valores en la educación infantil. Editorial La Muralla, S.A. Madrid - España.

DUJOVNE, L. (1959). Teoría de los valores y filosofía de la historia. Biblioteca filosófica, Editorial Paidós, Buenos Aires, Argentina.

DUKE, D. L. y STIGGINS R. J. (1997). Más allá de la competencia mínima: evaluación para el desarrollo profesional. En: Manual para la evaluación del profesorado. Edición dirigida por Jason Millman y Linda Darlinh-Hammond. Editorial La Muralla, S.A. Madrid – España. Páginas: 165-187.

DURKHEIM, E. (2002). La educación Moral. Colección raíces de la memoria. Editorial Morata, S.L. Mejía Lequerica, Madrid, España.

DURKHEIM, E. (1976). La educación como socialización. Sígueme. Salamanca– España.

ELLIOT, E. C. (1915). A tentative scale for the measurement of teaching efficiency. En: Teachers´ Yearbook of educational investigators. New York City Schools.

ERICKSON, Frederick y LINN Robert L. (1990). Qualitative methods. MacMillan: New York.

FLAUBERT, Gustave. (1976). Aprendiz de escritor. (Traducción Menene Gras). Tusquets: Barcelona.

FOX, David J. (1981). El proceso de investigación en educación. Ediciones Universidad de Navarra S.A. Pamplona – España.

FOX, John (1990). Modern methods of data analysis. Newburg Park: Sage.

FRANCE, Anatole. (1979). Obras escogidas. (Traducción de Luis Ruiz Contreras). Aguilar: Madrid.

FREIRE, Paulo. (2000). La educación como práctica de la libertad. (Traducción de Lilian Ronzoni). Siglo XXI: Madrid.

FREIRE, Paulo. (2000). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI: Montevideo.

FREIRE, Paulo. (2001). Pedagogía de la indagación. (traducido por Pablo Manzano). Morata: Madrid.

GAGNÉ, R. (1979). Las condiciones del aprendizaje. Editorial Interamericana. México.

GARCÍA G., C. (1987). Producción y transferencia de paradigmas teóricos en la investigación socio - educativa. Fondo Editorial Tropykos. Caracas – Venezuela.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1988). El curriculum: una reflexión sobre la práctica. Editorial Morata, Madrid, España.

GOETZ, J. P., y LECOMPTE, M.D. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. (Traducido por Antonio Ballesteros). Morata: Madrid.

GONZÁLEZ, F. (1994). Motivación profesional y personalidad. Imprenta Universitaria. Universidad de Sucre, Bolivia.

GOOD, Thomas L. y MULRYAN, Catherine. (1997). Clasificación del profesorado: Llamada de atención sobre el control y la autoevaluación de profesores. En: Manual para la evaluación del profesorado. Edición dirigida por Jason Millman y Linda Darling – Hammond. La Muralla: Madrid. Págs. 265-299.

GUBA, E. (1985). Criterios de credibilidad en la investigación naturalística en la enseñanza. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez. La Enseñanza: su teoría y práctica". Akal Editor: Madrid – España.

GUBA, Egon G. y LINCOLN Ivonna S.(1985). Effective evaluation. Jossey – Bass: San Francisco.

GUBA, Egon G. y LINCOLN Ivonna S.(1990). Fourth generation evaluation. Newburg Park (calif): Sage.

GUISÁN, E. (1993). Ética sin religión. Editorial Alianza. Madrid – España.

HANEY, W. (1997). Evaluación del profesorado en prácticas. En: Manual para la evaluación del profesorado. Edición dirigida por Jason Millman y Linda Darlinh-Hammond. Editorial La Muralla, S.A. Madrid – España. Páginas: 65-86.

HARTMANN, N. (1954). La nueva ontología. Editorial Sudamericana, Buenos Aires, Argentina.

HARTMANN, N. (1955). Autoexposición sistemática. Colección Clásicos del Pensamiento, Editorial Tecnos, España.

HARTMANN, N. (1986). Ontología. I Fundamentos. Fondo de Cultura Económica, México.

HARTMANN, N. (1960). La filosofía del idealismo alemán. (Traducción de Emilio Estiú). Sudamericana: Buenos Aires.

HERNÁNDEZ N., Rafael. (1995). El coeficiente de Proporción de Rangos (CPR): una alternativa para determinar la validez de contenido y la concordancia entre jueces en escalas Likert. Separata presentada por el autor en el XXV Congreso Internacional de Psicología. San Juan, Puerto Rico. Pág. 1-22.

HUBERMAN A. M. y HAVELOCK R.G. (1980). Innovación y problemas de la educación: teoría y realidad en los países en desarrollo. París: Unesco.

HUBERMAN, A. M. y MILES, Matthew B. (1984). Innovación up close: how school improvement works. New York: Plenum Press.

HUBERMAN, A. M. y MILES, Matthew B. (1994). Qualitative data analysis: an expanded sourcebook. Thousand Oaksca: Sage.

IBAR ALBIÑANA, M. G. (2002). Manual general de evaluación. Editorial Octaedro, S.L. Bailén, Barcelona, España.

IMBERNÓN, F. (1997). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Editorial Graó. Barcelona – España.

IMBERNÓN, F. (coord.) y OTROS. (2002). La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa. Editorial Graó, de IRIF, S.L. Francesc Tárrega, Barcelona, España.

IWANICKI, E. F. (1997). Evaluación de profesorado para la mejora de escuelas. En: Manual para la evaluación del profesorado. Edición dirigida por Jason Millman y Linda Darling-Hammond. Editorial La Muralla, S.A. Madrid – España. Páginas: 222-239.

JACKSON, P. W. (1986). The Practice of Teaching. Teachers College Pres. New York - Usa.

JACQUES, I. (1985). Lectures sociologiques du travail social. Les Editions Ouvrières, París - Francia.

JIMÉNEZ J., B. (editor). y OTROS, (1997). Evaluación de programas, centros y profesores. Colección didáctica y organización escolar 5. Editorial. Síntesis, S.A. Vallehermoso Madrid, España.

JOVER, Gonzálo. (1998). Ética docente. Ariel: Barcelona.

KANT, E. (1973). Crítica de la razón práctica. Traducción de J. Rovira Armengol. Editorial Losada, S.A. Buenos Aires - Argentina.

KERLINGER, Fred N. (1985). Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento. (Traducido por Lucy Ridt. Revisión técnica: Arturo Aguilar). Interamericana: México.

KOHLBERG, L y MAYER R. (1984). El desarrollo del educando como finalidad de la educación. Editores Vadell Hermanos. Valencia - Venezuela.

KOHLBERG, L. (1992). Psicología del desarrollo moral, Editorial. Desclée de Brouwer, S.A. Henao, Bilbao.

KOHLBERG, L. y otros (1997). La educación moral. Según Lawrence Kohlberg. Editorial Gedisa S.A. Barcelona – España.

KOHLBERG, L. (1981). Relación del juicio moral con la acción moral. En: Psicología del desarrollo moral. Desclée de Brouwer, Bilbao.

LACUEVA, A. (1999). Escuela, democracia y desarrollo moral. Publicado en la Revista: "Aquí entre nosotros", Laboratorio Educativo, Caracas – Venezuela.

LATORRE B., A. y Otros (1997). Bases metodológicas de la investigación educativa. Hurtado ediciones. Barcelona – España.

LESOURNE, J. (1993). Educación y sociedad. Los desafíos del año 2000. GEDISA Editorial: Barcelona.

LUCINI, F. (1996). Sueño, luego existo. Reflexiones para una pedagogía de la esperanza. Madrid: Grupo Anaya. S.A.

MARCELO GARCIA, Carlos.(1995). Estrategias de análisis de datos en investigación evaluativa. En. VILLAR. L.M. Manual de entrenamiento: Evaluación de procesos y actividades educativas. Barcelona. PPU.

MARTÍNEZ, M. (1987). Inteligencia y Educación. Barcelona: PPU.

MARTÍNEZ, M. (1989). Métodos y procesos educativos. En: ESTEVE, J.M. "Objetivos y contenidos de la educación para los años noventa". Málaga. Universidad de Málaga.

MARTÍNEZ, M., PUIG, J.M. (1987). Elementos para una pedagogía de la conciencia. En: «Educar» nº 11. Bellaterra. UAB.

MATEO, J. (2000). La evaluación del profesorado y la gestión de la calidad de la educación. Hacia un modelo comprensivo de evaluación sistemática de la docencia. En. Revista de Investigación Educativa, 2000, Vol. 18,Nº 1, págs. 7-34. Universidad de Barcelona – España.

MEDINA CEPERO, J. R. (2001). Sistemas contemporáneos de educación moral. Editorial Ariel, S.A. Barcelona – España.

MEDLEY, D. M. (1972). Early history of research on teacher behavior. 18. 430 – 439.

MILLMAN, J. y DARLING – HAMMOND L. (1997). Manual para la evaluación del profesorado. Editorial La Muralla, S.A. Madrid – España.

MORSH, J. E. y WILDER, E. W. (1954). Identifying the effective instruction. A review of the qualitative studies, 1900 – 1952. Research Bulletin Nº AFPTRC – TR – 54-44. San Antonio, TX, Usaf Personnel Training Research Center.

ORTEGA RUIZ, P. y OTROS (2001). Los valores en la educación. Editorial Ariel, S.A. Provenca, Barcelona, España.

ORTEGA, P., MÍNGUEZ R., y GIL, R. (1998). Valores y educación. Ariel: Barcelona.

PEREZ DELGADO, E. y OTROS ( coords). (1999). Psicología moral y crecimiento personal. Su situación en el cambio de siglo. Editorial Ariel, S.A. Córcega, Barcelona, España.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1985). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez. La Enseñanza: su teoría y práctica. Akal Editor: Madrid \_ España.

PETERS, R.S. (1984). Desarrollo moral y educación moral. Fondo de Cultura Económica. México.

PETERSON, k. D.(1997). Asesoramiento y evaluación para el profesor principiante. En: Manual para la evaluación del profesorado. Edición dirigida por Jason Millman y Linda Darlinh-Hammond. Editorial La Muralla, S.A. Madrid – España. Páginas: 147-164.

PUIG, J.M. y MARTÍNEZ, M. (1987). Elementos para un currículum de educación moral. En: JORDAN, J.A. y SANTOLARIA, F. (Editores.). La educación moral hoy, cuestiones y perspectivas. Barcelona. PPU.

PUIG, J.M. y MARTÍNEZ, M. (1989). Educación moral y democracia. Editorial Laertes. Barcelona – España.

QUINTANA C., J. M. (1995). Pedagogía Moral. El desarrollo moral integral. Dykinson. Madrid – España.

QUINTANA C., J. M. (2001). *Cómo educar en valores. Síntesis*. Madrid – España.

QUINTANA C., J.M. (1999). *El axiologismo como fundamentación de la filosofía*. (Separata de: *Actas del IV Congreso Internacional de la S.I.T.A.*)

QUINTANA C., J.M. (2001). *Cómo educar en valores. Síntesis*: Madrid.

QUINTANA C., J.M. (2001). *Las creencias y la educación: Pedagogía cosmovisional*. Herder: Barcelona.

QUINTERO, M. Del Pilar. (2002). *Agresión y maltrato contra los estudiantes en la universidad*. Artículo publicado en: ULA. Universidad. Quince días para leer. Prensa de la Universidad de Los Andes. Mérida – Venezuela. ULA N° 18/noviembre de 2002.

REIMER, Joseph y Otros (1997). *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Narcea: Madrid.

RODRÍGUEZ G., G. y Otros (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe. Granada – España.

RUSSELL, Bertrand. (1964). *La educación y el mundo moderno*. Fabril Editora: Buenos Aires.

RUSSELL, Bertrand. (1973). *Autoridad e individuo*. Fondo de Cultura Económica: México.

RUSSELL, Bertrand. (1998). *Sociedad humana: ética y política*. (Traducción: Beatriz Urquidi). Altaya: Barcelona.

RUSSELL, Bertrand. (2000). *El conocimiento humano*. (Traducción: Néstor Míguez). Folio, DL2000: Barcelona.

RUSSELL, Bertrand. (2001). *La conquista de la felicidad*. (Prólogo de Fernando Savater. Versión castellana de Juan Manuel Ibeas. Madrid Debate. 2001). Printer Industria Gráfica: Barcelona.

SALCEDO MEGALES, D. (1999). (compilador). *Los valores en la práctica del trabajo social*. Narcea: Madrid.

SANTOS GUERRA, M. A. (1999). *Evaluación educativa 1. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Colección respuestas educativas. Editorial Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires, Argentina.

SANTOS GUERRA, M. A. (1999). *Evaluación educativa 2. Un enfoque práctico de la evaluación de alumnos, profesores, centros educativos y materiales didácticos*. Colección respuestas educativas. Editorial Magisterio del Río de la Plata, Buenos Aires, Argentina.

SANTOS GUERRA, M.A. (1996). Evaluación educativa. Magisterio del Río de la Plata: Buenos Aires.

SANTOS GUERRA, M.A. (1998). Evaluar es comprender. Magisterio del Río de la Plata: Buenos Aires.

SAUNCES M, M.A. (1976). Max Scheler. Principios de una ética personalista. Biblioteca de Filosofía, Editorial Herder, Barcelona - España.

SCHELER, Max. (1948). Ética: nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético. (Traducido del alemán por Hilario Rodríguez Sanz). Revista de Occidente: Madrid.

SCHELER, Max. (1969). La idea del hombre y la historia. Siglo Veinte: Buenos Aires.

SCHELER, Max. (1982). El puesto del hombre en el cosmos. (Traducción de José Gaos, prólogo de Francisco Romero). Losada: Buenos Aires.

SCHULMAN, L.S. (1981). Techniques and applications of path integration. Wiley: New York.

SHULMAN, L. S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. En Wittrock, M. Handbook of research on teaching.

STAKE, Robert E. (1998). Investigación con estudio de casos. (Traducción de Roc Filella). Morata: Madrid.

STERN, A. (1944). La filosofía de los valores. Panorama de las tendencias actuales en Alemania. Ediciones Minerva, D.F. México.

SUPER, D. E. (1976). Psicología de los intereses y las vocaciones. Kapelusz. Buenos Aires – Argentina.

TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1986). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Editorial Paidós. Buenos Aires – Argentina.

TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (1986). Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados. Paidós: Buenos Aires.

TOLSTOY, León. (1981). La Guerra y la Paz. (Traducción directa del ruso por Francisco José Alcántara y José Laín Entralgo). Bruguera: Barcelona.

TRIVERS, Robert M. W. (1979). Introducción a la investigación educacional. (Versión castellana de Eduardo J. Prieto). Paidós: Buenos Aires.

TRILLA, J. (1992). El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación. Editorial Paidós. Barcelona – España.



VÁSQUEZ, E. (1994). Filosofía y Educación. Universidad de Los Andes. Consejo de Publicaciones. Mérida – Venezuela.

VÁSQUEZ, E. (2000). Cultura, valores y democracia. Universidad de Los Andes. Consejo de Publicaciones. Mérida – Venezuela.

VILLORO, L. (1997). El poder y el valor. Fundamentos de una ética política. Fondo de Cultura Económica, El Colegio Nacional, México.

VINUESA, M.P. (2002). Construir los valores. Curriculum con aprendizaje cooperativo. Colección aprender a ser. Editorial Desclée de Brouwer, S.A. Henao, Bilbao.

WOODS, Peter. (1997). Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje. (Traducción de José Bayo). Paidós: Barcelona.

WOODS, Peter. (1998). Investigar el arte de la enseñanza: el uso de la etnografía en la educación. Paidós: Barcelona.

YUS RAMOS, R. (1997). Hacer reforma. Hacia una educación global desde la transversalidad. Madrid: Grupo Anaya, S.A.

#### 4.5. Proceso de construcción de pautas axiológicas en el comportamiento del profesorado que coadyuvarían a la mejora institucional de la Escuela de Educación de la ULA.

Con este apartado, se procura el diseño de una serie de orientaciones que dejarían ver las implicaciones y relaciones que se pueden establecer cuando se vinculan el desarrollo axiológico del profesorado y la mejora educativa, este proceso es posible al análisis, contraste y opiniones encontradas por los informantes consultados durante el desarrollo de la investigación. Se quiere decir con esto que cuando en una institución educativa se presentan cambios y condiciones hacia la búsqueda de la mejora se tiene que pensar, de inmediato, que ésta proviene y se puede dar gracias a la participación y dinámica de las estructuras axiológicas del profesorado. Para este fin, empezamos por justificar las opiniones de las distintas fuentes utilizando la triangulación de la teoría, seguido apelamos a la triangulación de informantes e instrumentos, en último término llegamos a la construcción de tales pautas. No está de más señalar que tales orientaciones, se construyen también a partir de las consideraciones que se extraen de la teoría sobre la evaluación del profesorado. Pues, es imposible desligar estas dimensiones, hasta el punto que cuando se habla del desarrollo axiológico del profesorado y la mejora institucional es equivalente a decir evaluación del profesorado.

Para la justificación de las opiniones de los informantes apelamos al contraste con argumentos esgrimidos por expertos en la evaluación del profesorado y con teóricos de la educación. En este sentido, nos apoyamos en la triangulación de la teoría presentada por R. Stake (1998), a saber:

“Al elegir coobservadores, una comisión o revisores con puntos de vista teóricos alternativos, actuamos según lo que Denzin (1989) llamó triangulación de la teoría. En realidad, dado que nunca dos investigadores interpretan las cosas de una forma completamente idéntica, siempre que varios investigadores comparan sus datos se produce algún tipo de triangulación de la teoría...En cierto modo, se trata de una situación de mutuo beneficio, ya que el significado alternativo puede ser de gran ayuda a los lectores para comprender el caso”. (R. Stake, 1998. Pág. 98-99).

veamos a continuación tales comparaciones:

##### 4.5.1 Justificación de la información aportada por los alumnos.

De acuerdo con Santos Guerra, para la evaluación del profesorado es necesario tener variadas fuentes de información que rindan cuenta de la actuación del docente. En este sentido argumenta que:

“Si solamente los alumnos emiten sus opiniones, nos encontramos con una visión importante, aunque sesgada, de la actuación del profesor. A veces son los mismos alumnos quienes mantienen una postura más beligerante respecto a la mejora de la calidad. Cuando se amenaza la seguridad de la calificación, cuando se hace más

ambiguo el criterio de evaluación y, a veces, cuando la exigencia es mayor, los alumnos muestran su disconformidad y emiten juicios negativos sobre la docencia del profesor.” (Santos Guerra, 1996, página 54).

Como puede apreciarse, este autor no descarta la opinión del estudiantado en el proceso de evaluación del profesorado, arguye que ésta puede estar viciada; sin embargo acepta que los discentes en los procesos de cambios y mejora también asumen cierta participación. En este sentido, sigue exponiendo que:

“No quiero decir que no haya de tenerse en cuenta la opinión de los alumnos, sino que ha de ser una fuente más de valoración. Incluso habría que contar con la opinión de aquellos que no contestan a los cuestionarios porque han abandonado ya las aulas, hastiados de la tarea, desilusionados por el clima de aprendizaje y derrotados por el esfuerzo. Los alumnos tienen un auténtico y constante acceso a la fuente de información, pero tienen parte en el juego de intereses y de relaciones que se establecen en el aula. El momento en el que se realiza la consulta tiene incidencia en el tipo de contestaciones. Las peculiares relaciones que se establecen entre profesores y alumnos condicionan las respuestas y la hacen poco fiable”. (Santos Guerra, 1996, página 55).

A pesar de la poca credibilidad que Santos Guerra concede a la opinión del estudiantado para la evaluación del profesorado reconoce que éstos, en verdad, constituyen una fuente valiosa de información, en tanto tienen acceso directo a la fuente de información que, en este caso podría estar constituida por varios factores, tales como: la práctica y actuación profesional de los docentes y otros más.

Por otra parte, uno de los recursos que se utilizan actualmente para realizar la evaluación del profesorado está referido a las relaciones establecidas entre: alumnos, profesores y concepción de la enseñanza. En este sentido, Linda Darling Hammond (1997), citando a Susan Stodolsky argumenta que: “Cualquier método de evaluación está acompañado de una concepción de lo que es la enseñanza, y más específicamente de una concepción de lo que constituye una enseñanza buena o eficaz”. En consecuencia, para la evaluación del profesorado, de su práctica y profesionalidad se hace necesario la participación de los alumnos por cuanto constituyen el centro de atención de tal concepción de la educación.

Aunado a la anterior consideración, es también importante señalar que el tipo de relación alumno-profesor queda determinada, en gran medida, por la concepción de educación que se maneje. Recordemos en este punto las concepciones de educación expuestas por Paulo Freire (2000), en “Pedagogía del oprimido”. Para este autor, una concepción bancaria de la educación hace imposible la participación del alumno, pues la relación que se establece entre éstos y el docente es totalmente vertical; en consecuencia la participación del alumno es nula. Por el contrario, si se concibe la enseñanza bajo premisas de la concepción liberadora de la educación, la relación alumno-profesor es

horizontal; de este modo, la participación del estudiante es activa, beligerante y enriquecedora del acto educativo. Por tanto, la intervención del estudiante, tanto para la valoración del aprendizaje como de la actuación del profesorado se hace inminente.

Veamos a continuación, argumentos que desde el punto de vista del pensamiento de Kohlberg permiten justificar, aún más, las opiniones expresadas por los alumnos en la valoración del profesorado. De acuerdo con Joseph Reimer (1997):

“Lo que buscaba Kohlberg era el modo de transformar el currículum oculto en un currículum de justicia. Contemplaba extender los tipos de discusión moral iniciados por Blatt a las normas, los reglamentos y las relaciones sociales que definen el proceso de enseñanza”. (Joseph Reimer, 1997, página 39).

La intención de Kohlberg consistía en conseguir una forma diferente de gobierno en la escuela. Una concepción de gobierno que permitiera definir claramente los roles a seguir por profesores y alumnos; en este sentido, consigue en primer lugar la concepción de la escuela democrática y, en segundo término la escuela fundada sobre premisas de la comunidad justa. Veamos en es momento las principales tesis de la escuela democrática como justificantes de la participación estudiantil.

Según Joseph Reimer (1997), una vez planteadas estas preguntas, Kohlberg, define una forma diferente de gobierno en la escuela, a saber:

“A un proceso de toma de decisiones en que los derechos de los estudiantes – así como de los profesores – sean tomados seriamente y se le dé primacía al valor de la justicia o la equidad, antes que al valor de la autoridad adulta. Extender las discusiones de la justicia en el aula a la vida real es tratar cuestiones de justicia en la escuela. La educación de la justicia, entonces, requiere hacer escuelas más justas, y alentar a los estudiantes a adoptar un rol activo para hacer más justa la escuela”. (Joseph Reimer, 1997, página 39).

Para Kohlberg, la integración y participación de los estudiantes en el desarrollo moral, académico y político de la escuela es una cuestión de gran preocupación. En el desarrollo de su teoría se logra apreciar, a cada momento, esta demanda. Considera que los estudiantes deben participar activamente en sus propios procesos de formación. Tal es así su inquietud que Kohlberg, luego de transitar por los pensamientos de Durkheim y Dewey, llega a una concepción de la escuela como un escenario en el que los alumnos aprenden con los docentes el proceso por el cual se crean las normas y los reglamentos de una sociedad justa. En este orden de ideas, la noción de democracia educacional, se convierte en otro de los justificantes de la opinión y participación del alumnado en la toma de decisiones y evaluación de la función docente; a saber, esta idea de la educación democrática debe ser entendida como aquella en que la justicia entre el profesor y el alumno significa participar

de una comunidad en que se toman decisiones axiológicas en forma compartida y equitativa.

En opinión de Thomas L. Good y Catherine Mulryan (1997), una de las fuentes de gran valor para la evaluación del profesorado la constituye el alumnado, para ellos:

“Los estudiantes (especialmente los más mayores) pueden proporcionar una rica retroalimentación a los profesores acerca de su aprendizaje y sus reacciones ante determinadas estrategias pedagógicas (por ejemplo, ¿cuánto tiempo han tardado en realizar las tareas de casa?. ¿Han necesitado llamar a algún compañero para aclarar ciertos puntos?. Los profesores pueden usar las opiniones y preferencias de los estudiantes para complementar la información que provean exámenes y trabajos. Los datos sugieren que los estudiantes pueden dar respuestas fiables sobre la instrucción que tiene lugar en las aulas”. (Thomas L. Good y Catherine Mulryan (1997), página 295).

Además de las consideraciones expresadas por estos autores, es conveniente señalar que uno de los criterios utilizados en esta investigación para seleccionar la muestra de estudiantes que emitirían opinión consistió en que éstos (alumnos), por lo menos debieron haber compartido en el aula de clases con los profesores sobre quienes expresaban sus comentarios o datos.

Finalmente, se cierra la justificación de esta información con una interesante pregunta presentada por Joseph Reimer (1997), veamos esa interrogante:

“¿Cuáles son las razones morales para excluir prácticamente a los estudiantes de toda la toma de decisiones si puede demostrarse que poseen capacidad para tomar ciertas decisiones que no crearían conflicto, en medida significativa, con sus propios intereses o con los derechos de los otros”. (Joseph Reimer 1997, página 45).

#### 4.5.2 Justificación de la información aportada por los mismos profesores.

Uno de los aspectos claves para adelantar programas eficientes de evaluación del profesorado se centra en que los mismos sean dirigidos por los propios protagonistas; es decir, por los mismos profesores. En este sentido, uno de los mecanismos que ha tenido mayor importancia en este asunto lo constituye la autoevaluación. Siguiendo estas ideas, Linda Darling-Hammond citando a Larry Barber (1997), señala que es de gran utilidad aquellos métodos que hacen referencia a la autoevaluación del profesorado por cuanto, pueden ayudar a los profesores a reunir datos sobre su propia labor docente y guiar una reflexión sobre su propio trabajo.

De esta manera, queda justificada en primer término la opinión emitida por la muestra de profesores de la Escuela de Educación de la ULA. Es importante recordar aquí que el instrumento que se le aplicó (autoinformes) se fundamentó

en este concepto: “Autoevaluación”. Pues mediante el mismo los profesores objeto de la investigación emitieron sus observaciones tanto de su propia labor docente como de otros colegas.

De igual manera, la información aportada por los mismos profesores se puede considerar como válida, fiable y justificada por cuanto los otros instrumentos que se utilizaron para su evaluación (aquellos que se aplicaron a los alumnos) se caracterizan por ser “escalas descriptivas”. Pues, de acuerdo con Thomas L. Good y Catherine Mulryan (1997), el uso de estas escalas es importante ya que:

“Proporcionan información a los profesores con objeto de alentarlos a mejorar su enseñanza, argumentando que dicha información es valiosa en tanto en cuanto los estimula a reflexionar sobre su trabajo y las posibles vías de crecimiento profesional que pueden seguir”. (Thomas L. Good y Catherine Mulryan (1997), página 266).

En este mismo orden de ideas, los mismos autores expresan que:

“Los instrumentos de clasificación – y la forma en que son utilizados – deberían estar controlados en gran medida por los profesores. Esto es especialmente cierto en el caso de aquellos profesores que han demostrado un grado de competencia satisfactorio en lo que es la dirección de su clase. El contexto de clase y los objetivos personales son consideraciones extremadamente importantes en el desarrollo de unos instrumentos apropiados”. (Thomas L. Good y Catherine Mulryan (1997), página 266).

Con la anterior aseveración, presentada por estos dos autores, no queda duda de que las opiniones expresadas por el grupo de profesores objeto de este estudio, pueda ser calificada de atípica o de otra manera; pues esta afirmación hace posible que el objetivo de la investigación se mantenga consistente; a saber, la mejora educativa parte de la iniciativa de aquellos profesores que demuestran madurez en sus estructuras axiológicas.

Para seguir justificando la información aportada por los mismos profesores apelamos al concepto de “evaluación formativa”. En opinión de Larry W. Barber (1997), la evaluación formativa es:

“Un conjunto de procedimientos diseñados para ayudar a los profesores a mejorar su propio trabajo. La evaluación formativa de profesorado puede ayudar al profesor que tiene un rendimiento deficiente a convertirse en un mejor profesional, y a un profesor ya eficaz en otro excelente. La evaluación formativa es un proceso de ayuda que proporciona datos a los profesores para que estos puedan tomar decisiones acerca de cómo pueden mejorar sus técnicas, estilos o estrategias. La evaluación formativa debe llevarse a cabo en estrecha colaboración con la persona que está siendo evaluada que se mostrará de acuerdo, participará activamente, y, en el caso de profesores con experiencia, incluso la dirigirán, dando así

una nueva dimensión a la autoevaluación". (Larry W. Barber (1997), página 300).

La definición de Larry W. Barber de evaluación formativa, que al parecer se sustenta en la misma definición de evaluación como proceso de diálogo, comprensión y mejorada desarrollada por Santos Guerra, o viceversa; se convierte en otro justificante de la opinión emitida por el profesorado de la Escuela de Educación de la ULA. Esta afirmación se presenta en virtud de que el instrumento (autoinforme) que permitió recoger las impresiones de los mencionados profesores se sustentó en estas definiciones de la evaluación. Tanto es así, que en el formato del autoinforme se les describía estas concepciones.

Sigamos justificando la información aportada por los docentes en atención al concepto de "evaluación formativa" desarrollado por Larry W. Barber:

"La evaluación formativa asume una actitud profesional hacia los profesores individuales, permitiendo a éstos elegir de qué modo desean mejorar su comportamiento. Esta clase de evaluación se apoya en la creencia de que: a) los profesores están en una permanente búsqueda de la excelencia; b) se evaluarán así mismos y modificarán su rendimiento siempre y cuando se les proporcionen suficiente información; y c) los procedimientos de evaluación proveen retroalimentación diseñada para ayudar a los profesores para emitir juicios acerca de cómo mejorar su enseñanza". (Larry W. Barber, 1997, página 301).

Las intenciones implícitas que contenía el autoinforme estaban dirigidas a que los profesores de la Escuela de Educación de la ULA reconocieran sus aciertos y deficiencias, tanto en su actuar profesional como personal. Las impresiones recogidas de los mismos indican que, ciertamente, este profesorado reconoce como una necesidad inminente mejorar su comportamiento profesional. En este sentido, se observó en esta muestra de docentes sinceridad y honestidad en el momento de presentar sus opiniones; a saber, fueron capaces de señalar múltiples deficiencias en sus labores académicas y personales.

Volvamos a retomar el concepto de "autoevaluación" para seguir en la justificación de la información aportada por los profesores a través de los autoinformes; en este caso presentamos la definición que describe, el mismo Larry W. Barber (1997):

"La autoevaluación no es un concepto único. Está compuesto por muchos elementos a menudo combinados de distintas maneras para producir juicios sobre la propia enseñanza con objeto de mejorar ésta. La autoevaluación es un mecanismo poderoso para el desarrollo personal porque el profesor que participa en ella normalmente está muy motivado en lo que a su crecimiento y mejora se refiere. El mayor valor de la autoevaluación es la mejora del rendimiento a través de un mayor conocimiento de los propios

puntos fuertes y las propias deficiencias”. (Larry W. Barber (1997), página 302).

De la definición presentada por Larry Barber se desprende una premisa fundamental para la evaluación del profesorado de la Escuela de Educación de la ULA y, que en esta investigación se trata de contrastar. El asunto en cuestión se aprecia cuando el autor se refiere a la autoevaluación como un medio indispensable y valioso para el desarrollo personal. Para esta investigación y, para los profesores objeto de la misma, esta sustentación teórica es de gran importancia porque nos permite mantenernos en la creencia de que la mejora educativa parte de aquellos profesores que, en verdad, aceptan sus puntos fuertes y débiles como profesionales y personas. Lo cual es posible, si existe una relación de empatía entre las estructuras axiológicas del profesor individual y las estructuras axiológicas del contexto o de la escuela donde se desempeña.

#### 4.5.3 Justificación de la información aportada por los Administradores y gerentes.

Uno de los distintos enfoques u objetivos con lo que se han adelantado y desarrollado programas de evaluación del profesorado ha sido aquel dirigido al control y a la clasificación. Bajo esta perspectiva, este propósito ha sido llevado a cabo, fundamentalmente por los administradores. De igual manera, se tiene entendido que esta forma de la evaluación del profesorado no representa muchas ventajas debido a múltiples razones; sin embargo, tratamos en esta parte de confrontar aquellas opiniones que contribuyen, de alguna forma, a justificar la participación de la autoridad en la evaluación del profesorado.

Bajo la apreciación de Thomas L. Good y Catherine Mulryan (1997), la participación de los administradores y gerentes en el proceso de evaluación del profesorado se inicia con el diseño y aplicación de las llamadas “escalas de clasificación”. En este sentido argumentan y concluyen que:

“Las escalas de puntuación se hicieron populares en la investigación y evaluación de profesorado durante las primeras décadas del siglo veinte. La primera escala de clasificación apareció alrededor de 1915 (Elliot, 1915), y hacia 1930 existían cientos de ellas (Medley, 1972; Morsh y Wilder, 1954). Aunque las primeras clasificaciones fueron realizadas por los administradores de las escuelas, las realizadas por los alumnos y por los propios profesores ya se utilizaban a finales de los años treinta. Sin embargo, desde finales de la década de los 50 hasta la práctica actual, el énfasis se ha vuelto a poner sobre la evaluación de profesorado realizada por administradores”. (Thomas L. Good y Catherine Mulryan (1997), página 267).

Como se puede apreciar, estos autores, sugieren la importancia de la participación de los gerentes en la evaluación del profesorado. Se puede inducir que esta demanda se debe a que los administradores o gerentes poseen mayor experiencia y conocimiento de los distintos aspectos



relacionados con el comportamiento de los profesores. Tal presunción se sustenta principalmente en el hecho de creer que los administradores deben velar por el buen desenvolvimiento de las actividades de la escuela y de su personal.

De la misma manera, estos autores expresan que el primer y más importante uso que se dio a las escalas de calificación para evaluar a los docentes fue implementado por los administradores. Entre los aspectos que mensuraban con la aplicación de ellas y que orientaban la toma de decisiones se encuentran: promoción, trabajo y despido; así como también para determinar tanto los méritos como la responsabilidad social de los profesores.

A pesar de que la evaluación del profesorado bajo estas premisas no es lo suficientemente aceptable por cuanto puede terminar en ser considerada una evaluación de méritos que apunta a la promoción de mejoras salariales; sin embargo, la intervención de los administradores es necesaria en tanto que, sobre ellos, se encuentra la responsabilidad de participar en la elaboración y demandas presupuestarias que redunden en el bienestar laboral y social del profesor.

En el mismo orden de ideas, creemos que de la evaluación del profesorado sustentada en la clasificación y los méritos puede emerge el concepto de "competencia". Entendida ésta como el talento y desenvolvimiento profesional del profesor. En consecuencia, los llamados a fomentar e implementar esta cualidad en el profesorado no pueden ser otros que los mismos administradores. Pues ellos, por su conocimiento, experiencia y autoridad deben procurar la promoción de la competencia sana entre los profesores con el propósito de realzar el prestigio e imagen de las instituciones que dirigen.

Por otra parte, estos dos autores (Good y Mulryan), apelan a la distinción establecida por Barr y Burton (1926), en relación con la clasificación administrativa y la clasificación realizada con fines de supervisión. Si atendemos los objetivos establecidos a la evaluación por supervisión se encuentra que sigue siendo importante la participación de los directores para la evaluación del profesorado, veamos tales propósitos:

Propósitos de la evaluación como supervisión:

- a) "Mejorar la formación del profesor.
- b) Estimular la capacidad de autoanálisis y autocrítica del profesor así como su potencial de autodesarrollo.
- c) Aumentar el nivel de profesionalidad del profesor.
- d) Proporcionar a los supervisores y directores unos estándares uniformes sobre los que juzgar al profesorado, analizar su trabajo y estimular la mejora". (Thomas L. Good y Catherine Mulryan (1997), página 276).

El establecimiento de estos fines a la evaluación como supervisión realza, nuevamente, la participación de los gerentes y administradores en la evaluación del profesorado, pues todos y cada uno de ellos (de los propósitos)

se observan como roles que inexorablemente definen el buen trabajo de los directores.

Por último, resaltamos y mostramos acuerdo en que los administradores y gerentes de la educación deben analizar su trabajo y estimular la mejora en las instituciones que dirigen. Pues, además de ser considerados sujetos con experiencia y que poseen conocimiento de las escuelas y de la política educativa seguirán siendo siempre colegas.

#### 4.5.4 Triangulación de la información.

##### 4.5.4.1 Método usado: Intra-Método (sobre los informantes).

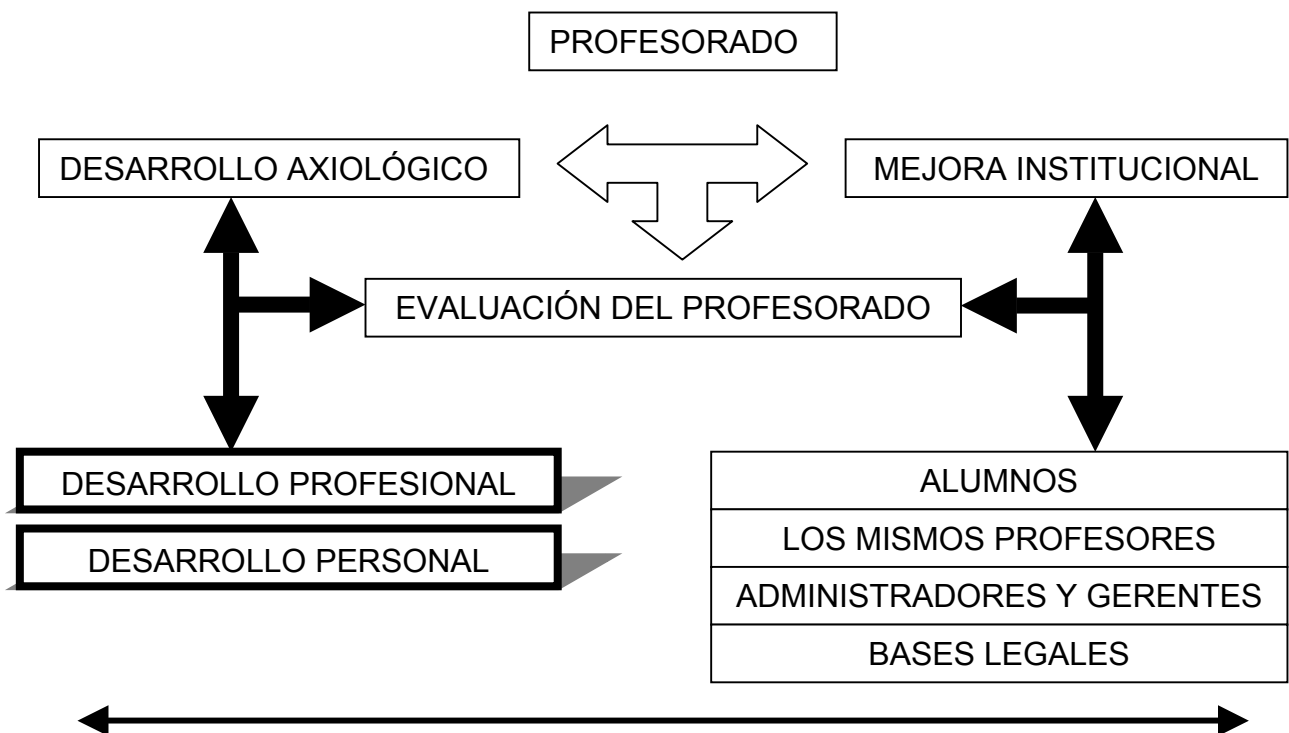
Como se sabe, uno de los requisitos exigidos en todo proceso de investigación es que la información se caracterice por ser útil, relevante y que vaya de acuerdo con los objetivos establecidos. En este sentido, Marcelo García (1994:194), indica que: “Todo proceso de evaluación (y en este punto evaluar tiene mucho que ver con investigar), requiere de la recopilación de evidencias, de datos que permitan cumplir los objetivos y finalidades del propio proceso de evaluación”. Ahora bien, en este punto es importante recalcar que los objetivos de la presente investigación hacen alusión al establecimiento de relaciones que redunden en el contraste entre el desarrollo axiológico del profesorado y la mejora institucional. Por tanto, se comparte la idea de Carlos Marcelo al vincular la investigación con la evaluación, pues creemos que con este estudio se realizó a la vez un proceso de evaluación; a saber, porque se aplicaron unos instrumentos y consultaron unas fuentes para recabar información sobre el desempeño profesional y personal del profesorado.

De la misma manera, el autor, indica que: “independientemente de la meta que nos marquemos resulta necesario triangular tanto las fuentes de información como los propios métodos de evaluación”. Esto porque el proceso de triangulación se convierte en garantía de validez y credibilidad de los datos recopilados y, por ende, de la misma investigación, veamos a continuación otras ventajas que nos ofrece la triangulación de acuerdo a Carlos Marcelo (1994):

1. “Permitir a los evaluadores tener un mayor grado de confianza con sus resultados, en la medida en que proceden de diferentes fuentes.
2. Puede estimular la creación de nuevos métodos, de una nueva forma de captar el problema de evaluación.
3. Puede ayudar a estudiar dimensiones no analizadas o las variaciones de un fenómeno.
4. Puede ayudar a mejorar la síntesis o integración de teorías como consecuencia de la evaluación.
5. Contribuye a desarrollar una investigación productiva.
6. Posibilita la utilización de métodos cualitativos y cuantitativos.
7. Demanda creatividad de los usuarios.” (Pág. 195)

Orientados por las dos aseveraciones antes expuestas y por las ventajas que ofrece este proceso se procede a triangular, en primer lugar la información aportada por los informantes aplicando la triangulación intra-método. Para facilitar la aprehensión de las categorías señaladas por los informantes se diseñó el siguiente gráfico:

DIMENSIONES Y CATEGORÍAS SEÑALADAS POR LOS INFORMANTES PARA EL ESTABLECIMIENTO DE RELACIONES ENTRE EL DESARROLLO AXIOLÓGICO DEL PROFESORADO Y LA MEJORA INSTITUCIONAL.



*Esquema N° 56. Síntesis de las dimensiones y categorías para establecer relaciones entre el desarrollo axiológico del profesorado y la mejora institucional. (Según los informantes).*

Como se puede observar, las opiniones de los informantes (alumnos, administradores, docentes y bases legales) convergen en que es necesario que se tome en cuenta el desarrollo profesional y personal del profesorado como garantía de la mejora educativa; en este sentido, desarrollamos en detalle las principales unidades de significado que obtuvieron consenso durante la recolección de la información, veamos:

UNIDADES DE SIGNIFICADO QUE DESCRIBEN EL DESARROLLO AXIOLÓGICO DEL PROFESORADO DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA ULA SEGÚN LA OPINIÓN DE LOS INFORMANTES.

| PAUTAS PARA EL DESARROLLO AXIOLÓGICO DEL PROFESORADO  | INFORMANTES |            |                 |               |
|---|-------------|------------|-----------------|---------------|
|   | ALUMNOS     | PROFESORES | ADMINISTRADORES | BASES LEGALES |
| <b>DESARROLLO PROFESIONAL</b>                         |             |            |                 |               |
| MENTE AMPLIA  | X           |            |                 |               |
| CAPACIDAD   | X           |            |                 |               |
| SERVICIO  | X           |            |                 |               |
| CREATIVIDAD   | X           |            |                 | X             |
| INDEPENDENCIA   | X           |            |                 |               |
| INTELECTUALIDAD                                       | X           |            |                 |               |
| LÓGICA  | X           |            |                 |               |
| SEGURIDAD   | X           |            |                 |               |
| PUNTUALIDAD   | X           |            |                 |               |
| DIPLOMACIA  | X           |            |                 |               |
| TRABAJADOR  | X           |            |                 | X             |
| DISCIPLINADO  | X           | X          |                 |               |
| VOCACIÓN  | X           |            |                 |               |
| ABNEGACIÓN  | X           | X          |                 |               |
| COMPETENCIA   | X           | X          |                 |               |
| TOLERANCIA  | X           | X          |                 | X             |
| SERVICIO  |             | X          |                 |               |
| PAZ   |             |            |                 | X             |
| IGUALDAD  |             |            |                 | X             |
| SOLIDARIDAD   |             |            |                 | X             |
| DEMOCRACIA  |             |            |                 | X             |
| CONVIVENCIA   |             |            |                 | X             |
| CIVISMO   |             |            |                 | X             |
| OBJETIVIDAD   |             |            |                 | X             |
| RESPECTO A LA VIDA                                    |             |            |                 | X             |
| BUENAS COSTUMBRES                                     |             |            |                 | X             |
| DOMINIO DE LA CÁTEDRA                                 | X           | X          |                 |               |
| PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DEL PROGRAMA                 | X           | X          |                 |               |
| PERMITE LA PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL EN LA EVALUACIÓN | X           | X          |                 |               |
| MANEJA BIBLIOGRAFÍA ACTUALIZADA                       | X           | X          |                 |               |
| MANEJA RECURSOS AUDIOVISUALES                         | X           | X          |                 |               |

|   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| MANEJO DE TEXTOS BIBLIOGRÁFICOS                             | X | X |   |   |
| ESTABLECER CRONOGRAMA DE CONSULTAS                          | X | X |   |   |
| VARIEDAD EN LA EVALUACIÓN                                   | X | X |   |   |
| DISEÑO DE EJEMPLOS  | X | X |   |   |
| RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA                                    | X | X |   |   |
| INVESTIGACIÓN-EXTENSIÓN                                     | X | X |   |   |
| APLICACIÓN DE NUEVAS TECNOLOGÍAS                            |   |   |   |   |
| EVALUACIÓN DEL PROFESORADO                                  |   | X |   |   |
| ETICIDAD  |   | X |   | X |
| COMPROMISO SOCIAL   |   | X |   | X |
| CONDUCTA NO ÉTICA DE COLEGAS                                |   | X |   |   |
| SISTEMA DE VALORES PARA RESPALDAR LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA    |   | X | X |   |
| CREACIÓN DE CÓDIGOS DEONTOLÓGICOS                           |   | X | X |   |
| CÓDIGO DE ÉTICA   |   | X |   |   |
| RECONOCER DIFICULTADES DIDÁCTICAS                           |   | X |   |   |
| RECONOCER ERRORES AL AVALUAR                                |   | X |   |   |
| DIFICULTADES: CONCEPTUALES, PROCEDIMENTALES Y ACTITUDINALES |   | X |   |   |
| APOYO DIDÁCTICO   |   | X |   |   |
| IDENTIFICACIÓN ACADÉMICA Y LABORAL CON LA ESCUELA           |   | X |   |   |
| PROPICIAR LA IDENTIDAD NACIONAL                             |   |   |   | X |
| VALORES ECOLÓGICOS  |   |   |   | X |
| TRABAJO COLABORATIVO  |   |   |   | X |
| MEJORA ACADÉMICA, CIENTÍFICA Y PEDAGÓGICA                   |   |   |   | X |

|  |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|
| RESPECTO POR LOS DERECHOS HUMANOS            |   |   |   | X |
| IDONEIDAD DOCENTE                            |   |   |   | X |
| <b>DESARROLLO PERSONAL</b>                   |   |   |   |   |
| ALEGRÍA                                      | X |   |   |   |
| PULCRITUD                                    | X |   |   |   |
| VALENTÍA                                     | X |   |   |   |
| INDULGENCIA                                  | X | X |   |   |
| SINCERIDAD                                   | X |   |   | X |
| OBEDIENCIA                                   | X |   |   |   |
| EMPATÍA                                      | X |   |   |   |
| HONESTIDAD                                   | X | X |   | X |
| JUSTICIA                                     | X | X |   | X |
| RELACIONES HUMANAS                           | X | X |   |   |
| AUTONOMÍA                                    | X | X |   | X |
| DIGNIDAD                                     | X | X |   |   |
| LIBERTAD                                     |   | X |   | X |
| FELICIDAD                                    |   | X |   |   |
| ESTÉTICA                                     |   | X |   |   |
| AMABILIDAD                                   |   | X |   |   |
| RESPONSABILIDAD                              |   | X |   |   |
| EMANCIPADOR                                  |   |   |   | X |
| RESPECTUOSO                                  |   |   |   | X |
| COMPRESIVO                                   |   |   |   | X |
| LIBRE EXPRESIÓN                              |   |   |   | X |
| DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN | X | X |   |   |
| PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL EN CLASES          | X | X |   |   |
| PROPICIA LA REFLEXIÓN CRÍTICA                | X | X |   |   |
| ASUME ACTITUD CRÍTICA                        | X | X |   | X |
| ASISTENCIA PUNTUAL A CLASES                  | X | X |   |   |
| CUMPLIR CON ACTIVIDADES PROPUESTAS           | X | X |   |   |
| RECONOCER ERRORES                            | X | X |   |   |
| INSINUACIONES TENDIENTES AL ACOSO SEXUAL     |   |   | X |   |
| UTILIZACIÓN DE FRASES DESPECTIVAS            |   | X | X |   |
| BUENA RELACIÓN ALUMNO-PROFESOR               | X |   |   |   |

|   |   |   |  |   |
|---|---|---|--|---|
| MUESTRA PREOCUPACIÓN POR EL APRENDIZAJE       | X | X |  |   |
| EXIGENCIA DE COMPORTAMIENTOS MORALES Y ÉTICOS | X |   |  | X |
| PERFIL: AUTORITARIO                           | X |   |  |   |
| PERFIL: CRÍTICO REFLEXIVO                     | X |   |  |   |
| PERFIL: TECNOCRÁTA                            | X |   |  |   |
| DESARROLLO AXIOLÓGICO                         |   | X |  |   |
| MORALIDAD                                     |   | X |  | X |
| COMPROMISO CON EL ESTUDIANTE                  |   | X |  |   |
| INTEGRIDAD                                    |   | X |  |   |
| NO INFORMACIÓN SOBRE SU INTIMIDAD             |   | X |  |   |
| CONFIDENCIALIDAD RESPECTO A LA INTIMIDAD      |   | X |  |   |
| NO CONTROL DE RELACIONES INTIMAS              |   | X |  |   |
| NO DISCRIMINACIÓN                             |   | X |  | X |

*Tabla N° 43. Unidades de significado que describen el desarrollo axiológico del profesorado de la escuela de educación de la ULA según la opinión de los informantes.*

Luego de triangular la información aportada por los informantes se procede a sintetizar y sistematizar la misma en atención a: opiniones aportadas de manera exclusiva o aislada y, opiniones que convergen en lo común. Para tal propósito se elaboró la siguiente matriz, veamos:

**UNIDADES DE SIGNIFICADO SEÑALADAS POR LOS INFORMANTES DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA ULA EN RELACIÓN CON EL DESARROLLO AXIOLÓGICO DEL PROFESORADO Y LA MEJORA INSTITUCIONAL**

| <b>UNIDAD DE SIGNIFICADO</b>  | <b>OPINIONES AISLADAS</b> | <b>OPINIONES CONVERGENTES</b> |
|-------------------------------|---------------------------|-------------------------------|
| <b>DESARROLLO PROFESIONAL</b> |                           |                               |
| MENTE AMPLIA                  | ALUMNOS                   |                               |
| CAPACIDAD                     | ALUMNOS                   |                               |
| SERVICIO                      | ALUMNOS                   |                               |
| CREATIVIDAD                   |                           | ALUMNOS-BASES LEGALES         |
| INDEPENDENCIA                 | ALUMNOS                   |                               |
| INTELLECTUALIDAD              | ALUMNOS                   |                               |
| LÓGICA                        | ALUMNOS                   |                               |
| SEGURIDAD                     | ALUMNOS                   |                               |
| PUNTUALIDAD                   | ALUMNOS                   |                               |
| DIPLOMACIA                    | ALUMNOS                   |                               |
| TRABAJADOR                    |                           | ALUMNOS-BASES LEGALES         |
| DISCIPLINADO                  |                           | ALUMNOS-PROFESORES            |
| VOCACIÓN                      | ALUMNOS                   |                               |

|  |               |                                      |
|--|---------------|--------------------------------------|
| ABNEGACIÓN   |               | ALUMNOS-PROFESORES                   |
| COMPETENCIA  |               | ALUMNOS-PROFESORES                   |
| TOLERANCIA   |               | ALUMNOS-PROFESORES-<br>BASES LEGALES |
| SERVICIO   | PROFESORES    |                                      |
| PAZ  | BASES LEGALES |                                      |
| IGUALDAD   | BASES LEGALES |                                      |
| SOLIDARIDAD  | BASES LEGALES |                                      |
| DEMOCRACIA   | BASES LEGALES |                                      |
| CONVIVENCIA  | BASES LEGALES |                                      |
| CIVISMO  | BASES LEGALES |                                      |
| OBJETIVIDAD  | BASES LEGALES |                                      |
| RESPECTO A LA VIDA   | BASES LEGALES |                                      |
| BUENAS COSTUMBRES  | BASES LEGALES |                                      |
| DOMINIO DE LA CÁTEDRA  |               | ALUMNOS-PROFESORES                   |
| PRESENTACIÓN Y<br>DISCUSIÓN DEL<br>PROGRAMA                    |               | ALUMNOS-PROFESORES                   |
| PERMITE LA<br>PARTICIPACIÓN<br>ESTUDIANTIL EN LA<br>EVALUACIÓN |               | ALUMNOS-PROFESORES                   |
| MANEJA BIBLIOGRAFÍA<br>ACTUALIZADA                             |               | ALUMNOS-PROFESORES                   |
| MANEJA RECURSOS<br>AUDIOVISUALES                               |               | ALUMNOS-PROFESORES                   |
| MANEJO DE TEXTOS<br>BIBLIOGRÁFICOS                             |               | ALUMNOS-PROFESORES                   |
| ESTABLECER<br>CRONOGRAMA DE<br>CONSULTAS                       |               | ALUMNOS-PROFESORES                   |
| VARIEDAD EN LA<br>EVALUACIÓN                                   |               | ALUMNOS-PROFESORES                   |
| DISEÑO DE EJEMPLOS   |               | ALUMNOS-PROFESORES                   |
| RELACIÓN TEORÍA-<br>PRÁCTICA                                   |               | ALUMNOS-PROFESORES                   |
| INVESTIGACIÓN-<br>EXTENSIÓN                                    |               | ALUMNOS-PROFESORES                   |
| APLICACIÓN DE NUEVAS<br>TECNOLOGÍAS                            | -             | -                                    |
| EVALUACIÓN DEL<br>PROFESORADO                                  | PROFESORES    |                                      |
| ETICIDAD   |               | PROFESORES-BASES<br>LEGALES          |
| COMPROMISO SOCIAL  |               | PROFESORES-BASES<br>LEGALES          |
| CONDUCTA NO ÉTICA DE<br>COLEGAS                                | PROFESORES    |                                      |
| SISTEMA DE VALORES<br>PARA RESPALDAR LA<br>PRÁCTICA PEDAGÓGICA |               | PROFESORES-<br>ADMINISTRADORES       |
| CREACIÓN DE CÓDIGOS<br>DEONTOLÓGICOS                           |               | PROFESORES-<br>ADMINISTRADORES       |
| CÓDIGO DE ÉTICA  | PROFESORES    |                                      |
| RECONOCER<br>DIFICULTADES<br>DIDÁCTICAS                        | PROFESORES    |                                      |
| RECONOCER ERRORES<br>AL AVALUAR                                | PROFESORES    |                                      |



|  |               |                                      |
|--|---------------|--------------------------------------|
| DIFICULTADES:<br>CONCEPTUALES,<br>PROCEDIMENTALES Y<br>ACTITUDINALES | PROFESORES    |                                      |
| APOYO DIDÁCTICO  | PROFESORES    |                                      |
| IDENTIFICACIÓN<br>ACADÉMICA Y LABORAL<br>CON LA ESCUELA              | PROFESORES    |                                      |
| PROPICIAR LA IDENTIDAD<br>NACIONAL                                   | BASES LEGALES |                                      |
| VALORES ECOLÓGICOS   | BASES LEGALES |                                      |
| TRABAJO COLABORATIVO   | BASES LEGALES |                                      |
| MEJORA ACADÉMICA,<br>CIENTÍFICA Y<br>PEDAGÓGICA                      | BASES LEGALES |                                      |
| RESPECTO POR LOS<br>DERECHOS HUMANOS                                 | BASES LEGALES |                                      |
| IDONEIDAD DOCENTE  | BASES LEGALES |                                      |
| <b>DESARROLLO<br/>PERSONAL</b>                                       |               |                                      |
| ALEGRÍA  | ALUMNOS       |                                      |
| PULCRITUD  | ALUMNOS       |                                      |
| VALENTÍA   | ALUMNOS       |                                      |
| INDULGENCIA  |               | ALUMNOS-PROFESORES                   |
| SINCERIDAD   |               | ALUMNOS-BASES LEGALES                |
| OBEDIENCIA   | ALUMNOS       |                                      |
| EMPATÍA  | ALUMNOS       |                                      |
| HONESTIDAD   |               | ALUMNOS-PROFESORES-<br>BASES LEGALES |
| JUSTICIA   |               | ALUMNOS-PROFESORES-<br>BASES LEGALES |
| RELACIONES HUMANAS   |               | PROFESORES-ALUMNOS                   |
| AUTONOMÍA  |               | ALUMNOS-PROFESORES-<br>BASES LEGALES |
| DIGNIDAD   |               | ALUMNOS-PROFESORES                   |
| LIBERTAD   |               | PROFESORES-BASES<br>LEGALES          |
| FELICIDAD  | PROFESORES    |                                      |
| ESTÉTICA   | PROFESORES    |                                      |
| AMABILIDAD   | PROFESORES    |                                      |
| RESPONSABILIDAD  | PROFESORES    |                                      |
| EMANCIPADOR  | BASES LEGALES |                                      |
| RESPECTUOSO  | BASES LEGALES |                                      |
| COMPENSIVO   | BASES LEGALES |                                      |
| LIBRE EXPRESIÓN  | BASES LEGALES |                                      |
| DISCUSIÓN DE LOS<br>RESULTADOS DE LA<br>EVALUACIÓN                   |               | ALUMNOS-PROFESORES                   |
| PARTICIPACIÓN<br>ESTUDIANTIL EN CLASES                               |               | ALUMNOS-PROFESORES                   |
| PROPICIA LA REFLEXIÓN<br>CRÍTICA                                     |               | ALUMNOS-PROFESORES                   |
| ASUME ACTITUD CRÍTICA  |               | ALUMNOS-PROFESORES-<br>BASES LEGALES |
| ASISTENCIA PUNTUAL A<br>CLASES                                       |               | ALUMNOS-PROFESORES                   |
| CUMPLIR CON<br>ACTIVIDADES   |               | ALUMNOS-PROFESORES                   |

|   |                 |                                |
|---|-----------------|--------------------------------|
| PROPUESTAS  |                 |                                |
| RECONOCER ERRORES                                   |                 | ALUMNOS-PROFESORES             |
| INSINUACIONES<br>TENDIENTES AL ACOSO<br>SEXUAL      | ADMINISTRADORES |                                |
| UTILIZACIÓN DE FRASES<br>DESPECTIVAS                |                 | PROFESORES-<br>ADMINISTRADORES |
| BUENA RELACIÓN<br>ALUMNO-PROFESOR                   | ALUMNOS         |                                |
| MUESTRA<br>PREOCUPACIÓN POR EL<br>APRENDIZAJE       |                 | ALUMNOS-PROFESORES             |
| EXIGENCIA DE<br>COMPORTAMIENTOS<br>MORALES Y ÉTICOS |                 | ALUMNOS-BASES LEGALES          |
| PERFIL: AUTORITARIO                                 | ALUMNOS         |                                |
| PERFIL: CRÍTICO<br>REFLEXIVO                        | ALUMNOS         |                                |
| PERFIL: TECNOCRATA                                  | ALUMNOS         |                                |
| DESARROLLO<br>AXIOLÓGICO                            | PROFESORES      |                                |
| MORALIDAD   |                 | PROFESORES-BASES<br>LEGALES    |
| COMPROMISO CON EL<br>ESTUDIANTE                     | PROFESORES      |                                |
| INTEGRIDAD  | PROFESORES      |                                |
| NO INFORMACIÓN SOBRE<br>SU INTIMIDAD                | PROFESORES      |                                |
| CONFIDENCIALIDAD<br>RESPECTO A LA<br>INTIMIDAD      | PROFESORES      |                                |
| NO CONTROL DE<br>RELACIONES INTIMAS                 | PROFESORES      |                                |
| NO DISCRIMINACIÓN                                   |                 | PROFESORES-BASES<br>LEGALES    |

*Tabla Nº 44. Opiniones aisladas y convergentes de los informantes en relación con el desarrollo axiológico del profesorado y la mejora institucional.*

Con el cuadro anterior lo que se procura es demostrar los puntos convergentes y aislados señalados por las fuentes de información; a saber, alumnos, profesores, administradores y documentos legales. Como se puede apreciar aparecen unidades de significado que reciben consenso por parte de los informantes; así como también conceptos que sólo son considerados por algunos de ellos. Como conclusión, se puede indicar que la mayoría de las unidades destacadas en este cuadro responden o reflejan las primeras pautas que facilitarían el establecimiento de relaciones entre el desarrollo axiológico del profesorado y la mejora institucional. Es de hacer notar, que todos los conceptos deben ser considerados como cualidades o atributos positivos en el desempeño profesional y personal del docente.

Sin embargo, a través de la utilización de la triangulación entre métodos se logró apreciar la presencia de otros factores que hacen referencia, de manera negativa, al desarrollo axiológico del profesorado de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes. Veamos tales aspectos:

4.5.4.2 Método usado: Entre-Métodos (sobre los instrumentos).

En este punto se procura triangular la información recabada a través de los distintos instrumentos utilizados; a saber, por medio de la “triangulación entre-métodos”. Es oportuno recordar que para el desarrollo de esta investigación se utilizaron: encuestas, entrevistas, autoinformes y análisis de documentos. Veamos a continuación las distintas unidades de significado que nos aportan los instrumentos:

UNIDADES DE SIGNIFICADO QUE AFECTAN EL DESARROLLO AXIOLÓGICO DEL PROFESORADO DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA ULA. DE ACUERDO A LOS INSTRUMENTOS UTILIZADOS.

| PAUTAS PARA EL DESARROLLO AXIOLÓGICO DEL PROFESORADO          | INSTRUMENTOS |              |             |                    |
|---|--------------|--------------|-------------|--------------------|
|   | ENCUESTAS    | AUTOINFORMES | ENTREVISTAS | DOCUMENTOS LEGALES |
| <b>DESARROLLO PROFESIONAL</b>                                 |              |              |             |                    |
| TRATO INADECUADO A LOS ALUMNOS                                |              | X            |             |                    |
| TIEMPO PARA LA PLANIFICACIÓN                                  |              | X            |             |                    |
| OBSTÁCULOS PARA LA ACTUALIZACIÓN                              |              | X            |             |                    |
| RECUSACIONES ÉTICAS   |              | X            | X           | X                  |
| MADUREZ ÉTICA   |              | X            | X           | X                  |
| CONFLICTOS ENTRE ALUMNOS Y PROFESORES                         |              | X            | X           | X                  |
| PRESENCIA DE CONFLICTOS ÉTICOS                                |              | X            | X           | X                  |
| ANTECEDENTES DE CONFLICTOS AXIOLÓGICOS                        |              | X            | X           |                    |
| REFERENCIAS LEGALES PARA REGULAR EL COMPORTAMIENTO AXIOLÓGICO |              | X            | X           |                    |
| DENUNCIAS DE CONFLICTOS AXIOLÓGICOS                           |              | X            | X           |                    |
| RESPUESTAS A LOS CONFLICTOS AXIOLÓGICOS                       |              | X            | X           | X                  |
| <b>DESARROLLO PERSONAL</b>                                    |              |              |             |                    |
| CANSANCIO, APATÍA Y DESANIMO                                  |              | X            |             |                    |
| RECHAZO POR ALUMNOS   |              | X            | X           |                    |
| EXPRESIÓN DE SENTIMIENTOS DE CULPA                            |              | X            |             |                    |

|                                |  |   |   |   |
|--------------------------------|--|---|---|---|
| RECUSACIONES MORALES           |  | X | X | X |
| MADUREZ MORAL                  |  | X | X | X |
| PRESENCIA DE CONFLICTOS ÉTICOS |  | X | X | X |

*Tabla N° 45. Conjunto de aspectos que desfavorecen el desarrollo axiológico del profesorado de la Escuela de Educación de la ULA.*

UNIDADES DE SIGNIFICADO QUE AFECTAN EL DESARROLLO AXIOLÓGICO DEL PROFESORADO. CATEGORIZADAS DE ACUERDO A CRITERIOS DE CONVERGENCIA Y OPINIONES AISLADAS.

| UNIDAD DE SIGNIFICADO   | OPINIONES AISLADAS | OPINIONES CONVERGENTES                          |
|---|--------------------|---|
| <b>DESARROLLO PROFESIONAL</b>                                 |                    |   |
| <b>DESARROLLO PROFESIONAL</b>                                 |                    |   |
| TRATO INADECUADO A LOS ALUMNOS                                | AUTOINFORMES       |   |
| TIEMPO PARA LA PLANIFICACIÓN                                  | AUTOINFORMES       |   |
| OBSTÁCULOS PARA LA ACTUALIZACIÓN                              | AUTOINFORMES       |   |
| RECUSACIONES ÉTICAS   |                    | AUTOINFORMES-ENTREVISTAS-ANÁLISIS DE DOCUMENTOS |
| MADUREZ ÉTICA   |                    | AUTOINFORMES-ENTREVISTAS-ANÁLISIS DE DOCUMENTOS |
| CONFLICTOS ENTRE ALUMNOS Y PROFESORES                         |                    | AUTOINFORMES-ENTREVISTAS-ANÁLISIS DE DOCUMENTOS |
| PRESENCIA DE CONFLICTOS ÉTICOS                                |                    | AUTOINFORMES-ENTREVISTAS-ANÁLISIS DE DOCUMENTOS |
| ANTECEDENTES DE CONFLICTOS AXIOLÓGICOS                        |                    | AUTOINFORMES-ENTREVISTAS                        |
| REFERENCIAS LEGALES PARA REGULAR EL COMPORTAMIENTO AXIOLÓGICO |                    | AUTOINFORMES-ENTREVISTAS                        |
| DENUNCIAS DE CONFLICTOS AXIOLÓGICOS                           |                    | AUTOINFORMES-ENTREVISTAS                        |
| RESPUESTAS A LOS CONFLICTOS AXIOLÓGICOS                       |                    | AUTOINFORMES-ENTREVISTAS-ANÁLISIS DE DOCUMENTOS |
| <b>DESARROLLO PERSONAL</b>                                    |                    |   |
| CANSANCIO, APATÍA Y DESANIMO                                  | AUTOINFORMES       |   |
| RECHAZO POR ALUMNOS   |                    | AUTOINFORMES-ENTREVISTAS                        |

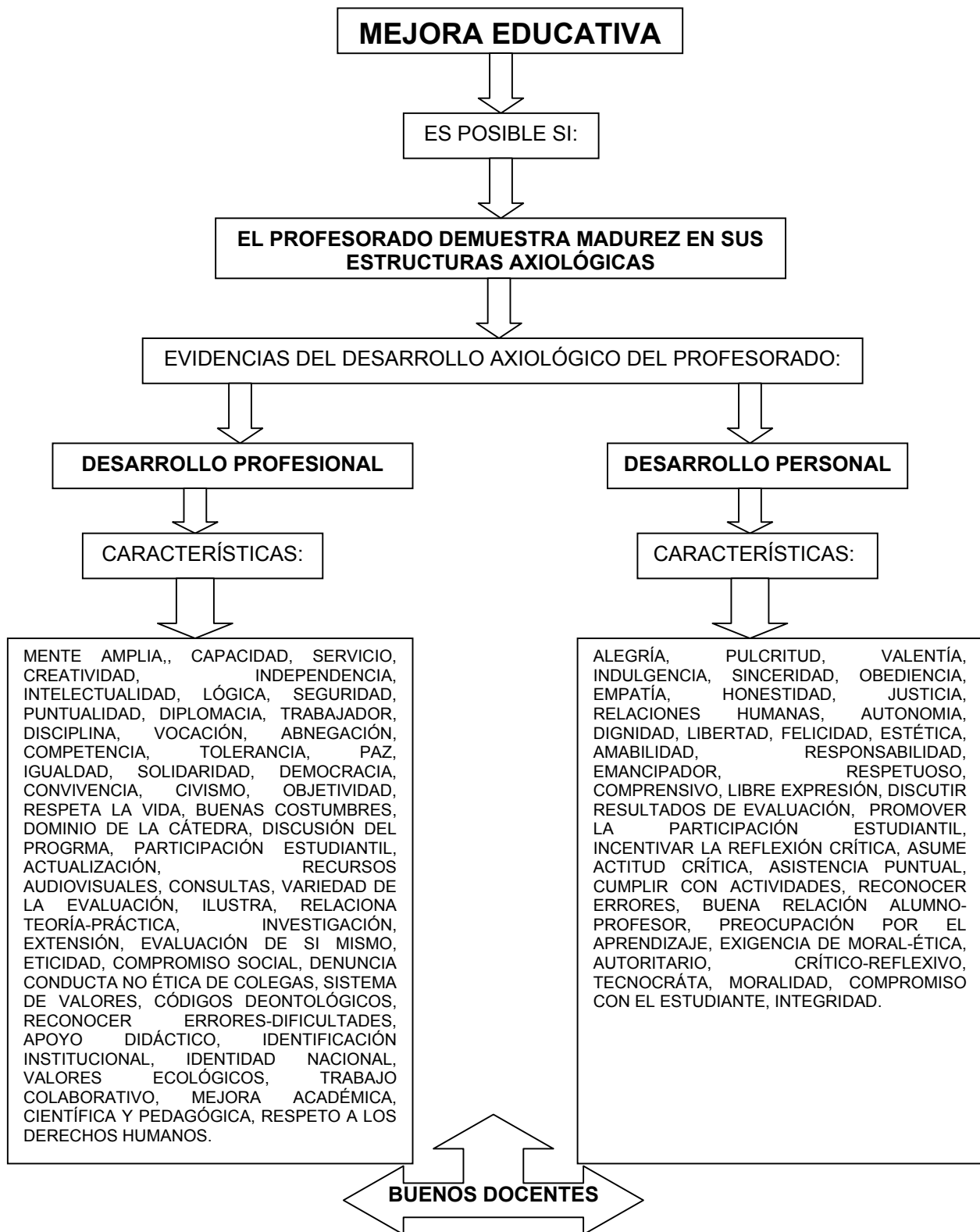
| EXPRESIÓN DE SENTIMIENTOS DE CULPA | AUTOINFORMES |  |
|------------------------------------|--------------|--|
| RECUSACIONES MORALES               |              | AUTOINFORMES- ENTREVISTAS-ANÁLISIS DE DOCUMENTOS |
| MADUREZ MORAL                      |              | AUTOINFORMES- ENTREVISTAS-ANÁLISIS DE DOCUMENTOS |
| PRESENCIA DE CONFLICTOS ÉTICOS     |              | AUTOINFORMES- ENTREVISTAS-ANÁLISIS DE DOCUMENTOS |

*Tabla Nº 46. Factores negativos que afectan el desarrollo axiológico del profesorado.*

Como se puede apreciar, con este proceso (triangulación de métodos), se logró registrar algunos aspectos negativos que influyen en el desarrollo axiológico del profesorado y, por ende, en la mejora institucional. Estos registros se deben gracias fundamentalmente a la información aportada por los gerentes a través de las entrevistas. Por otro lado, también los mismos profesores por medio de los autoinformes reconocen muchos de estos factores negativos. Por último, aunque no están señalados de manera explícita en los documentos legales, en ellos también se hace referencia a estos tipos de comportamiento.

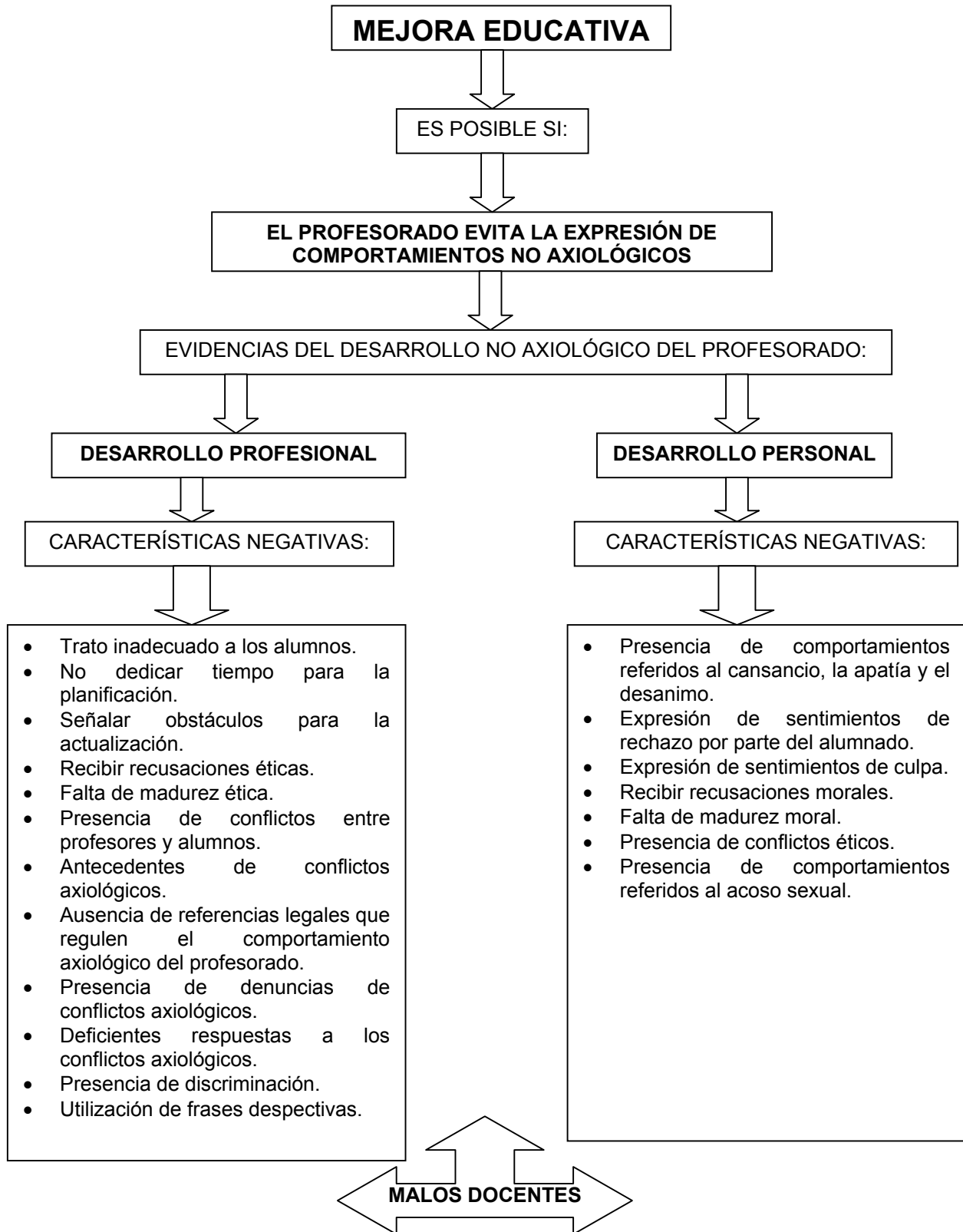
A modo de ilustración, se diseñan dos esquemas que permiten visualizar los resultados obtenidos en el proceso de triangulación de la información, veamos las unidades de significado positivas señaladas por los informantes:

CONJUNTO DE ATRIBUTOS POSITIVOS QUE PERMITE ESTABLECER RELACIONES ENTRE EL DESARROLLO AXIOLÓGICO DEL PROFESORADO Y LA MEJORA INSTITUCIONAL. DE ACUERDO A LA OPINIÓN DE LOS INFORMANTES.



Esquema N° 57. Mapa de cualidades positivas para establecer relaciones entre el desarrollo axiológico del profesorado y la mejora institucional. Señaladas por los informantes.

CONJUNTO DE ATRIBUTOS NEGATIVOS QUE IMPIDEN ESTABLECER RELACIONES ENTRE EL DESARROLLO AXIOLÓGICO DEL PROFESORADO Y LA MEJORA INSTITUCIONAL. DE ACUERDO A LA OPINIÓN RECOGIDA EN LOS INSTRUMENTOS.



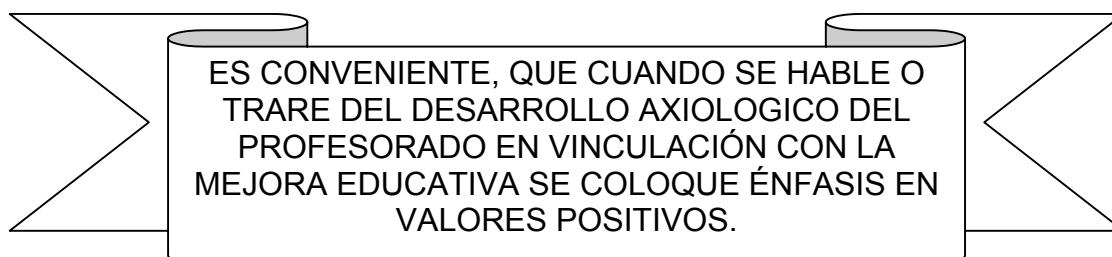
Esquema Nº 58. Mapa de aspectos negativos que imposibilitan el establecimiento de relaciones entre el desarrollo axiológico del profesorado y la mejora institucional. De acuerdo a la información recabada por los instrumentos.

4.6. Conjunto de pautas previas para establecer relaciones entre el desarrollo axiológico y la mejora institucional. (sobre la base de los datos recabados, el marco metodológico y el marco teórico).

En este punto es importante recordar que el objetivo principal de este estudio se centra en lograr establecer relaciones entre las siguientes dimensiones conceptuales: el desarrollo axiológico del profesorado y la mejora institucional. De igual manera, se ha venido afirmado en el desarrollo de la misma que la mejora institucional o educativa depende en gran medida del empeño o voluntad de aquellos profesores que se caracterizan por poseer cierta madurez en sus estructuras valorativas. Ahora bien, llegados a este nivel, nos proponemos develar algunas pautas, claves o criterios que contribuirían a orientar la mejora educativa en la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes. Para realizar esta tarea partimos, en primer lugar, de la extracción de algunas unidades comprensivas y de significado que se han encontrado por medio del análisis de la información recaba. En segundo término, se señalan otras unidades de significado obtenidas en la definición del marco metodológico y, por último, se indican otras tantas a partir del contraste demostrado en el marco teórico. Veamos a continuación el primer conjunto de criterios:

#### 4.6.1. Primeras Pautas. Obtenidas del análisis de los datos.

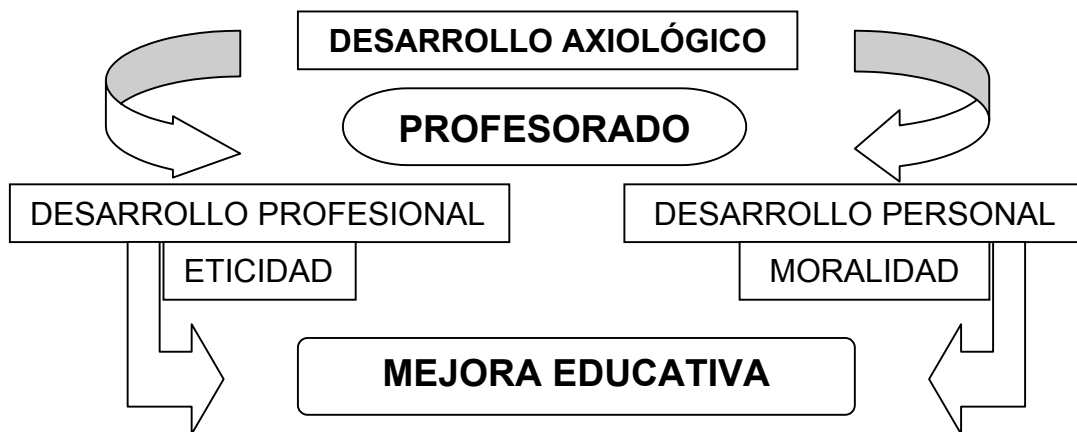
Como ya se pudo apreciar, de los datos aportados por los informantes e instrumentos se logró obtener una multiplicidad de unidades significativas que hacen alusión al comportamiento axiológico del profesorado de la Escuela de Educación de la ULA. En ellos, observamos opiniones a favor y en contra del comportamiento moral y ético del profesorado; o en todo caso, factores favorables y desfavorables en su desempeño profesional y personal. En este sentido, nos centramos sólo en aquellos indicadores que favorecerían la mejora institucional; a saber, sobre los factores positivos que, sobre el desempeño docente, fueron señalados por los informantes. En consecuencia, la primera pauta que hemos de señalar, en atención a los datos analizados, está referida a:



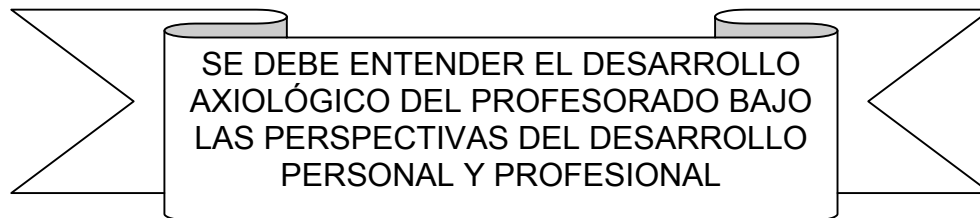
#### **PRIMERA PAUTA**

Otras categorías aludidas en los datos están referidas a la vinculación entre el desarrollo axiológico y, el desarrollo personal y profesional del docente. Esta relación aparece en virtud de que en las unidades de significado, los informantes, permanentemente señalan aspectos enmarcados en estas dimensiones. Aunado a ello, se puede decir que la moralidad y eticidad también están asociadas a estas dimensiones, veamos estas consideraciones a través del siguiente esquema:



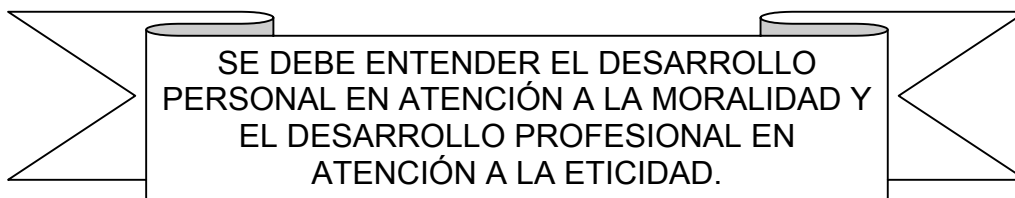


En atención a las anteriores consideraciones y relaciones, se señala a continuación la segunda pauta, a saber:



**SEGUNDA PAUTA**

De igual manera:



**TERCERA PAUTA**

#### 4.3.2 Datos aportados por los profesores de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes por medio de los autoinformes.

Con el autoinforme se recogió información relacionada con la eficiencia en la práctica docente y el desempeño profesional (Ver anexo: instrumento aplicado a los profesores). Para este fin se identificaron dos grandes conjuntos de indicadores que se denominaron:

1. Indicadores clásicos para la evaluación del profesorado.
2. Indicadores modernos para la evaluación del profesorado.

Los dos conjuntos de indicadores se diseñaron a partir de criterios de evaluación cualitativa. En especial, sobre las premisas que orientan la evaluación del profesorado que se encuentran en los principales planteamientos del Doctor Miguel Ángel Santos Guerra (1996). En este sentido, se compartió la idea de que:

*“Toda evaluación, para que pueda facilitar la comprensión en profundidad de la actividad profesional, necesita estar contextualizada. Sólo así podrá facilitar luego una toma de decisiones justa y racional. De lo contrario, puede convertirse en un juicio inexacto, parcial y desalentador”. (Santos Guerra, 1996. Pág. 46).*

Asimismo, en el formato del autoinforme se considero que:

*“La evaluación debe ser considerada como un proceso de estimación de la calidad de la enseñanza, asentado en evidencias y realizado para poder comprender y mejorar la práctica educativa”. (Santos Guerra, 1996. Pág. 46)*

El interés con el que se aplicó el autoinforme fue el de recoger información relacionada con la eficiencia de la práctica pedagógica de una muestra de profesores de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes, a fin de contrastar los propósitos y efectos de la evaluación del profesorado defendidos por Joan Dean (1991) y Santos Guerra (1996). Entre los propósitos señalados por estos autores se compartieron los siguientes:

1. *“Ayudar a los profesores a identificar vías que realcen sus destrezas profesionales.*
2. *Ayudar a la planificación del perfeccionamiento y el desarrollo profesional de los profesores.*
3. *Ayudar a cada profesor, a los directivos y a los gobernantes a ver dónde se puede intervenir con una nueva o modificada iniciativa.*
4. *Identificar el potencial de los profesores para el desarrollo profesional con la intención de ayudarles, cuando fuera posible, con el entrenamiento en la práctica.*
5. *Proporcionar ayuda a los profesores con dificultades en su tarea a través de la orientación adecuada y el ejercicio pertinente.*

6. *Informar a los responsables para que tengan referencias de los profesores*". (Santos Guerra, 1996. Pag.49)

Por otra parte, en el diseño del autoinforme también se estimó la siguiente opinión de Santos Guerra:

*"La principal finalidad de la evaluación del profesorado reside en la ayuda. La evaluación ha de ser una ayuda, no una amenaza. El propósito de la evaluación no debe ser la realización de un ajuste de cuentas o de un juicio sobre la actuación profesional de los docentes. El objetivo fundamental es conseguir, a través de la indagación rigurosa sobre la práctica, las evidencias necesarias para la comprensión de la actividad, de tal manera que los protagonistas puedan formular un juicio riguroso sobre su valor educativo".(Santos Guerra, 1996. Pág. 49)*

En atención a los anteriores planteamientos, las respuestas dadas por los profesores a los diferentes planteamientos contenidos en el instrumento se presentan y analizan a través del "método interactivo o integrado de Miles y Huberman" desarrollado por Marcelo García (1995). Para ello se elaboraron mapas conceptuales, esquemas, dibujos, tablas y figuras que ilustran las expresiones más significativas y representativas de los sujetos informantes. Seguido a estas ilustraciones, en algunos tópicos, se colocan argumentos del investigador que permiten contrastar paulatinamente la opinión de los docentes.

Asimismo, se presenta un análisis comparativo de las opiniones emitidas por los profesores en atención al establecimiento de una clasificación de los mismos tomando en cuenta: la edad, la antigüedad, el escalafón y el grado académico.

Unida a la presentación cualitativa de la información, se construyeron unas tablas y unos gráficos que sintetizan las respuestas emitidas. Para ello se utilizaron parámetros de estadística descriptiva y se tipificaron las respuestas en atención a la homogeneidad establecida entre las mismas.

La información aportada por el primer conjunto de indicadores proviene de una batería de veinte (20) reactivos, todos ellos se refieren a aspectos tradicionales que se utilizan para la evaluación del profesorado. Para apoyar aun más la división de los dos conjuntos de indicadores identificados y, en este momento el calificado como de indicadores clásicos, apelamos de nuevo a Santos Guerra, quien citando a (Gray y Jones, 1985) indica que:

*"Parece claro que una realidad tan compleja no puede ser captada mediante instrumentos simples de exploración. Para la evaluación del profesorado se han utilizado numerosas escalas de estimación y listas de control, frecuentemente contestadas por los alumnos. Cuando se utilizan como instrumento único de evaluación, nos encontramos con serios problemas de estimación justa y fiel de la realidad". (Santos Guerra, 1996. Pág. 52)*

Para Santos Guerra (1996), cuando se aplica esta forma de evaluación, se toma en cuenta un modelo de profesor que no siempre es el modelo deseable. En este sentido argumenta que:

*“Basta recorrer algunas listas de cuestiones para comprobar que se refieren a un profesor de corte clásico, de tipo transmisivo, de talante autoritario:*

- *Desarrolla todo el programa.*
- *Prepara las clases.*
- *Explica con claridad.*
- *Contesta con exactitud.*
- *Mantiene el orden.*
- *Utiliza material didáctico.*
- *Pone exámenes.*
- *Corrige con justicia”.* (Santos Guerra, 1996. Pág. 52 y 53)

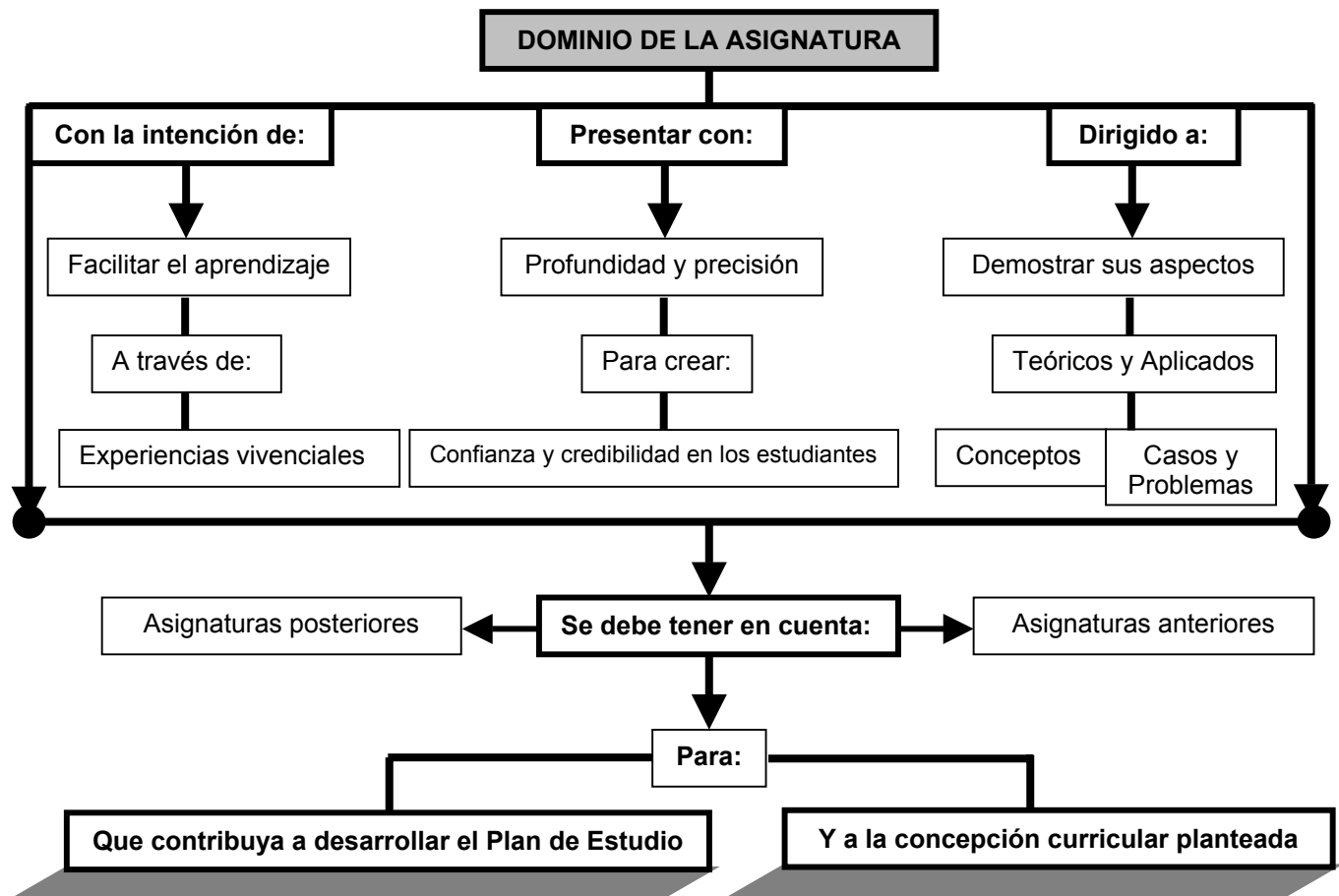
En atención a las anteriores premisas se diseñó el primer conjunto de indicadores, denominado indicadores clásicos para la evaluación del profesorado. Veamos a continuación el primero de ellos:

#### **Dominio de los temas tratados en clases:**

Los profesores consideran que el profesional de la docencia debe manejar a profundidad y con precisión el área donde enseña. No es suficiente manejar estrategias de enseñanza y de facilitación de aprendizajes. Indican que hay que manejar las áreas temáticas no sólo en los aspectos teóricos sino también en las experiencias vivenciales y aplicadas. Asimismo los profesores señalan que no sólo se debe tener dominio de los temas sino de todo el programa de la cátedra, también se deben conocer los programas de las asignaturas prelatas y los programas de las asignaturas posteriores y de esta forma hacer que la asignatura de cada docente contribuya a desarrollar el Plan de Estudios y la concepción curricular planteada en la escuela. Afirman que el hecho de no dominar los temas tratados conduce a crear desconfianza en los alumnos y esta falta de credibilidad se mantiene incluso cuando el profesor trata temas que sí domina.

Veamos a continuación la presentación esquemática de estas afirmaciones.

### Importancia de demostrar dominio de la asignatura



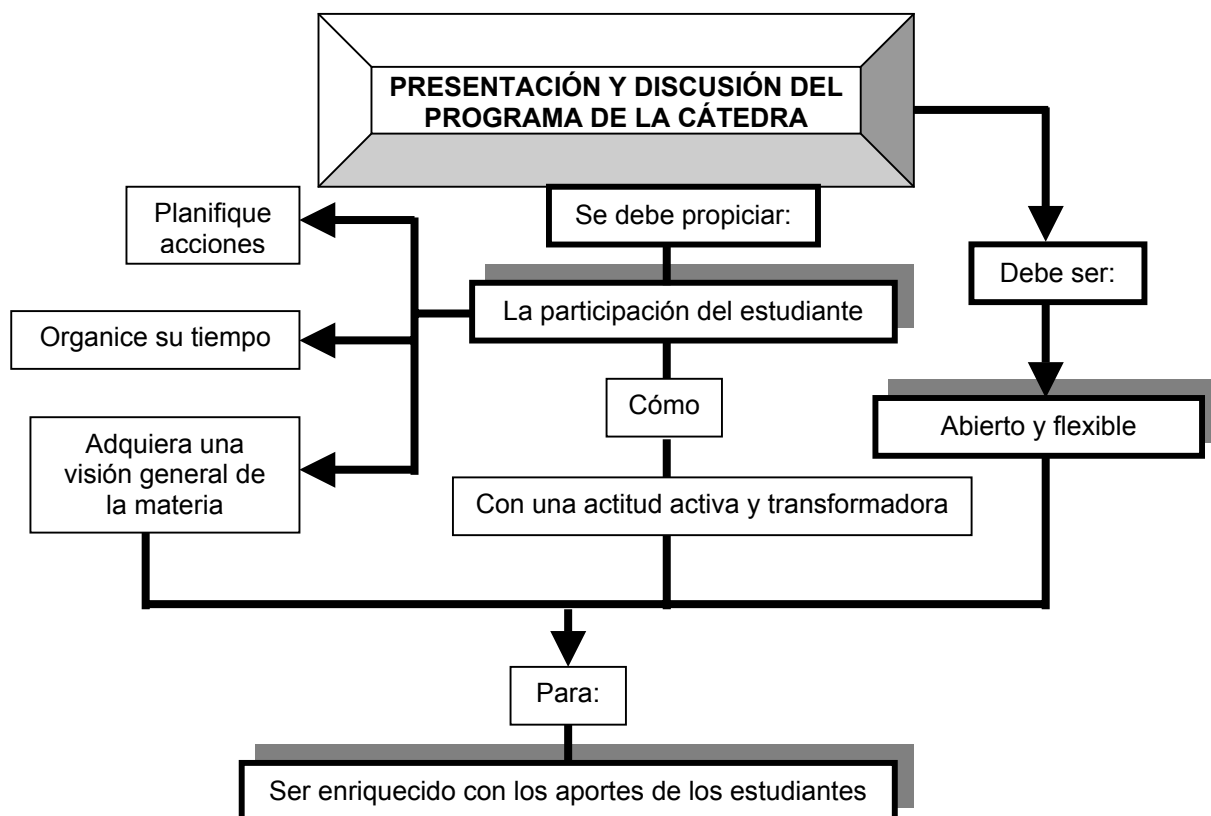
Esquema N° 38. Frases representativas expresadas por los profesores de la Escuela de Educación de la ULA en relación con el dominio de la cátedra.

A pesar de que los profesores demuestran tener claro la importancia de mantener dominio sobre los tópicos de sus asignaturas, es importante aclarar que muchos de ellos indicaron que esto lo hacen de acuerdo a sus respectivas áreas de especialización.

#### Presentar y Discutir el Programa de la Cátedra:

Los profesores señalan que este aspecto es importante en cualquier paradigma, más aun en los emergentes (crítico, constructivista, hermenéutico, dialéctico, fenomenológico, etc.) donde la participación del estudiante en el proceso de evaluación tiene mayor peso al considerársele un factor activo, transformador. Este conocimiento le permite al estudiante tener una visión general de la signatura que le permite organizar su tiempo y a planificar acciones. De la misma manera los profesores expresan que el programa de la asignatura debe ser abierto y flexible para ser enriquecido y completado con los aportes de los estudiantes al inicio de cada período lectivo.

## Importancia de presentar y discutir el Programa de la Cátedra con los alumnos



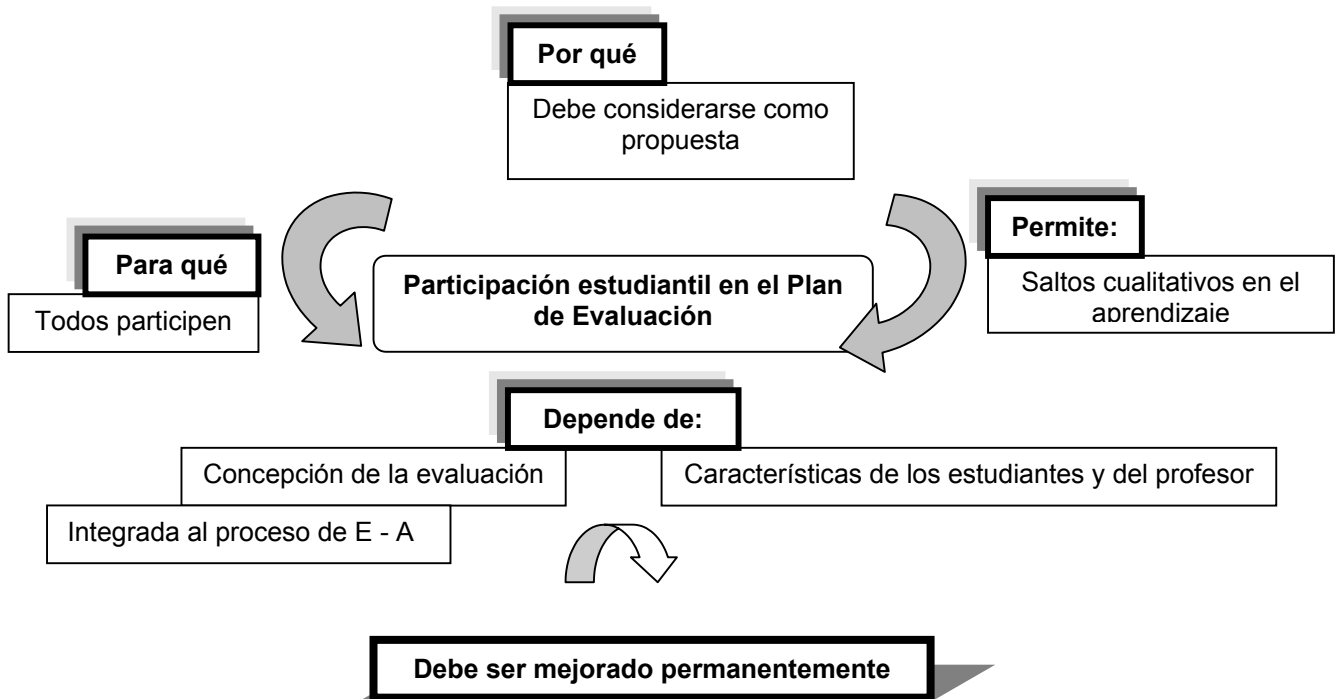
Esquema N° 39. Frases ilustrativas de los profesores que indican la importancia de presentar y discutir el Programa de la Cátedra con los alumnos.

Uno de los requisitos establecidos legalmente en el Reglamento Interno de Evaluación de la Facultad hace referencia a la obligación que tiene el profesorado de presentar y discutir con los estudiantes el Programa de la Asignatura al inicio de cada semestre; sin embargo, la proporción de profesores que cumplen con esta demanda es muy baja, pues es fácil observar que las unidades académicas básicas (departamentos) no velan porque esto se cumpla.

### La participación de los alumnos en el Plan de Evaluación de la Asignatura

Los profesores consideran que si se concibe la evaluación no como un momento excepcional del proceso de enseñanza-aprendizaje sino como un elemento integrado a dicho proceso sí, porque permite, además, saltos cualitativos en el aprendizaje. Es importante que todos los actores participen. La manera e intensidad de esta participación dependerá de las circunstancias y características del grupo (estudiantes-profesor). Por otra parte, los docentes conciben el plan de evaluación contenido en el programa de la cátedra como una propuesta que debe ser completada y ponderada semestre a semestre con la participación de los alumnos.

## Importancia de la participación estudiantil en el Plan de Evaluación de las Cátedras



Esquema N° 40. Expresiones emitidas por los docentes en relación con la participación de los discentes en el plan de evaluación

La concepción de evaluación que subyace en el Reglamento Interno de la Escuela de Educación se sustenta en el enfoque Medicionista; en este sentido los profesores, a pesar de haber reflexionado coherentemente con el planteamiento expuesto, muchos de ellos se ven obligados a dejar de lado la intervención del estudiante.

### Importancia de utilizar bibliografía actualizada

En relación con la importancia que tiene el recomendar bibliografía actualizada con el fin de facilitar el proceso de enseñanza – aprendizaje los profesores indicaron que todas las áreas del conocimiento y saber humano están en constantes cambios; de allí que una bibliografía actualizada se convierta en una necesidad. De igual manera indican que es responsabilidad de todo profesional mantener actualizados los conocimientos que implica la evolución de la sociedad y fundamentalmente la que concierne a su área de especialización.

Otro de los requisitos establecidos en los departamentos que conforman la Escuela de Educación de la ULA, hace referencia a la obligatoriedad que tiene el profesorado de rediseñar y actualizar los programas cada período lectivo; sin embargo, son escasos los profesores que al inicio de cada semestre llevan a cabo esta tarea y que incluyen en los mismos información de punta.

### **Importancia de utilizar recursos audiovisuales para facilitar el desempeño docente**

En este punto los profesores indicaron que en una sociedad donde la imagen cobra mayor relevancia, sobre todo en los medios comunicacionales y de entretenimiento, ésta debe ser incorporada al proceso educativo. Indican que se pena de quedar desfasado en el tiempo. Señalan que mientras más canales perceptivos se activen mayores posibilidades de captación de los mensajes transmitidos. En este sentido estos recursos constituyen excelentes herramientas para canalizar las discusiones de las clases y se convierten en indicadores de la secuencia y preparación previa de los tópicos a ser problematizados.

De las opiniones expresadas por los docentes en relación con este aspecto se puede concluir que estiman el valor que poseen los recursos audiovisuales para facilitar la labor pedagógica; sin embargo, su utilización en las aulas de la Escuela de Educación es limitada debido fundamentalmente a dos problemas: 1) La escuela no cuenta con los recursos audiovisuales suficientes y 2) porque algunos profesores desconocen su aplicabilidad.

### **Manejo de textos bibliográficos en clases como herramienta para mejorar el aprendizaje**

En relación con este aspecto los profesores indican que se puede considerar como una estrategia sobre todo en asignaturas de carácter seminarial. De esta manera se puede conocer la capacidad interpretativa de los estudiantes, la riqueza en el léxico, fallas en la lectura, capacidad de análisis crítico y las actitudes participativas del alumno. Todo esto es información relevante para ajustar los contenidos a las características y deficiencias del estudiantado. Por otra parte los docentes también indican que esta estrategia es importante porque brinda excelentes oportunidades para atacar una de las grandes deficiencias de los estudiantes como es la ausencia del hábito de lectura, la lectura repetitiva y sin comprensión, la poca capacidad para proyectarla y su utilización en otras áreas o asignaturas.

Además de las desventajas y aciertos señalados por los docentes en el uso de textos bibliográficos en clases, es importante recalcar que la concepción de educación que prevalece en el escenario del estudio se caracteriza por ser bancaria; por ende, el alumnado prefiere o demanda las exposiciones magistrales.

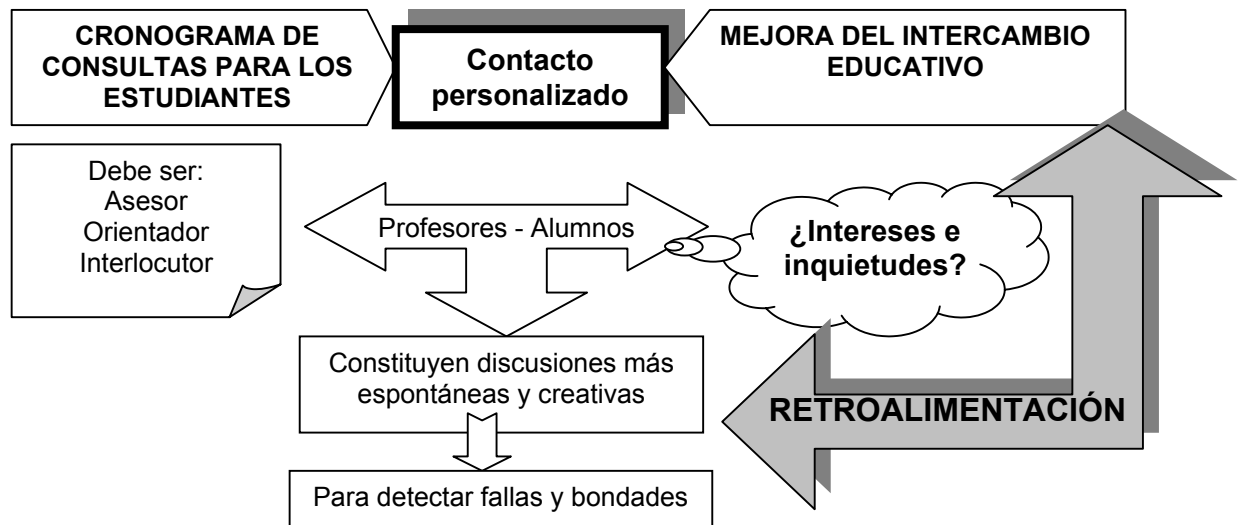
### **Establecimiento de consultas para el intercambio educativo**

En este punto los profesores indican que el contacto personalizado, cara a cara con el alumno, es fundamental en el proceso educativo. El docente no debe ser sólo un dador de clases, debe ser además un asesor, orientador e interlocutor atento a los intereses e inquietudes de los estudiantes. De esta manera las consultas y atención personalizada, o en pequeños grupos, constituyen discusiones más espontáneas y creativas que permiten detectar bondades y fallas que conducen a la retroalimentación inmediata.



Veamos esquemáticamente estas opiniones:

### Las consultas y el intercambio educativo



Esquema Nº 41. Ideas presentadas por los docentes de la Escuela de Educación de la ULA en relación con la importancia que tiene el establecer consultas para los alumnos con el propósito de mejorar el acto educativo.

Ciertamente el intercambio educativo mejora si se da atención personalizada a los alumnos; empero, para que sea eficaz es necesario la participación activa y volitiva del alumno. En el contexto objeto del estudio la cultura de la asistencia personalizada al estudiante ha sido poco desarrollada, primero porque son escasos los docentes que dedican tiempo para ello y segundo, porque los alumnos no la demandan y, sí lo hacen, muchos de ellos no asisten o no cumplen con el cronograma establecido.

### Discusión de los resultados de la evaluación

Los informantes señalan que de no ser así no se cumpliría con uno de los objetivos centrales de la evaluación como es comprender el curso del proceso educativo, descubriendo los aciertos y fallas presentados, así como las directrices para la construcción de un conocimiento más estable y completo. Asimismo, los profesores expresan que este es un derecho que tienen los estudiantes establecido en el Reglamento de Evaluación del Pregrado vigente de la facultad, lo cual permite sopesar los criterios de evaluación utilizados en los patrones de corrección de los docentes.

Ciertamente en el Reglamento Interno de Evaluación de la Escuela de Educación se encuentran tipificados los derechos que tiene el estudiante en relación con las evaluaciones. Entre éstos resalta el de solicitar la revisión y discusión de las mismas. Pero, aunado a las opiniones de los docentes es necesario indicar también que en una gran proporción, tanto de alumnos como profesores, desconocen las pautas que se establecen en el instrumento citado. Evidencia de esta situación la encontramos en la información aportada por los

administradores a través de la entrevista. Tan es así que se le puede considerar como uno de los conflictos centrales de la relación alumno – profesor.

### **Variedad en las técnicas e instrumentos de evaluación**

Para los docentes, emplear de múltiples estrategias de evaluación responde al hecho de respetar el principio de individualización de la enseñanza y a la diversidad de formas evaluativas. Según sus opiniones, entre las técnicas e instrumentos que más utilizan resaltan los siguientes: las monografías individuales y grupales, ensayos, pruebas escritas, discusiones seminariales, estudio de casos, exposiciones, trabajos, informes, resolución de problemas, lecturas comentadas, pruebas orales, pruebas de ejecución, pruebas objetivas, lista de cotejo, escalas de estimación, escalas semánticas y escalas likert. Por otra parte, los docentes indican que también valoran aspectos referidos a la asistencia, la participación y el interés del estudiante, sobre todo en las actividades vivenciales y en las realizadas dentro del aula de clases. Todas estas estrategias quedan definidas en atención a la importancia, profundidad, pertinencia, originalidad y creatividad exigidas por el programa y objetivos de la evaluación.

En este punto se puede observar que la importancia de utilizar múltiples y variadas estrategias de evaluación fue ponderada por los docentes de forma positiva. En consecuencia, se puede afirmar que la concepción de evaluación señalada por ellos apunta a caracterizarse por ser cualitativa. En este aspecto es importante recordar la calificación que se dio a la concepción de evaluación que subyace en el Reglamento (medicionista); por tanto resulta contradictoria la opinión expresada por los docentes y lo establecido en las pautas legales. Además, para sostener aún más tal juicio, apelamos a las circunstancias concretas que sobre este asunto se observan en la escuela en estudio; a saber, preferencia, tanto de los profesores como de los alumnos, por el diseño y aplicación de las llamadas pruebas pedagógicas: Pruebas Objetivas, de Ensayo, Orales y de Ejecución; uniformidad en la aplicación de las técnicas de evaluación debido a la naturaleza de las cátedras, así como también las ventajas que para los docentes implica la utilización de estos medios de evaluación, tales como su propio diseño y calificación o corrección.

En consecuencia, se puede señalar que la concepción de evaluación de los aprendizajes que subyace en la Escuela de Educación se centra en el enfoque psicométrico; a saber por el empleo cotidiano de instrumentos de medición y, por la facilidad que tienen los mismos para su diseño, aplicación y corrección.

### **Promover la participación del alumno durante las clases**

Para los profesores, este tipo de participación encuadrada en la democratización del acto educativo, permite que el estudiante exprese sus experiencias, intereses, ideas, valores, necesidades etc., lo cual le otorga un significado particular a lo que se aprende. Las clases donde los estudiantes son estimulados a participar resultan más motivantes para el grupo. Queda de parte del docente sintetizar e integrar estas intervenciones a los objetivos de la

asignatura. También los docentes expresan que de nada o poco vale exponer una información, por muy importante que sea, si no tiene ningún significado para los estudiantes, o si no forma parte de lo que pueden ser sus vivencias.

Si se concibe el acto educativo como una actividad que permite el intercambio de los agentes involucrados por principio es necesaria la intervención activa de las partes. Para que se dé este acontecimiento es fundamental el rol que juega el profesor y, ello depende en gran medida de la concepción que posea del acto educativo. Empero, la relación alumno – profesor que mayor caracteriza ese intercambio en la escuela objeto de la investigación es la verticalidad. Además del papel demandado al docente también es necesario la actitud del alumnado, que sea capaz de presentar inquietudes y de demostrar interés por su perfil profesional. Esta actitud es poco visible en el estudiantado que asiste a las aulas de clases de la escuela en cuestión.

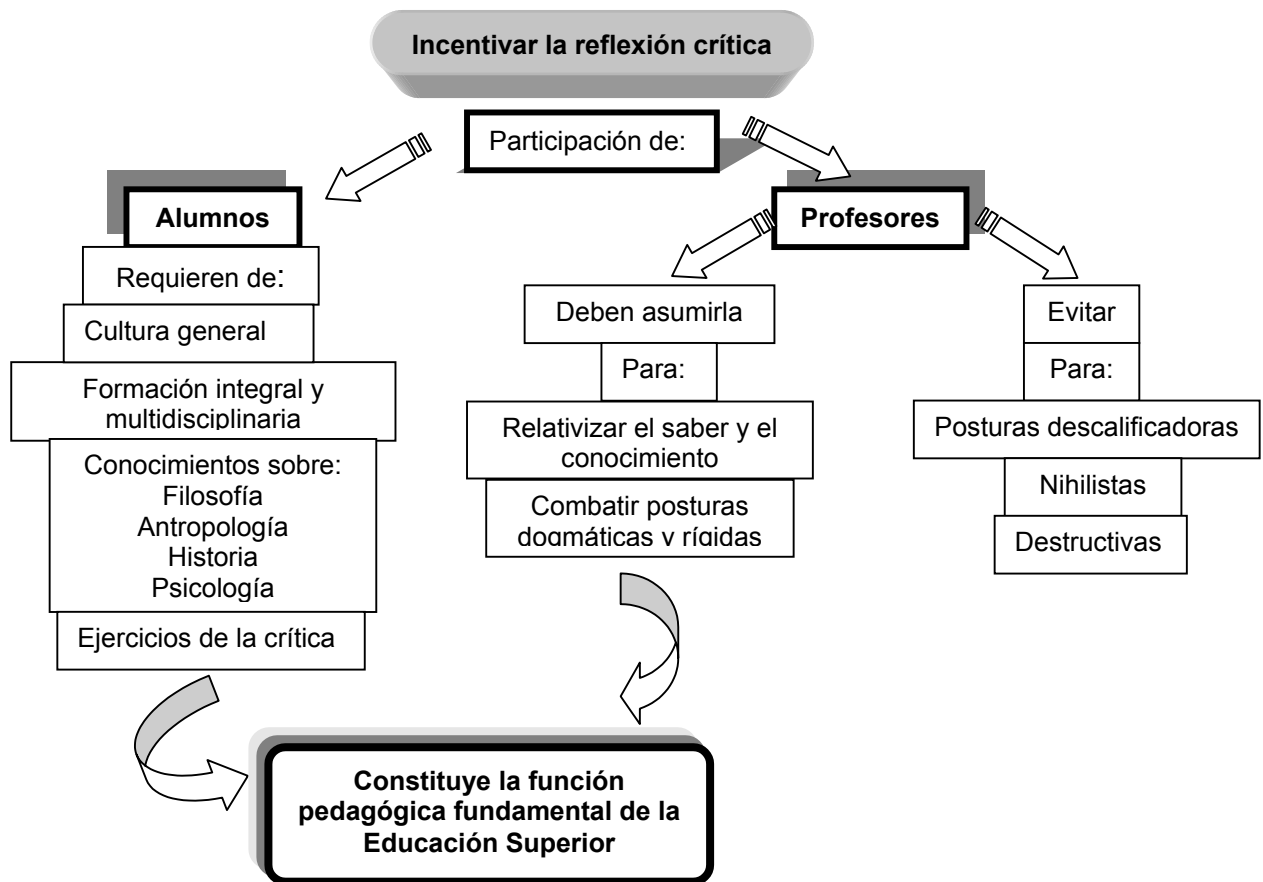
### **Incentivar la reflexión crítica**

Los profesores indican que el exigir reflexión crítica a los estudiantes se queda en una mera aspiración. Muchos docentes universitarios son poco críticos por lo que se les dificulta fomentar esto en los estudiantes. Además de la actitud y conducta del docente, deben brindársele herramientas a los estudiantes para este propósito. Una formación integral y multidisciplinaria que conduzca a una cultura general sobre conocimientos referidos a: filosofía, antropología, historia y psicología; así como también conocimientos vivenciales sobre ejercicios de la crítica, tanto individuales como grupales. Es este punto los docentes señalan de manera significativa que el desarrollo del pensamiento crítico en el estudiante es la función pedagógica fundamental en la educación superior; por lo tanto, no sólo se debe fomentar en las clases sino en todo el desarrollo del programa cuya finalidad principal no debe ser otra que alcanzar la reflexión crítica.

Además de promover esta actitud en los estudiantes, para los profesores la posibilidad de la crítica permite una relativización del saber y del conocimiento combatiendo las posturas dogmáticas y rígidas. Por otro lado, para los profesores el exceso de crítica puede también esconder posturas descalificadoras, nihilistas, de no compromiso e incluso destructivas. En este punto los docentes distinguen que el fomento de la crítica se debe realizar en atención a dos perspectivas: actitudes y conductas racionales centradas en el desarrollo de los procesos cogitativos y, actitudes y conductas creativas centradas en lo vivencial. Aunado a estas consideraciones los profesores opinan que cuando los conocimientos desarrollados en clases, por sí mismos, carecen de crítica, el docente debe exponerlos con sus bondades y deficiencias; y si va a asumir una actitud crítica de parcialidad o rechazo, debe indicárselo a los estudiantes y advertirles que representa una postura personal.

A continuación se presentan las ideas expresadas por los docentes evaluados en relación con estas afirmaciones:

## Importancia de promover la reflexión crítica durante el desarrollo de las clases



Esquema N° 42. Ideas sugeridas por los catedráticos de la Escuela de Educación de la ULA en atención a la promoción de la reflexión crítica.

En esta parte es asertiva la opinión emitida por el profesorado, pues para que sea reflexivo el intercambio educativo se hace inminente el papel protagónico del profesor. La concordancia subyace en la afirmación: muchos docentes universitarios son poco críticos por lo que se les dificulta fomentar esto en los estudiantes.

### Diseñar ejemplos para ilustrar

Para los profesores esta actividad facilita los aprendizajes significativos. Esto exige un docente que tenga una rica praxis profesional y de investigación. Para los profesores los ejemplos grafican, sintetizan, y consolidan los conceptos desarrollados y representan la utilidad práctica o aplicación del conocimiento expuesto.

### Correspondencias entre lo teórico y lo práctico

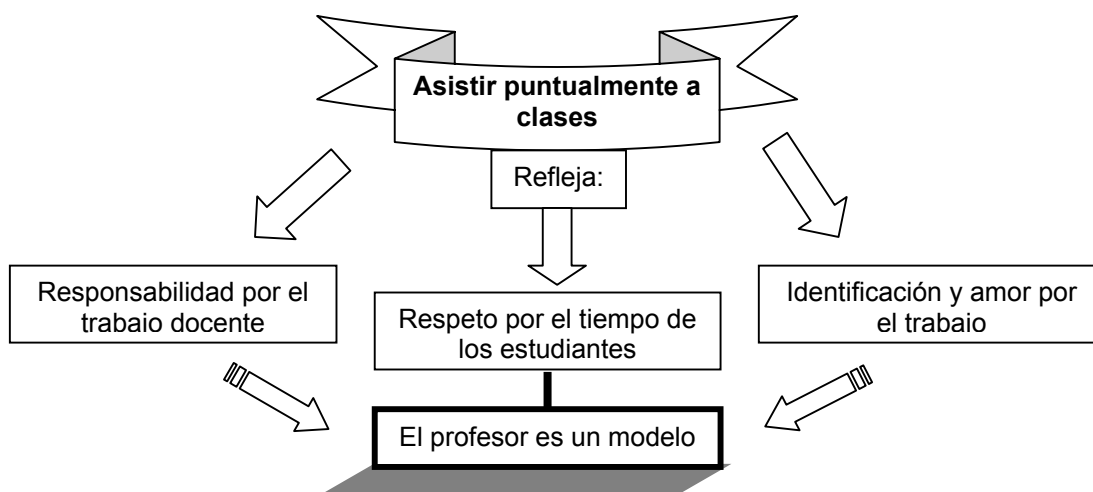
Los profesores consideran que el conocimiento es una totalidad por ser producto de un ser integral y universal como lo es el ser humano. El teorismo y el practicismo son extremos que promueven lo artificial en el conocimiento que generan aprendizajes escindidos o inestables. Los profesores expresan

que de acuerdo a sus experiencias una de las grandes dificultades de los estudiantes es esa fragmentación que les imposibilita en gran medida la transferencia de los aprendizajes. Asimismo, los docentes expresan que teoría sin aplicación es retórica y que práctica sin teoría es empirismo. Para ellos es necesario que ambas funciones formen parte del proceso interactivo de enseñanza - aprendizaje. Citan y recalcan el pensamiento de K. Lewin, “No hay nada más práctico que una buena teoría”.

### Asistencia puntual al aula de clases

Los docentes consideran que el ser profesional de la docencia es sinónimo de ser modelador, de allí que sus faltas influyen en el estudiante desmotivándolo y facilitando que este último también incumpla. Expresan que no sólo es cuestión de responsabilidad sino que además es muestra de identificación y amor por el trabajo y señas de respeto por el tiempo de los estudiantes.

#### Asistir puntualmente a clases como reflejo de responsabilidad por el trabajo



Esquema N° 43. Frases ilustrativas de los docentes en relación con la importancia de asistir puntualmente a las clases

A pesar de que la mayoría de los profesores reconoce que es importante la asistencia puntual a clases como ejemplo de amor y respeto por el trabajo, en especial por el pedagógico, en la realidad del escenario en estudio este cometido se ve desvirtuado; a saber, porque es uno de los conflictos que genera mayor roce en la relación alumno – profesor.

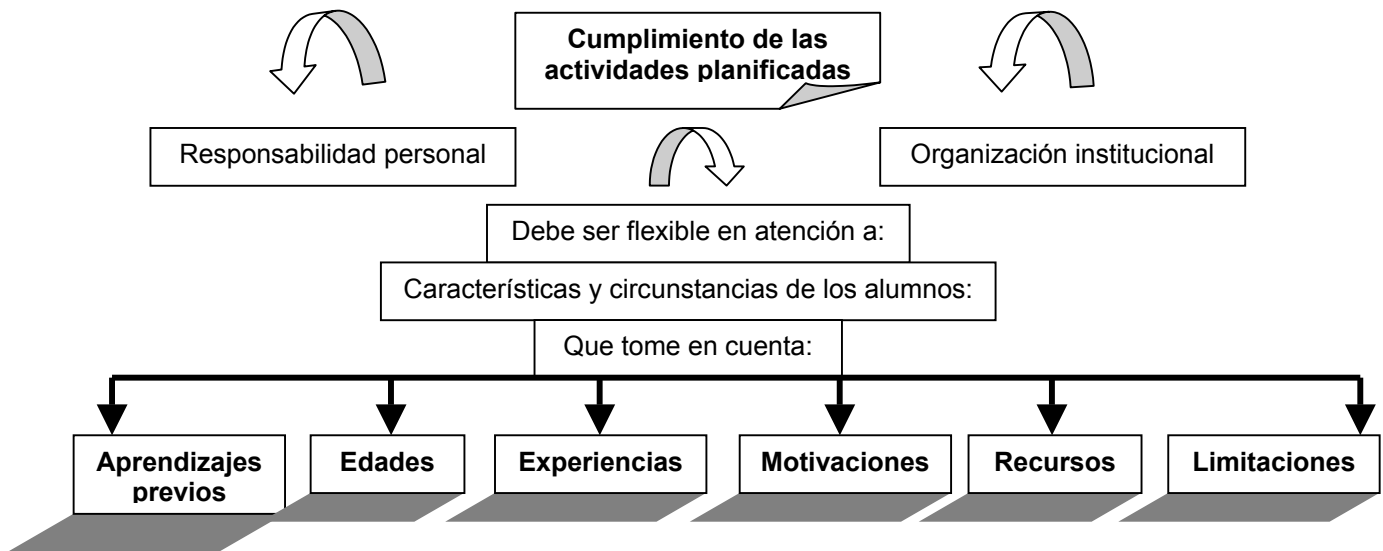
### Cumplir con las actividades planificadas

Los profesores señalan que sí esto es sinónimo de organización y responsabilidad tanto personal como institucional sí. Sin embargo, también expresan que de acuerdo a sus experiencias esa planificación debe ser asumida con cierta flexibilidad que permita adecuar las características y circunstancias de los estudiantes; niveles de aprendizajes previos, experiencia, edades, motivaciones, limitaciones, recursos, etc. La flexibilidad en la

planificación debe permitir incorporar nuevos tópicos que sean de interés y significativos para los estudiantes.

A continuación se presentan de forma esquemática estas expresiones:

### **Cumplir con las actividades planificadas como reflejo de una buena labor pedagógica**



Esquema N° 44. Sugerencias del profesorado de la Escuela de Educación de la ULA vinculadas con la importancia de cumplir con las actividades planificadas

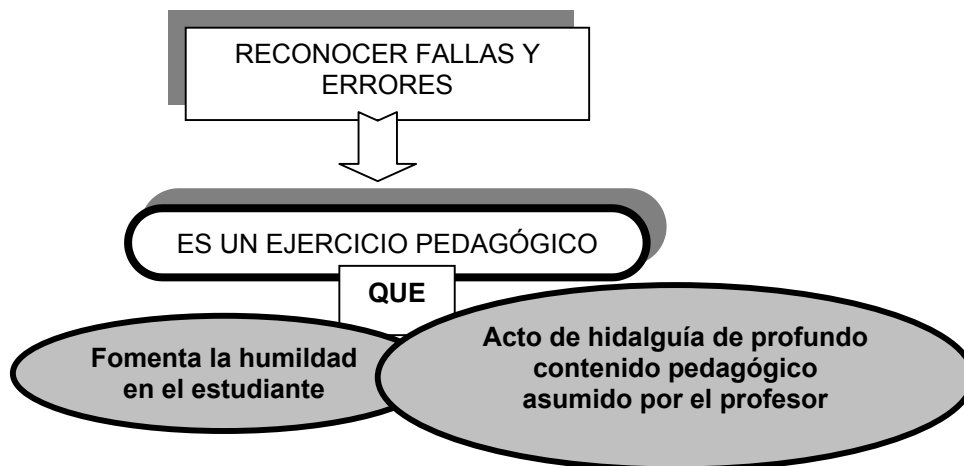
Ciertamente la planificación debe considerar todos los aspectos señalados por el profesorado. La flexibilidad en atención a las características y circunstancias de los alumnos es muy importante para reorientar la labor pedagógica y los distintos programas de cátedra; sin embargo, también son múltiples los factores que hace imposible el desarrollo eficaz de las actividades planificadas, en especial, aquellos factores externos a la escuela.

### **Reconocer errores ante los alumnos**

En este punto los profesores señalaron que el docente no debe mostrarse como un ser omnipotente y omnisciente. Debe aceptar sus limitaciones como persona. Un profesor arrogante que pretenda saberlo todo produce en efecto depresivo en el estudiante que inhibe su aprendizaje. Un profesor que asuma sus fallas fomenta la humildad en sus estudiantes sin erosionar su autoestima (la del estudiantado). De igual manera, los profesores opinan que un docente no debe ser prepotente, autoritario y pretender ser dueño de la verdad. Asumir los errores en público y corregirlos se convierte en un acto de hidalguía con un profundo contenido pedagógico.

Presentamos a continuación las opiniones más resaltantes en este aspecto:

### Reconocer errores sobre el desempeño docente como señal de un adecuado ejercicio didáctico



Esquema N° 45. Frases que ilustran la importancia de asumir los errores ante los alumnos (según los profesores)

### Otras actividades académicas y la docencia

Para los profesores la docencia por sí misma está definida. Un docente integral debe investigar y realizar actividades de extensión. Un docente vinculado a su entorno socio-cultural generando y aplicando conocimientos está en mejores condiciones para enseñar y para facilitar aprendizajes. En este punto los profesores recuerdan que las actividades de investigación, docencia y extensión son las funciones fundamentales que deben cumplir los docentes universitarios pues, así está establecido en la ley que encierran la esencia de la educación superior.

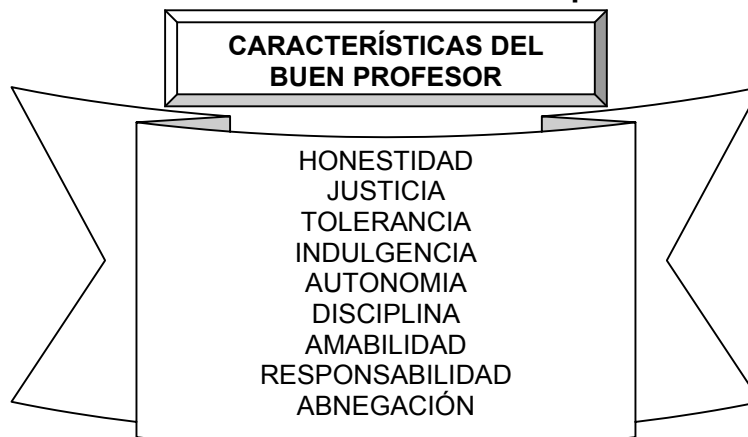
En este punto es importante señalar que las actividades fundamentales que debe cumplir el profesor universitario son: la investigación, extensión y docencia. Sin embargo, no es difícil observar que estas funciones no son cumplidas a cabalidad por un grupo representativo de profesores que conforman el universo del estudio.

**Virtudes básicas del profesor:** (honestidad, justicia, tolerancia, indulgencia, autonomía, disciplina, amabilidad, responsabilidad y abnegación).

Los docentes opinan que aunque es difícil conseguir simultáneamente todas estas cualidades en un profesor, todas ellas constituyen rasgos esenciales para considerar la personalidad que debe tener el profesor universitario. Señalan que el profesor debe ser exigente en la misma medida en que él lo sea y, que esa exigencia sea razonable y realista, que tome en cuenta el potencial y circunstancias del estudiante. La apreciación que emiten los docentes en relación con este tema y referido a sus colegas se centra en que en la Escuela de Educación hay una tendencia, en muchos profesores, a una baja exigencia que no estimula la motivación y los logros del estudiante.

Veamos a continuación los aportes que sobre este tópico indicaron los docentes:

### Características básicas del buen profesor



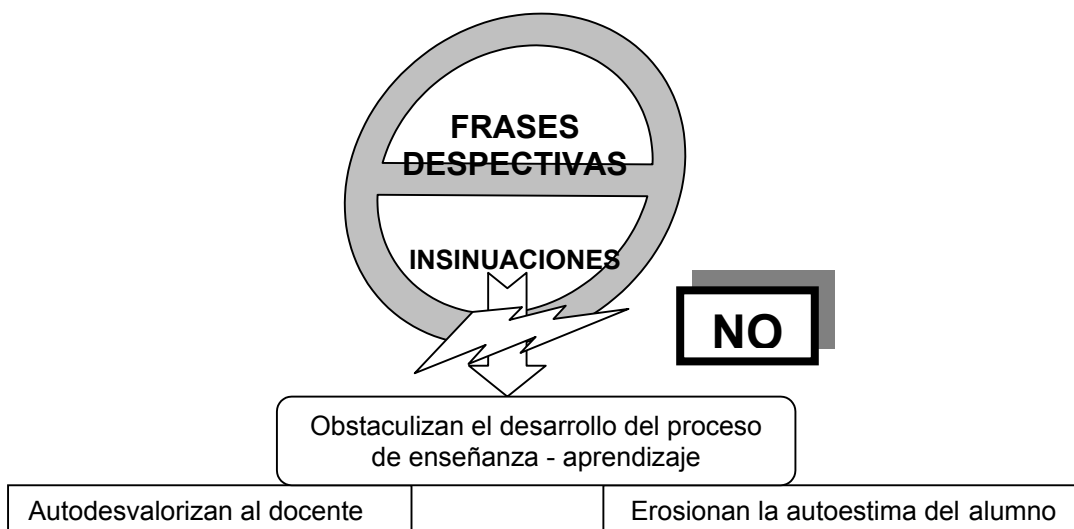
Esquema N° 46. Cualidades que de acuerdo a los docentes, deben caracterizar al profesor universitario

### Las frases despectivas y las insinuaciones como obstáculos en el proceso de enseñanza - aprendizaje

Para los profesores, la descalificación y la burla, frecuentes en los modelos educativos autoritarios, por lo general, esconden la propia desvalorización o autodesvalorización del docente. Estos aspectos son calificados como negativos por cuanto generan un clima inconveniente para el aprendizaje, ocasionando desmotivación, erosionando la autoestima en el alumno y produciendo alianzas insanas en algunos casos. Por otra parte, los profesores expresan que la capacidad, personalidad, moralidad y eticidad del verdadero profesor están reseñadas con la utilización de tales procedimientos.

A manera de esquema las opiniones expresadas por el profesorado quedan representadas de la siguiente forma

### Frases despectivas e insinuaciones: obstáculos para el aprendizaje



Esquema N° 47. Impresiones aportadas por el profesorado de la Escuela de Educación en relación con el empleo de frases despectivas y la presentación de insinuaciones a los alumnos.



Evidentemente al demostrar estos comportamientos el profesorado el proceso de enseñanza – aprendizaje se desvirtúa. En el escenario objeto de la investigación prevalece una serie de estigmas y etiquetas que hacen referencia al empleo de estas conductas por parte del profesorado. Los cuales provienen de comentarios informales expresados por los mismos estudiantes; a saber, se escuchan rumores de profesores que los agreden verbalmente y que en algunos casos se ven chantajeados por la aprobación de la asignatura.

**En relación con la segunda dimensión (indicadores modernos para la evaluación del profesorado)**, se recogió la información a través de una batería de quince (15) reactivos. Los supuestos que permitieron la identificación de este segundo conjunto de indicadores provienen, igualmente, de las ideas que al respecto nos indica Santos Guerra (1996), una de ellas es la siguiente:

“Evaluar al profesorado se ha hecho sinónimo de evaluar su docencia. Sin embargo, el profesorado desempeña funciones diversas y complementarias que constituyen también el núcleo de la acción profesional. Planificar la actividad, coordinarse con los compañeros, relacionarse con los padres (en el caso de la enseñanza infantil, primaria y media), atender la tutoría, participar en el proyecto colectivo, etc., son tareas que forman parte de la actividad del profesor. **La forma de relacionarse con los alumnos, con los compañeros, con los directivos**, tiene su importancia, ya que **cuando hablo de evaluación me refiero** no tanto a indicadores cuantificables del rendimiento cuanto **a valores educativos que se practican**”. (Santos Guerra, 1996. Pág. 52). (Resaltado nuestro).

Como se puede apreciar, en la cita el autor distingue dos aspectos fundamentales en la evaluación del profesorado: evaluar la docencia y evaluar la práctica de valores educativos. Por otra parte agrega importancia a las relaciones que se establecen entre los agentes curriculares personalizados (alumnos, profesores, directivos, padres). En este sentido, en el segundo conjunto de indicadores (indicadores modernos), los quince reactivos diseñados permitieron recoger información que facilitaron la adecuación y contextualización de la evaluación como proceso de diálogo, comprensión y mejora. Veamos cuales fueron las respuestas de los profesores:

El primer descriptor de esta dimensión solicitaba de los profesores que señalaran las principales dificultades didácticas que les perturba el buen desenvolvimiento de las clases. Veamos a continuación cuáles fueron:

### Dificultades didácticas

- La no utilización de estrategias de grupos motivantes
- No fomentar la participación del estudiante
- Presencia del dictado tradicional de clases
- Concepción vertical de la relación alumno – profesor
- Exagerada presencia del verbalismo en las clases
- Predominio del teoricismo
- Carencia de dotación de las aulas de clases de equipos que permitan variar las técnicas para desarrollar los programas.
- La poca preparación y apatía del estudiantado para participar en actividades diferentes a la clase tradicional

Tabla N° 24. Ideas expuestas por los docentes de la Escuela de Educación de la ULA en atención a las dificultades didácticas que perturban el desarrollo de las clases

El segundo descriptor hacia referencia a los errores cometidos por los docentes en la aplicación de las estrategias para evaluar a los alumnos. Veamos cuáles fueron las orientaciones de los mismos:

### Errores que se cometen en la evaluación de los alumnos

- Ausencia de diversificación de los tipos de evaluación
- Falta de participación del estudiantado en el proceso de evaluación
- Poca claridad en el establecimiento de los criterios de evaluación
- Falta de comunicación e información a los estudiantes de los medios de evaluación
- Retroalimentación no adecuada de los resultados de la evaluación
- Carencia de una planificación de la evaluación con la participación de los alumnos y en concordancia con los objetivos, directrices y contenidos del programa
- Poca variedad de técnicas e instrumentos de evaluación usadas por el profesor.

Tabla N° 25. Opiniones de los docentes que reflejan los errores que se cometen al evaluar a los alumnos

En tercer lugar, se le solicitó al profesorado, que de acuerdo a su experiencia, explicara si en la Escuela de Educación de la ULA se ha maltratado a los alumnos en el salón de clases. Las respuestas apuntan a que si da maltrato, veamos lo siguiente:

### Trato inapropiado dado a los alumnos



Esquema N° 48. Frases emitidas por los profesores en relación con tratos inadecuados dados a los alumnos.

Con el cuarto descriptor los profesores indicaron las principales dificultades conceptuales, procedimentales y actitudinales que les impide desarrollar efectivamente los programas de cátedra, veamos que expresaron:

### **Dificultades actitudinales, procedimentales y conceptuales que se le presentan al profesor**

- Desconocimiento teórico y aplicado de pedagogía y andragogía.
- Desconocimiento de principios didácticos.
- Desconocimiento del desarrollo psíquico del ser humano.
- Internalización de modelos educativos autoritarios.
- Deficiencia en la cultura general del profesorado.
- Confusión y desconocimiento sobre la cosmovisión y paradigmas de la educación actual.
- Poca claridad de la visión y misión de la universidad venezolana.
- La carencia de formación pedagógica profesional.

Tabla N° 26. Frases representativas del profesorado que reflejan sus dificultades académicas para desarrollar efectivamente los programas de cátedra.

Con el quinto descriptor los docentes expresaron sus inquietudes en relación con el tiempo que dedican a la planificación de las clases, veamos sus impresiones:

### **Tiempo para planificar las clases**



Esquema N° 49. Argumentos de los profesores en relación con el tiempo dedicado a la planificación de las clases

El siguiente descriptor permitió que los docentes expusieran los obstáculos, que de acuerdo a sus criterios, imposibilitan su actualización, en este sentido indicaron lo siguiente:

### Obstáculos que impiden la actualización del profesorado

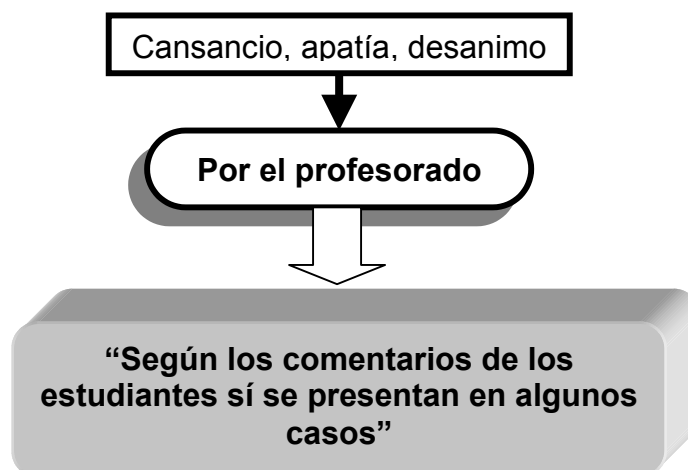
- Bibliotecas y hemerotecas obsoletas.
- Períodos muy largos para optar a los sabáticos.
- Poco apoyo económico y logístico para asistir a eventos académicos.
- Falta de formalidad e institucionalidad para intercambios inter e intradepartamentales.
- Falta de unidades académicas para cada especialización.
- Falta de organizaciones académicas y científicas.
- Escasas fuentes bibliohemerográficas.
- Falta de redes informáticas.
- Escaso apoyo económico para la adquisición de textos, materiales, equipos.

Tabla N° 27. Frases significativas que indican las imposibilidades del profesorado para mantenerse actualizado

Con el séptimo descriptor los docentes opinaron sobre la importancia de contar con el apoyo de recursos didácticos para el desarrollo efectivo de las clases. El profesorado señala que es importante generar diferentes vías perceptuales para enriquecer el aprendizaje y la enseñanza. De igual manera privilegian el uso de estrategias grupales y vivenciales.

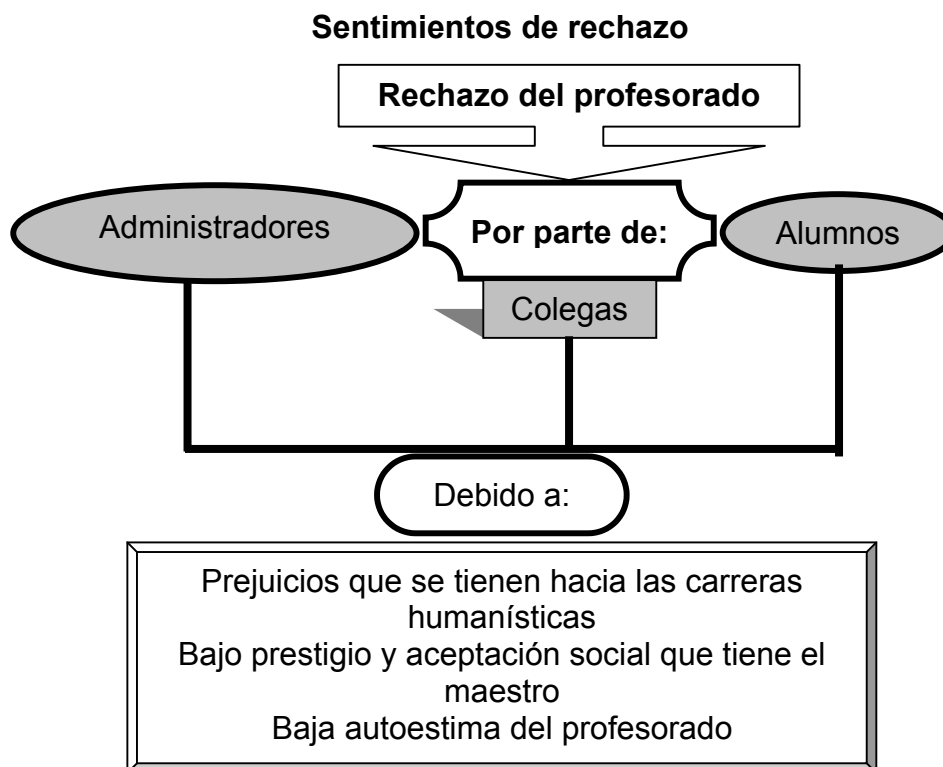
Aspectos relacionados con comportamientos centrados en el cansancio, la apatía y el desanimo fueron mensurados con el octavo descriptor, veamos las respuestas de los profesores:

#### Comportamientos de cansancio, apatía y desanimo



Esquema N° 50. Expresiones de los docentes que indican la presencia de comportamientos relacionados con el cansancio, la apatía y el desanimo en el profesorado

De igual manera, en el noveno descriptor los docentes opinaron sobre sentimientos de rechazo por parte de colegas, alumnos y administradores, las respuesta fueron las siguientes:



Esquema N° 51. Frases ilustrativas que indican sentimientos de rechazo al profesorado (según los docentes)

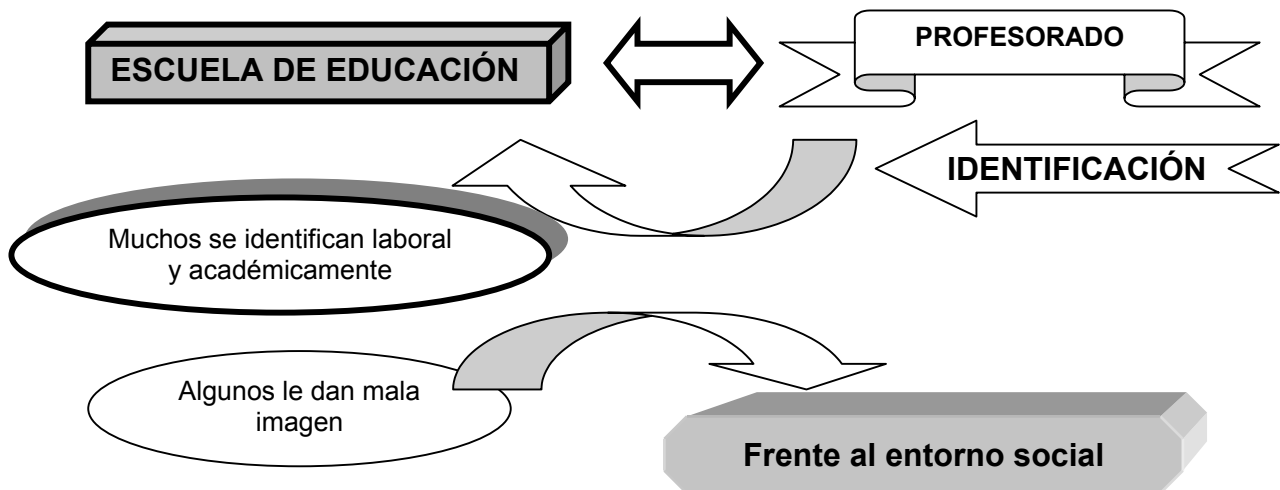
En el décimo descriptor los docentes dieron información relacionada con los sentimientos de culpa por falta de responsabilidad en su labor pedagógica. Apuntan a que no tienen información sobre este asunto, consideran que esto no es cierto dado que no conocen de renunciaciones masivas ni de realización de eventos tendientes a incentivar y elevar la responsabilidad pedagógica.

Asimismo, en el descriptor N° 11, los profesores aportaron información relacionada con la importancia de mantener al día las actividades planificadas en los programas de cátedra. Para ellos esta es una pregunta que tiene dos sentidos uno administrativo y uno académico. Indican que ambas respuestas se deben dirigir a una responsabilidad académica personal ya que todo docente tiene que revisar y actualizar sus programas al finalizar cada período lectivo.

Con el planteamiento del descriptor N° 12, los docentes opinaron sobre la importancia de reconocer el trabajo realizado por otros colegas. Consideran que es de gran valor conocer y evaluar el trabajo del otro y avanzar en el desarrollo de proyectos colectivos. De igual manera es una actividad que contribuye significativamente al crecimiento profesional a través del intercambio de experiencias pedagógicas entre colegas tanto del mismo departamento como de otras instancias académicas.

La identificación laboral y académica del profesorado con la escuela fue abordada en el descriptor N° 13, en este aspecto indicaron que:

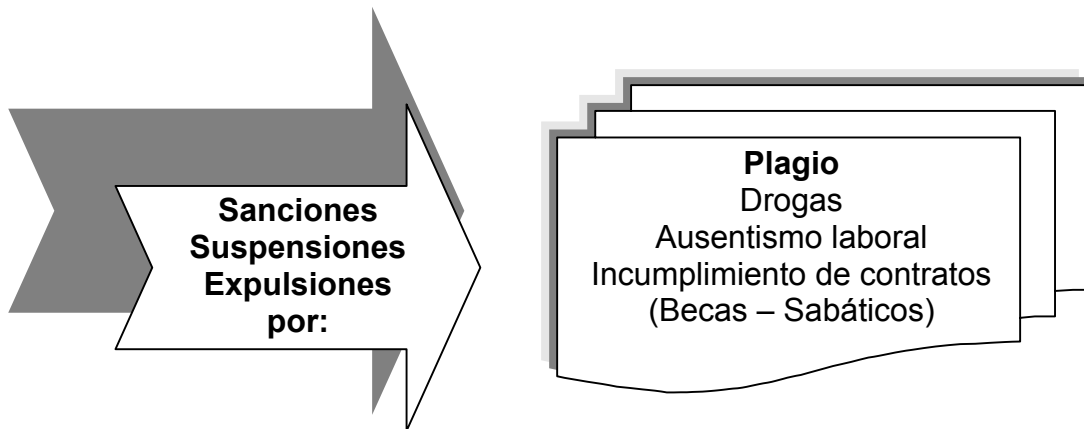
### Identificación del profesorado con la escuela



Esquema N° 52. Opiniones de los profesores en relación con su identificación con la escuela

De acuerdo a sus experiencias y conocimientos los profesores en el descriptor N° 14 presentaron información relacionada con las recusaciones morales y éticas que han padecido algunos de sus colegas, en este sentido manifestaron lo siguiente:

### Recusaciones morales y éticas hacia el profesorado



Esquema N° 53. Frases ilustrativas de los profesores que reflejan las recusaciones morales y éticas padecidas por los docentes

Por último, en el descriptor N° 15, se le solicitaba a los docentes sus opiniones en relación con la madurez en el desarrollo moral de sus colegas. Señalan que no pueden dar respuesta a esta interrogante porque no tienen elementos para emitir opiniones serias sobre este aspecto.

Unida a la presentación cualitativa, presentamos a continuación un análisis comparativo de las opiniones emitidas por el profesorado. Para ello se realizó, en primer lugar, una clasificación del profesorado tomando en cuenta algunas condiciones laborales y académicas. Luego, se tipificaron las respuestas en atención a criterios de estadística descriptiva y se construyeron unas tablas y unos gráficos que sintetizan y dan mejor percepción de las mismas. Veamos a

continuación las tablas que indican los datos demográficos del profesorado y los criterios de la clasificación de los mismos.

Seguido, al análisis comparativo se elaboró una matriz que sintetiza las opiniones expresadas por los docentes. El criterio empleado que permitió elaborar la base de datos se corresponde con la homogeneidad encontrada en las respuestas de los profesores. En consecuencia, se tipificaron las respuestas de acuerdo a ese consenso y se elaboró la siguiente Escala:

| <b>LEYENDA</b> |  |
|----------------|--|
| <b>RH</b>      | Cuando se logra apreciar homogeneidad en la respuesta en relación con la mayoría.      |
| <b>RNH</b>     | Cuando la respuesta emitida se caracteriza por ser aislada en relación con la mayoría. |
| <b>NR</b>      | No responde.   |

La base de datos diseñada permitió elaborar unas tablas y unos gráficos que se intercalan paulatinamente en el texto de cada reactivo. Esta presentación se realiza con la intención de brindar una mejor visualización de las respuestas aportadas por los docentes. Veamos a continuación las tablas que se diseñaron para tal fin:

Cuadro de los datos demográficos de los profesores que respondieron el autoinforme

| PROFESOR | SEXO | EDAD | CATEGORÍA  | CONDICIÓN        | DEDICACIÓN      | GRADO ACADÉMICO | ANTIGÜEDAD |
|----------|------|------|------------|------------------|-----------------|-----------------|------------|
| 1        | F    | 52   | ASOCIADO   | ORDINARIO        | EXCLUSIVA       | LICENCIADA      | 12         |
| 2        | M    | 28   | INSTRUCTOR | CONTRATADO       | TIEMPO COMPLETO | LICENCIADO      | 2          |
| 3        | M    | 60   | TITULAR    | ORDINARIO        | EXCLUSIVA       | MAGISTER        | 28         |
| 4        | M    | 49   | AGREGADO   | ORDINARIO        | EXCLUSIVA       | MAGISTER        | 10         |
| 5        | F    | 50   | ASISTENTE  | ORDINARIO        | EXCLUSIVA       | MAGISTER        | 12         |
| 6        | M    | 41   | ASOCIADO   | ORDINARIO        | EXCLUSIVA       | MAGISTER        | 11         |
| 7        | F    | 36   | ASISTENTE  | <b>ORDINARIO</b> | EXCLUSIVA       | LICENCIADA      | 10         |
| 8        | F    | 58   | TITULAR    | ORDINARIO        | EXCLUSIVA       | LICENCIADA      | 26         |
| 9        | M    | 28   | INSTRUCTOR | CONTRATADO       | TIEMPO COMPLETO | LICENCIADO      | 2          |
| 10       | F    | 35   | ASISTENTE  | ORDINARIO        | TIEMPO COMPLETO | MAGISTER        | 4          |
| 11       | F    | 37   | INSTRUCTOR | ORDINARIO        | EXCLUSIVA       | MAGISTER        | 3          |
| 12       | F    | 30   | ASISTENTE  | ORDINARIO        | EXCLUSIVA       | MAGISTER        | 9          |
| 13       | M    | 34   | INSTRUCTOR | ORDINARIO        | EXCLUSIVA       | MAGISTER        | 11         |
| 14       | F    | 45   | INSTRUCTOR | ORDINARIO        | EXCLUSIVA       | ESPECIALISTA    | 10         |
| 15       | F    | 49   | ASOCIADO   | ORDINARIO        | EXCLUSIVA       | MAGISTER        | 16         |
| 16       | M    | 65   | TITULAR    | JUBILADO ACTIVO  | EXCLUSIVA       | MAGISTER        | 30         |
| 17       | M    | 27   | INSTRUCTOR | CONTRATADO       | TIEMPO COMPLETO | LICENCIADO      | 3          |
| 18       | M    | 47   | ASISTENTE  | ORDINARIO        | EXCLUSIVA       | LICENCIADO      | 8          |
| 19       | F    | 54   | ASOCIADO   | ORDINARIO        | EXCLUSIVA       | MAGISTER        | 25         |

Tabla N° 28



Clasificación de los profesores que respondieron el autoinforme. De acuerdo a la edad, antigüedad, categoría y grado académico.

| PROFESOR | EDAD/AÑOS |       |       |      | ANTIGÜEDAD/AÑOS |      |       |       |     | CATEGORIA |        |       |       |        | GRADO ACADÉMICO |       |      |
|----------|-----------|-------|-------|------|-----------------|------|-------|-------|-----|-----------|--------|-------|-------|--------|-----------------|-------|------|
|          | 27-37     | 38-48 | 49-60 | > 61 | 2-6             | 7-11 | 12-16 | 17-21 | >22 | INST.     | ASIST. | AGRG. | ASOC. | TITUL. | LIC.            | MAGS. | DOC. |
| 1        |           |       | CE    |      |                 |      | CE    |       |     |           |        |       | CE    |        | SE              |       |      |
| 2        | SE        |       |       |      | SE              |      |       |       |     | SE        |        |       |       |        | SE              |       |      |
| 3        |           |       | CE    |      |                 |      |       |       | CE  |           |        |       |       | CE     |                 | CE    |      |
| 4        |           |       | CE    |      |                 | SE   |       |       |     |           |        | CE    |       |        |                 | CE    |      |
| 5        |           |       | CE    |      |                 |      | CE    |       |     |           | SE     |       |       |        |                 | CE    |      |
| 6        |           |       | CE    |      |                 | SE   |       |       |     |           |        |       | CE    |        |                 | CE    |      |
| 7        |           | CE    |       |      |                 | SE   |       |       |     |           | SE     |       |       |        | SE              |       |      |
| 8        |           |       | CE    |      |                 |      |       |       | CE  |           |        |       |       | CE     | SE              |       |      |
| 9        | SE        |       |       |      | SE              |      |       |       |     | SE        |        |       |       |        | SE              |       |      |
| 10       | SE        |       |       |      | SE              |      |       |       |     |           | SE     |       |       |        |                 | CE    |      |
| 11       | SE        |       |       |      | SE              |      |       |       |     | SE        |        |       |       |        |                 | CE    |      |
| 12       | ES        |       |       |      |                 | SE   |       |       |     |           | SE     |       |       |        |                 | CE    |      |
| 13       | SE        |       |       |      |                 | SE   |       |       |     | SE        |        |       |       |        |                 | CE    |      |
| 14       |           | CE    |       |      |                 | SE   |       |       |     | SE        |        |       |       |        |                 | CE    |      |
| 15       |           |       | CE    |      |                 |      | CE    |       |     |           |        |       | CE    |        |                 | CE    |      |
| 16       |           |       |       | CE   |                 |      |       |       | CE  |           |        |       |       | CE     |                 | CE    |      |
| 17       | SE        |       |       |      | SE              |      |       |       |     | SE        |        |       |       |        | SE              |       |      |
| 18       |           | CE    |       |      |                 | SE   |       |       |     |           | SE     |       |       |        | SE              |       |      |
| 19       |           |       | CE    |      |                 |      |       |       | CE  |           |        |       | CE    |        |                 | CE    |      |

Tabla N° 29.

| CRITERIOS DE LA CLASIFICACIÓN |  |
|-------------------------------|--|
| SE                            | PROFESOR CON POCA O ESCASA PRÁCTICA PEDAGÓGICA |
| CE                            | PROFESOR CON SUFICIENTE PRÁCTICA PEDAGÓGICA    |

Representación esquemática de las respuestas emitidas a través del autoinforme aplicado a profesores de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes a fin de recabar información relacionada con la eficiencia en la práctica docente y el desempeño profesional.

| INDICADORES CLÁSICOS PARA LA EVALUACIÓN DEL PROFESORADO |            |     |    |     |     |    |     |     |     |     |     |     |     |    |     |     |     |     |     |
|---|------------|-----|----|-----|-----|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|----|-----|-----|-----|-----|-----|
| ITEMS   | PROFESORES |     |    |     |     |    |     |     |     |     |     |     |     |    |     |     |     |     |     |
|   | 1          | 2   | 3  | 4   | 5   | 6  | 7   | 8   | 9   | 10  | 11  | 12  | 13  | 14 | 15  | 16  | 17  | 18  | 19  |
| 1   | RH         | RH  | RH | RH  | RH  | RH | RH  | RH  | RH  | RH  | RH  | RH  | RH  | RH | RH  | RNH | RH  | RH  | RH  |
| 2   | RH         | RH  | RH | RH  | RH  | RH | RH  | RH  | RH  | RH  | RH  | RH  | RH  | RH | RH  | RH  | RH  | RH  | RH  |
| 3   | RH         | RH  | RH | RH  | RH  | RH | RH  | RH  | NR  | RH  | RH  | RH  | RH  | RH | RNH | RH  | RH  | RH  | RH  |
| 4   | RH         | RH  | RH | RH  | RH  | RH | RH  | RH  | RH  | RH  | RH  | RH  | RH  | RH | RH  | RH  | RH  | RH  | RH  |
| 5   | RH         | RH  | RH | RH  | RH  | RH | RH  | RH  | RH  | RH  | RNH | RH  | RH  | RH | RNH | RH  | RH  | RH  | RH  |
| 6   | RH         | RNH | RH | RNH | RNH | RH | RH  | RH  | RH  | RNH | RH  | RNH | RNH | RH | RNH | RH  | RNH | RNH | RNH |
| 7   | RH         | RH  | RH | RH  | RNH | RH | RH  | RH  | RH  | RH  | RH  | RH  | RH  | RH | RH  | RH  | RH  | RH  | RNH |
| 8   | RH         | RH  | RH | RH  | RH  | RH | RH  | RH  | RH  | RH  | RH  | RNH | RH  | RH | RH  | RH  | RH  | RH  | RH  |
| 9   | RH         | RNH | RH | RH  | RH  | RH | RH  | RH  | RH  | RH  | RH  | RH  | RH  | RH | RH  | RNH | RH  | RH  | RH  |
| 10  | RH         | RH  | RH | RH  | RH  | RH | RH  | RH  | RH  | RH  | RH  | RH  | RH  | RH | RH  | RH  | RH  | NR  | RH  |
| 11  | RH         | RH  | RH | RH  | RH  | RH | RH  | RH  | RH  | RH  | RH  | RH  | RH  | RH | RH  | RH  | RH  | NR  | RH  |
| 12  | RH         | RH  | RH | RH  | RH  | RH | RH  | RH  | RNH | RNH | RH  | RH  | RH  | RH | RNH | RH  | NR  | RH  | RH  |
| 13  | RH         | RH  | RH | RH  | RH  | RH | RH  | RH  | RH  | RH  | RH  | RH  | RH  | RH | RNH | RH  | NR  | RH  | RH  |
| 14  | RH         | RH  | RH | RH  | RH  | RH | RH  | RH  | RH  | RH  | RH  | RH  | RH  | RH | RH  | RH  | NR  | RH  | RH  |
| 15  | RH         | RH  | RH | RH  | RH  | RH | RH  | RH  | RH  | RH  | RH  | RH  | RH  | RH | RH  | RH  | NR  | RH  | RH  |
| 16  | RHN        | RH  | RH | RH  | RNH | RH | RNH | RNH | RH  | RH  | RH  | RH  | RNH | RH | RNH | RH  | NR  | RH  | RH  |
| 17  | RH         | RH  | RH | RH  | RH  | RH | RH  | RH  | RH  | RH  | RH  | RH  | RH  | RH | RH  | RH  | NR  | RH  | RH  |
| 18  | RH         | RH  | RH | RNH | RNH | RH | RNH | RH  | RH  | RH  | RH  | RH  | RH  | RH | RNH | RH  | NR  | RH  | RH  |
| 19  | RH         | RH  | RH | RH  | RNH | RH | RH  | RH  | RH  | RH  | RH  | RH  | RH  | RH | RNH | RH  | NR  | RH  | RH  |
| 20  | RH         | RH  | RH | RH  | RH  | RH | RH  | RH  | RH  | RH  | RH  | RH  | RH  | RH | RH  | RH  | NR  | RH  | RH  |

Tabla N° 30.

| LEYENDA    |  |
|------------|--|
| <b>RH</b>  | Cuando se logra apreciar homogeneidad en la respuesta en relación con la mayoría.      |
| <b>RNH</b> | Cuando la respuesta emitida se caracteriza por ser aislada en relación con la mayoría. |
| <b>NR</b>  | No responde.   |

Representación esquemática de las respuestas emitidas a través del autoinforme aplicado a profesores de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes a fin de recabar información relacionada con la eficiencia en la práctica docente y el desempeño profesional.

| INDICADORES MODERNOS PARA LA EVALUACIÓN DEL PROFESORADO |            |    |    |    |     |    |    |    |    |    |    |    |    |    |     |    |    |    |     |
|---|------------|----|----|----|-----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|----|----|----|-----|
| ITEMS   | PROFESORES |    |    |    |     |    |    |    |    |    |    |    |    |    |     |    |    |    |     |
|   | 1          | 2  | 3  | 4  | 5   | 6  | 7  | 8  | 9  | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15  | 16 | 17 | 18 | 19  |
| 1   | RH         | RH | RH | RH | RH  | RH | RH | RH | RH | RH | RH | RH | RH | RH | RNH | RH | NR | RH | RH  |
| 2   | RH         | RH | RH | RH | RNH | RH | RH | RH | RH | RH | RH | RH | RH | RH | RNH | RH | NR | RH | RH  |
| 3   | NR         | RH | RH | RH | RH  | RH | RH | RH | RH | RH | RH | RH | RH | RH | RNH | RH | NR | RH | RH  |
| 4   | NR         | RH | RH | RH | RH  | NR | RH | RH | RH | RH | RH | RH | RH | RH | RH  | RH | NR | RH | RH  |
| 5   | RNH        | RH | RH | RH | RH  | RH | RH | RH | RH | RH | RH | RH | RH | RH | RH  | RH | NR | RH | RH  |
| 6   | RH         | RH | RH | RH | RH  | RH | RH | RH | RH | RH | RH | RH | RH | RH | RH  | RH | NR | RH | RH  |
| 7   | RH         | RH | RH | RH | RH  | RH | RH | RH | RH | RH | RH | RH | RH | RH | RH  | RH | NR | RH | RNH |
| 8   | NR         | RH | RH | RH | RH  | RH | RH | RH | NR | RH | RH | RH | RH | RH | RH  | RH | NR | RH | RH  |
| 9   | NR         | RH | RH | NR | RH  | RH | RH | RH | RH | RH | RH | RH | RH | RH | RH  | RH | NR | RH | RH  |
| 10  | NR         | RH | RH | NR | RH  | RH | RH | RH | RH | RH | RH | RH | RH | RH | RNH | RH | NR | RH | NR  |
| 11  | RH         | RH | RH | NR | RH  | RH | RH | RH | RH | RH | RH | RH | RH | RH | RH  | RH | NR | RH | RH  |
| 12  | RH         | RH | RH | RH | RH  | RH | RH | RH | RH | RH | RH | RH | RH | RH | RH  | RH | NR | RH | RH  |
| 13  | RH         | RH | RH | RH | RNH | RH | RH | RH | RH | RH | RH | RH | RH | RH | RH  | RH | NR | RH | RH  |
| 14  | NR         | RH | RH | RH | RH  | RH | RH | RH | RH | RH | RH | RH | RH | RH | RH  | RH | NR | RH | RH  |
| 15  | RH         | RH | RH | RH | RH  | RH | RH | RH | RH | RH | RH | RH | RH | RH | RH  | RH | NR | RH | RH  |

Tabla N° 31.

| LEYENDA    |  |
|------------|--|
| <b>RH</b>  | Cuando se logra apreciar homogeneidad en la respuesta en relación con la mayoría.      |
| <b>RNH</b> | Cuando la respuesta emitida se caracteriza por ser aislada en relación con la mayoría. |
| <b>NR</b>  | No responde.   |

Como consecuencia de la elaboración de las tablas anteriores, se hizo posible un análisis comparativo de las opiniones emitidas a través del autoinforme aplicado a profesores de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes a fin de recabar información relacionada con la eficiencia en la práctica docente y el desempeño profesional.

El Autoinforme fue entregado a cuarenta (40) profesores, de ellos, sólo diecinueve (19) lograron darle respuesta y lo devuelven. Los datos demográficos, características académicas y contractuales que resaltan en este grupo de docentes se refieren a: sexo, edad, categoría en el escalafón, condición laboral, dedicación a la institución, grado académico y antigüedad en la escuela.

Para la realización del análisis se tomaron en cuenta los siguientes criterios:

1. Se realizó una clasificación de los profesores en atención a la edad, la antigüedad, el escalafón y el grado académico. Se considera significativa esta distinción por representar los criterios diferenciales más importantes entre los distintos profesores que laboran en la Escuela de Educación, en virtud de la presencia de un aparente desfase generacional entre los mismos. Se logró apreciar que tal hipótesis no es afirmativa, por cuanto las respuestas dadas por los profesores con más experiencia mantienen cierta concordancia con las respuestas dadas por los profesores de recién ingreso o escasa praxis pedagógica.
2. Las respuestas emitidas por todos los profesores en el Autoinforme fueron categorizadas a través de la siguiente pauta: cada ítem contenía implícito un acuerdo afirmativo o un acuerdo negativo en atención a la relevancia y planteamiento redactado en cada interrogante. Esto se logró apreciar cuando los docentes iniciaban la redacción de las respuestas, pues apelaban a los siguientes términos: sí, no, de acuerdo, muy importante, es lo ideal, correcto, cierto, etc. En relación con esta pauta las respuestas fueron clasificadas utilizando un primer código: **Respuesta Inmediata**. Con un sí cuando el profesor demostraba acuerdo con lo planteado en el ítem y, con un no cuando el profesor demostraba desacuerdo con lo planteado en el ítem.
3. Todas las respuestas emitidas por los profesores fueron sintetizadas. Esto fue posible debido a que se presentó un alto grado de homogeneidad en las mismas. El grado de homogeneidad se establece al comparar cada respuesta en particular con la respuesta dada por la mayoría, así como también de acuerdo a la **Respuesta Inmediata**.
4. Por último, se enumeran los aspectos requeridos en los ítems que lo ameritan.

En relación con los descriptores clásicos para la evaluación del profesorado se lograron apreciar ciertas diferencias entre las respuestas dadas. Diferencias que se presentan debido a: experiencia en el quehacer educativo, formación académica de pregrado y postgrado en el área de la docencia, naturaleza de

las asignaturas, desarrollo personal, compromiso institucional, compromiso social y concepción del proceso educativo. Veamos en detalle las opiniones expresadas por los docentes en cada uno de los ítems:

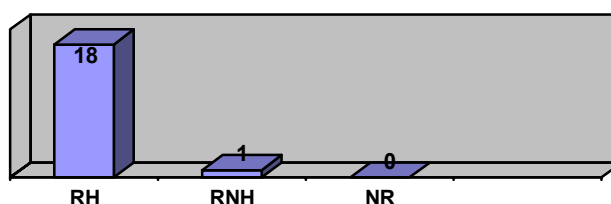
**INDICADORES CLÁSICOS PARA LA EVALUACIÓN DEL PROFESORADO**

1. ¿Considera necesario demostrar dominio de los temas tratados en clases?

Respuesta Inmediata: **SÍ**

| RESPUESTAS   | FRECUENCIA | PORCENTAJE  |
|--------------|------------|-------------|
| RH           | 18         | 94.73%      |
| RNH          | 1          | 5.27%       |
| NR           | 0          | 0%          |
| <b>TOTAL</b> | <b>19</b>  | <b>100%</b> |

ÍTEM N° 1



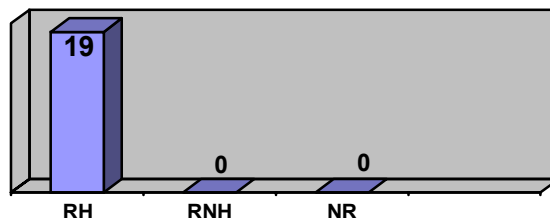
La homogeneidad establecida en el ítem N° 1 fue total, la mayoría de los profesores reconoce la importancia de demostrar dominio tanto del área de especialización donde enseña como de otras áreas afines.

2. ¿ Cree que presentar y discutir el Programa de la Cátedra al iniciar el semestre tiene alguna importancia?

Respuesta Inmediata: **SÍ**

| RESPUESTAS   | FRECUENCIA | PORCENTAJE  |
|--------------|------------|-------------|
| RH           | 19         | 100%        |
| RNH          | 0          | 0%          |
| NR           | 0          | 0%          |
| <b>TOTAL</b> | <b>19</b>  | <b>100%</b> |

ÍTEM N° 2



En el ítem N° 2, la concordancia también fue del 100%, para los profesores presentar y discutir el programa de cada asignatura es importante dado que involucra al estudiantado en su desarrollo y planes de acción.

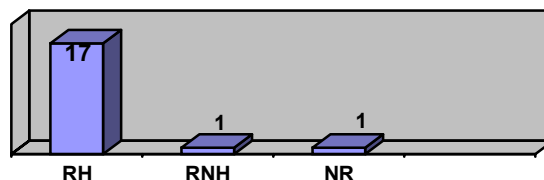
3. ¿ Permitir la participación estudiantil en el Plan de Evaluación de la Cátedra es relevante?.

Respuesta Inmediata:

**SÍ**

| RESPUESTAS   | FRECUENCIA | PORCENTAJE  |
|--------------|------------|-------------|
| RH           | 17         | 89.5%       |
| RNH          | 1          | 5.25%       |
| NR           | 1          | 5.25%       |
| <b>TOTAL</b> | <b>19</b>  | <b>100%</b> |

ÍTEM N° 3



La participación estudiantil en el Plan de Evaluación de la Cátedra fue ponderada como importante, obtuvo un grado de homogeneidad equivalente al 89.5%, sólo un profesor no responde y uno que expresa desacuerdo. El disenter del profesor que no muestra concordancia se debe a que considera que el estudiantado con la participación en la evaluación lo que busca es la negociación, no actúa con ética ni con objetividad y justicia.

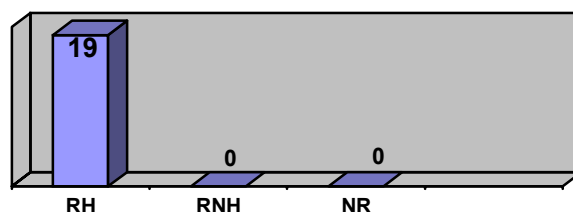
4. ¿ Recomendar bibliografía actualizada ayudaría a facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje?.

Respuesta Inmediata:

**SÍ**

| RESPUESTAS   | FRECUENCIA | PORCENTAJE  |
|--------------|------------|-------------|
| RH           | 19         | 100%        |
| RNH          | 0          | 0%          |
| NR           | 0          | 0%          |
| <b>TOTAL</b> | <b>19</b>  | <b>100%</b> |

ÍTEM N° 4



El recomendar bibliografía actualizada fue catalogada como importante, obtuvo un grado de homogeneidad de 100%. La totalidad de los profesores indicó que esta es una obligación de todo profesional, más aun del profesional que se dedica a la docencia, donde los cambios en este campo del conocimiento y del saber son más vertiginosos.

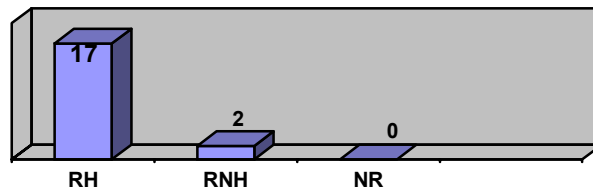
5. ¿ Utilizar variedad de recursos audiovisuales (transparencias, Vídeos, Vídeo Beam, Láminas, otro) coadyuva a facilitar su desempeño docente?.

Respuesta Inmediata:

**Sí**

| RESPUESTAS   | FRECUENCIA | PORCENTAJE  |
|--------------|------------|-------------|
| RH           | 17         | 89.5%       |
| RNH          | 2          | 10.50%      |
| NR           | 0          | 0%          |
| <b>TOTAL</b> | <b>19</b>  | <b>100%</b> |

ÍTEM Nº 5



El 89.5% de los profesores indicó que utilizar variedad de recursos audiovisuales si les ayuda a facilitar su desempeño docente, dos expresaron desacuerdo. El origen de la diferencia se debe a que estos profesores consideran que debido a la naturaleza de la asignatura que imparten es imposible (música), y además que los salones de clases no están acondicionados de los equipos necesarios para desarrollar el programa de las mismas.

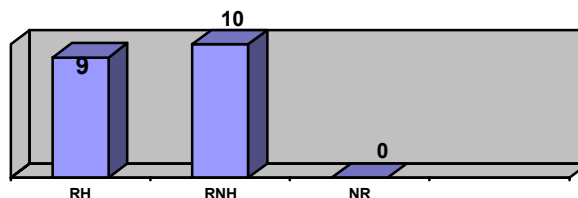
6. ¿ Manejar textos bibliográficos en clases es garantía de mejora en el aprendizaje de los alumnos?.

Respuesta inmediata:

**Sí**

| RESPUESTAS   | FRECUENCIA | PORCENTAJE  |
|--------------|------------|-------------|
| RH           | 9          | 47.37%      |
| RNH          | 10         | 52.63%      |
| NR           | 0          | 0%          |
| <b>TOTAL</b> | <b>19</b>  | <b>100%</b> |

ÍTEM Nº 6



Manejar textos bibliográficos en clases como garantía de mejora en el aprendizaje de los alumnos fue calificado por el 52.63% de los profesores como una estrategia poco efectiva y por el 47.37% como efectivo. En este ítem la heterogeneidad de las respuestas obedece a dos aspectos: naturaleza de la asignatura y la ausencia de hábitos de lectura en el estudiantado.

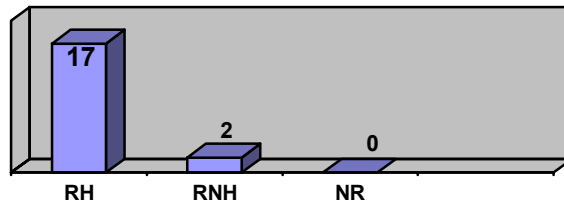
7. ¿ Establecer un programa y un cronograma de consultas para los alumnos resulta beneficioso para el intercambio educativo?.

Respuesta Inmediata:

**SÍ**

| RESPUESTAS   | FRECUENCIA | PORCENTAJE  |
|--------------|------------|-------------|
| RH           | 17         | 89.50%      |
| RNH          | 2          | 10.50%      |
| NR           | 0          | 0%          |
| <b>TOTAL</b> | <b>19</b>  | <b>100%</b> |

ÍTEM N° 7



El 89.5% de los profesores catalogó de importante el establecer un programa y un cronograma de consultas para los alumnos como una acción importante para el intercambio educativo. El 10.50% expresó desacuerdo. La diferencia radica en el hecho de que los alumnos generalmente no asisten a las citas ni presentan consultas.

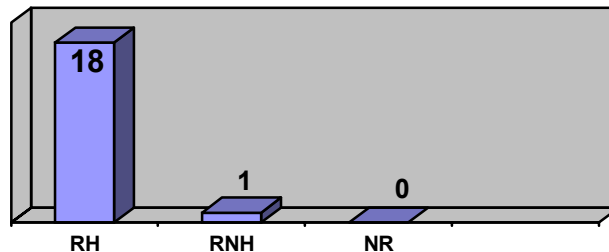
8. ¿Considera importante discutir con los alumnos los resultados de las evaluaciones?.

Respuesta Inmediata:

**SÍ**

| RESPUESTAS   | FRECUENCIA | PORCENTAJE  |
|--------------|------------|-------------|
| RH           | 18         | 94.75%      |
| RNH          | 1          | 5.25%       |
| NR           | 0          | 0%          |
| <b>TOTAL</b> | <b>19</b>  | <b>100%</b> |

ÍTEM N° 8



Para el 94.75% de los profesores es muy importante discutir los resultados de las evaluaciones. Sólo un profesor expresó desacuerdo. Para este docente cada alumno es responsable de su propio aprendizaje y de los resultados obtenidos en la evaluación.



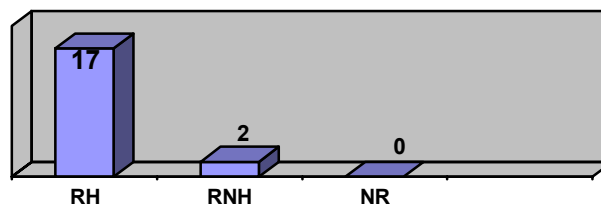
9. ¿ Es importante utilizar varias técnicas e instrumentos de evaluación para valorar el desempeño de los estudiantes?.

Respuesta Inmediata:

**SÍ**

| RESPUESTAS   | FRECUENCIA | PORCENTAJE  |
|--------------|------------|-------------|
| RH           | 17         | 89.5%       |
| RNH          | 2          | 10.5%       |
| NR           | 0          | 0%          |
| <b>TOTAL</b> | <b>19</b>  | <b>100%</b> |

ÍTEM N° 9



En este ítem, el 89.5% de los profesores muestran acuerdo al señalar la importancia de utilizar varias técnicas e instrumentos de evaluación para valorar el desempeño de los estudiantes, dos disienten de tal afirmación. La discordancia se debe a que uno de estos profesores prefiere utilizar la Prueba Escrita Individual y, el otro indica que no se trata de aplicar el mayor número de técnicas e instrumentos; más bien de lo que se trata es de utilizar la técnica y el instrumento más adecuado al tipo de contenido a evaluar y al proceso de formación de los alumnos.

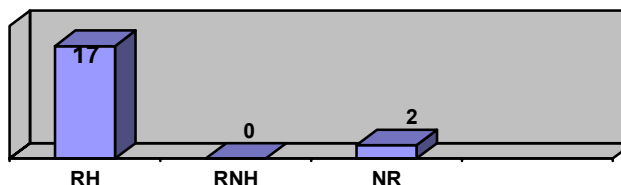
10. ¿ Propiciar y estimular la participación de los alumnos durante el desarrollo de las clases es conveniente para lograr un aprendizaje más significativo?.

Respuesta Inmediata:

**SÍ**

| RESPUESTAS   | FRECUENCIA | PORCENTAJE  |
|--------------|------------|-------------|
| RH           | 17         | 89.5%       |
| RNH          | 0          | 0%          |
| NR           | 2          | 10.5%       |
| <b>TOTAL</b> | <b>19</b>  | <b>100%</b> |

ÍTEM N° 10



Propiciar y estimular la participación de los alumnos durante el desarrollo de las clases para lograr aprendizajes significativos es de importancia para el 89.5% de los profesores, dos (2) no dan respuesta al ítem. La concordancia se centra en el hecho de considerar el acto educativo bajo premisas democráticas.

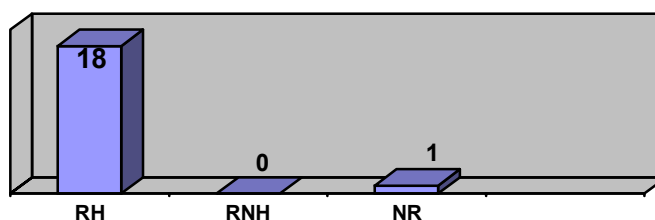
11. ¿ Se debe incentivar la reflexión crítica durante el desarrollo de las clases?

Respuesta Inmediata:  Sí

| RESPUESTAS   | FRECUENCIA | PORCENTAJE  |
|--------------|------------|-------------|
| RH           | 18         | 94.75%      |
| RNH          | 0          | 0%          |
| NR           | 1          | 5.25%       |
| <b>TOTAL</b> | <b>19</b>  | <b>100%</b> |

Incentivar la reflexión crítica durante el desarrollo de las clases es importante

ÍTEM N° 11



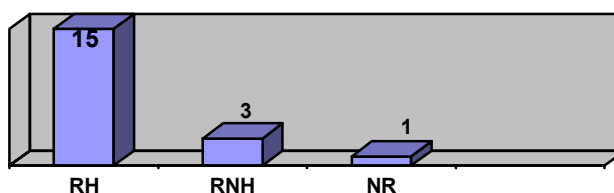
para la totalidad de los profesores, sólo un profesor no da respuesta a este ítem. El nivel de concordancia en este ítem se sustenta en el hecho de que los docentes consideran que ésta debe ser la finalidad primordial en toda asignatura. Sin embargo, también expresan que tanto profesores como alumnos adolecen de esta actitud.

12. ¿ Durante el desarrollo de los temas es importante asumir una actitud crítica?

Respuesta Inmediata:  Sí

| RESPUESTAS   | FRECUENCIA | PORCENTAJE  |
|--------------|------------|-------------|
| RH           | 15         | 79.0%       |
| RNH          | 3          | 15.75%      |
| NR           | 1          | 5.25%       |
| <b>TOTAL</b> | <b>19</b>  | <b>100%</b> |

ÍTEM N° 12



En relación con el ítem N° 12, el 79% de los profesores consideró que es relevante asumir actitudes críticas ante el desarrollo de los temas. Tres (3) no se muestran de acuerdo y uno (1) no responde al ítem. La falta de acuerdo se debe a que dos (2) profesores consideran que durante el desarrollo de las clases el docente debe procurar ser objetivo y así no se causa ninguna influencia o prejuicio a los alumnos. El tercer profesor opina que el asumir una actitud crítica depende de sí se quiere asumir una postura o tendencia hacia algún aspecto metodológico o cognitivo.

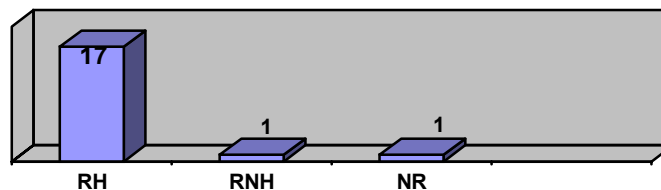
**13. ¿ Considera importante diseñar ejemplos para ilustrar los contenidos programáticos?**

**SÍ**

**Respuesta Inmediata:**

| RESPUESTAS   | FRECUENCIA | PORCENTAJE  |
|--------------|------------|-------------|
| RH           | 17         | 89.5%       |
| RNH          | 1          | 5.25%       |
| NR           | 1          | 5.25%       |
| <b>TOTAL</b> | <b>19</b>  | <b>100%</b> |

ÍTEM Nº 13



Para el 89.5% de los profesores, es importante diseñar ejemplos para ilustrar los contenidos programáticos. Sólo uno indicó que no. El acuerdo se expresa en atención a que con estas ilustraciones se generan aprendizajes más significativos. De igual manera el consenso indica que esta actividad la realizan aquellos profesores que tienen una rica praxis pedagógica y de investigación. El disenso del profesor que se muestra adverso se expresa en atención a que nunca ha necesitado de los ejemplos para realizar los contenidos.

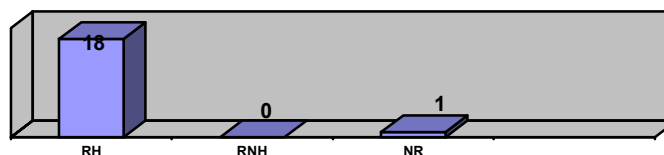
**14. ¿ Establecer correspondencias entre lo teórico y lo práctico de los contenidos programáticos es necesario para mejorar el acto educativo?.**

**SÍ**

**Respuesta Inmediata:**

| RESPUESTAS   | FRECUENCIA | PORCENTAJE  |
|--------------|------------|-------------|
| RH           | 18         | 94.75%      |
| RNH          | 0          | 0%          |
| NR           | 1          | 5.25%       |
| <b>TOTAL</b> | <b>19</b>  | <b>100%</b> |

ÍTEM Nº 14



Establecer correspondencia entre lo teórico y lo práctico de los contenidos para mejorar el acto educativo fue considerado por la totalidad de los profesores como indispensable. La homogeneidad se expresa en la consideración de que el conocimiento y el saber se caracterizan por ser integrales y universales. Asimismo se pudo apreciar acuerdo entre los docentes al considerar que tanto el teorismo como el practicismo son posturas que promueven aprendizajes artificiales.

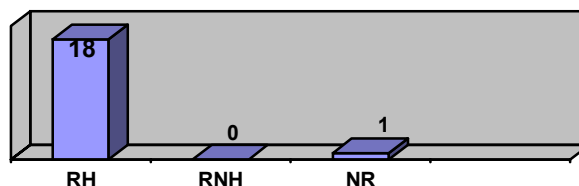
**15. ¿ Asistir puntualmente al aula de clases es muestra de responsabilidad por el trabajo docente?.**

Respuesta Inmediata:

**SÍ**

| RESPUESTAS   | FRECUENCIA | PORCENTAJE  |
|--------------|------------|-------------|
| RH           | 18         | 94.75%      |
| RNH          | 0          | 0%          |
| NR           | 1          | 5.25%       |
| <b>TOTAL</b> | <b>19</b>  | <b>100%</b> |

ÍTEM N° 15



Para la totalidad de los profesores, asistir puntualmente al aula de clases es muestra no sólo de responsabilidad sino que además significa amor por el trabajo y respeto por el tiempo de los estudiantes.

**16. ¿ Cumplir con las actividades planificadas en el Programa de la Cátedra es reflejo de una buena labor pedagógica?.**

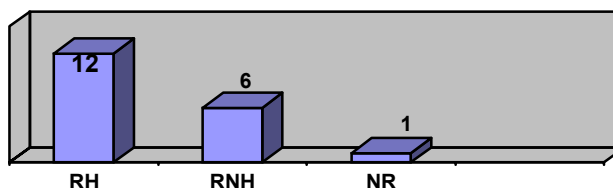
Respuesta Inmediata:

**SÍ**

| RESPUESTAS   | FRECUENCIA | PORCENTAJE  |
|--------------|------------|-------------|
| RH           | 12         | 63.16%      |
| RNH          | 6          | 31.58%      |
| NR           | 1          | 5.25%       |
| <b>TOTAL</b> | <b>19</b>  | <b>100%</b> |

Para el 63.16% de los profesores, es de gran valor cumplir con las actividades

ÍTEM N° 16



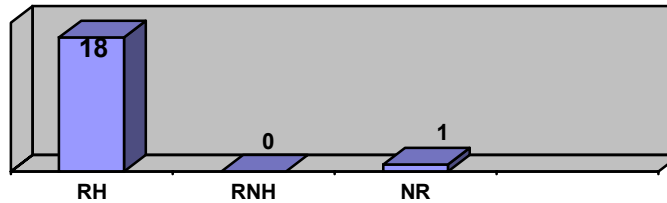
planificadas en los cursos. El 36.84% lo consideran relativo. Para los doce (12) docentes que mostraron acuerdo este asunto es relevante en el ejercicio de una buena labor pedagógica porque es reflejo de la eficiente organización y responsabilidad tanto personal como institucional. El resto de los docentes disienten de este criterio dado que consideran que el cumplimiento y total desarrollo de las actividades planificadas quedan sujetos a variables externas: paros, disturbios, saboteos y demoras en la planificación institucional.

**17. ¿ Reconocer errores ante los alumnos sobre el desempeño docente es señal de un adecuado ejercicio didáctico?.**

Respuesta Inmediata: **SÍ**

| RESPUESTAS   | FRECUENCIA | PORCENTAJE  |
|--------------|------------|-------------|
| RH           | 18         | 94.75%      |
| RNH          | 0          | 0%          |
| NR           | 1          | 5.25%       |
| <b>TOTAL</b> | <b>19</b>  | <b>100%</b> |

ÍTEM N° 17



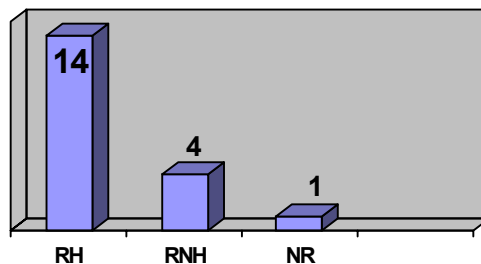
En el ítem 17, el 94.75% de los profesores señaló que sí reconocen sus errores ante los alumnos. Sólo uno no da respuesta. Lo común de las respuestas a favor del ítem se encuentra en el hecho de que los profesores consideran que asumir los errores en público se convierte en un acto de hidalguía de un profundo contenido pedagógico.

**18. ¿ Realizar otras actividades académicas (investigación, extensión, otras) son necesarias para definir la docencia?.**

Respuesta Inmediata: **SÍ**

| RESPUESTAS   | FRECUENCIA | PORCENTAJE  |
|--------------|------------|-------------|
| RH           | 14         | 73.69%      |
| RNH          | 4          | 21.06%      |
| NR           | 1          | 5.25%       |
| <b>TOTAL</b> | <b>19</b>  | <b>100%</b> |

ÍTEM N° 18



La docencia es unida a la extensión y a la investigación. Estas tres actividades representan para el 73.69% de los profesores la esencia de la educación superior. Un 21.06% no lo creen así y, uno no responde. La discordancia se revela en virtud de que estos profesores consideran que la docencia es una labor definida por sí misma, mientras que la extensión y la investigación son demandas o exigencias institucionales.

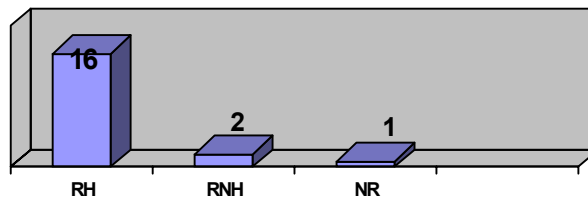
19. ¿ Mostrar rasgos de honestidad, justicia, tolerancia, indulgencia, autonomía, disciplina, amabilidad, responsabilidad y abnegación son indicadores de ser un buen profesor?.

Respuesta Inmediata:

**SÍ**

| RESPUESTAS   | FRECUENCIA | PORCENTAJE  |
|--------------|------------|-------------|
| RH           | 16         | 84.25%      |
| RNH          | 2          | 10.50%      |
| NR           | 1          | 5.25%       |
| <b>TOTAL</b> | <b>19</b>  | <b>100%</b> |

ÍTEM N° 19



Para el 84.25% de los profesores, la honestidad, justicia, tolerancia, indulgencia, autonomía, disciplina, amabilidad, responsabilidad y abnegación sí son rasgos que definen al buen profesor. Dos (2) profesores no lo admiten y, uno no responde. El consenso en esta afirmación prevalece porque se considera que el profesional de la enseñanza debe reunir simultáneamente todas estas cualidades. Por el contrario, la diferencia se establece porque los dos profesores piensan que estas son cualidades que se deben poseer para ser buena persona o un buen ciudadano.

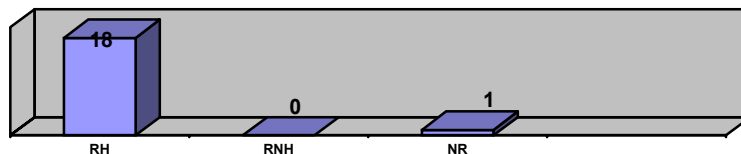
20. ¿ Utilizar frases despectivas e insinuaciones a los alumnos representa un obstáculo para el buen desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje?.

Respuesta Inmediata:

**SÍ**

| RESPUESTAS   | FRECUENCIA | PORCENTAJE  |
|--------------|------------|-------------|
| RH           | 18         | 94.75%      |
| RNH          | 0          | 0%          |
| NR           | 1          | 5.25%       |
| <b>TOTAL</b> | <b>19</b>  | <b>100%</b> |

ÍTEM N° 20



Con respecto al planteamiento expuesto en el ítem N° 20, la totalidad de los profesores indicó que esos aspectos son propios de modelos educativos autoritarios, donde por sí mismos se desvaloriza la imagen del docente.

En la segunda parte del Autoinforme, se encuentran los descriptores modernos para la evaluación del profesorado. El análisis comparativo se realizó siguiendo los siguientes criterios:

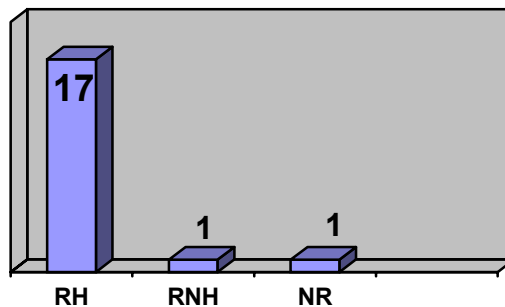
1. En los ítems del 1 al 6 se enumeran, en su totalidad, las dificultades, errores, señalamientos y obstáculos expresados por los profesores en sus respuestas en relación con los planteamientos implicados en tales ítems.
2. En el caso de los ítems que ameritan una afirmación o negación se colocó la frase **Respuesta Inmediata**, colocándole al mismo tiempo un sí para la afirmación o un no para la negación.
3. Para agrupar las respuestas se apeló a colocar la frase **Síntesis**. Esto indica que se encuentra homogeneidad en cada respuesta en particular en relación con la opinión de la mayoría.

**INDICADORES MODERNOS PARA LA EVALUACIÓN DEL PROFESORADO**

1. ¿ Cuáles cree usted son las dificultades didácticas que se le presentan al profesorado al tratar con los estudiantes en el aula de clases?.

| RESPUESTAS | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|------------|------------|------------|
| RH         | 17         | 89.5%      |
| RNH        | 1          | 5.25%      |
| NR         | 1          | 5.25%      |
| TOTAL      | 19         | 100%       |

ÍTEM N° 1

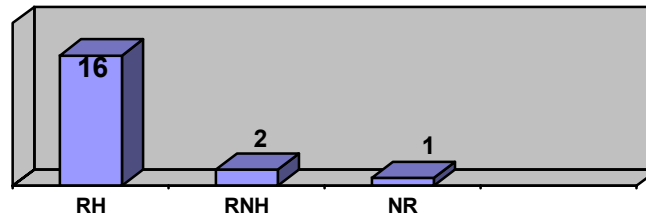


En relación con el ítem N° 1, la totalidad de los profesores manifestó que sí se presentan dificultades didácticas en el intercambio educativo con los estudiantes. El consenso apunta a factores referidos fundamentalmente a dinámicas de grupo, de participación, de concepción del acto educativo y características del alumnado.

2. ¿ Puede indicar los errores cometidos por los profesores en la aplicación de las estrategias de evaluación a los alumnos?.

| RESPUESTAS   | FRECUENCIA | PORCENTAJE  |
|--------------|------------|-------------|
| RH           | 16         | 84.25%      |
| RNH          | 2          | 10.5%       |
| NR           | 1          | 5.25%       |
| <b>TOTAL</b> | <b>19</b>  | <b>100%</b> |

ÍTEM N° 2



El 84.25% de los profesores señalan los errores que cometen al evaluar los alumnos. Dos (2) no los indican y, uno no responde. Los desafueros cometidos se refieren a: falta de variedad de las técnicas e instrumentos, falta de comunicación de los criterios para la evaluación y participación del alumnado en la evaluación. Los dos (2) profesores que no responden a este ítem, de acuerdo a sus respuestas, no lo entendieron.

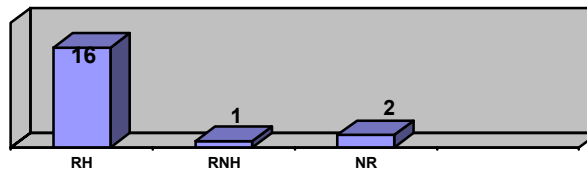
3. ¿ Según su experiencia, podría usted señalar si el profesor ha dado un trato inadecuado a los alumnos en el salón de clases?.

Respuesta Inmediata:

**SÍ**

| RESPUESTAS   | FRECUENCIA | PORCENTAJE  |
|--------------|------------|-------------|
| RH           | 16         | 84.25%      |
| RNH          | 1          | 5.25%       |
| NR           | 2          | 10.5%       |
| <b>TOTAL</b> | <b>19</b>  | <b>100%</b> |

ÍTEM N° 3



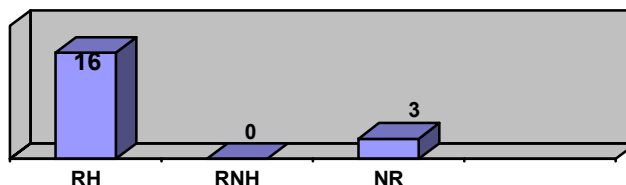
Con respecto al trato inadecuado dado a los alumnos en el salón de clases, el 84.25% de los profesores expresó que sí se manifiesta. Dos (2) no responden al ítem y, sólo uno expresa desacuerdo. La homogeneidad en las respuestas se logró apreciar en virtud de los señalamientos presentados: existencia de docentes autoritarios, injustos descalificadores, maltratadores e intolerantes. En el caso del disentimiento el profesor señala que no sabe qué hacen los demás profesores.



4. ¿ Podría usted señalar las dificultades conceptuales, actitudinales y procedimentales que le impiden al profesor desarrollar efectivamente el programa de su cátedra?.

| RESPUESTAS   | FRECUENCIA | PORCENTAJE  |
|--------------|------------|-------------|
| RH           | 16         | 84.25%      |
| RNH          | 0          | 0%          |
| NR           | 3          | 15.75%      |
| <b>TOTAL</b> | <b>19</b>  | <b>100%</b> |

ÍTEM N° 4



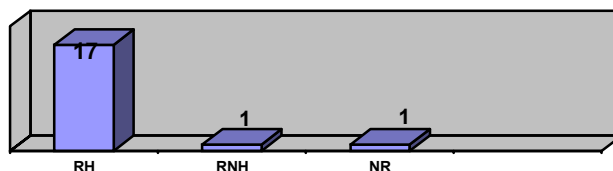
La mayoría de los profesores indicó que sí se encuentran con dificultades conceptuales, procedimentales y actitudinales que les perturba desarrollar efectivamente el programa de sus cátedras. Tres no responden al ítem. El acuerdo en las respuestas refleja problemas referidos a: aspectos principios pedagógicos, didácticos y psicológicos, formación especializada del profesorado en el área de la docencia, concepción de universidad, paradigmas educativos y conocimientos de cultura general. Los tres profesores que no dan respuesta al ítem reflejan, de acuerdo a sus opiniones, no entender lo que significa los conceptuales, actitudinales y procedimentales.

5. ¿ Considera usted que el profesorado dedica suficiente tiempo para planificar las clases?.

Respuesta Inmediata: **NO**

| RESPUESTAS   | FRECUENCIA | PORCENTAJE  |
|--------------|------------|-------------|
| RH           | 17         | 89.5%       |
| RNH          | 1          | 5.25%       |
| NR           | 1          | 5.25%       |
| <b>TOTAL</b> | <b>19</b>  | <b>100%</b> |

ÍTEM N° 5



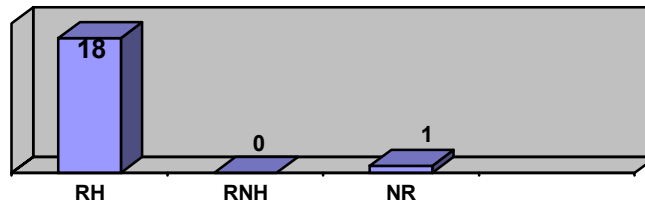
En relación con el ítem N° 5, el 89.5% de los profesores reconocen que no dedican suficiente tiempo para planificar las clases. Uno no responde y, otro expresa que en algunas veces sí dedica mayor tiempo a la planificación. Los factores señalados por los profesores que impiden dedicar tiempo a la planificación quedan referidos a: exceso de carga docente, burocracia administrativa y desorganización institucional.

6. ¿ Cree usted que al profesorado se le presentan múltiples obstáculos para mantenerse actualizado sobre los temas principales de su asignatura?.

Respuesta Inmediata:  Sí

| RESPUESTAS   | FRECUENCIA | PORCENTAJE  |
|--------------|------------|-------------|
| RH           | 18         | 94.75%      |
| RNH          | 0          | 0%          |
| NR           | 1          | 5.25%       |
| <b>TOTAL</b> | <b>19</b>  | <b>100%</b> |

ÍTEM Nº 6



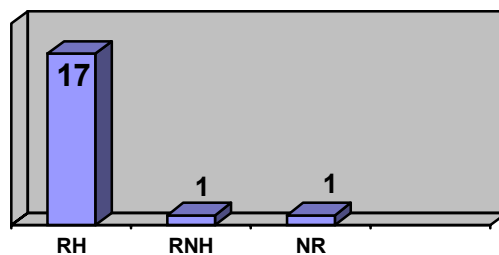
A la mayoría de los profesores evaluados se les presentan obstáculos para mantenerse actualizados. Aspectos relacionados con las bibliotecas, hemerotecas, apoyo económico, redes informáticas y unidades científicas.

7. ¿ Considera usted importante que el profesorado debe contar con los recursos de apoyo didáctico necesarios para desarrollar eficientemente sus clases. (Medios audiovisuales, otros).

Respuesta Inmediata:  Sí

| RESPUESTAS   | FRECUENCIA | PORCENTAJE  |
|--------------|------------|-------------|
| RH           | 17         | 89.5%       |
| RNH          | 1          | 5.25%       |
| NR           | 1          | 5.25%       |
| <b>TOTAL</b> | <b>19</b>  | <b>100%</b> |

ÍTEM Nº 7

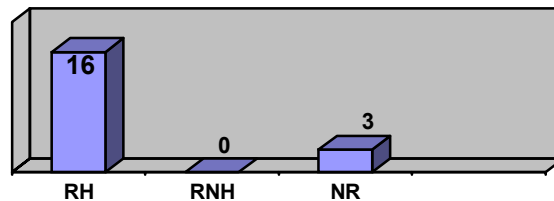


Para 89.5% de los profesores es importante la utilización de recursos didácticos para desarrollar eficientemente sus clases. Uno muestra desacuerdo y, otro no responde. La homogeneidad se centra en el hecho de creer en la apertura de múltiples canales perceptuales para enriquecer la enseñanza y el aprendizaje. La diferencia se sustenta en la creencia de que tanto el estudiante como el profesor deben crear sus propios recursos.

8. ¿ De acuerdo a su pericia, cree usted que el profesorado de la Escuela de Educación de la ULA, demuestra comportamientos relacionados con el cansancio, la apatía y el desanimo durante el desarrollo del programa de las asignaturas?.

| RESPUESTAS   | FRECUENCIA | PORCENTAJE  |
|--------------|------------|-------------|
| RH           | 16         | 84.25%      |
| RNH          | 0          | 0%          |
| NR           | 3          | 15.75%      |
| <b>TOTAL</b> | <b>19</b>  | <b>100%</b> |

ÍTEM N° 8

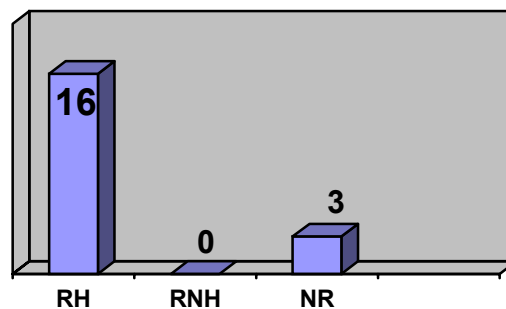


En el ítem N° 8, la totalidad de los profesores señaló la presencia de colegas que demuestran comportamientos relacionados con el cansancio, la apatía y el desanimo. El consenso en esta respuesta es remitido a opiniones de los estudiantes.

9. ¿ Considera usted que los profesores de la Escuela de Educación se sienten rechazados por parte de los alumnos, otros colegas o administradores?.

| RESPUESTAS   | FRECUENCIA | PORCENTAJE  |
|--------------|------------|-------------|
| RH           | 16         | 84.25%      |
| RNH          | 0          | 0%          |
| NR           | 3          | 15.75%      |
| <b>TOTAL</b> | <b>19</b>  | <b>100%</b> |

ÍTEM N° 9



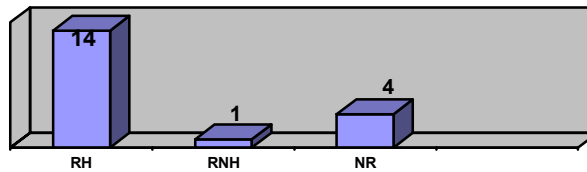
El 84.25% del profesorado, consideró que sí existe el rechazo entre colegas, alumnos y administradores. Tres (3) no responden al ítem. La homogeneidad en las respuestas se debe a la concepción que se tiene del ser profesional de la docencia y a la baja autoestima del profesorado. Los otros tres (3) profesores indicaron no tener información al respecto.

10. ¿ Estima usted que los profesores de nuestra escuela han experimentado sentimientos de culpa por falta de responsabilidad en su labor pedagógica?.

Respuesta Inmediata: **NO**

| RESPUESTAS   | FRECUENCIA | PORCENTAJE  |
|--------------|------------|-------------|
| RH           | 14         | 73.75%      |
| RNH          | 1          | 5.25%       |
| NR           | 4          | 21%         |
| <b>TOTAL</b> | <b>19</b>  | <b>100%</b> |

ÍTEM N° 10



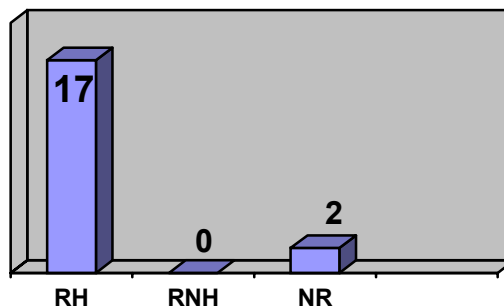
La mayoría de los profesores indican que no tienen conocimiento relacionado con la expresión de sentimientos de culpa por la labor pedagógica. Sólo uno indica que sí tiene conocimiento de ello y, cuatro no responden al ítem. Lo común expresado por esa mayoría se centra en que no tienen información al respecto.

11. ¿ Cree usted que es importante que el profesor procure mantener al día todas las actividades planificadas en el programa?.

Respuesta Inmediata: **SÍ**

| RESPUESTAS   | FRECUENCIA | PORCENTAJE  |
|--------------|------------|-------------|
| RH           | 17         | 89.5%       |
| RNH          | 0          | 0%          |
| NR           | 2          | 10.5%       |
| <b>TOTAL</b> | <b>19</b>  | <b>100%</b> |

ÍTEM N° 11

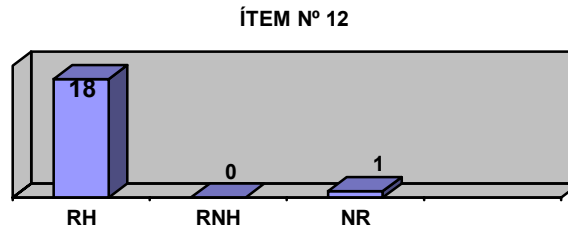


Para un 89.5% de los profesores, es importante mantener al día todas las actividades planificadas en los cursos. Dos (2) no dan respuesta al ítem. El consenso se centra en creer que ésta es una responsabilidad personal e institucional del profesorado.

12. ¿ Valora usted como importante el hecho de que el profesor manifieste preocupación e interés por el trabajo realizado por otros colegas?.

Respuesta Inmediata: **SÍ**

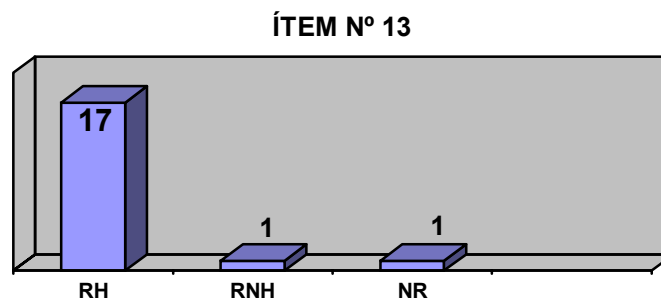
| RESPUESTAS   | FRECUENCIA | PORCENTAJE  |
|--------------|------------|-------------|
| RH           | 18         | 94.75%      |
| RNH          | 0          | 0%          |
| NR           | 1          | 5.25%       |
| <b>TOTAL</b> | <b>19</b>  | <b>100%</b> |



En relación con el ítem N° 12, la totalidad de los profesores manifestó acuerdo en relación con la importancia de valorar el trabajo realizado por sus colegas. Sólo uno (1) no responde al ítem. La homogeneidad de las respuestas se aprecia cuando los docentes reconocen que hay que avanzar en el desarrollo de proyectos colectivos y buscar el crecimiento profesional.

13. ¿ Cree usted que el profesorado se siente identificado académica y laboralmente con nuestra escuela?.

| RESPUESTAS   | FRECUENCIA | PORCENTAJE  |
|--------------|------------|-------------|
| RH           | 17         | 89.5%       |
| RNH          | 1          | 5.25%       |
| NR           | 1          | 5.25%       |
| <b>TOTAL</b> | <b>19</b>  | <b>100%</b> |



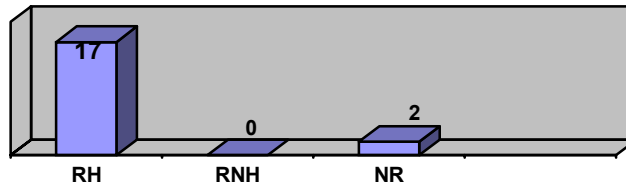
Con el ítem N° 13, los profesores indicaron que sí se sienten identificados con la institución. Sólo uno expreso desacuerdo y, otro no responde. A pesar de la homogeneidad en las respuestas a favor de la supuesta identificación institucional, los profesores también señalaron la presencia de colegas que no se identifican con la escuela. Aluden estigmas y etiquetas a profesores que no trabajan, que no asisten a clases, que no investigan y que no participan a eventos académicos. De igual manera el desacuerdo se refiere a la falta de pertinencia y de visión de algunos profesores.

14. ¿ De acuerdo a sus conocimientos y experiencia, considera usted que el profesorado de nuestra escuela ha padecido recusaciones morales y éticas por su desempeño profesional?.

Respuesta Inmediata: **SÍ**

| RESPUESTAS   | FRECUENCIA | PORCENTAJE  |
|--------------|------------|-------------|
| RH           | 17         | 89.5%       |
| RNH          | 0          | 0%          |
| NR           | 2          | 10.5%       |
| <b>TOTAL</b> | <b>19</b>  | <b>100%</b> |

ÍTEM N° 14

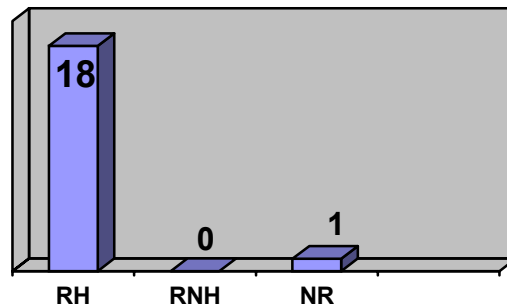


En el ítem N° 14, se observó que la totalidad de los profesores sí tiene conocimiento en relación con recusaciones morales y éticas de sus colegas. Sólo dos profesores no responden el ítem. El consenso en la afirmación se debe a que conocen de sanciones y expulsiones de colegas.

15. ¿ Cree usted que el profesorado de la Escuela de Educación de la ULA, no ha alcanzado suficiente madurez en el desarrollo moral?.

| RESPUESTAS   | FRECUENCIA | PORCENTAJE  |
|--------------|------------|-------------|
| RH           | 18         | 94.75%      |
| RNH          | 0          | 0%          |
| NR           | 1          | 5.25%       |
| <b>TOTAL</b> | <b>19</b>  | <b>100%</b> |

ÍTEM N° 15



Finalmente, con el ítem N° 15, todos los profesores expresaron que no pueden emitir opiniones serias sobre este aspecto. Pues, para ello es necesario tener conocimiento sobre el desarrollo moral y de las personas sobre quienes se emitirían juicios.

## **III. PARTE**

### **MARCO DE REFERENCIA METODOLÓGICA**





### III. MARCO DE REFERENCIA METODOLÓGICA

|         |   | Pág. |
|---------|---|------|
| 3.1     | Algunos aspectos sobre la investigación científica  | 95   |
| 3.1.1   | Acercamiento a la investigación científica  | 95   |
| 3.1.2   | Sobre las funciones de la investigación científica  | 98   |
| 3.1.3   | Definición del investigador y de la investigación   | 101  |
| 3.2     | Consideraciones en torno a la investigación educativa.  | 110  |
| 3.2.1   | Aproximación a la investigación educativa.  | 110  |
| 3.2.2   | Atributos de la investigación educativa.  | 115  |
| 3.3     | Paradigmas definatorios de la investigación educativa.  | 119  |
| 3.3.1   | El paradigma positivista.   | 119  |
| 3.3.2   | El paradigma interpretativo.  | 120  |
| 3.3.3   | El paradigma socio – crítico.   | 121  |
| 3.4     | Acerca de las modalidades de la investigación educativa.  | 122  |
| 3.4.1   | La investigación educativa de acuerdo a los objetivos.  | 122  |
| 3.4.2   | La investigación educativa en atención a la naturaleza de las variables.                              | 123  |
| 3.4.3   | La investigación educativa en relación con el enfoque educativo.                                      | 124  |
| 3.4.4   | Aspectos éticos y morales de la investigación educativa.  | 124  |
| 3.5     | Aspectos generales del proceso de investigación.  | 126  |
| 3.5.1   | Esquema general del proceso de investigación. Desde el planteamiento del problema a las conclusiones. | 126  |
| 3.5.2   | Énfasis en el estudio de las variables.   | 130  |
| 3.5.3   | Las técnicas de muestreo.   | 132  |
| 3.5.4   | La diversidad metodológica.   | 134  |
| 3.6     | La apreciación de los problemas educativos desde las perspectivas: cualitativa y cuantitativa.        | 134  |
| 3.6.1   | Atributos de la metodología cuantitativa.   | 135  |
| 3.6.2   | Características de la metodología cualitativa.  | 136  |
| 3.6.3   | El paradigma de investigación orientado a la práctica educativa.                                      | 139  |
| 3.7     | Desarrollo de la investigación.   | 141  |
| 3.7.1   | Diseño de la investigación.   | 141  |
| 3.7.2   | Escenario de la investigación.  | 143  |
| 3.7.3   | Criterios de cientificidad de la investigación.   | 144  |
| 3.7.4   | Discurso del informe.   | 146  |
| 3.7.5   | Tipo de investigación.  | 146  |
| 3.7.6   | Población y muestra.  | 150  |
| 3.7.7   | Técnicas e instrumentos.  | 151  |
| 3.7.7.1 | Encuestas - escalas tipo Likert.  | 151  |
| 3.7.7.2 | La entrevista cualitativa a profundidad.  | 151  |
| 3.7.7.3 | Los autoinformes – cuestionarios.   | 152  |
| 3.7.8   | 3.7.8. Validación de los instrumentos.  | 152  |
| 3.7.8.1 | Coeficiente de Proporción de Rangos (CPR).  | 152  |
| 3.9     | Sistema de análisis de los datos.   | 153  |

## MARCO DE REFERENCIA METODOLÓGICA.

En esta parte se procura indicar la manera de cómo se realizó el estudio y, explícitar la orientación paradigmática que se siguió durante el desarrollo de la misma. Para alcanzar estos propósitos se estudiaron y analizaron diferentes perspectivas metodológicas con las que se explica lo que es investigar, la producción del conocimiento y las distintas maneras de concebir la realidad. Asimismo, se encuentra en esta parte algunas reflexiones particulares de quienes redactan en relación con estos mismos aspectos y se coloca énfasis en la posición asumida por los responsables del estudio.

### 3.1. Algunos aspectos sobre la investigación científica.

#### 3.1.1. Acercamiento a la investigación científica.

De acuerdo con Latorre y otros (1997, 22) “la investigación, a su vez, tiene asignadas tareas claves en el progreso de la ciencia”. Estos autores citando a Merton (1970,103) insisten en que la investigación científica debe ir más allá de la intención de contrastar teorías y validar hipótesis. Aunado a este propósito central los autores citados expresan que la investigación científica debe cumplir un papel activo y velar por cuatro funciones fundamentales; a saber, debe procurar, iniciar, reformar, desviar y clarificar teorías. Ahora bien, en nuestra investigación no se trata sólo de validar hipótesis, menos aún contrastar teorías; sin embargo, se caracteriza por ser activa y por pretender coadyuvar en el esclarecimiento de las relaciones que se puedan establecer entre el desarrollo axiológico del profesorado y la mejora institucional. Entendiendo que, aclarar en este sentido, está referido al hecho de considerar que los aspectos éticos y morales en el desempeño de los docentes está, al igual que la propia axiología, en sus inicios. Además, la presencia de una multiplicidad de teorías que intentan explicar la naturaleza del asunto en la literatura de hoy día, en vez de ayudar a iluminar, lo que ha hecho es complicarla. No obstante y, en atención a una de las funciones de la investigación científica, este estudio quiere aportar algunos elementos que faciliten la comprensión y naturaleza del objeto de estudio.

En la línea que presentan los autores citados arriba, coincidimos en que “la investigación científica debe ser una actividad intelectual organizada, disciplinada y rigurosa, que se concreta en el método científico”. Asimismo, esos autores sostienen que “para llegar al conocimiento científico, dicha actividad ha de ser sistemática, controlada, intencional, y orientarse hacia la búsqueda de nuevos saberes con los que enriquecer la ciencia”. Estas apreciaciones no dejan lugar a dudas en nuestra investigación, pues se puede decir que para su desarrollo no solamente se han tomado en cuenta las anteriores consideraciones sino que además se ha realizado con la más sana e intensa intención en pro del realzar la imagen y prestigio del contexto donde fueron tomados los datos.

Aunado a nuestra buena intención, manera de proceder y, de acuerdo con las opiniones de los autores citados, presentamos también algunas consideramos

sobre la propia manera de hacer investigación científica. Para esto comenzamos por afirmar que **la realidad ha sido dividida como producto de la investigación**. Para sustentar tal afirmación se empieza por definir la realidad como la existencia de fenómenos, situaciones, cosas y eventos que se tienen que estudiar y explicar. Sin embargo, el desarrollo desmesurado de la investigación ha hecho posible una fragmentación de la misma; a saber, existen simultáneamente dos realidades: realidad de las ciencias humanas y realidad de las ciencias naturales. Debido a esta fragmentación se entiende a la primera como un conjunto de fenómenos, situaciones, cosas y eventos que se caracterizan por poseer una naturaleza distinta a la del investigador y, que se distingue por ser inalterable, predecible, que se puede reproducir y descubrir. Mientras que la segunda, se concibe como conjunto de fenómenos, situaciones, cosas y eventos que se caracterizan por ser de la misma naturaleza que la del investigador, cuyos atributos fundamentales están referidos a que puede ser modificada, creada, impredecible, bondadosa y que difícilmente se pueda reproducir. Bajo estas reflexiones nos preguntamos si hoy día es posible contribuir a clarificar teorías, creemos que sí, sobre todo cuando se asume una actitud crítica y reformadora o, en todo, caso innovadora. Veamos estas apreciaciones a través del siguiente esquema:

DIVISIÓN DE LA REALIDAD COMO PRODUCTO DE LA INVESTIGACIÓN

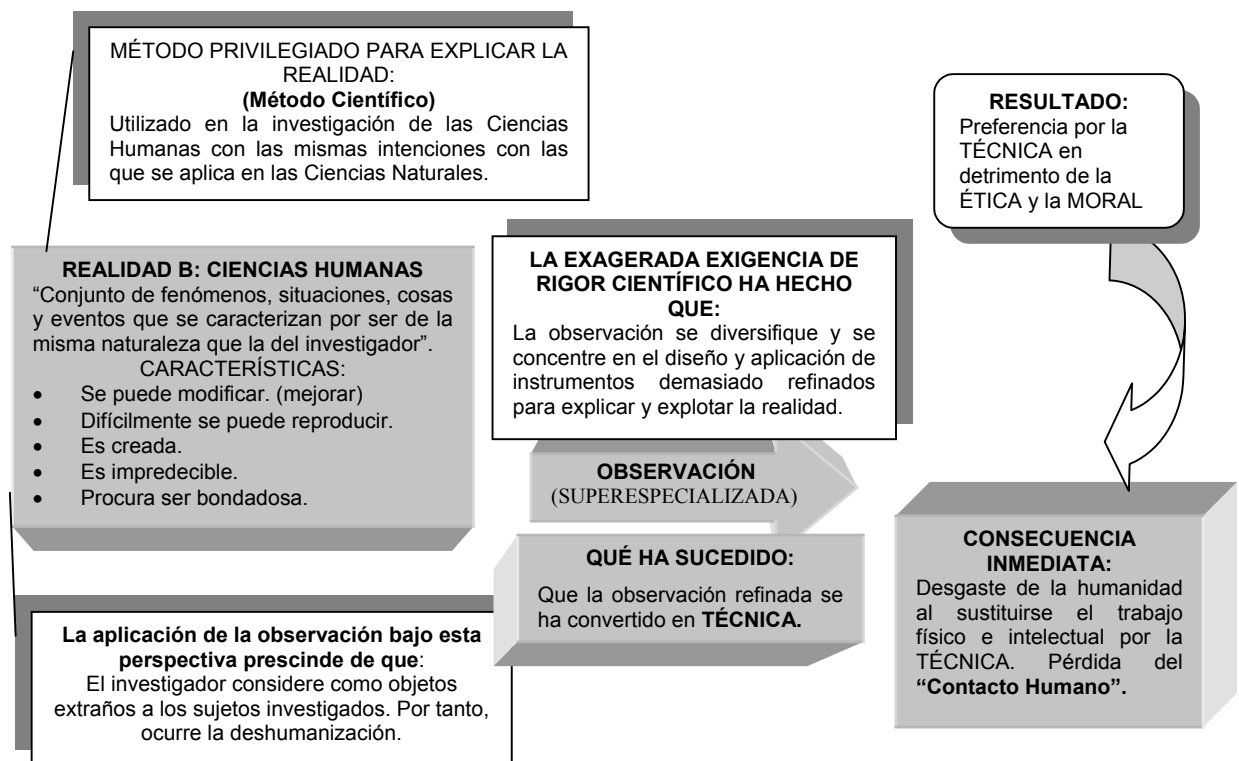


Esquema Nº 2. Elaboración propia

Veamos tal situación (la de la división de la realidad) desde otra perspectiva, en atención al **énfasis puesto en el método en la investigación de las ciencias humanas**. Si se define la realidad ciencias humanas como el “conjunto de fenómenos, situaciones, cosas y eventos que se caracterizan por ser de la

misma naturaleza que la del investigador” y, que se distingue por ser creada, impredecible, bondadosa, que se puede modificar y de difícil reproducción. Resulta obvio que el objeto de estudio y el sujeto investigador son de idéntica naturaleza; en consecuencia, puede surgir un gran dilema ¿qué se investiga y cómo se investiga?. Tradicionalmente, se ha utilizado el método científico, el método privilegiado, con las mismas intenciones con las que se ha aplicado en las ciencias naturales. La consecuencia inmediata de su inclusión en el estudio de lo humano ha hecho que los sujetos investigados sean considerados como objetos. Asimismo, la exagerada exigencia de rigor científico ha ocasionado que la observación se diversifique y se concentre en el diseño y aplicación de instrumentos demasiados refinados para explicar y explotar esta realidad. Por tanto, la observación se ha superespecializado. De esta manera, se ha convertido en técnica. Vista y privilegiada la observación especializada como técnica en la investigación hace posible el detrimento de otros modos de contemplar esta realidad, se deprimen las visiones deontológicas, morales y éticas y de otra naturaleza. En nuestra opinión, un tanto intuitiva y especulativa, creemos que esa transformación de la observación como técnica especializada que se usa para crear conocimiento conlleva a que ocurra un desgaste de la humanidad o de lo humano, pues se sustituye el trabajo físico e intelectual por la técnica y se puede llegar a la pérdida del “contacto humano”. Veamos esta reflexión a través del siguiente esquema:

CRÍTICA AL ENFASIS PUESTO AL MÉTODO EN LA INVESTIGACIÓN DE LAS CIENCIAS HUMANAS

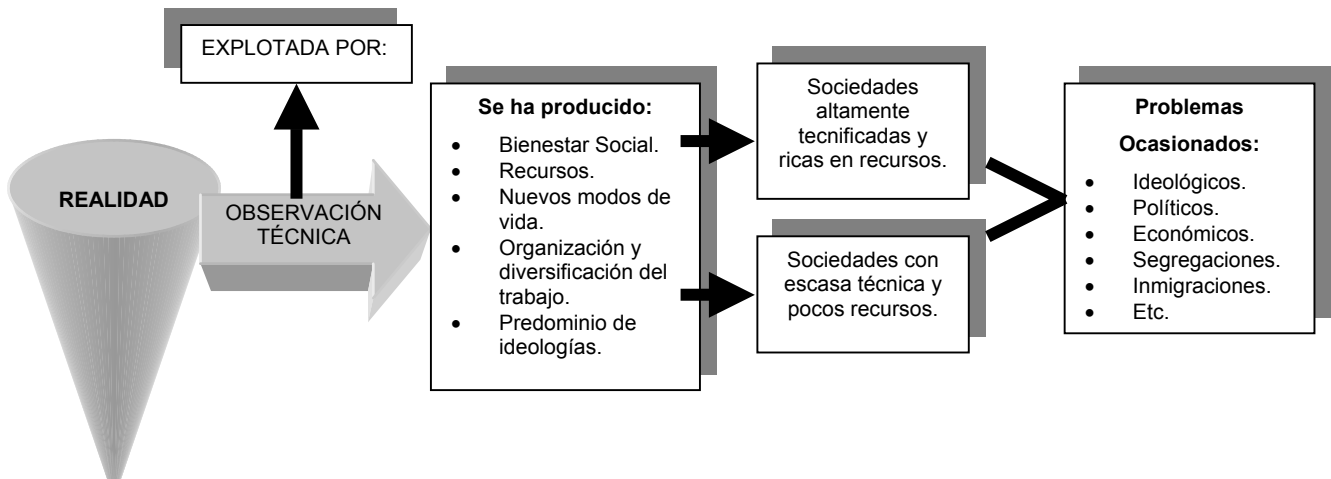


Esquema Nº 3. Elaboración propia

No queremos negar, de ninguna manera, el avance del saber, de la ciencia, de la técnica y la tecnología. Sin embargo, queremos hacer explícita nuestra propia manera de contemplar esta situación, reiteramos un tanto intuitiva y especulativa. Ciertamente, la realidad tiene que ser explotada y, una de las

formas más expeditas que se ha construido para ello ha sido la técnica o la observación especializada. De esta manera se ha logrado conseguir, entre otras cosas, las siguientes: bienestar social, recursos, nuevos modos de vida, organización y diversificación del trabajo, predominio de ideologías, etc. En suma, se han construido sociedades altamente tecnificadas y ricas en recursos y sociedades con escasa técnica y pocos recursos. Ahora bien, este **uso desmesurado de la técnica** también ha ocasionado problemas de tipo ideológicos, políticos, económicos, y sociales. Todos estos problemas constituyen una nueva realidad que nadie puede negar y, de una manera u otra, necesitan ser estudiados y explicados para aliviar sus consecuencias. Sobre todo, aquellas derivaciones que aparecen en el ámbito educativo. Veamos esta otra reflexión por medio del siguiente esquema:

#### CRÍTICA AL USO DESMESURADO DE LA TÉCNICA



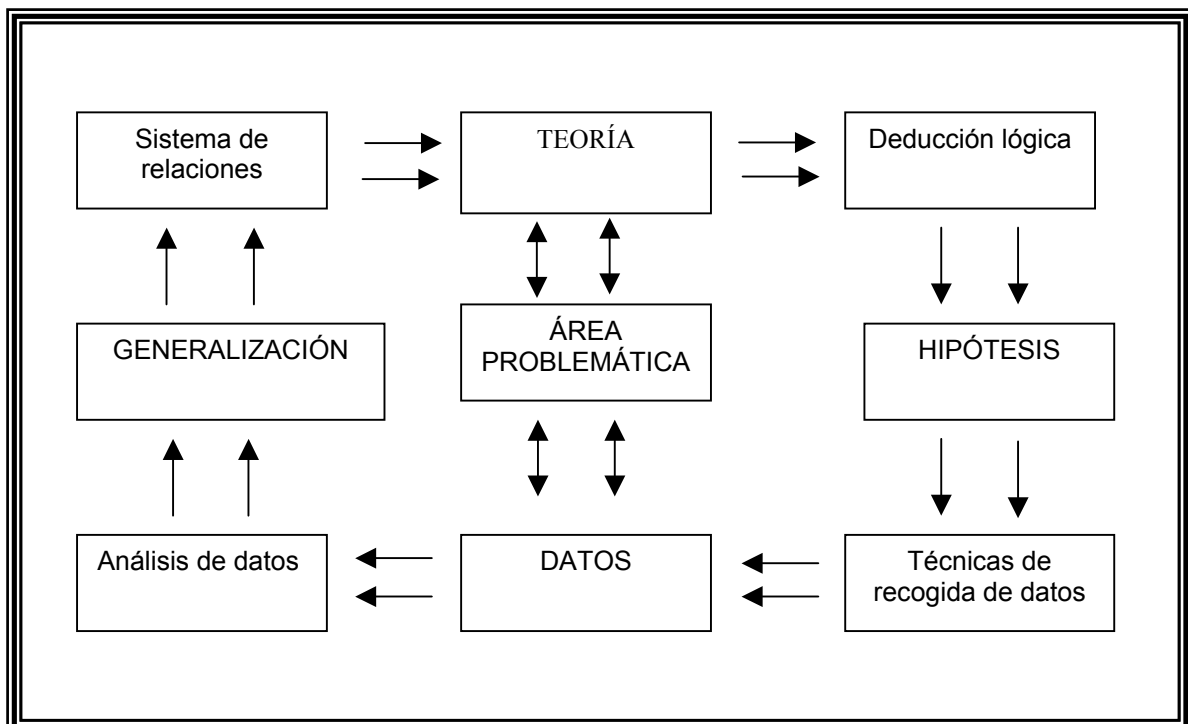
Esquema Nº 4. Elaboración propia.

#### 3.1.2 Sobre las funciones de la investigación científica.

Continuando con el acercamiento a la investigación científica se retoma el tema referido a sus funciones. Recordando que con la investigación científica se busca describir, comprender, explicar y transformar la realidad. En este sentido, Latorre y otros (1997, 22), indican que “con tal fin, uno de sus cometidos es configurar y contrastar empíricamente las teorías”. Por tanto, podemos afirmar que este estudio se apura por cumplir con esta función; a saber porque se confronta la data recogida con algunas de las explicaciones científicas que sobre la relación conceptual se está buscando; es decir, las implicaciones entre el desarrollo axiológico del profesorado y la mejora institucional. En consecuencia, se puede decir que la presente es científica por cuanto lo que se busca, en principio, es abundar en la búsqueda de datos para explicar o comprender el comportamiento del profesorado en relación con conceptualizaciones teóricas sobre lo axiológico.

Para acercarnos aún más a la investigación científica y en el afán de responder de sí la nuestra lo es, apelamos al carácter cíclico del quehacer investigativo expuesto por Latorre y otros (1997, 22-23). Estos autores citando a (Marshall y Rossman, (1989,22), consideran que “la investigación puede concebirse como un ciclo nunca acabado”, así como también, atribuyen importancia a la resolución de situaciones problemáticas a través de la información aportada por la investigación. En atención a estas aseveraciones, podemos afirmar que nuestro caso (los profesores de la Escuela de Educación de la ULA, Mérida-Venezuela) puede ser visto como una situación problemática por cuanto en la mencionada escuela existe una serie de estigmas y generalizaciones que dejan ver la necesidad de introducir en la misma aspectos relacionados con el actuar ético, moral, buen desempeño docente, evaluación del profesorado, desarrollo personal y profesional en aquellos que tienen la responsabilidad de impartir allí la docencia. Además de ser reconocido como situación problemática el desempeño docente de nuestros profesores; otro aval, que ayuda a que este estudio sea considerado bajo los presupuestos de la investigación científica es la información recopilada y manejada en el desarrollo del mismo; a saber, de las opiniones aportadas por los mismos profesores, alumnos y gerentes. Para ilustrar mejor la tesis del carácter cíclico del proceso de investigación retomamos un esquema elaborado por Latorre (1997, 23) y que a su vez, representa las ideas de Marshall y Rossman en atención a este principio, veamos el citado esquema:

### PROCESO CÍCLICO DE INVESTIGACIÓN



Esquema N° 5. Proceso cíclico de investigación. Tomado de Latorre (1997, 23)

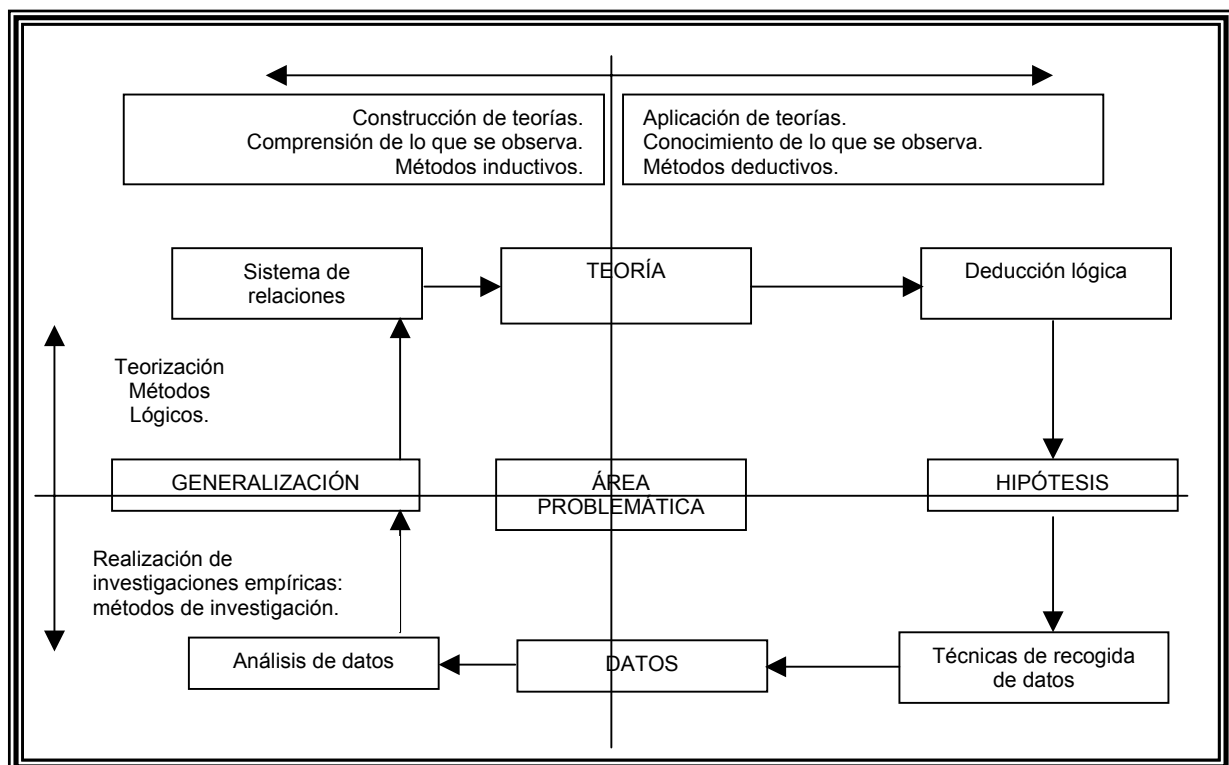
Como se puede apreciar, en la figura anterior, el acto investigativo además de ser cíclico permite que se inicie en cualquier momento. De acuerdo a nuestro proceder investigativo creemos que este estudio cumple con este principio, pues se empieza por formular una serie de hipótesis tales como: la mejora

educativa sólo es posible si es propiciada por el profesorado, la mejora institucional sólo se logra mediante la participación activa de los profesores que muestran madurez en sus estructuras valorativas, qué implicaciones o relaciones se pueden establecer entre el desarrollo axiológico del profesorado en pro de la mejora institucional. Luego, se procede a aplicar un conjunto de técnicas para recoger los datos (encuestas, entrevistas y autoinformes). Se recopilan las opiniones de los informantes. Se procede al análisis de los datos logrando ordenar e interpretar la información. Se consiguen algunas generalizaciones a partir de las unidades de significados encontradas. Se establece un sistema de relaciones entre las dimensiones estudiadas y, por último, creemos estar contribuyendo en la resolución de la situación problemática que se viene estudiando.

Otro aspecto de importancia que se puede extraer del carácter cíclico del proceso de investigación está referido a la inducción y a la deducción. Para los autores que venimos citando:

“En consecuencia, la investigación empírica puede utilizarse deductivamente como un método de comprobación o verificación de la teoría e inductivamente como un método de descubrimiento de generalizaciones empíricas o leyes. Ambas deben complementarse para asegurar el progreso de la ciencia”. (Latorre y otros 1997: 24)

Veamos esquemáticamente este planteamiento:



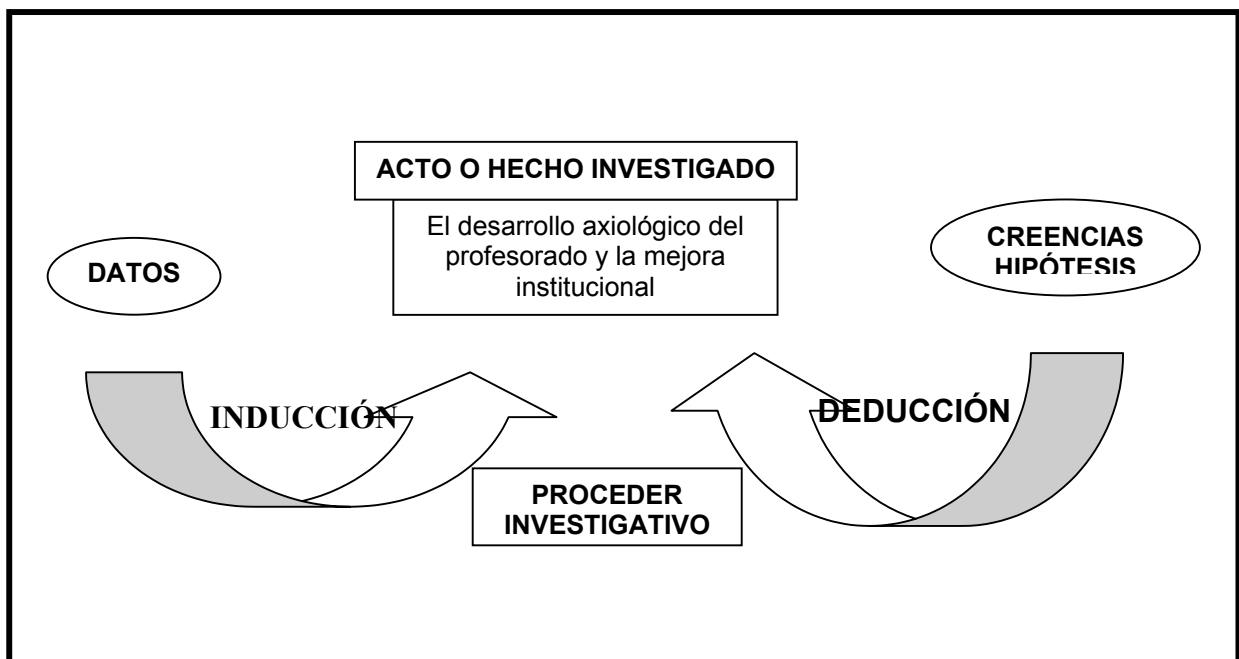
Esquema N° 6. Métodos que tienden a predominar en distintas fases del proceso cíclico de investigación. Adaptado de Wallace (1980) y Rose (1986). Tomado de Latorre y otros (1997: 24). De nuestra parte se dejan las categorías en los distintos recuadros.

A decir verdad, en nuestro estudio, no se tiene suficientemente claro el método utilizado; es decir, si predomina lo inductivo o lo deductivo. Pero lo que si es cierto es que se procura establecer un sistema de relaciones conducentes a contribuir con el enriquecimiento de la teoría relacionada con los aspectos

axiológicos del profesorado y la mejora institucional. Sin embargo, el gráfico anterior nos permite indicar que ciertamente existe, en nuestro trabajo, un apego por lo inductivo; a saber, porque lo que buscamos es contribuir a construir teoría a través de la comprensión, interpretación y descubrimiento a partir de lo que se ha observado. Esto en parte debido a la forma de proceder en la consecución de los objetivos establecidos en este estudio y a la manera de penetrar en el contexto donde se ha adelantado el mismo.

Igualmente, creemos que se actúa de forma deductiva debido a las intenciones de los investigadores. Pues al parecer lo que se busca realmente es comprobar la existencia de ciertas “creencias”. Tales como asegurar que la mejora institucional sólo es posible mediante la participación activa del profesorado. Otro aspecto que nos señala que actuamos deductivamente queda reflejado en la construcción o diseño de las dimensiones conceptuales que se manejaron.

En síntesis, nos queda señalar que en el presente trabajo se ha actuado de las dos maneras debido, en primer lugar, a la verificación de hipótesis a través de los datos y, en segundo término, debido a que a partir de los datos se ha llegado a “generalizaciones”. Veamos esta afirmación de forma esquemática:



Esquema Nº 7. Métodos predominantes en la investigación.

### 3.1.3. Definición del investigador y de la investigación.

En este apartado se exponen algunas ideas referidas a las características y posición asumida por el investigador. De igual manera, se intenta caracterizar este estudio en atención a los distintos planteamientos metodológicos existentes. Para ello se comparten algunas ideas de Peter Woods (1998), quien citando a Rosaldo señala que:



“El investigador adopta también una “posición” (Rosaldo,1989) según su edad, género, experiencia, etc. Los sentimientos plasmados en el texto son la conjunción entre la situación estudiada y la propia biografía del investigador. Por tanto, si tuviéramos que convertir este memorándum en un artículo, deberíamos incluir datos biográficos más explícitos sobre el investigador”. (pág. 135).

En ocasión a esta oportunidad queremos expresar entonces nuestras propias inquietudes en relación con el proceso de investigación. Para conseguir más apoyo apelamos nuevamente a Peter Woods (1998) y, con ello nos definimos como investigadores bajo las premisas del método etnográfico; a saber, porque:

“La etnografía, con sus énfasis sobre el respeto hacia el mundo empírico, los penetrantes niveles del significado, el facilitar “adoptar el papel de otra persona”, defendiendo situaciones y obteniendo una sensación de progreso, es la metodología natural de semejante enfoque, y para tratar de comprender el “arte de la enseñanza”. Idealmente hablando, la práctica de la propia etnografía es tanto ciencia como arte. Es un enfoque abierto, no predeterminado, inductivo con más frecuencia que deductivo, con teorías generadas por y basadas en los datos. Los etnógrafos no saben que descubrirán. La labor inicial suele ser típicamente complicada y caótica, hasta que empiezan a surgir los temas centrales. La etnografía es un acto de fe, que requiere una fuerte voluntad inicial. Algunos prefieren la seguridad de otros métodos más sistemáticos”. (Pág. 22).

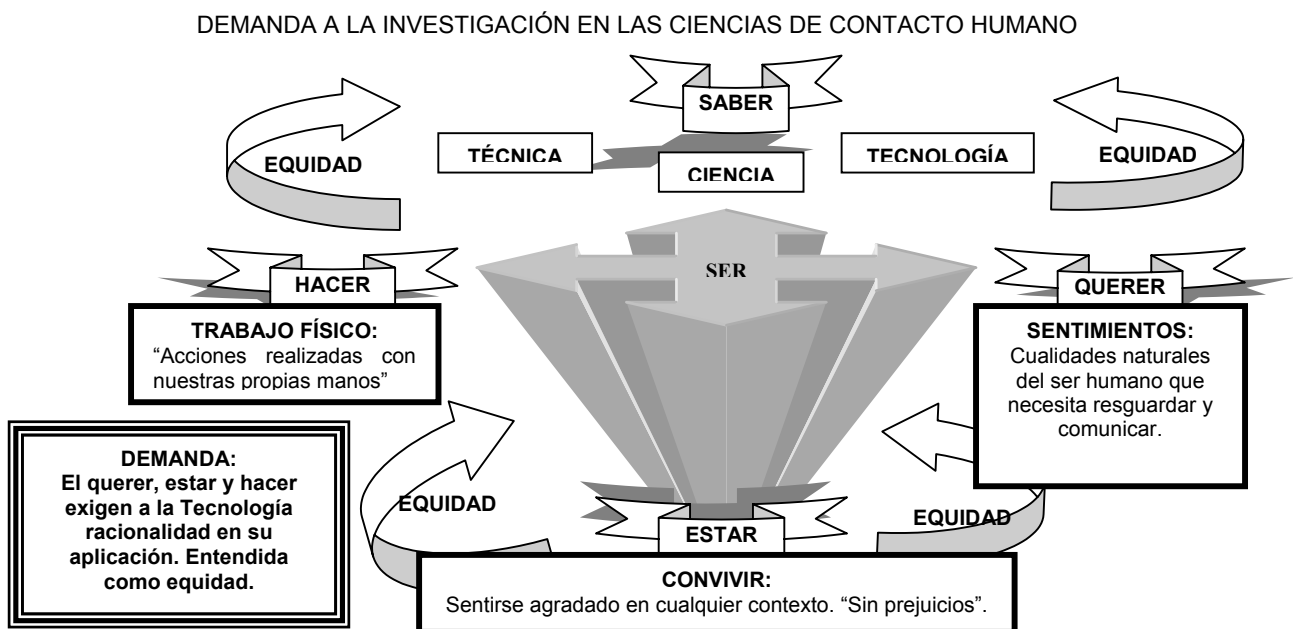
De acuerdo a estas apreciaciones, consideramos oportuno señalar que se ha asumido tal posición por cuanto, la génesis de nuestro estudio se encuentra en la capacidad de empatía y comprensión de situaciones problemáticas. En el caso particular, de la presentación de innumerables “quejas”, por parte del alumnado, que dejan ver comportamientos poco deseables en el profesorado de la Escuela de Educación de la ULA.

Otra de las razones que nos conlleva a tomar esta posición está referida a la manera particular de concebir la investigación científica dentro del ámbito, que nosotros hemos denominado Ciencias de Contacto Humano. Para apoyar aún más este planteamiento apelamos de nuevo a Woods (1998), quien a su vez citando a varios autores expresa que:

“Usando los métodos convencionales se han perdido muchas cosas, en especial en el campo de las emociones y los sentimientos, atmósferas, ambientes, estados de ánimo y matices. Los escritos académicos tradicionales no logran acceder a estas áreas. Rose (1990,pág. 46) nos urge a “romper esquemas, normas disciplinarias, nociones recibidas, así como las convenciones del trabajo de campo, con sus labores intelectuales repetitivas”. A. Hargreaves (1995, pág. 32) nos anima a “diversificar lo que consideramos formas de conocimiento legítimas sobre la enseñanza y la

educación”, y a “ampliar las formas del discurso mediante el que se expone el conocimiento investigador”. Richardson (1994b, pág. 523) arguye que no existe la forma “correcta de presentar un texto, sino muchas formas diferentes que dependen de nuestros objetivos y audiencias”. (Pág. 100).

En cierto modo, compartimos estas ideas. Pues a decir verdad la investigación científica hoy día se ha concentrado en hacer prevalecer métodos y técnicas tendientes a explorar y explotar la realidad sólo en una dimensión, en el desarrollo del SABER y la ciencia. Por tanto creemos que se ha suscitado cierto desequilibrio en el quehacer investigativo. A saber, el avance del SABER, la ciencia, la técnica y la tecnología ha ocasionado un desnivel en la investigación de los otros atributos del SER. En consecuencia, se ha abandonado el estudio y desarrollo del QUERER, ESTAR Y HACER. Estos otros atributos se entienden de la siguiente manera: el QUERER, como cualidades naturales del ser humano que necesita resguardar y comunicar. El ESTAR, unido al CONVIVIR y concebido como el sentirse agrado en cualquier contexto “sin prejuicios”. El HACER, como las acciones realizadas con nuestras propias manos. En consecuencia, se ha hace evidente tal desequilibrio. Sin embargo, y de acuerdo a nuestra perspectiva, un tanto intuitiva y especulativa, consideramos necesario que la investigación científica se debe abocar a buscar equidad en el tratamiento de estos otros asuntos; es decir, que se realicen estudios que expliquen y permitan comprender lo referido al HACER, el QUERER y el SENTIR. Con ello se conseguirá el desarrollo equilibrado de estos cuatro atributos del SER. Veamos está reflexión de forma esquemática:



Esquema Nº 8. Elaboración propia.

Siguiendo en el interés por presentar nuestra propia inclinación en el quehacer investigativo, apelamos nuevamente a Woods (1998), quien citando a Bets nos expresa que:

“Best recomienda lo que denomina el enfoque “de investigación personal”, que incluye el desarrollo de cualidades tales como “la curiosidad, la originalidad, la iniciativa, la cooperación, la perseverancia, la mentalidad abierta, la autocrítica, la responsabilidad, la confianza en uno mismo y la independencia” (1991, pág. 275). Esto es lo que hace creativo a un individuo controlado por el espíritu de la investigación creativa”. (Pág. 41).

En este punto es oportuno recordar que la intención de los investigadores además de seguir patrones o modelos previamente establecidos para hacer investigación y, con ello cumplir con el criterio de rigor científico que se exige a nuestro estudio, pretendemos dejar explícitas algunas inquietudes que al respecto se han suscitando en nosotros. En esta oportunidad, hacemos referencia a algunas **ideas alternativas para explicar la realidad**. Esto ha sido posible gracias al contenido de la cita anterior; en particular, por el énfasis puesto en el “enfoque de investigación personal”. Pues el desarrollo de esta investigación, ciertamente, ha permitido el descubrimiento de cualidades referidas a la curiosidad, la originalidad, la iniciativa, la cooperación y de todas aquellas que se encuentra en la mencionada cita. Se hace alusión especial a la independencia y al hecho de que el investigador debe ser creativo.

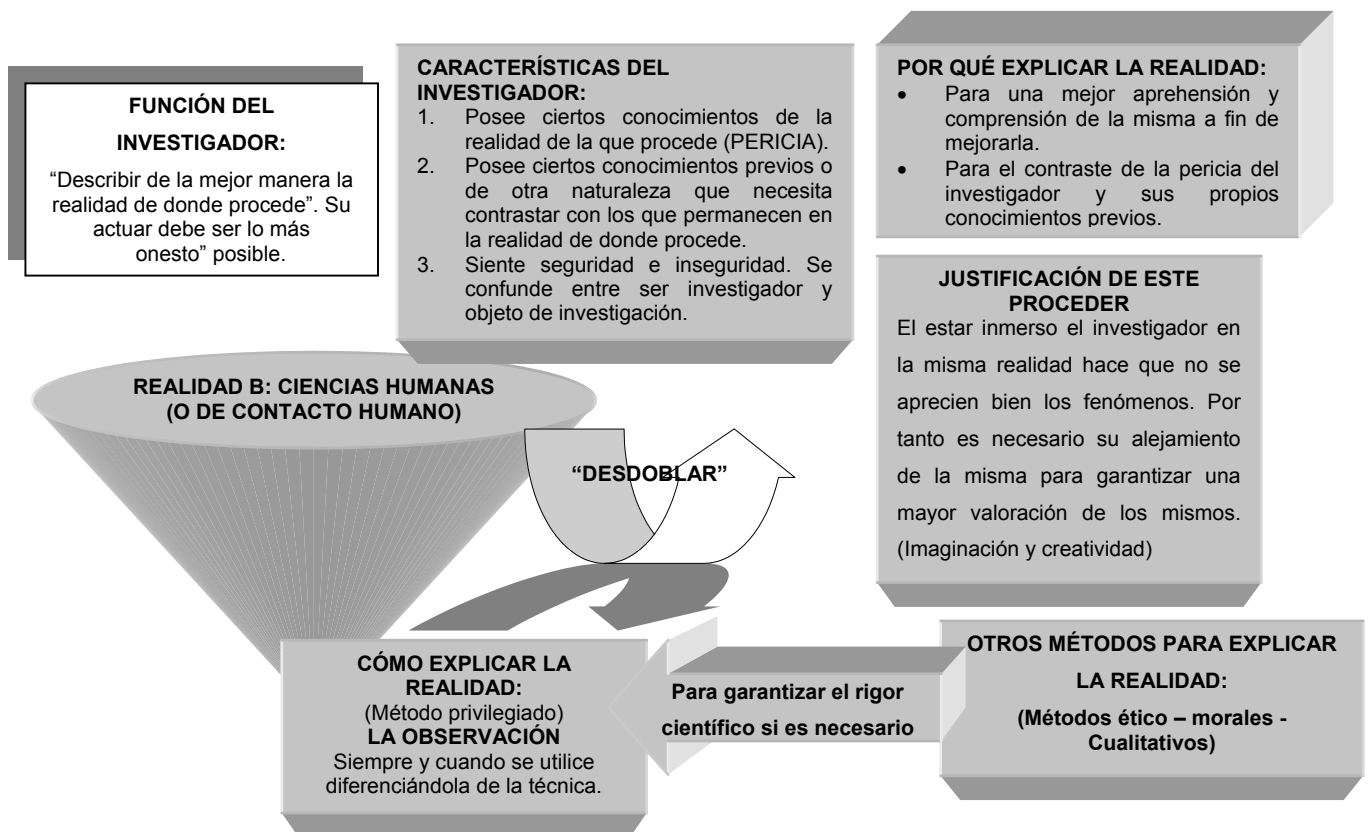
Veamos pues nuestra manera “particular “ de concebir la investigación empírica. Para ello empezamos por reiterar que el ámbito sobre el cual hacemos nuestras especulaciones se ha denominado Ciencias Humanas o de “Contacto Humano”, preferimos la utilización de este último. Ahora bien, ciertamente el método más adecuado para explicar esta realidad y la de las ciencias naturales es la observación pero, siempre y cuando se emplee diferenciándola de la técnica. Además de esta diferenciación, es oportuno apuntar que su empleo (el de la observación) en estas circunstancias responde al hecho de garantizar el rigor científico exigido en la tradición investigativa. Sin embargo, y he aquí nuestra especulación, creemos que **existen otros métodos para explicar la realidad**. Cabe advertirse que, además de señalar la existencia de otros métodos nos mantenemos en la posición de creer que **la realidad es una y sólo una**. Esos otros métodos a los que nos estamos refiriendo los hemos considerado como **métodos ético-morales de investigación o métodos cualitativos**. Para hacer más clara esta reflexión (la existencia de otros métodos de investigación) empezamos por señalar que la función del investigador en este ámbito (el de las ciencias de contacto humano) es describir de la mejor manera la realidad de donde procede, su actuar debe ser lo más “honesto” posible.

Asimismo, estos métodos alternativos de investigar exigen que el investigador se caracterice por:

1. Poseer ciertos conocimientos de la realidad de la que procede (PERICIA).
2. Poseer ciertos conocimientos previos o de otra naturaleza que necesita contrastar con los que permanecen en la realidad de donde procede.
3. Sentir seguridad e inseguridad. Se confunde entre ser investigador y objeto de investigación.

Aunado a esta nueva caracterización del investigador, se entiende, bajo esta perspectiva, que la explicación de la realidad debe estar dirigida a una mejor aprehensión y comprensión de la misma a fin de mejorarla, de igual manera, debe permitir el contraste de la pericia del investigador y sus propios conocimientos previos. Creemos que en estos aspectos: la función y características del investigador y la necesidad de explicar la realidad son argumentos suficientes para sustentar que este actuar es también científico. Sin embargo, también apuntamos a la justificación de este proceder. A saber, el estar inmerso el investigador en la misma realidad hace que no se aprecien bien los fenómenos. Por tanto es necesario su alejamiento de la misma para garantizar una mayor valoración de los mismos, para ello es necesario la imaginación y creatividad. A esto hemos denominado “desdoblar” o desdoblamiento del investigador, veamos esta reflexión de manera esquemática:

### IDEAS ALTERNATIVAS PARA EXPLICAR LA REALIDAD



Esquema Nº 9. Elaboración propia.

Retomando nuevamente a Woods, quien citando a Highet (1951, págs. vii-viii), nos señala que la docencia implica:

“Las emociones, que no se pueden valorar y utilizar sistemáticamente, y los valores humanos, que están fuera del alcance de la ciencia...La enseñanza “científica”, incluso sobre materias científicas, no será la adecuada si tanto el docente como el alumnado no son humanos. La enseñanza no es una reacción química; se parece mucho más a pintar un cuadro o componer música...Nos exige que le entreguemos nuestro corazón”. (Peter Woods, 1998, pág. 43).

A través del contenido y de las ideas expresadas en esta cita por Woods y Highet, podemos indicar que las intenciones y motivaciones presentadas en nuestro estudio se enmarcan en este mismo sentido. Pues creemos firmemente que existen aspectos del “ser humano”, que en primer lugar, son de difícil observación e interpretación y, en segundo término, por más que se diseñen y apliquen distintas y novedosas estrategias de investigación, nunca se llegará a las entrañas de tales fenómenos.

Asimismo, afirmamos que cuando se trata de asuntos relacionados con el actuar o comportamiento de los profesores, éste debe ser estudiado y analizado tomando en cuenta aquellas opiniones, formales o no, que proceden de todos y cada uno de los ámbitos que puedan ser afectados por el alcance de los mismos. En nuestro caso, para estimar o valorar, o a mejor decir, obtener una aproximación de estos tipos de comportamientos, el actuar moral y ético de los profesores de la Escuela de Educación, hemos puesto énfasis, credibilidad y fe en las opiniones de los informantes. A saber, porque estos fenómenos, su naturaleza, explicación y opiniones que se tienen de ellos no permiten que sean considerados de una manera objetiva. Es decir, se logró observar en la data de este estudio que todas las opiniones que se recogieron se caracterizan por hacer prevalecer en ellas sentimientos, angustias, empatías y un sinnúmero de factores relacionados con las emociones. Este hecho nos hace pensar y dar credibilidad a las ideas de Woods y Highet. Pues, ciertamente también compartimos la idea de creer que en la docencia cohabitan estos factores, tan o más importantes como los propiamente técnicos.

Con estas reflexiones, reiteramos, además de dejar plasmado que este estudio es científico o que es una investigación empírica, en esa misma medida dejamos ver nuestras inquietudes y acuerdos con algunos autores, en este momento, lo hacemos en torno a las ideas presentadas por Peter Woods (1998). Pues para nosotros también es de gran interés señalar la importancia que tienen los sentimientos, afectos o emociones en el quehacer científico. Veamos que nos dice nuevamente este autor, quien citando a Carl Rogers nos expresa lo siguiente:

“Carl Rogers (1983), por ejemplo, lamenta no poder ser “fríamente científico” sobre esta cuestión, ya que “me emociono al afirmar que la gente y las relaciones interpersonales son importantes”. Los cursos más perfeccionados, los currículos y la tecnología jamás liberan plenamente el potencial humano. “Sólo las personas que actúen como personas en sus relaciones con sus estudiantes podrán

empezar a hacer mella en este problema urgente que encontramos en la enseñanza moderna” (págs. 132-133). (Peter Woods, 1998,pág. 44)

Para Woods este punto de vista exige:

“Una forma de ser transparente por parte de intermediarios, los deseos de ser persona, de ser y tener sentimientos en cada momento de la vida. Cuando esta actitud incluye valorar al educando, preocuparse por él y respetarlo, se fomenta el clima correcto para la enseñanza. Cuando incluye la empatía necesaria para escucharle, con sensibilidad y atención, entonces es cuando se produce un clima liberador, estimulante, que estimula la enseñanza”. (Peter Woods (1998), pág. 44).

A decir verdad, esta afirmación o creencia de Peter Woods (1998), nos ha llamado poderosamente la atención; en primer lugar, porque creemos firmemente que en una investigación se debe ser lo más transparente posible, o como se señaló anteriormente lo más “honesto” posible. En segundo término, porque el ser investigador en las ciencias humanas o del contacto humano requiere o antepone el “tener sentimientos a cada momento”. En tercer lugar, porque consideramos de vital importancia que en un estudio debe prevalecer, sobre todas las cosas, la empatía, la sensibilidad y el poder de atención. Por último, porque se comparte el hecho de con que la investigación se logra comprender de mejor manera al discente y al acto educativo.

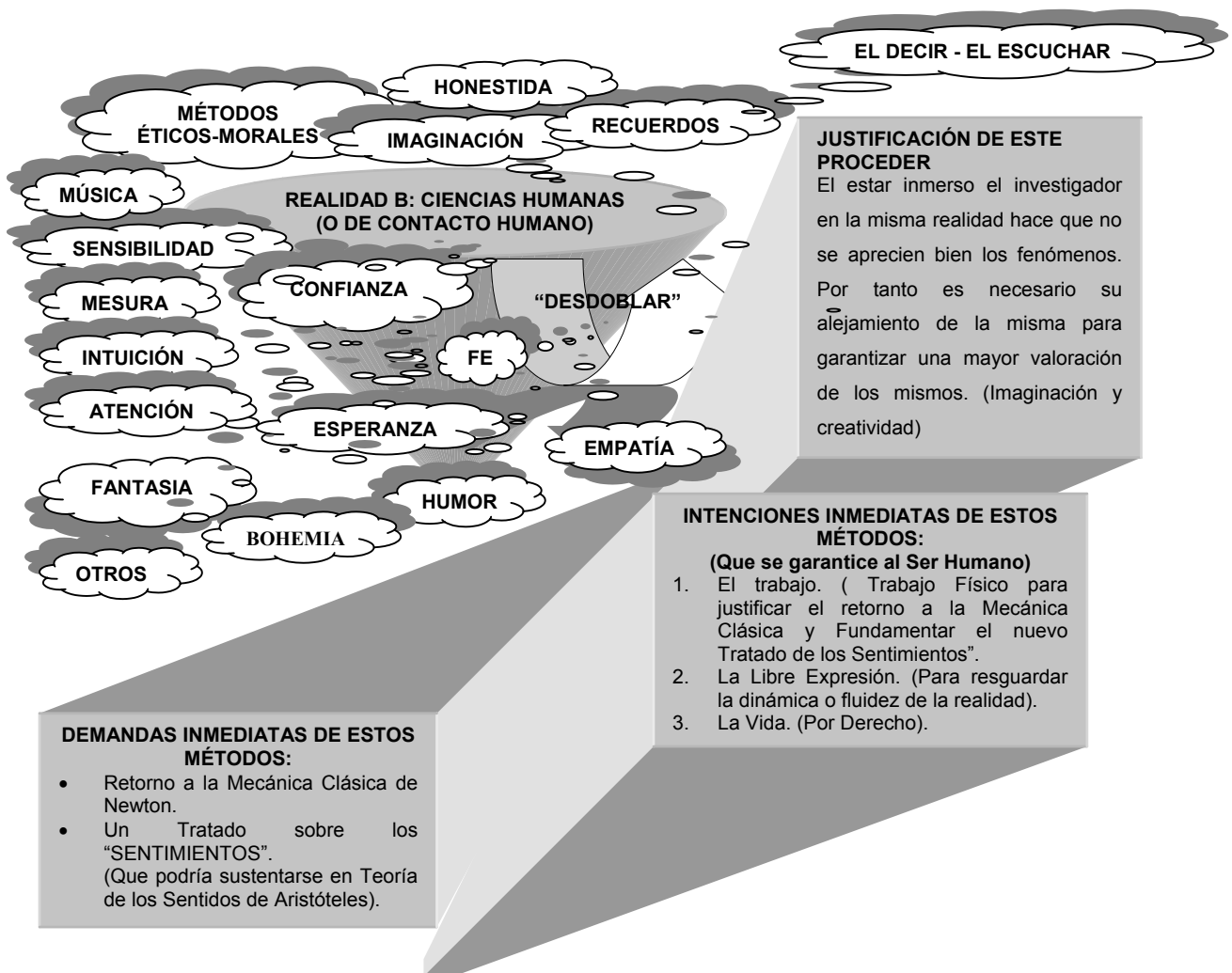
Aunado al acuerdo antes mostrado con las ideas de Woods, hemos querido compartir algunas consideraciones particulares en relación con estos asuntos. Para ello, empezamos con afirmar que la investigación científica actual debe unir esfuerzos dirigidos al estudio de los aspectos más propios y profundos del “ser humano”; en consecuencia, creemos que se debe prestar mayor atención al énfasis de los métodos cualitativos y, dentro de esta perspectiva, emplearlos con la mayor sensibilidad posible.

Desde nuestra percepción, consideramos que en el ámbito de las “ciencias del contacto humano” existe una multiplicidad de asuntos que podrían contribuir con enriquecer teorías, por no decir crear teorías. Para que el investigador se convierta en tal, además de poseer gran sensibilidad, sentimientos, empatía y, un asombrable poder de atención; debe también estar en capacidad de desdoblarse para poder comunicar lo observado y su respectivo contraste.

Además de los requerimientos antes citados, nos atrevemos a señalar que esta sugerente forma de observar la realidad debe velar porque al “ser humano” se le garantice el derecho al trabajo, la libre expresión y el respeto a la vida. Para alcanzar senda demanda, proponemos, de manera intuitiva y especulativa, las siguientes apreciaciones: retorno a la mecánica clásica de Newton y un tratado de las emociones que podría sustentarse en la teoría de los sentidos de Aristóteles. Todo ello, por la prístina intención de resguardar la dinámica y fluidez del conocimiento y la realidad.

Desde estas apreciaciones, creemos que cualquier aspecto relacionado con el ser humano es la fuente fundamental para enriquecer la investigación. Algunos de ellos y, las reflexiones previamente expuestas, se pueden apreciar de manera conjunta a través del siguiente esquema:

OTROS MÉTODOS PARA EXPLICAR LA REALIDAD  
(MÉTODOS ÉTICO-MORALES - CUALITATIVOS)



Esquema Nº 10. Elaboración propia.

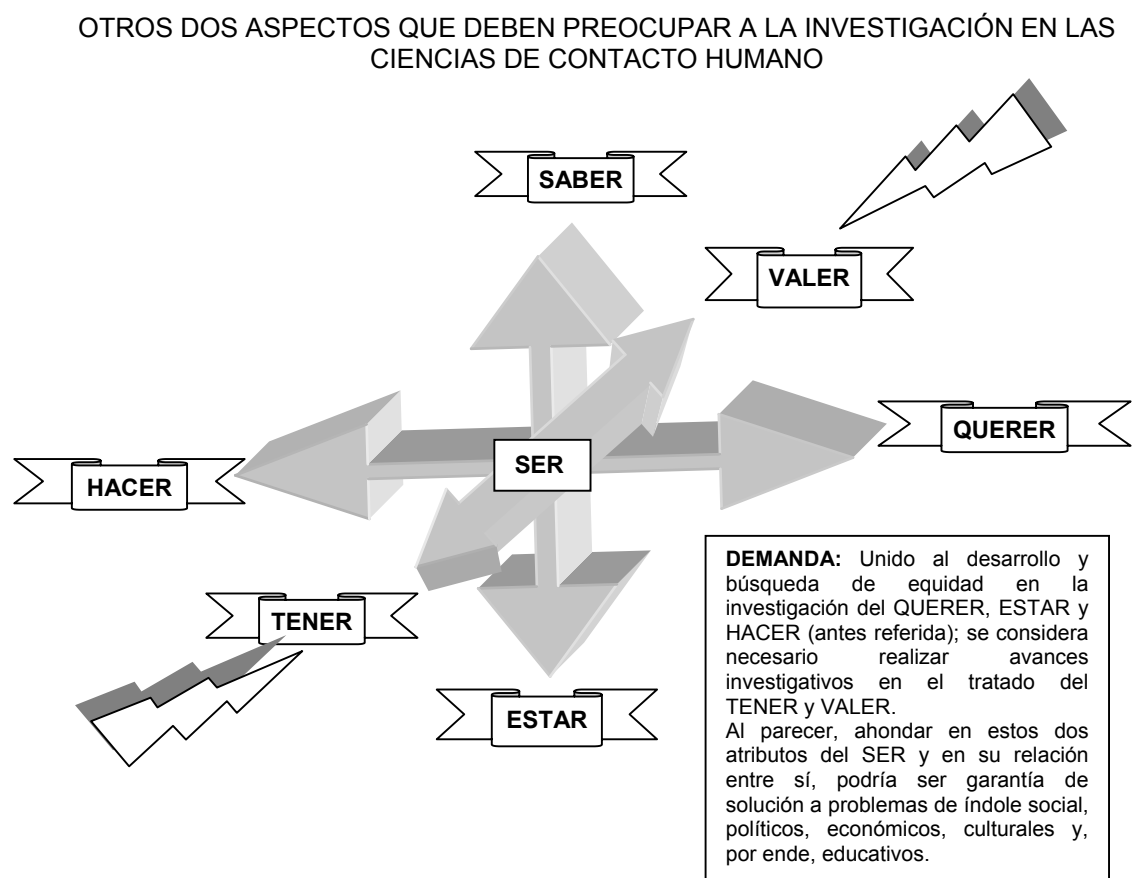
Tal ha sido el impacto y encuentro con la cita que venimos desarrollando de Woods (1998), que consideramos oportuno presentar otra de nuestras

reflexiones. Empecemos por reiterar sus palabras: “Los cursos más perfeccionados, los currículos y la tecnología jamás liberan plenamente el potencial humano. “Sólo las personas que actúen como personas” en sus relaciones con sus estudiantes podrán empezar a hacer mella en este problema urgente que encontramos en la enseñanza moderna”.

Ciertamente, el sistema educativo se encuentra hoy día plagado de una serie de problemas, contradicciones e indefiniciones. A pesar de que los últimos movimientos transformadores, reformadores e innovadores han explicitado y enfatizado en el carácter y desarrollo de atributos del SER relacionados con el SABER, el HACER, el QUERER, el ESTAR o CONVIVIR; sin embargo, y hállese aquí nuestra especulación, creemos que hace falta potenciar otros dos aspectos relacionados con el SER; a saber, el TENER y el VALER.

Aunque suene un tanto distorsionante y confuso el planteamiento antes expuesto, consideramos que sería de gran valor su abordaje investigativo y el establecimiento de sus relaciones epistemológicas o de cualquier otra naturaleza. A fin de que se pueda convertir en garantía de solución a problemas de índole social, políticos, económicos, culturales y, por ende, educativos; a los cuales, creemos, se está refiriendo Peter Woods.

Veamos esta reflexión de manera esquemática:



Esquema Nº 11. Elaboración propia.



Hasta el momento, lo que hemos querido presentar ha sido algunas ideas, acuerdos y posicionamientos relacionados con la investigación científica; en especial, se ha reflexionado sobre su naturaleza, funciones y se han emitido algunas opiniones personales por parte de quienes redactan. Ahora bien, a continuación se trata de definir la naturaleza de este estudio apelando a los modelos metodológicos que se conocen en la actualidad y que intentan explicar la realidad. Unido a esta intención, de igual manera se encontrarán algunas disquisiciones personales relacionados con este tema.

Para ello empezamos por señalar, de manera sintética, que nuestro estudio es científico y acotado en el ámbito de las ciencias humanas; en particular, en lo referido a la investigación educativa. Esto debido a que se describió, interpretó y analizó una parte del comportamiento del profesorado de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes de Mérida – Venezuela.

Por otra parte, se puede indicar que el estudio se caracteriza, principalmente, por ser un “estudio de caso”, en el que se puede observar que se permitió la diversidad metodológica (cuantitativo – cualitativo) y que, tuvieron cabida perspectivas positivistas e interpretativas fundamentalmente.

Sin embargo, resaltan en él las cualidades que caracterizan a la investigación cualitativa, descriptiva, interpretativa, idiográfica y etnográfica centradas en un estudio de casos. Empecemos por detallar cada una de estas características que definen nuestro estudio.

### 3.2. Consideraciones en torno a la investigación educativa.

En el apartado anterior se presentaron algunas ideas referidas a la investigación científica en general. En el siguiente, se encontrarán algunas centradas en el ámbito de la educación, dirigidas todas ellas a intentar comprender lo que actualmente se conoce como “investigación educativa”. Para este fin, nos apoyamos, en primer lugar, en los estudios realizados por Latorre y otros (1996) y, en segundo término, expones algunas ideas propias relacionadas con este tópico. Todo ello con el propósito de hacer ver que nuestro estudio también se enmarca o puede ser considerado como una investigación educativa.

#### 3.2.1. Aproximación a la investigación educativa.

Empecemos por prestar atención a la tendencia que durante la década de los ochenta describe a la investigación educativa. Según De Landsheere (1998), citada por Latorre y otros (1996), para este momento la investigación educativa se caracteriza por:

1. “ Marcadas diferencias entre países en cuanto a su nivel o grado de desarrollo;
2. Ampliación de cuestiones abordadas por la investigación educativa;

3. Alta calidad de las investigaciones tanto en el plano teórico como en sus métodos y técnicas, lo que repercute también en la práctica educativa;
4. Un status científico de la investigación educativa que alcanza un nivel de calidad comparable al de otras disciplinas;
5. Reconocimiento de que ningún paradigma de investigación puede contestar adecuadamente todos los interrogantes planteados en el ámbito educativo". (Pág. 31)

De las cinco razones expuestas por De Landsheere, se puede decir que todas ellas aún siguen teniendo gran vigencia. En particular, podemos señalar que en este estudio se indagan y comparten razones que apuntan a buscar respuestas al por qué de las diferencias entre los distintos sistemas educativos, en especial, en el intento de describir el comportamiento pedagógico y axiológico de un grupo de profesores de la universidad venezolana. De igual manera, se puede apreciar que nuestro intento investigativo se circunscribe y repercute en la investigación que sobre la práctica del acto educativo ejercen nuestros profesores.

Luego de presentada la apreciación de De Landsheere sobre la investigación educativa y, sustentados en los planteamientos de Latorre y otros (1996), se presentan a continuación un grupo de definiciones que ayudan a aclarar en qué consiste este ámbito de investigación. Para ello es oportuno aclarar que de acuerdo con Latorre y otros (1996):

“En la medida que la investigación educativa acude a nuevas epistemologías o modos de conocer, surgen nuevas concepciones y significados del hecho investigador; de modo que se pueden reconocer tantas interpretaciones o concepciones del ser de la investigación educativa como tradiciones científicas existen”. (Pág. 36)

Veamos, en primer lugar, la concepción que sobre investigación educativa tienen algunos autores positivistas, entre ellos: Best (1992), Travers (1979), Kerlinger (1985) y Ary (1987): “ investigación educativa equivale a investigación científica aplicada a la educación, y debe ceñirse a las normas del método científico en su sentido estricto”. Como se puede inferir esta perspectiva induce a que la investigación del acto educativo quede formalizado y sistematizado a través de la aplicación del método científico, premisa que hace que nuestro estudio escape de tal consideración.

En contraposición a la perspectiva anterior se encuentran las conceptualizaciones, conocidas como: interpretativa y crítica. Ambas, se sustentan en el hecho de creer que la educación como realidad sociocultural, es más compleja, singular y construible. Desde la concepción interpretativa la investigación educativa consiste en interpretar y comprender los fenómenos educativos más que aportar explicaciones de tipo causal. En atención a esta definición (interpretativa), se puede indicar que esta investigación es de este orden por cuanto su objeto de estudio (profesorado) es considerado como un fenómeno educativo, a la vez que, lo que se busca es tratar de comprender y

describir su comportamiento axiológico. Aclarando, que tales fenómenos se suscitan en un contexto temporo – espacial determinado, único, particular y, sobre la base de un actuar concreto. En este punto es importante reiterar que esta investigación se caracteriza por ser interpretativa dado su carácter descriptivo y abordaje metodológico cualitativo.

Por otra parte, desde la perspectiva crítica, la investigación educativa debe procurar transformar la sociedad sobre la base del carácter democrático del conocimiento y de los medios que lo generan, así como también de la participación activa de quienes lo originan. Con este paradigma se busca descubrir creencias, valores y supuestos que subyacen en la práctica educativa. Se sustenta en la necesidad de plantear una relación dialéctica entre teoría y práctica mediante la reflexión crítica. Así como también en creer en que el conocimiento se genera desde la praxis y en la praxis a través de una actitud de permanente autorreflexión dirigida a la emancipación del saber. Desde esta postura se puede señalar que el estudio que se viene desarrollando puede responder a estos supuestos por cuanto parte del análisis y observación de la praxis de un grupo de profesores y por consiguiente, dirigido a mejorar la misma. Así como también debido a la actitud de autocrítica y autorreflexión asumida tanto por los participantes como la asumida por el propio investigador.

Entre los autores que defienden las posturas interpretativa y crítica se encuentran: Goetz y LeCompte (1984), Lincoln y Guba (1985), Erickson (1986), Taylor y Bogdan (1986) y otros.

De acuerdo con Latorre y otros (1996), las posturas más recientes sobre la investigación educativa asumen que el propósito de ésta es generar conocimiento útil para la acción educativa, ya se trate de una acción política o de un cambio en la práctica educativa. Según estos autores, es Keeves (1988), el proponente más destacado de este punto de vista al considerar que la investigación educativa se erige como guía de la acción educativa. En esta perspectiva, según Latorre y otros (1996) y citando a Stenhouse (1984): la investigación educativa es una “indagación sistemática y mantenida, planificada y autocrítica, que se halla sometida a crítica pública y a las comprobaciones empíricas en donde éstas resulten adecuadas”. De igual manera, los autores citando a Elliot (1978) exponen que la investigación educativa “es una reflexión diagnóstica sobre la propia práctica”, e indican que su finalidad se centra en la búsqueda de soluciones - no de explicaciones- a los problemas educativos.

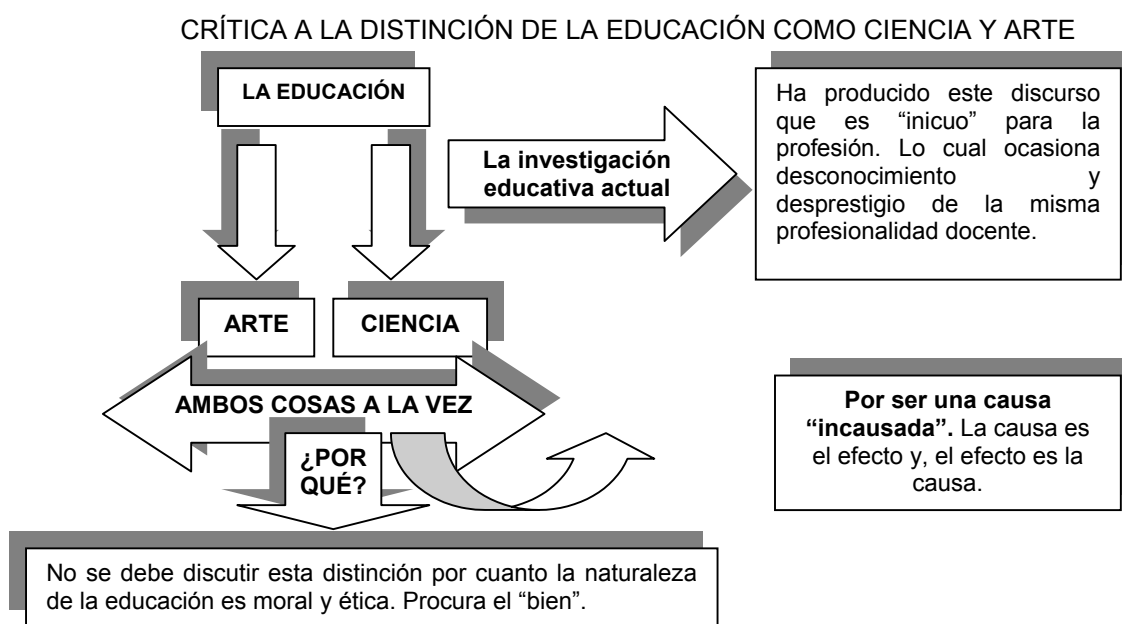
En lo referente a esta investigación y de acuerdo a estas nuevas posturas se considera que la misma también puede estar orientada bajo estas premisas por cuanto lo que se busca, además de describir, es contribuir a la solución de los comportamientos axiológicos poco deseables de algunos profesores que conforman la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes.

Para terminar el acercamiento conceptual e histórico a lo que se entiende como investigación educativa queremos compartir y mostrar acuerdo en las aseveraciones que sobre el tema exponen Latorre y otros (1996); a saber, estos autores citando a Escudero (1987) consideran que:

“En los últimos años asistimos a la defensa de una concepción de la investigación educativa más abierta, flexible, participativa y asequible a los profesionales de la educación, comprometida con la resolución de problemas planteados desde la propia realidad educativa. En consecuencia, la preocupación por hacer de la investigación educativa una actividad estrictamente científica y rigurosa va dando paso a una mayor flexibilización, que permite tener en cuenta aspectos tales como: qué investigar, quiénes deben participar, para qué investigar y cómo debe organizarse”. (Pág. 37)

Ciertamente, hoy día en lo que se conoce como investigación educativa se observa una multiplicidad de actitudes, por parte de expertos, que apuntan a otorgarle mayor rigor científico a sus investigaciones. Quizá ello se deba a la necesidad de igualar el alcance de las ciencias sociales con el encontrado en las ciencias naturales. Sin embargo, y desde nuestro punto de vista, la búsqueda de rigor científico en el ámbito que se viene exponiendo (investigación educativa), al parecer, se encuentra hoy día un poco perturbado. En primer término, creemos que ello se debe a que no se ha definido claramente la distinción entre sí se está en el campo del arte o de la ciencia. En este punto cabe la pregunta si la flexibilidad, participación y actitud abierta de los profesionales de la docencia llega hasta el límite donde convergen ambos conceptos: ciencia y arte.

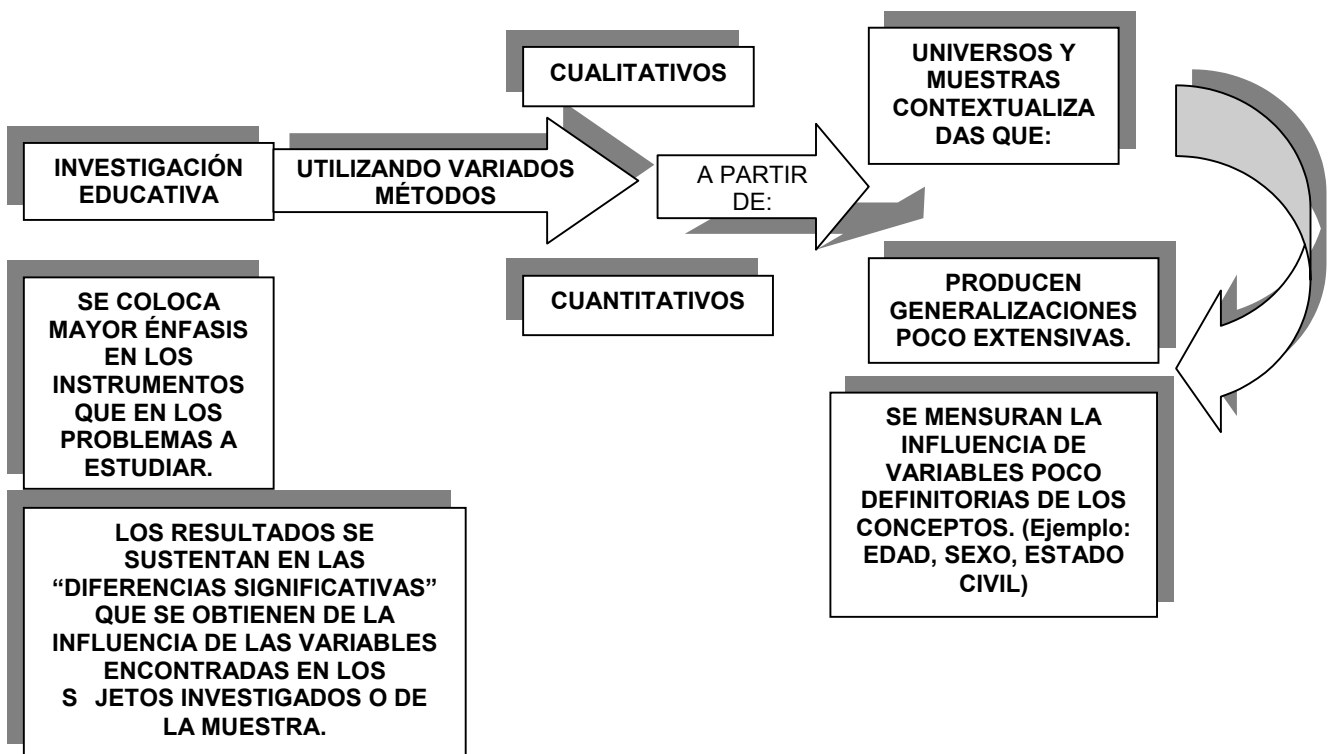
De acuerdo a la revisión y análisis de alguna literatura especializada sobre el tema (distinción de la educación como ciencia o arte) se logra apreciar que se ha producido un discurso que es inicuo para la profesión. Lo cual ocasiona desconocimiento y desprestigio de la misma profesionalidad docente. Quien redacta considera que no se debe discutir esta distinción por cuanto la naturaleza de la educación es moral y ética y, por tanto procura el “bien”. Así como también por ser una causa “incausada”. La causa es el efecto y, el efecto es la causa. Veamos esta consideración de forma esquemática:



Esquema N° 12. Elaboración propia

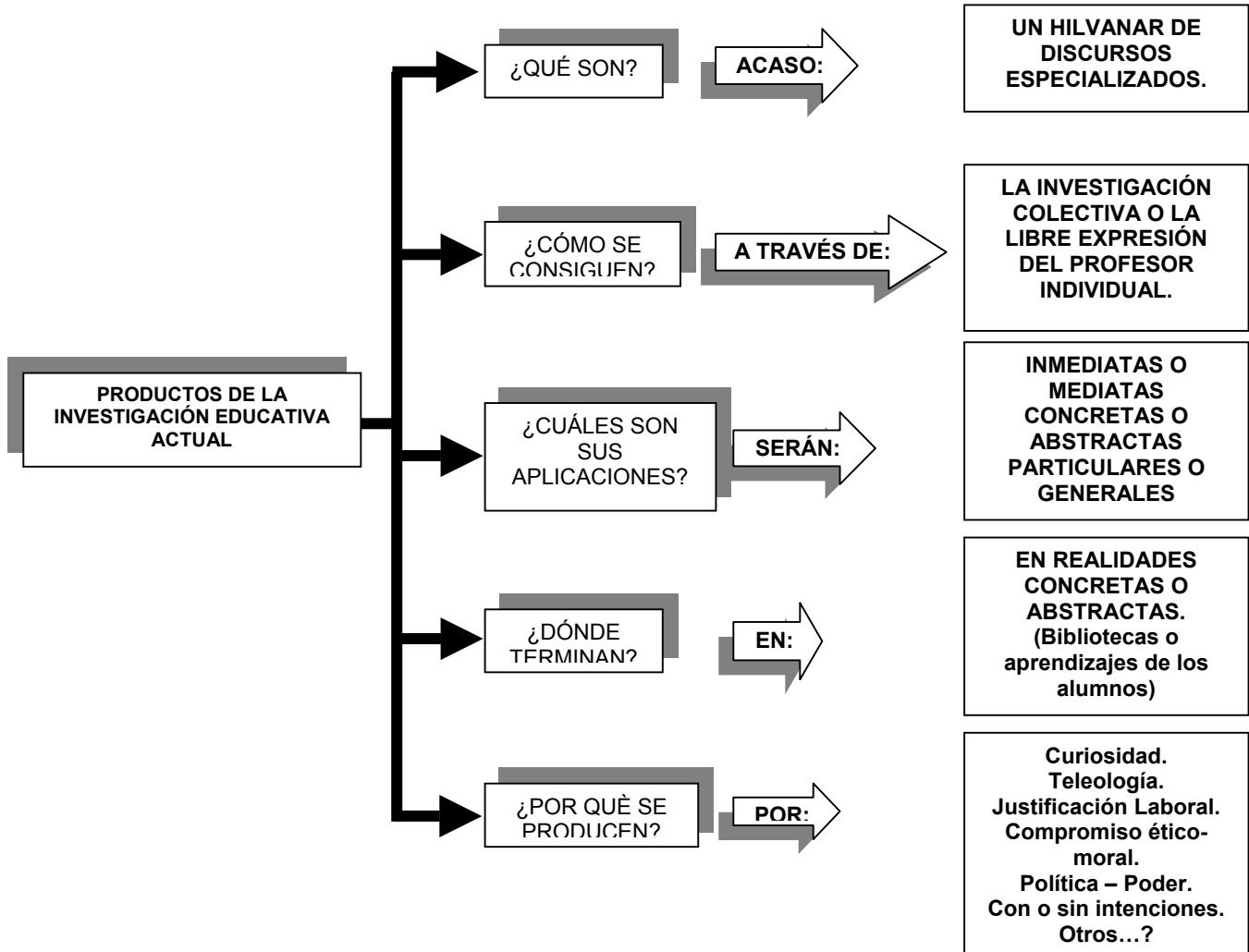
Un segundo aspecto, que llama la atención dentro de la investigación educativa y que se relaciona con los planteamientos expuestos en la cita anterior hace referencia al problema de la “generalización”. Como se sabe toda ciencia se apura por poseer rigor científico y, en el caso que nos ocupa, éste tampoco escapa a ello; sin embargo, y desde nuestro punto de vista, un tanto especulativo, creemos que uno de los obstáculos en la consecución de tal propósito lo representa el problema de la generalización. Consideramos que la utilización de métodos cualitativos y cuantitativos sobre la base de universos y muestras contextualizadas en la investigación educativa ha producido generalizaciones poco extensivas donde se mensura la influencia de variables poco definitorias de los conceptos. (ejemplo: edad, sexo, estado civil). Se coloca mayor énfasis en los instrumentos que en los problemas a estudiar, en consecuencia, los resultados se sustentan en las “diferencias significativas” que se obtienen de la influencia de las variables encontradas en los sujetos investigados o de la muestra. Veamos esta opinión de manera esquemática:

CRÍTICA A LA GENERALIZACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA ACTUAL



Como tercer punto, se considera oportuno presentar algunos interrogantes relacionados con los productos de la investigación educativa. Los cuales (productos) se constituyen en el mejor indicativo de ese rigor científico del que tanto se pregona en las ciencias de la educación. Preguntas tales como: ¿qué son?, ¿cómo se consiguen?, ¿cuáles son sus aplicaciones?, ¿dónde terminan?, ¿por qué se producen?. Veamos algunas respuestas a estas cuestiones en el siguiente esquema:

PREGUNTAS SOBRE LOS PRODUCTOS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA ACTUAL.



Esquema Nº 14. Elaboración propia

3.2.2. Atributos de la investigación educativa.

En opinión de Latorre y otros (1996), la investigación educativa se caracteriza por poseer ciertos atributos que la hacen particular y que le confieren especificidad propia. Entre las singularidades que destacan se encuentran las siguientes: lo peculiar de los eventos que estudia, la diversidad de métodos que utiliza y la pluralidad de objetivos o fines que se establecen. De acuerdo a estos criterios los autores citados exponen un conjunto de características que

ayudan a entender de mejor manera esto que se entiende por investigación educativa. De nuestra parte y apoyados en los aportes de Latorre y otros (1996), presentamos a continuación un cuadro donde se muestran los principales atributos que la definen en oposición a las ciencias naturales.

PRINCIPALES ATRIBUTOS CON QUE SE DEFINE A LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

| ATRIBUTO   | DEFINICIÓN  |
|--|---|
| Fenómenos más complejos.                                   | La realidad educativa es cualitativa y compleja. Sus aspectos, entre ellos: valores, creencias o significados son de difícil observación y experimentación. Su naturaleza además de ser compleja es dinámica e interactiva; existe en ella factores relacionados con lo moral, lo ético y lo político. Se debe asumir con actitudes netamente humanistas e interpretativas. Su estudio se impregna de subjetividad e imprecisión en los resultados. |
| Mayor dificultad epistemológica.                           | Dada la naturaleza de este tipo de fenómenos, únicos e irrepetibles se hace imposible su reproducción. La intervención de la multiplicidad de variables que participan en ellos hace que su control escape de las manos de quien los estudia. Se recomienda que en su investigación sean contextualizados.  |
| Carácter pluriparadigmático.                               | Para el estudio de la realidad educativa se utilizan diferentes paradigmas, perspectivas y métodos de que intentan describir la realidad  |
| Carácter plurimetodológico.                                | Para el estudio de la realidad educativa se utilizan métodos relacionados con la experimentación y observación; sin embargo, dada la exigencia de rigor científico se apela a la necesidad de aplicar metodologías no experimentales y distintos modelos y métodos de investigación.  |
| Carácter multidisciplinar.                                 | El estudio, descripción y explicación de los fenómenos educativos precisa de la mirada desde distintas perspectivas, en particular desde la sociología, la psicología y la pedagogía. Para ello es prescindible un esfuerzo coordinado de las mismas.   |
| Estrecha relación entre investigador y objeto investigado. | En la investigación educativa, tanto los fenómenos a estudiar como el sujeto investigador son de la misma naturaleza.   |
| Dificultad en la consecución de objetivos                  | Los fenómenos educativos cambian rápidamente en el espacio y en el tiempo, esto hace difícil el establecimiento de regularidad y generalización y, por ende, la definición y consecución de los objetivos.  |
| Problema de delimitación.                                  | La investigación educativa carece de un marco claro y bien definido. Su carácter difuso y relativamente impreciso obliga a mantener una actitud abierta hacia sus diferentes formas y posibilidades y a realizar un esfuerzo de clarificación.  |

Tabla Nº 5. Cuadro resumen de las principales características que definen a la investigación educativa. Tomadas de Latorre y otros (1996), páginas 37-39.

En verdad, los fenómenos que se suscitan en la realidad educativa se muestran con gran complejidad y, aunado a ello, su estudio e interpretaciones son tan variadas que hacen difícil su percepción. Sobre la base de las características presentadas exponemos a continuación algunas consideraciones que se acercan a mostrar cierto acuerdo entre la investigación que se desarrolla y las premisas con las que describen los mencionados

autores a la investigación educativa. En primer lugar, se afirma el hecho de creer que los fenómenos educativos son de suma complejidad. En el caso que nos ocupa, el establecimiento de relaciones entre el desarrollo axiológico del profesorado y la mejora institucional, se puede decir que se puede considerar como ejemplo para ilustrar este atributo. Pues, en ella están implicados una gran cantidad de valores, creencias, significados, costumbres, estigmas y actitudes que develan algunas ideas que permiten visualizar la complejidad de los fenómenos que nos propusimos interpretar. Unido a lo anterior, la presencia de aspectos morales, éticos y, sobre todo políticos dejan ver que las variables implicadas hacen que este estudio se vea aún más complejo.

En relación con la dificultad epistemológica que presenta la realidad educativa y que señalan Latorre y otros si mostramos cierto desacuerdo, a saber, porque la carencia o no de instrumentos precisos para la medición de tales fenómenos no implica propiamente su carácter epistemológico. Por otra parte, no necesariamente la reproducción e irrepitibilidad de los mismos tampoco son indicativos de la mencionada dificultad. Desde nuestro parecer, el carácter y dificultad epistemológica en esta clase de fenómenos debe estar referida a su misma esencia y naturaleza y no a los medios o modos con los que se pretende mensurarlos e interpretarlos. En este sentido, los fenómenos que ocupan la atención en esta investigación se caracterizan por ser tan difíciles de interpretarlos dado que son tan confusos y relativos los mismos conceptos y resultados que se han obtenido que conllevan a asumir una actitud un tanto acuciosa. Entre los predicativos que se resaltan en ella y, que están plasmados de tanta dificultad epistemológica resaltan los siguientes: moralidad, eticidad, evaluación, valores, intereses, actitudes, etc.

En cuanto al carácter pluriparadigmático en el estudio de los fenómenos educativos; ciertamente, para el desarrollo de esta investigación se empleó con cierta preferencia el paradigma interpretativo; no obstante, se encuentra en ella influencias de otros estudios que han sido realizados bajo la perspectiva del positivismo. De igual manera, se puede observar en la misma, por parte de quien redacta, la participación de actitudes e ideas tendentes a mostrar cierto apego a los principios que destacan en el paradigma sociocrítico.

Desde el punto de vista metodológico y, en atención a la necesidad de utilizar variedad de métodos, la investigación que se presenta se caracteriza por apelar a este criterio. Esta demanda se puede apreciar en virtud de los instrumentos diseñados y aplicados; a saber, la medida e interpretación del comportamiento axiológico del profesorado de la Escuela de Educación de la ULA, reflejado en su actuar pedagógico, personal y profesional se logró apreciar gracias a la intervención de diversas fuentes de información y variedad de instrumentos y técnicas utilizadas. Este hecho deja ver que en este estudio también haya estado presente el carácter plurimetodológico que define a la investigación educativa.

Por otra parte, no cabe duda que el estudio de los eventos sociales, en especial en de los educativos, es necesario la mirada desde diversas posiciones. Por su propia naturaleza y, por la misma esencia de este tipo de conocimiento, los hechos educativos urgen sean explicados e interpretados con



el auxilio y participación de otras áreas disciplinares. Para el caso del comportamiento axiológico del profesorado esta demanda es inmediata; pues a saber, el desarrollo de la psicología social, el avance de la pedagogía contemporánea y los postulados recientes de la sociología se entremezclan de tal manera que se hace imposible poder estudiar este tipo de fenómenos de manera aislada. De manera más específica, para el desarrollo de esta investigación fue preciso la indagación de significativas posturas al respecto, entre las que resaltan: la teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg, los principales sistemas de la educación moral, orígenes del problema de los valores, los distintos sistemas que explican la evaluación del profesorado, los principios que rigen el desarrollo personal y profesional de la profesión docente, algunos códigos deontológicos y la distinción entre lo ético y lo moral.

Desde el punto de vista que asume el investigador en el ámbito de las ciencias sociales, se reitera, como ya se expuso anteriormente, que éste es parte del mismo fenómeno estudiado; es decir, que es de la misma naturaleza del fenómeno que estudia, por ende, su participación en la descripción e interpretación de este tipo de eventos queda completamente plasmada de subjetividad. En el caso que nos ocupa, quien redacta, quiere dejar claro que su apreciación sobre el actuar ético, moral, personal y profesional de sus colegas y, el cual se constituye en el objeto de estudio de la presente investigación, no escapa de presentar ciertos sesgos e inclinaciones que permiten ver la intersubjetividad que se puede apreciar en la misma. Cabe advertirse que tal intersubjetividad, creemos, se deba a la complejidad de los conceptos que nos propusimos estudiar y a la capacidad de empatía asumida por el investigador.

Ciertamente la definición y establecimiento de los objetivos en la investigación educativa son complicados. De acuerdo a la propia naturaleza de los eventos educativos y a su carácter dinámico, cambiante, único e irrepetible imposibilita se postulen con precisión tales fines. En nuestro caso, esta característica también está presente, pues a saber el objetivo prístino de la misma se presenta difuso, por cuanto se busca el establecimiento de relaciones conceptuales entre el desarrollo axiológico del profesorado y la mejora institucional. Objetivo que se extiende y escapa, en algunas ocasiones, del control de quienes adelantan el proyecto. Por otra parte, dada la relatividad en los pilares teóricos que la sustentan y la naturaleza de la investigación acción, también influyen con cierta fuerza en la determinación del objetivo principal de esta investigación. Sin embargo, se puede señalar que ha sido alcanzado hasta cierto límite, en aquel en donde se evidencia que de verdad existen diferencias significativas entre los profesores que hemos clasificado como eficientes y aquellos que no realizan su actividad docente con eficacia. Así como también al señalarse que la participación activa del profesorado es garantía en la búsqueda de la mejora institucional.

En cuanto a la dificultad en la delimitación en el estudio de los eventos sociales, compartimos el hecho de considerar que su falta de precisión y control, obliga a que los investigadores en este ámbito a asumir una actitud abierta en su tratamiento. Posición que se ha asumido en este estudio; pues a saber se ha tratado en la medida de las posibilidades recoger la mayor

cantidad de información y la participación de distintos informantes. Todo ello con la finalidad de obtener criterios más válidos y fiables referidos al comportamiento axiológico del profesorado de la Escuela de Educación de la ULA.

En síntesis, se ha querido presentar en este apartado un contraste entre las características que definen a la investigación educativa y los atributos particulares que caracterizan a este estudio. Es decir, presentar algunos argumentos que permitan señalar que la presente está también circunscrita en el ámbito de las ciencias de la educación.

### 3.3. Paradigmas definitorios de la investigación educativa.

En la actualidad existen tres posiciones paradigmáticas que enseñan como se produce el conocimiento dentro de lo que se conoce como realidad social. Tradicionalmente, se conoce, la primera de ellas como el paradigma positivista, la segunda como el paradigma interpretativo y, finalmente la tercera como el enfoque sociocrítico. Cada uno de estas perspectivas se rige sobre postulados que la definen particularmente; en especial, en cada una de ellas se concibe la realidad social de una forma única.

Para comprender de una manera más directa estos enfoques apelamos a la definición que sobre el concepto de paradigma nos ofrece Latorre y otros (1996). Asimismo, nos apoyamos en estos autores para exponer las principales premisas que definen a cada uno de estos planteamientos. Para Latorre y otros (1996), el concepto de paradigma está referido “al conjunto de creencias y actitudes, como una visión del mundo “compartida” por un grupo de científicos que implica, específicamente, una metodología determinada”. Para los autores, un paradigma consiste en un esquema teórico, o una vía de percepción y comprensión del mundo, que un grupo de científicos ha adoptado. A partir de esta definición de paradigma veamos a continuación los postulados que se pregonan en las metodologías paradigmáticas que intentan explicar la realidad social.

#### 3.3.1. El paradigma positivista.

En este paradigma la realidad social o educativa está regida por leyes y principios naturales que le son propios. Aquí, el papel de la investigación consiste o se centra en tratar de descubrir tales leyes y principios; seguido a su descubrimiento se procede a su reproducción, explicación y explotación. El investigador es totalmente diferente al objeto investigado. Su proceder está dirigido a la teorización y generalización, busca ser universal.

Entre los postulados sobre los que se apoya este paradigma se encuentran los siguientes:

#### POSTULADOS SOBRE LOS QUE SE APOYA EL PARADIGMA POSITIVISTA

|   |
|---|
| El mundo natural tiene existencia propia, independientemente de quien lo estudia. |
|---|

|  |
|--|
| Está gobernado por leyes que permiten explicar, predecir y controlar los fenómenos del mundo natural y pueden ser descubiertas y descritas de manera objetiva y libre de valor por los investigadores con métodos adecuados. |
| El conocimiento que se obtiene se considera objetivo y factual, se basa en la experiencia y es válido para todos los tiempos y lugares, con independencia de quien los descubre.   |
| Utiliza la vía hipotético-deductiva como lógica metodológica válida para todas las ciencias.   |
| Defiende la existencia de cierto grado de uniformidad y orden en la naturaleza.  |

*Tabla Nº 6. Postulados tomados de Latorre y otros (1996) página 40.*

### 3.3.2. El paradigma interpretativo.

En esta perspectiva, la realidad social o educativa depende en gran medida de las condiciones tempo-espaciales y contextuales en donde se suscita. A diferencia del anterior, aquí no existen leyes ni principios naturales. La investigación busca describir, comprender e interpretar los distintos fenómenos que se desarrollan en ella. El investigador forma parte de lo que se quiere describir. Su proceder proviene y se centra en lo práctico, en la acción. Subyace en este enfoque el interés por estudiar el significado de las acciones humanas y de la vida social.

En atención a estos planteamientos, reiteramos que en el estudio que presentamos se evidencia esta postura. Pues a saber se intenta, en primer lugar, describir algunos factores que definen el comportamiento axiológico del profesorado. En segundo lugar, se busca igualmente, tratar de comprender el por qué se presentan algunos desajustes de estos comportamientos en el cuerpo profesoral de la Escuela de Educación de la ULA y, en último término, porque está referido a la investigación y evaluación del actuar profesional, personal, pedagógico, ético y moral que constituyen acciones puramente humanas.

Basados, igualmente, en Latorre y otros (1996), presentamos a continuación algunos postulados sobre los que se basa este paradigma:

#### POSTULADOS SOBRE LOS QUE SE APOYA EL PARADIGMA INTERPRETATIVO

|   |
|---|
| Se esmera por la comprensión, significado y acciones.   |
| Su proceder busca penetrar en el mundo personal de los sujetos.   |
| Su objetividad subyace en el ámbito de los significados a través del acuerdo intersubjetivo.                                      |
| Se centra en la descripción y comprensión de lo que es único y particular.  |
| Se desarrolla conocimiento de tipo idiográfico.   |
| La realidad se caracteriza por ser dinámica, múltiple y holística   |
| La interpretación y comprensión de la realidad deviene de los significados de las personas implicadas en los distintos contextos. |
| Sus objetos de estudios están cargados de creencias, intenciones, motivaciones y valores.   |

Los fenómenos educativos se caracterizan por de difícil observación y experimentación.

*Tabla N° 7. Postulados tomados en atención a los planteamientos de Latorre y otros (1996:41 – 42).*

### 3.3.3. El paradigma sociocrítico.

Este enfoque sobresale por cuanto pregona la ideología de forma explícita y porque promueve la autorreflexión crítica en los procesos del conocimiento. De acuerdo con Latorre y otros (1996, 42), los principios ideológicos sobre los que descansa este paradigma “tienen como finalidad la transformación de la estructura de relaciones sociales y se apoyan en la escuela de Frackfurt, en el neomarxismo, en la teoría crítica social de Habermas, en los trabajos de Freire y en los aportes de Carr y kemmis”.

Es considerada una posición que pretende superar al reduccionismo del positivismo y al conservadurismo del interpretativismo. Con ella se puede admitir la posibilidad de una ciencia social que no sea solamente empírica ni sólo interpretativa. Veamos a continuación algunos de los principios que la sustentan:

#### PRINCIPIOS SOBRE LOS QUE SE SUSTENTA EL PARADIGMA SOCIOCRTICO

|  |
|--|
| Tiene como objetivo central el análisis de las transformaciones sociales.                                  |
| Busca dar respuestas a los problemas que se producen debido a las transformaciones sociales.               |
| Enfatiza en el conocimiento y comprensión de la realidad como praxis.                                      |
| Tiende a la unión de teoría y praxis, esta convergencia es entendida como: conocimiento, acción y valores. |
| Procura la emancipación del saber.   |
| Se erige sobre la base de orientar el conocimiento para emancipar y liberar al hombre.                     |
| Involucra al docente para que participe a través de la autorreflexión.                                     |
| Se propicia la reflexión y crítica de los intereses, interrelaciones y prácticas educativas.               |

*Tabla N° 8. Principios que ayudan a definir el paradigma sociocrítico, adaptados de los planteamientos de Latorre y otros (1996) páginas 42-43.*

De acuerdo a los principios citados, se puede decir que en esta investigación también se pueden observar algunos aspectos relacionados con este paradigma. Esto debido a que en ella prevalece el interés por contribuir a reflexionar sobre las prácticas educativas; en particular, sobre la práctica de los profesores de la Escuela de Educación de la ULA. Por otra parte, porque en la misma se involucra al docente a reflexionar y a criticar su propia praxis profesional, hecho éste que queda evidenciado a través de las respuestas dadas por los profesores informantes por medio de los autoinformes.

Por último, se puede señalar que la actitud tomada y demostrada por quien redacta puede ser considerada como evidencia de que esta es una investigación sustentada en el paradigma sociocrítico. Pues esta postura se caracteriza (la del investigador) por tratar de buscar explicación y respuesta a

múltiples problemas relacionados con el comportamiento del profesorado objeto del estudio a través de una permanente autorreflexión.

A manera de resumen, lo que se quiso presentar en el tópico anterior fueron algunas ideas referidas a la manera de cómo se estudian, interpretan y describen los fenómenos educativos. Para ello se apeló a los postulados de las tres principales metodologías paradigmáticas que hoy día intentan hacerlo. Esto fue posible gracias, nuevamente, a la orientación de Latorre y otros (1996). De igual manera, se expusieron algunos contrastes entre esos postulados y los que se siguieron durante el desarrollo de la presente investigación. De esta manera, se puede concluir que en este estudio prevalecen fundamentalmente los principios que orientan al paradigma interpretativo.

#### 3.4. Acerca de las modalidades de la investigación educativa.

Cuando se incursiona en el ámbito de la investigación educativa es fácil observar la presencia de múltiples formas y maneras de concebir y adelantar estudios relacionados con los fenómenos escolares. De igual manera, se logra apreciar la abundancia de clasificaciones con las que se intenta ordenarlos y controlarlos. En consecuencia, existe variedad de criterios que rigen esas clasificaciones, los cuales en muchas ocasiones divergen en su cometido. Sin embargo, se expone en esta parte algunos modos de la investigación educativa de acuerdo a los siguientes criterios: a los objetivos planteados, la naturaleza de las variables, el enfoque educativo y a factores morales y éticos. Veamos en detalle cada una de estas modalidades.

##### 3.4.1. La investigación educativa de acuerdo a los objetivos.

De acuerdo a los objetivos que se proponga la investigación educativa se clasifica en: exploratoria, descriptiva, explicativa y experimental.

Exploratoria: También puede ser conocida como fase exploratoria o de diagnóstico, es de carácter provisional y a través de ella se obtiene conocimiento de las condiciones y situación donde se realizará un estudio posterior. Puede realizarse con fines descriptivos y/o explicativos.

En atención a este tipo de investigación es oportuno señalar que en el presente estudio se realizó una fase exploratoria o diagnóstica dirigida a conocer las condiciones, situación y posibilidades para la evaluación del comportamiento axiológico. A través de su desarrollo se logró apreciar actitudes favorables por parte del profesorado de la Escuela de Educación de la ULA para adelantar planteamientos tendentes a estimar su comportamiento axiológico.

Descriptiva: Como su definición lo indica, este tipo de investigación tiene como propósito fundamental la descripción de los fenómenos. Para muchos autores constituye el primer nivel del conocimiento científico. En su desarrollo utiliza métodos basados en la observación, análisis de correlaciones, de desarrollo, etc.

Como se ha mencionada en varias ocasiones la presente investigación se considera fundamentalmente descriptiva. Pues su alcance llega hasta la posibilidad de presentar, dar a conocer y describir un grupo de fenómenos relacionados con el comportamiento axiológico del profesorado. Esta descripción fue posible gracias al diseño y aplicación de un grupo de técnicas e instrumentos basados principalmente en la observación y en el desarrollo de cuestionarios por parte de las fuentes informantes. Asimismo, se considera descriptiva por cuanto lo que se busca es detectar aquellos comportamientos que demuestra el profesorado en su práctica profesional, personal y pedagógica. Todo ello sobre la premisa de que la mejora institucional es posible gracias a la participación efectiva de los profesores que mantienen cierta madurez en sus estructuras axiológicas.

Explicativa: Tal como la investigación descriptiva, la investigación explicativa tiene como objetivo central explicar los fenómenos, así como también estudiar sus relaciones para conocer su estructura y los aspectos que intervienen en la dinámica de los mismos.

Experimental: Basada en el principio de causalidad, se centra en el estudio de las causas de donde provienen los fenómenos a fin de buscar su control. Se caracteriza por aplicar la manipulación activa y el control sistemático. Su campo de acción se encuentra en áreas susceptibles de manipulación y medición.

#### 3.4.2. La investigación educativa en atención a la naturaleza de las variables.

Desde esta perspectiva se hace referencia a los dos enfoques tradicionales de hacer investigación en las ciencias sociales; a saber, el enfoque cuantitativo y el enfoque cualitativo.

Investigación cuantitativa: Basada en la tesis de que la realidad es susceptible de ser medida, se centra en el estudio de los aspectos observables y medibles de los fenómenos sociales. En ella se utiliza la metodología empírico – analítica y se apoya en las pruebas estadísticas para el análisis de los datos.

Investigación cualitativa: En ella se considera que la realidad está constituida por significados, creencias, costumbres, valores y estigmas que son de difícil observación y medida. Por tanto, su objetivo principal se dirige al estudio de tales aspectos exteriorizados a través de las acciones humanas y la vida social. Para su desarrollo se apoya en la metodología interpretativa y su interés se dirige al descubrimiento del conocimiento.

Dada la naturaleza de las variables que participan en este estudio se puede señalar con mucha precisión y seguridad que ésta es también una investigación netamente cualitativa. Pues al tratar de recoger información sobre aspectos tales como: valores, actitudes, aptitudes, creencias, costumbres, estigmas y comportamientos del profesorado se logró apreciar que, en la mayoría de los casos, estaban referidos a significados, a acciones particulares de los mismos. Tanto es así que se puede indicar que en cada profesor subyace un conglomerado de significados que le permite demostrar, mostrar y accionar su propia práctica pedagógica.

### 3.4.3. La investigación educativa en relación con el enfoque educativo.

De acuerdo con este criterio y la opinión de Latorre y otros (1996, pág. 46), la investigación educativa puede ser de dos formas: nomotética e idiográfica.

Nomotética: “Pretende establecer las leyes generales por las que se rigen los fenómenos educativos, orientándose hacia explicaciones generales. Utiliza metodología empírico – analítica y se apoya básicamente en la experimentación”.

Idiográfica: “ Enfatiza lo particular e individual. Son estudios que se basan en la singularidad de los fenómenos y su objetivo fundamental no es llegar a leyes generales ni ampliar el conocimiento teórico”.

Cuando se pretende describir e interpretar fenómenos educativos que se caracterizan por ser únicos y particulares no queda otra forma que asumirlos como individualidades. Tal es el caso del comportamiento del profesorado que constituye el objetivo principal de este estudio. Durante su desarrollo se hizo necesario la capacidad de empatía para poder enfatizar aquellas inquietudes y particularidades expresadas por los informantes; en especial, las emitidas por los mismos profesores a través de los autoinformes. Este instrumento permitió observar la multiplicidad de eventos y concepciones que se manifiestan en cada profesor en particular a la hora de ejercer su praxis docente.

### 3.4.4. Aspectos éticos y morales de la investigación educativa.

Como se sabe la investigación educativa se centra en el estudio de las acciones humanas, por ende estudia al hombre y a sus conductas tanto en contextos distintos como desde variados enfoques. En virtud de ello, está definida y limitada por razones de índole moral y ética que impiden que cualquier sujeto de investigación pueda ser afectado por el desarrollo de la misma. Estas razones buscan interceder en cuanto a posibles daños referidos a la personalidad, desarrollo físico, emotivo e intimidad de los sujetos informantes. En la actualidad agrupaciones científicas se preocupan por establecer normas que resguarden a los sujetos informantes de estos posibles daños; a saber, para que una investigación sea moralmente lícita es necesario que respete los derechos inalienables de las personas sometidas a sus tratamientos y métodos.

Para Latorre y otros (1996, pág. 49), algunas de esas normas están referidas a lo siguiente:

- a) “Nadie tiene derecho a entrar en la vida de otra persona para investigar sin su consentimiento y aceptación consciente y libre.
- b) El investigador sólo puede hacer uso de la información obtenida para los fines previstos y conocidos por los sujetos que han participado en la investigación.
- c) Al investigar con personas se deberá tener presente que éstas tienen unos derechos que se han de respetar por encima de todo. Siempre, y hoy de forma especial, se recuerda a los profesionales de la medicina, biología, periodismo, educación, etc.,

la conveniencia de ajustarse a las normas éticas de conducta que exige la profesión. En investigación educativa se ha procurado tener siempre presentes estas exigencias éticas”.

Además de las consideraciones presentadas, se citan textualmente seis condiciones expuestas por Fox (1981, 436-441) y que se deben tener en cuenta al momento de investigar; a saber, estas condiciones se refieren a:

SÍNTESIS DE LAS CONDICIONES ÉTICAS Y MORALES QUE SE DEBEN TENER EN CUENTA AL MOMENTO DE REALIZAR UNA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA.

|  |
|--|
| 1. Al sujeto se le debe informar de la finalidad de la investigación y del uso que se va a hacer de los datos que se solicitan. También tiene derecho a decidir por sí mismo si desea facilitar o no los datos para tal finalidad y uso. En caso de sujetos deficientes se debe pedir consentimiento a sus padres o tutores.   |
| 2. Los sujetos deben conocer la naturaleza del instrumento y las condiciones de la investigación lo máximo posible, antes de la recogida de datos. En ocasiones el investigador no podrá ser totalmente sincero sin afectar a la validez u objetividad del instrumento; en tal caso la información debe darse cuanto antes una vez recogidos los datos. El investigador, en este caso, no debe mentir a los sujetos y les dirá que no puede proporcionarles más detalles sobre la investigación, pues podría influir en los datos. No hay nada que justifique la mentira. Las personas que participan en una investigación comprenden, si se les explica con sinceridad, por qué no se les puede proporcionar más información sobre un proyecto o instrumento. |
| 3. El hecho de participar en un proyecto de investigación no ha de tener ningún efecto grave sobre los sujetos o sobre su ambiente. Se debe proteger a los participantes de incomodidades, amenazas y riesgos físicos y mentales.  |
| 4. Los sujetos consultados tienen derecho a que su información sea confidencial. El investigador debe informar a los informantes. Deberá cumplir rigurosamente las condiciones y acuerdos negociados con los sujetos y las promesas que les haga.  |
| 5. El instrumento y la situación de investigación no podrán exigir una conducta que en condiciones normales no se espera obtener de los sujetos o se les permite realizar. Esto significa que el investigador debe actuar con unas normas éticas profesionales.  |
| 6. La situación de investigación debe permitir que los sujetos obtengan el máximo provecho de su participación. La vía de comunicación entre investigador y sujetos investigados ha de ser bidireccional. Si éstos lo desean, pueden exigir que se les proporcione un resumen de los datos o el informe de investigación.  |

*Tabla Nº 9. Conjunto de condiciones éticas y morales que se deben cumplir al momento de desarrollar una investigación educativa, de acuerdo a los planteamientos de Fox (1981, 436-441).*

Ciertamente, la investigación educativa, dada su naturaleza y fines no escapa a la imposición y cumplimientos de normas éticas y morales. Es en ella, precisamente, donde se debe velar porque sus intenciones y resultados provengan de procesos investigativos que hayan puesto énfasis en tales principios. En el caso que nos ocupa, se puede indicar que estas condiciones



se tuvieron presentes; a saber, porque en cada instrumento que se aplicó se señalaron de manera explícita cada una de ellas. A todos los informantes se les señaló la finalidad de cada instrumento, sus alcances, utilidad de la información aportada, obligaciones y compromisos contraídos por la investigación. De la misma manera, se dio garantía de confidencialidad a la información aportada por todos los sujetos investigados.

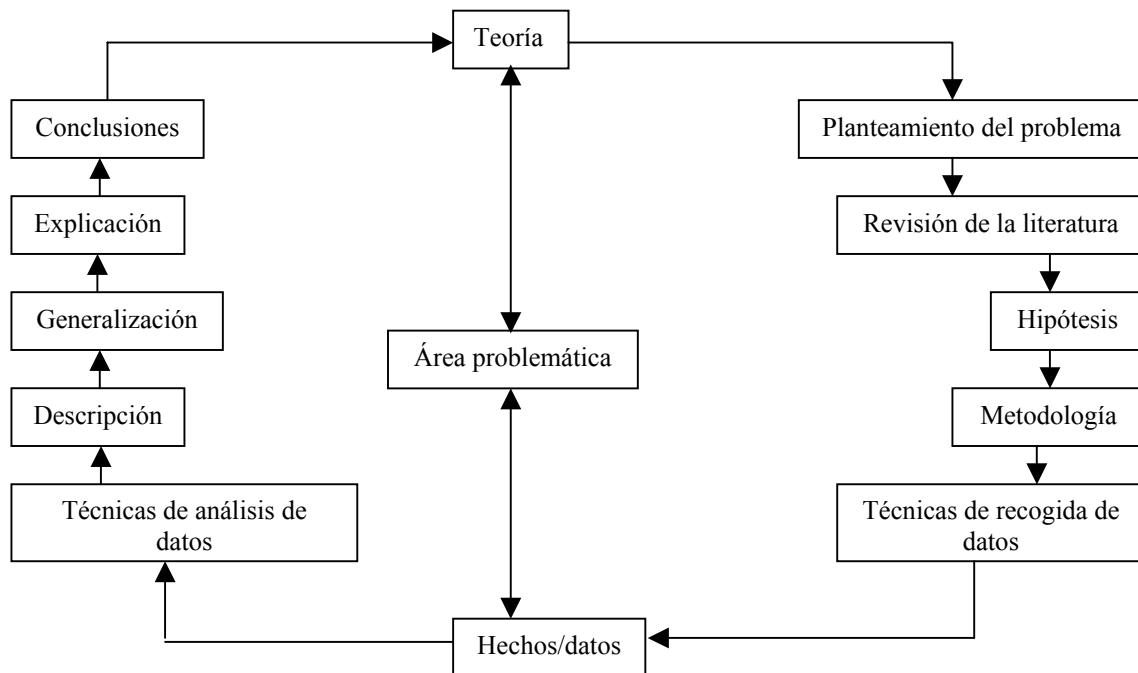
A manera de resumen, en el aparte anterior, se presentaron algunas clasificaciones de la investigación educativa a través de tres criterios: de acuerdo a los objetivos, naturaleza de las variables y enfoque educativo. También se presentaron algunas consideraciones éticas y morales relacionadas con el proceder investigativo en el ámbito de la educación. A la vez, se mostraron algunos contrastes entre estos tópicos y la investigación que se adelanta.

### 3.5. Aspectos generales del proceso de investigación.

El proceso investigativo siempre se ha caracterizado por ser ordenado, racional y sistemático. En su desarrollo e independientemente de su naturaleza, se siguen unas fases o etapas que culminan en la consecución de los objetivos propuestos y en posibles soluciones al problema estudiado. Cada una de estas etapas queda supeditada, por una parte, al interés, esmero y experiencia demostrada por el investigador; por otra, a las condiciones temporo – espaciales donde se desarrolla el estudio y; por último, a la misma producción del conocimiento. En este sentido, se expone a continuación cada uno de los pasos dados en la realización del presente estudio. Es oportuno recordar que en el mismo se aplicaron los criterios generales que rigen a todo proceso de investigación. Se destacan las fases del proceso y las acciones seguidas por el investigador. Se hace alusión a la planificación de la investigación con la respectiva elaboración del proyecto, se lleva a cabo la propia realización de la investigación con la pertinente recogida y análisis de datos, se comunican las conclusiones y hallazgos a través de la presentación del presente informe.

#### 3.5.1. Esquema general del proceso de investigación. Desde el planteamiento del problema a las conclusiones.

Para desarrollar esta parte, se ha apelado al esquema que sobre la perspectiva general del proceso de investigación nos ofrecen Latorre y otros (1996, 52). Esto se hace posible dado a que se cree que en la investigación que se presenta se han cumplido todos y cada uno de los pasos explicados por estos autores. Veamos a continuación el referido esquema:



Esquema Nº 15. Perspectiva general del proceso de investigación. Tomado de Latorre y otros (1996:52)

En atención al esquema anterior, se procede a presentar en síntesis cada uno de los pasos que se siguieron y cumplieron en el estudio que se desarrolla. Se empieza por señalar que la presente investigación tiene como fuente originaria el inicio del Programa de Doctorado en “Innovación y Sistema educativo”, desarrollado a través de convenio suscrito entre la Universidad Rovira i Virgili (Tarragona – España) y la Universidad de Los Andes (Mérida – Venezuela). Aunado al inicio de este ciclo de especialización, otro de los factores que permite comenzar este proceso investigativo lo constituyó una serie de quejas, lamentos y recusaciones provenientes de estudiantes de la Escuela de Educación de la ULA que hacían referencia a algunos comportamientos inadecuados que sobre la labor pedagógica demostraban algunos profesores de la mencionada escuela.

Los dos motivos anteriores, hacen posible que el proceso se inicie en un área problemática susceptible de ser estudiada y de la cual se extrae el problema objeto del estudio. Por tanto, el área del estudio queda circunscrita en el ámbito referido al comportamiento axiológico del profesorado y, el problema estudiado queda formulado en atención a la siguiente premisa: el desarrollo axiológico del profesorado y la mejora institucional. En esta fase del proceso se tomaron en cuenta aspectos referidos a la identificación, valoración, tipos y formulación del problema. En consecuencia, el problema quedó formulado en la siguiente cuestión:

¿Existen relaciones conceptuales entre el desarrollo axiológico del profesorado de la Escuela de Educación de la ULA (Mérida – Venezuela) y la mejora institucional, en pro de enaltecer la imagen y calidad de la misma?.

Acto seguido a la formulación del problema se procedió a la revisión de la bibliografía. Esta etapa del proceso se caracteriza por ser exhaustiva y permanente. Se inicia desde el momento en que se da comienzo a la escolaridad del mencionado programa de doctorado y, continua hasta buscar sendas más claras, precisas y objetivas que contribuyan a mejorar la comprensión del problema planteado. Pues a nuestro parecer, la literatura que existe sobre el área donde se circunscribió el problema es tan abundante y confusa que invita a los investigadores a seguir buscando reflexiones más convincentes y científicas sobre el actuar moral y ético del profesional de la enseñanza. Sin embargo, de nuestra parte se procedió a revisar parte de la literatura referida a: el desarrollo moral, valores, eticidad, moralidad, evaluación del profesorado, procesos de mejora, desarrollo personal y profesional del docente.

Luego de formulado el problema y revisada la literatura correspondiente se procedió a elaborar un conjunto de conjeturas tendentes a contrastar los datos recogidos y a buscar las categorías que hicieran posible establecer relaciones entre el desarrollo axiológico del profesorado y la mejora institucional. En este punto es importante aclarar que debido al carácter de esta investigación (descriptiva) se consideraron hipótesis que surgieron de la práctica (vía inductiva) orientadas al descubrimiento y a la búsqueda de información. En este sentido, las hipótesis aquí presentadas deben ser consideradas como aproximaciones a la realidad de los hechos sobre los cuales aquí se reflexiona y, a partir de la información que se ha obtenido ofrecer orientaciones precisas que permitan a futuras investigaciones mejorar su contraste. Por tanto, se muestran a continuación algunas de las conjeturas diseñadas:

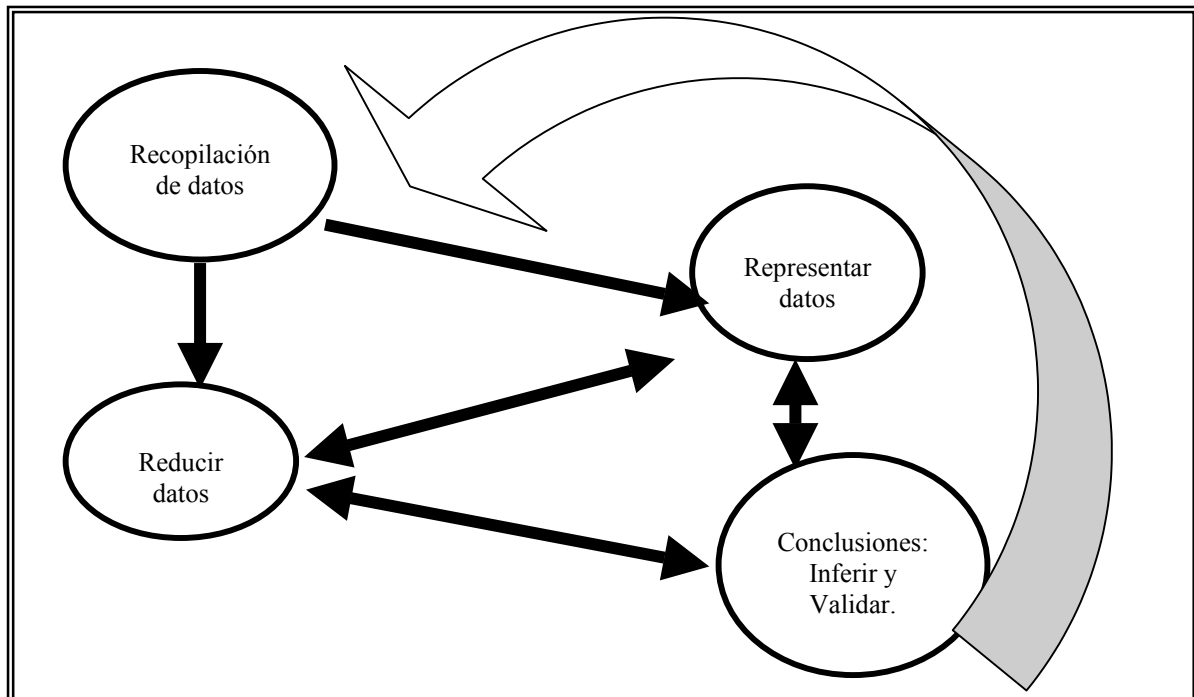
- ✓ Los profesores que demuestran madurez en sus estructuras axiológicas son más eficientes en su praxis pedagógica.
- ✓ Los profesores que demuestran madurez en su desarrollo moral son garantía de la mejora institucional.
- ✓ La mejora institucional sólo es posible mediante la participación activa del profesorado.
- ✓ El desarrollo profesional y personal son indicadores del buen desarrollo axiológico del profesorado.
- ✓ La evaluación del profesorado permite la mejora institucional.

A partir del establecimiento de las hipótesis se procedió a estimar el tipo de metodología a seguir. Lo cual constituyó el plan o esquema de trabajo. En esta etapa se hace referencia al contraste de las hipótesis, método empleado, tipo de diseño y aspectos referidos a las muestras seleccionadas. Dada la naturaleza del área donde se circunscribe el problema y a los objetivos definidos, esta investigación es de carácter cualitativo, descriptiva. Primero porque el problema está orientado al descubrimiento; segundo, porque lo que se persigue es describir e interpretar los hechos referidos al comportamiento axiológico del profesorado en relación con la mejora institucional; por último, porque se desarrollo atendiendo a las singularidades de los sujetos informantes dentro de un contexto único y particular.

La revisión y planificación de las técnicas de recogida de datos es la fase posterior a la implementación de la metodología. Este momento permite reflexionar sobre los medios que se deben diseñar y aplicar para facilitar la recogida y tratamiento de los datos. En el caso que nos ocupa, se aplicaron los siguientes medios: Entrevista en profundidad, autoinformes y encuestas - escalas tipo Likert.

Posterior a la recogida de la información se procedió a reflexionar sobre las técnicas de análisis de los datos. En esta fase se procura escoger los medios que faciliten el tratamiento de los datos, a fin de poder analizarlos, describirlos e interpretarlos. De acuerdo a la naturaleza de la información recabada el análisis puede ser cuantitativo, cualitativo o ambos. En lo particular, se estimó conveniente utilizar el modelo integrado o interactivo para el análisis de los datos. En este proceso, se usaron datos cualitativos y cuantitativos y la triangulación. De acuerdo con Marcelo García (1995, 41), “durante esta fase, los evaluadores emplean métodos de análisis cualitativos (de contenido, secuencial, árboles, diagramas, matrices, etc.) junto a procedimientos basados en la estadística (paramétrica o no) descriptiva o multivariante”. En nuestro estudio combinamos diferentes modalidades de análisis de los datos desde diferentes enfoques; a saber, hemos querido ofrecer una variedad de vías de análisis tanto cualitativas como cuantitativas con las que se pueda garantizar mayor riqueza y perspectivas de los datos que se han recopilado. Para ilustrar esta fase de la investigación retomamos el esquema presentado por Marcelo García (1995, 42), en el expone el autor los componentes del análisis de datos utilizando el modelo interactivo de Miles y Huberman, el cual fue desarrollado en el presente estudio, veamos tales componentes:

Modelo empleado en el análisis de los datos



Esquema Nº 16. Componentes del análisis de datos. Modelo Interactivo (Miles y Huberman, 1984). Tomado de Marcelo García (1995: 42)

Por último, se ofrecen las conclusiones. En esta etapa del proceso investigativo se recogen los resultados del estudio. Involucra la aceptación o rechazo de las hipótesis, la generalización de los datos, acuerdos y desacuerdos con otras investigaciones, implicaciones sobre la práctica y sugerencias para futuros estudios. Este tópico es desarrollado en detalle en la parte denominada: conclusiones y recomendaciones.

A modo de resumen, con el apartado anterior se procuró presentar de manera sintética la secuencia y cumplimiento de cada uno de los pasos seguidos en la presente investigación. Con lo cual creemos que se ha cumplido con los criterios, aspectos y etapas generales que orientan el quehacer investigativo.

### 3.5.2. Énfasis en el estudio de las variables.

Desarrollados cada uno de los pasos seguidos en el proceso general de la investigación se presenta a continuación una reflexión dirigida a estimar el valor y la justificación de las variables consideradas en este estudio. Esta opinión se hace pertinente en virtud de la naturaleza de los fenómenos investigados, pues en el comportamiento axiológico del profesorado se hace presente e influye una multiplicidad de factores que obliga a la operativización de variables. A la vez, la justificación de este proceso (operativización) se hace con la finalidad de agrupar los indicadores más significativos en la evaluación del profesorado tendentes a apreciar su comportamiento. Cabe advertirse también que dicho proceso hace posible que los aspectos relacionados con la relatividad y subjetividad presente en cada constructo e indicador pueda ser recabada con cierta acuciosidad.

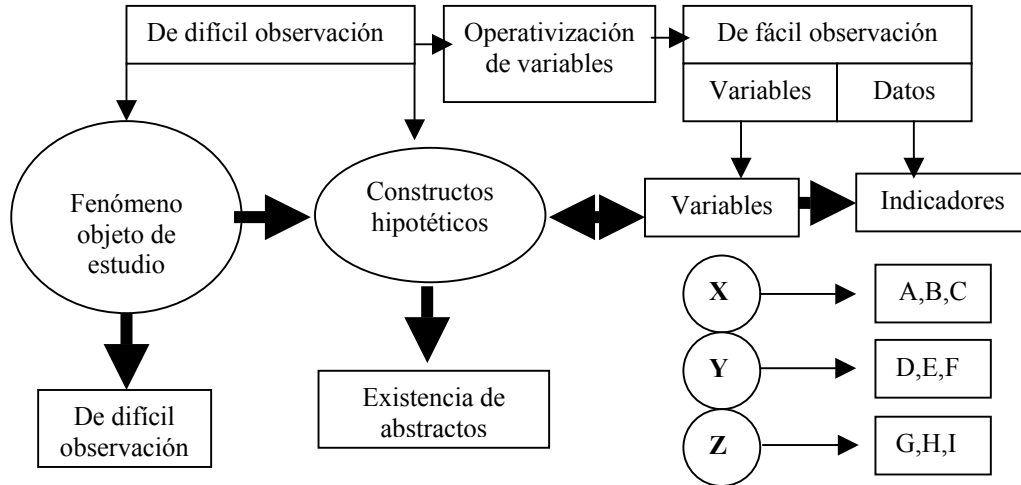
En el caso que nos ocupa, se ha retomado el concepto de variable expuesto por Carlsmith y otros (1976,10) y que a la vez citan Latorre y otros (1996, 72), para estos expertos las variables se entienden como: “ cualquier atributo que puede asumir valores diferentes entre los miembros de una clase de sujetos o sucesos, pero que tiene un solo para cualquier miembro de esa clase en un momento dado”. En atención a esta definición hemos considerado los constructos e indicadores que permitieron recoger la información referida al comportamiento axiológico del profesorado de la Escuela de Educación de la ULA; en ella queda plasmado el acuerdo de que constituyen atributos únicos de los sujetos informantes o investigados que se manifiestan en determinados momentos. Siendo el caso el de las apreciaciones que sobre el comportamiento del profesor manifestaron las distintas fuentes de información: (alumnos, administradores y profesores).

Por otra parte, dada la naturaleza de la investigación, también se hizo necesario apelar a los conceptos de variables, constructos e indicadores. Se entiende por constructo a las entidades abstractas supuestas que se saben que existen a pesar de que no sean estrictamente observables y que permiten explicar y comprender la manifestación de ciertos fenómenos.

En la investigación cualitativa la relación entre variables y constructos es muy estrecha, tanto es así que se podrían considerar como equivalentes. En consecuencia, para estudiar los constructos lo que se hace es analizar unas

variables observables que funcionan como indicadores del fenómeno no observable. Veamos estos planteamientos de forma esquemática:

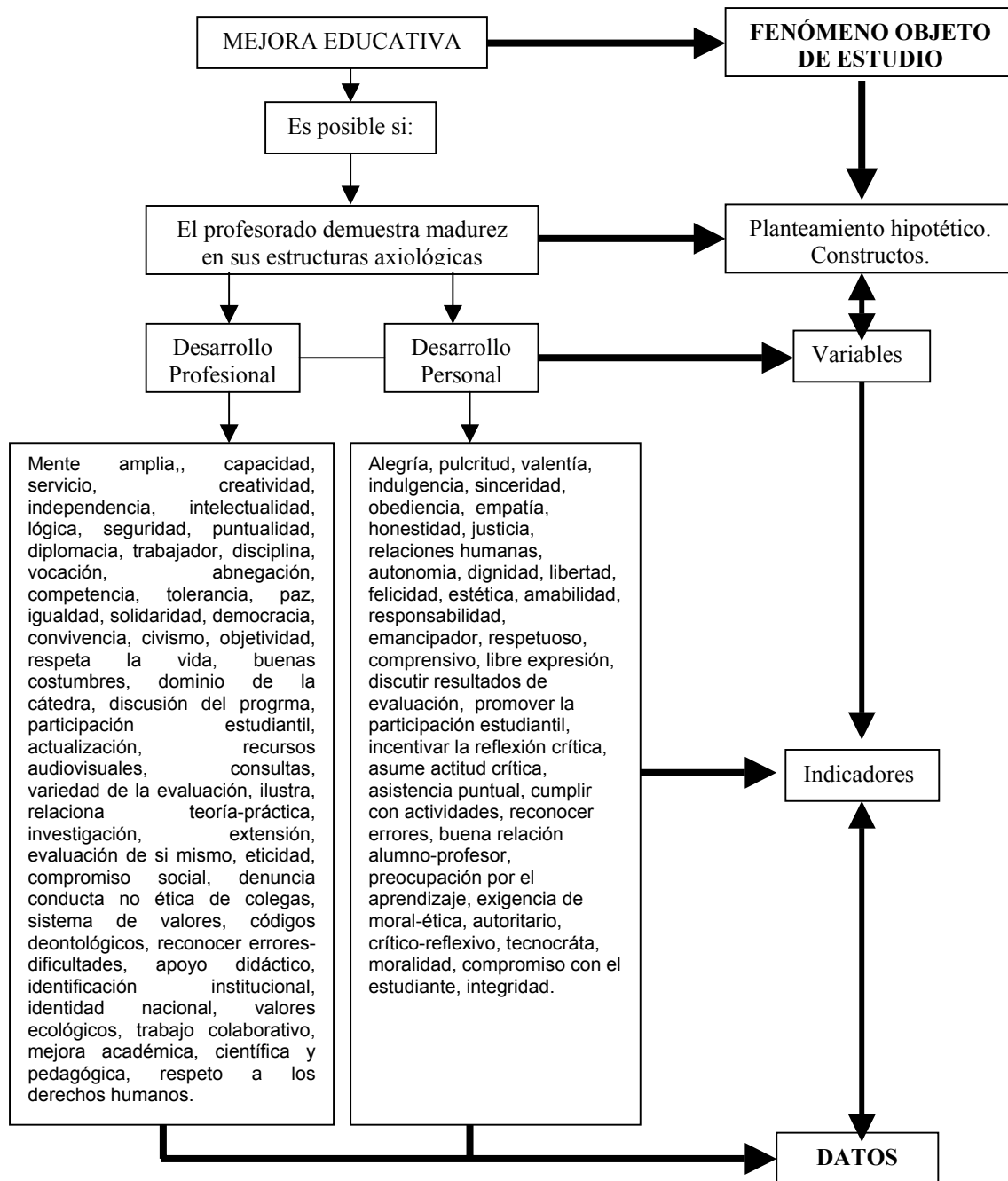
Proceso de operativización de variables



Esquema Nº 17. Proceso de operativización de variables. Creación propia.

Como se puede apreciar en el esquema anterior, existen fenómenos que son de difícil observación. Para ello se hace necesario el diseño y definición de variables operativas que permitan un acercamiento real al fenómeno que se quiere estudiar. En opinión de Kerlinger (1985) y citado por Latorre y otros (1996,73), califican este tipo de definición como: “un invento maravilloso que establece un puente entre los conceptos y las observaciones y actitudes reales”.

Ahora bien, como el objetivo central de esta investigación se dirige a contribuir en la organización de un conjunto de criterios para la evaluación del desarrollo axiológico del profesorado de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes (Mérida – Venezuela), a fin de promover programas de desarrollo profesional, personal y de evaluación que garanticen mejoras en la institución; se ha hecho pertinente en este estudio la medida y apreciación de los fenómenos involucrados a través de variables operativas. Por tanto, los fenómenos, constructos hipotéticos, variables e indicadores quedan plasmados de la siguiente manera:



Esquema Nº 18. Proceso de operativización de las variables de la investigación.

A modo de síntesis, en el apartado anterior se ha puesto énfasis en el proceso de definición de las variables que fueron objeto de reflexión, interpretación y explicación en el afán de descubrir significados entre el desarrollo axiológico del profesorado y la mejora institucional. Para ello se consideraron variables operativas que permitieron observar los fenómenos implicados en el estudio a través de constructos e indicadores.

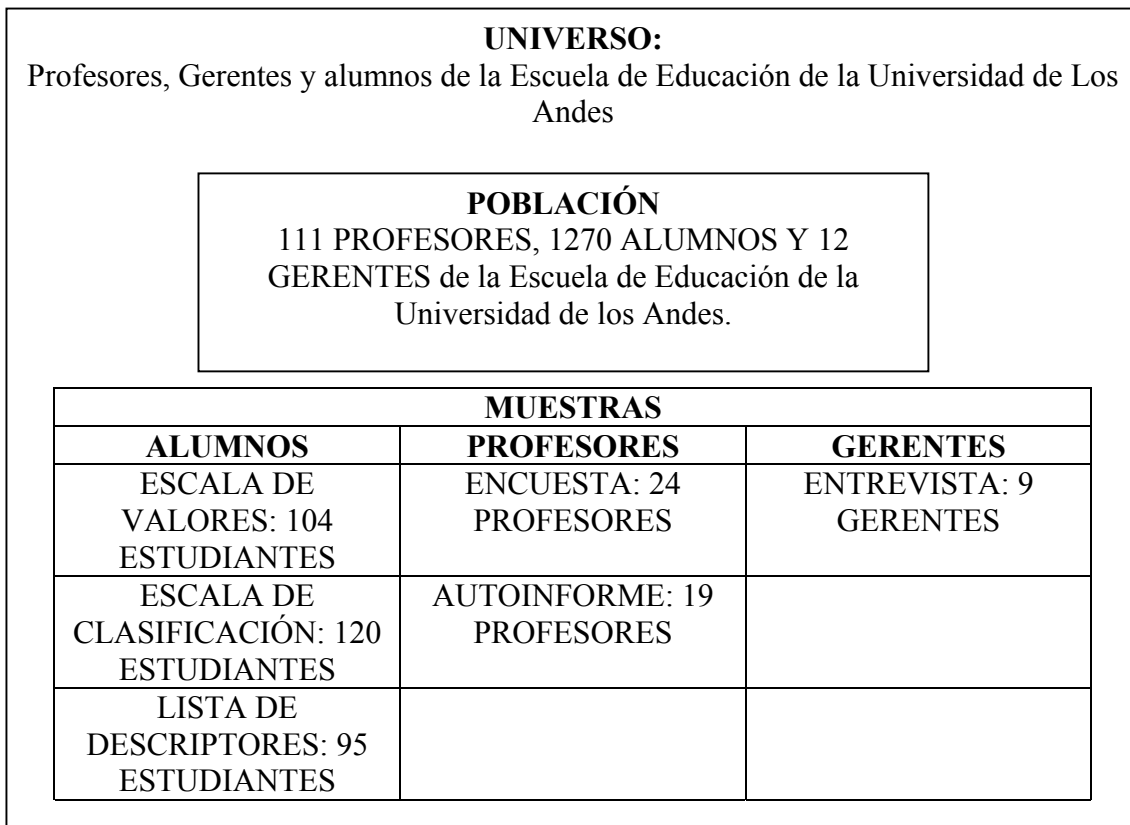
### 3.5.3. Las técnicas de muestreo.

Otro de los factores de gran importancia en la investigación educativa lo constituye la selección de los sujetos informantes. Toda investigación educativa se realiza en un contexto determinado en el cual cohabitan fenómenos o

sucesos susceptibles de ser ponderados. Bajo esta consideración el investigador debe demostrar pericia en el momento de escoger los sujetos informantes a fin de poder establecer generalizaciones. Cuando se toma en cuenta todos los sujetos que comparten ciertas características se está en presencia de lo que se conoce como universo del estudio. En cambio, cuando se está en presencia de un conjunto de individuos sobre los cuales se desea estudiar un fenómeno en particular se habla de población. En el momento en que se selecciona un grupo de individuos o casos, determinados a través de algún método de muestreo, se está en presencia de la muestra. Por último, cada muestra está constituida por sujetos quienes constituyen cada uno de los elementos de donde se obtiene información.

En el caso que nos ocupa, las distintas muestras fueron seleccionadas por medio de “muestreos no probabilísticos”. En particular, se aplicó el “muestreo accidental o casual” y el “muestreo intencional u opinático”. En el caso de los estudiantes se utilizó el muestreo accidental debido a que se consultaron aquellos alumnos que ya habían aprobado ciertos cursos. Mientras que, para la consulta de los profesores y administradores se aplicó el muestreo opinático en virtud de los siguientes criterios: a) conjunto de profesores que son allegados al investigador y que destacan por permanecer el tiempo suficiente en la institución, b) conjunto de gerentes que destacan en el conocimiento y cumplimiento de sus actividades administrativas.

Sobre el tamaño de las muestras seleccionadas en estudio se hablará más adelante; por ahora, se presenta a continuación un esquema donde se señala el universo, la población y muestra sobre las que se desarrolló la investigación.



*Esquema N° 19. Universo, población y muestras seleccionadas en la investigación.*



#### 3.5.4. La diversidad metodológica.

Ciertamente, cuando se inicia un proceso de investigación uno de los aspectos que preocupa al investigador es la manera de llevarla a cabo o conseguir el modo de enfocar el problema a investigar, a fin de proponer o encontrarle alguna respuesta. Este acontecimiento o elección depende en gran medida de la pericia que sobre los procesos investigativo tiene el estudioso. Un criterio o consejo a seguir para seleccionar la adecuada perspectiva metodológica que se debe utilizar lo constituye la naturaleza del problema que se quiere dilucidar y las distintas interrogantes relacionadas con él. De acuerdo a expertos en el ámbito educativo existe cierto consenso en que se tenga presente el pluralismo metodológico. En este sentido, es de gran importancia que para el estudio apropiado de los problemas educativos, este consenso sea considerado como un hecho; pues ninguna metodología por sí misma aportará respuestas a todas las preguntas que pueden hacerse en el contexto educativo.

En opinión de Latorre y otros (1995, 88) el apelar a la consideración del pluralismo metodológico obedece a lo siguiente:

“Como la investigación aborda diferentes tipos de problemas y busca diferentes tipos de respuestas, sus procedimientos exigen diferentes metodologías. Del tipo de conocimiento que se desee alcanzar dependerá el enfoque que asuma la investigación, siendo el propósito último de ésta llegar a un conocimiento útil para la acción, ya sea política o práctica. De hecho debemos de hablar de un continuo metodológico y no de polaridades opuestas”.

En atención a la advertencia expuesta por los autores citados, en la presente investigación se consideró pertinente utilizar la metodología cualitativa. Ello debido fundamentalmente a que el interés central que subyace en ella es describir la realidad de un acontecer de fenómenos que se suceden en un contexto determinado. Por otra parte, porque está dirigida y se sustenta en la observación de un conjunto de acciones que sobre el quehacer pedagógico manifiestan una serie de profesores de la escuela objeto del estudio. Finalmente, dada la naturaleza, diseño y aplicación de los instrumentos utilizados para recabar la información. Otros argumentos acerca de la metodología asumida en el desarrollo del presente estudio se exponen a continuación en el siguiente apartado.

#### 3.6. La apreciación de los fenómenos educativos desde las perspectivas: cualitativa y cuantitativa.

Uno de las cuestiones que por siempre ha preocupado al ser humano ha sido el de tratar de descubrir y explicar la realidad en el cual se encuentra inmerso. Para este afán ha colocado e inventado todos los medios posibles y disponibles. Dado su esfuerzo, constancia y perseverancia ha logrado descifrar y construir algunas leyes, principios y normas que la regulan. Sin embargo, existen también, muchos eventos que se suscitan en esa realidad que hasta el momento carecen de descripción y explicación convincente. Esta clase de sucesos se encuentra tanto en las llamadas ciencias naturales como en las

ciencias sociales. Particularmente, el ámbito de las ciencias de la educación, se constituye hoy día en un terreno, donde los fenómenos que en él se muestran, urgen de explicación científica.

Quizás, la motivación más evidente del hombre por conocer la realidad es el de poder aprovechar todos sus recursos y beneficios, bien sea por intenciones políticas o de poder o simplemente por coadyuvar a encontrar mejor estilo de vida social a sus semejantes. Aunado a las razones anteriores, se conocen tres perspectivas metodológicas que guían el quehacer investigativo en el ámbito de lo educativo: la metodología cuantitativa, la metodología cualitativa y el paradigma de investigación orientada a la práctica educativa.

El apartado siguiente tiene como propósito dejar ver las características que distinguen a cada uno de ellos; a la vez, se podrá apreciar en esta parte las distintas razones que orientaron esta investigación bajo la metodología cualitativa. Posterior a estas dos intenciones, también se presenta en este momento algunas consideraciones personales de quienes redactan relacionadas con la metodología cuantitativa y cualitativa y los productos de las mismas.

### 3.6.1. Atributos de la metodología cuantitativa.

Este paradigma se distingue por considerar que la realidad está constituida por leyes, principios y fenómenos que el hombre a través de su capacidad de conocer tiene que descubrir, explicar y explotar. La manera más expedita para tal fin ha sido la utilización del llamado “método científico”, el cual ha sido aplicado con suficiente eficiencia en las llamadas ciencias naturales. Ahora bien, en la actualidad, la inmersión en el campo de las ciencias sociales del método científico es lo que define al paradigma cuantitativo. También es conocida esta metodología como positivista y científica.

Entre los presupuestos sobre los que se basa esta metodología se encuentran los siguientes: a) su fin central se dirige a explicar, predecir y controlar los eventos educativos, b) considera una visión objetiva y positivista de la realidad educativa, c) predominio del proceder hipotético – deductivo, d) busca la generalización de los resultados, e) enfatiza sobre los criterios de validez y confiabilidad de la investigación, f) predominio del carácter nomotético, g) pretende la reducción de los fenómenos educativos implicando que los mismos sean repetibles, predecibles, invariables, observables, medibles, controlables y susceptibles de ser analizados estadísticamente, h) busca la evidencia empírica y la cuantificación. En síntesis, desde la perspectiva de la metodología cuantitativa el quehacer de la investigación educativa se centra en el estudio de relaciones y regularidades con el propósito de descubrir las leyes universales que explican y rigen la realidad educativa.

En la búsqueda de precisar los rasgos que definen este paradigma se presenta a continuación un cuadro que contiene las principales características que Latorre y otros (1996), adjudican a esta metodología, veamos tales definiciones:

## Características que definen a la metodología cuantitativa

| <b>Característica</b>                       | <b>Definición</b>   |
|---|---|
| Naturaleza de la realidad.                  | Es algo externo al investigador, única y tangible, que puede fragmentarse en variables.   |
| Finalidad de la investigación.              | Conocer y explicar la realidad para predecirla y controlarla. Formular leyes y explicaciones generales que rigen los fenómenos naturales. |
| Relación investigador – objeto investigado. | Es un ser objetivo, apolítico, libre de valores, que trabaja distanciado del objeto de estudio.   |
| Problemas que investiga.                    | Los problemas, en su mayoría, surgen de las teorías y postulados. Se centra en el contraste de teorías.                                   |
| Papel de los valores.                       | Considera que la metodología está libre de valores. El método es garantía de neutralidad.   |
| Teoría y práctica                           | Separación entre la teoría y la práctica. La teoría es la regente de la práctica.   |
| Criterios de calidad.                       | Se sustenta sobre los criterios de validez, confiabilidad y objetividad.  |
| Instrumentos.                               | Se basa en instrumentos que implican la medición: testes, cuestionarios, escalas, entrevistas estructuradas, etc.                         |
| Análisis de los datos.                      | Es de carácter deductivo y estadístico. Aporta análisis cuantitativos.  |

Tabla Nº 10. Elaboración propia. Sustentada en los planteamientos de Latorre y otros (1996: 89).

## 3.6.2. Características de la metodología cualitativa.

Como contrapuesta a la metodología cuantitativa se encuentra la metodología cualitativa. Según su desarrollo, la investigación cualitativa tiene diferentes significados y momentos. En este apartado se presentan algunas consideraciones con las que se intenta precisar los rasgos que la definen y los fundamentos que pueden indicar que el presente estudio está orientado bajo las características de esta perspectiva.

De acuerdo con Rodríguez Gómez y otros (1999), quienes a su vez citando a Denzin y Lincoln (1994: 2) expresan que la investigación cualitativa “es multimetódica en el enfoque, implica un enfoque interpretativo, naturalista hacia su objeto de estudio”. Para Rodríguez Gómez y otros (1999), esto significa que:

“Los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales – entrevista, experiencia personal, historias de vida,

observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos – que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas”. (1999: 32).

De las afirmaciones que subyacen en los planteamientos de los autores antes citados se puede decir que, ciertamente, el rol del investigador cualitativo consiste en obtener y descubrir significados que las personas implicadas otorgan a los problemas o fenómenos educativos. En el caso al que se refiere esta investigación, no cabe duda que se siguió esta orientación. Pues su origen y posterior desarrollo parten de las opiniones, consideraciones y expresiones que un grupo de profesores, alumnos y administradores de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes de Mérida – Venezuela dirigen al estudio de las relaciones entre el desarrollo axiológico del profesorado y la mejora institucional.

Otro de los fundamentos que indican que la presente investigación es fundamentalmente cualitativa se encuentra en el hecho de que su desarrollo se realizó bajo condiciones naturales y en el propio contexto donde se suceden los acontecimientos; es decir, no se dio por sentada ninguna hipótesis ni se manipularon variables, ni datos; tampoco se ejerció ninguna presión sobre los informantes ni alteraron los significados expuestos.

Los instrumentos que se diseñaron y aplicaron en la presente investigación constituyen otro argumento válido que indica el carácter cualitativo de la misma. A saber, la información aportada por los informantes fue recogida a través de entrevistas en profundidad, autoinformes y escalas tipo Likert. Estos instrumentos permitieron recopilar datos sobre la rutina, situaciones problemáticas y significados que, tanto alumnos, administradores y profesores refieren a los fenómenos relacionados con el desarrollo valorativo del profesorado y la mejora de la escuela.

Por otra parte, Rodríguez Gómez y otros (1999: 33), citando a Taylor y Bogdan (1986: 20) expresan que estos autores (Taylor y Bogdan) consideran a la investigación cualitativa como “ aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable”. Esta cita también permite señalar que la presente investigación es de corte cualitativo por cuanto la intención prístina del investigador estuvo dirigida a recopilar datos que permitieran describir situaciones y significados tendentes a interpretar asuntos relacionados con el actuar ético y moral del profesorado de la Escuela de Educación de la ULA..

Además del acuerdo establecido y de los fundamentos expuestos que indican el carácter cualitativo de esta investigación y, en el afán de comprender aun más esta perspectiva metodológica, se presenta a continuación un grupo de características que definen a la investigación cualitativa. Para ello se han tomado los aportes de Taylor y Bogdan (1986) y que presentan Rodríguez Gómez y otros (1999: 33), veamos tales características:

|   |  |
|---|--|
| 1 | Es inductiva.  |
| 2 | El investigador ve al escenario y a las personas desde una perspectiva |

|    |  |
|----|--|
|    | holística; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo.                   |
| 3  | Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio. |
| 4  | Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.                  |
| 5  | El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.                                |
| 6  | Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas.   |
| 7  | Los métodos cualitativos son humanistas.   |
| 8  | Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez en su investigación.  |
| 9  | Para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignos de estudio.   |
| 10 | La investigación educativa es un arte.   |

*Tabla Nº 11. Características de la investigación cualitativa según Taylor y Bogdan (1986).*

Como se puede apreciar, las características adjudicadas por estos autores a la investigación cualitativa están dirigidas a precisar el rol del investigador. Todas ellas, en la medida de lo posible, fueron tomadas en cuenta en el presente estudio. Se procuro comprender a los informantes, en especial, se presto atención a las opiniones expresadas por los estudiantes en relación con el profesorado; se colocó gran sensibilidad en el momento de realizar las entrevistas y aplicar los autoinformes; se dejo a un lado los prejuicios y estigmas por parte del investigador en relación con sus colegas y alumnos; se consideraron importantes las opiniones de alumnos, administradores y profesores para el desarrollo del estudio; se procuro en todo momento asignar validez a los datos recogidos y, por último, se asumió una actitud humanista cargada de paciencia.

Aunado a los aportes de Taylor y Bogdan (1986), también se precisaron los planteamientos de Miles y Huberman (1994: 5-8) para definir la investigación cualitativa, los cuales exponen de manera suficientemente clara Rodríguez Gómez y otros (1999: 33), veamos tales aportes:

|   |
|---|
| Se realiza a través de un prolongado e intenso contacto con el campo o situación de vida. Estas situaciones son típicamente “banales” o normales, reflejo de la vida diaria de los individuos, grupos, sociedades y organizaciones.                         |
| El papel del investigador es alcanzar una visión holística (sistémica, amplia, integrada) del contexto objeto de estudio: su lógica, sus ordenaciones, sus normas explícitas e implícitas.  |
| El investigador intenta capturar los datos sobre las percepciones de los actores desde dentro, a través de un proceso de profunda atención, de comprensión empática y de suspensión o ruptura de las preconcepciones sobre los tópicos objeto de discusión. |
| Leyendo a través de estos materiales, el investigador puede aislar ciertos temas y expresiones que pueden revisarse con los informantes, pero que deberían mantenerse en su formato original a través del estudio.  |
| Una tarea fundamental es la de explicar las formas en que las personas en situaciones particulares comprenden, narran, actúan y manejan sus situaciones   |

|  |
|--|
| cotidianas.  |
| Son posibles muchas interpretaciones de estos materiales, pero algunas son más convincentes por razones teóricas o consistencia interna.   |
| Se utilizan relativamente pocos instrumentos estandarizados. El investigador es el principal instrumento de medida.  |
| La mayor parte de los análisis se realizan con palabras. Las palabras pueden unirse, subagruparse, cortarse en segmentos semióticos. Se pueden organizar para permitir al investigador contrastar, comparar, analizar y ofrecer modelos sobre ellas. |

*Tabla Nº 12. Características de la investigación cualitativa según Miles y Huberman (1994).*

En atención a las características señaladas por Miles y Huberman en relación con la investigación educativa se puede indicar que se coloca énfasis sobre la actuación del investigador y el tratamiento de la información. En el caso que nos ocupa, se procuró asumir una conducta totalmente neutral, libre de prejuicios y sesgos. De igual manera, se prestó gran atención a los informantes y las opiniones de los mismos fueron interpretadas y analizadas con gran acuciosidad.

Consideradas las opiniones de los autores citados, queremos concluir este apartado reiterando que la presente es una investigación cualitativa, descriptiva e interpretativa. Se apeló a la experiencia directa de los informantes en los contextos especificados, se atendieron sus creencias, significados, motivaciones, intenciones, acciones e intereses, con la finalidad de contemplar y lograr imágenes multifacéticas que redunden en la comprensión de los fenómenos relacionados con el desarrollo axiológico del profesorado y la mejora educativa.

### 3.6.3. El paradigma de investigación orientado a la práctica educativa.

De acuerdo con Latorre y otros (1996), este paradigma de investigación se define en términos de su función instrumental. Para estos autores, este tipo de metodología está referida a “la investigación educativa que se diseña, realiza y comunica con el propósito específico de proporcionar información para la toma de decisiones (a nivel político o dentro de la práctica escolar), de controlar la implantación de una determinada política o de examinar de la política existente”.

Además de los anteriores señalamientos se presenta a continuación las principales características que definen este modo de investigación; a saber:

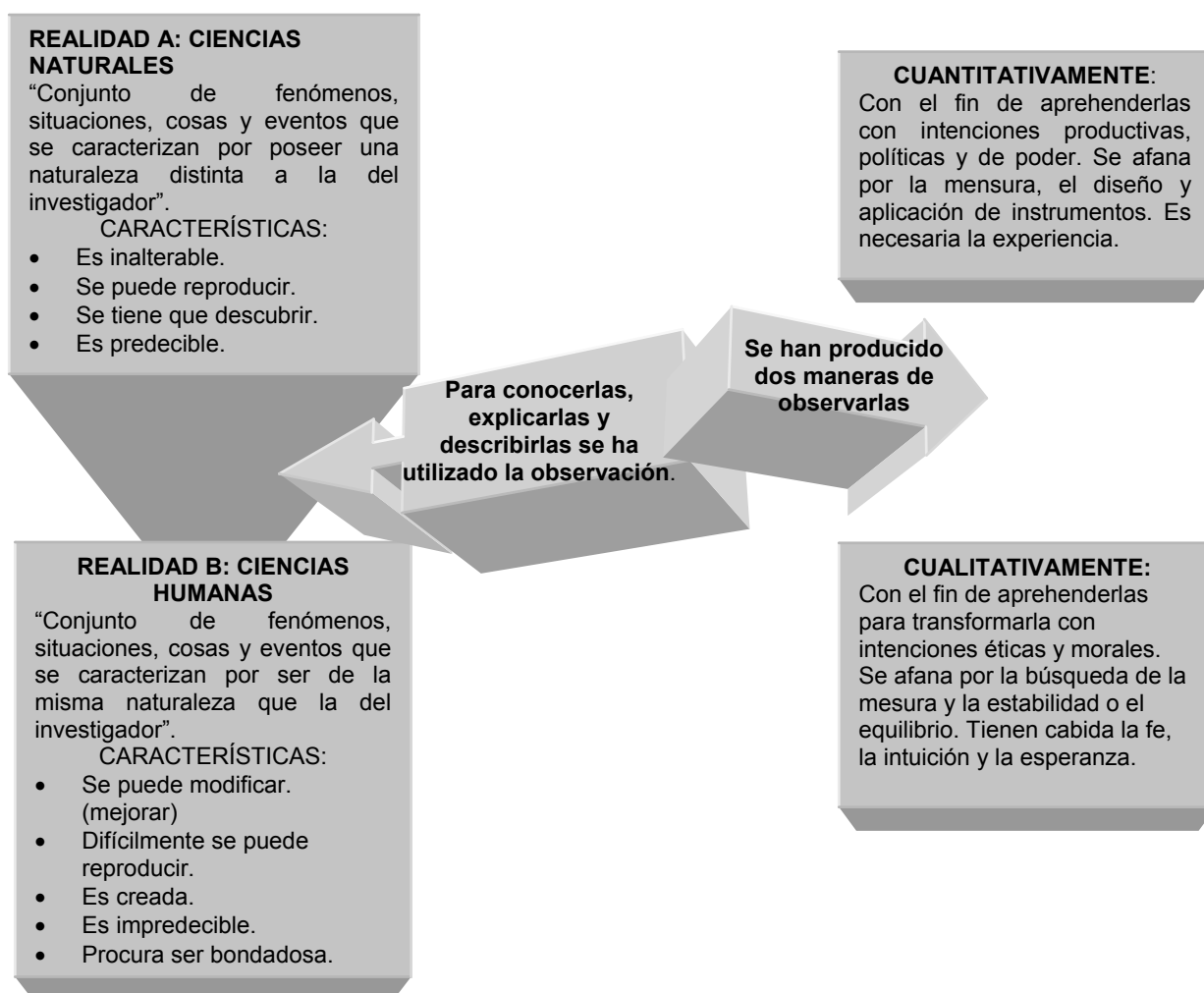
- Aplicación directa en la política o práctica educativa.
- Sus estudios se dirigen a comprender los procesos educativos y a mejorar la praxis educativa.
- Sus resultados se centran en decisiones y recomendaciones para la acción.
- Tiene como propósito optimizar la práctica educativa mediante la adquisición de conocimiento práctico.

A pesar de que en el presente estudio no tiene injerencia inmediata este tipo de investigación se ha incluido esta pequeña reseña con la finalidad de avizorar o advertir a futuros investigadores, sobre la necesidad de asumir estos

postulados en el momento que se precise revisar los lineamientos éticos y morales que orientar el ejercicio pedagógico del profesorado de la Escuela de Educación de la ULA; lo cual implicaría confrontamientos y retos políticos y revisión de la praxis educativa que en ella se imparte.

Por último, se presentan algunas consideraciones personales del investigador relacionadas con la investigación educativa. Desde nuestra perspectiva, la investigación educativa concebida bajo el paradigma cuantitativo tiene como propósito el de aprehender la realidad con intenciones productivas, políticas y de poder. Se afana por la mensura, el diseño y aplicación de instrumento y es necesaria la experiencia. Mientras que la investigación educativa desde el paradigma cualitativo tiene como finalidad la aprehensión de la realidad para transformarla con intenciones éticas y morales. Se afana por la búsqueda de la medida y la estabilidad o el equilibrio. Tienen cabida la fe, la intuición y la esperanza. Veamos estas reflexiones a través del siguiente esquema:

#### FORMA CLASICA DE EXPLICAR LA REALIDAD



Esquema Nº 20. Elaboración propia.

### 3.7. Desarrollo de la investigación.

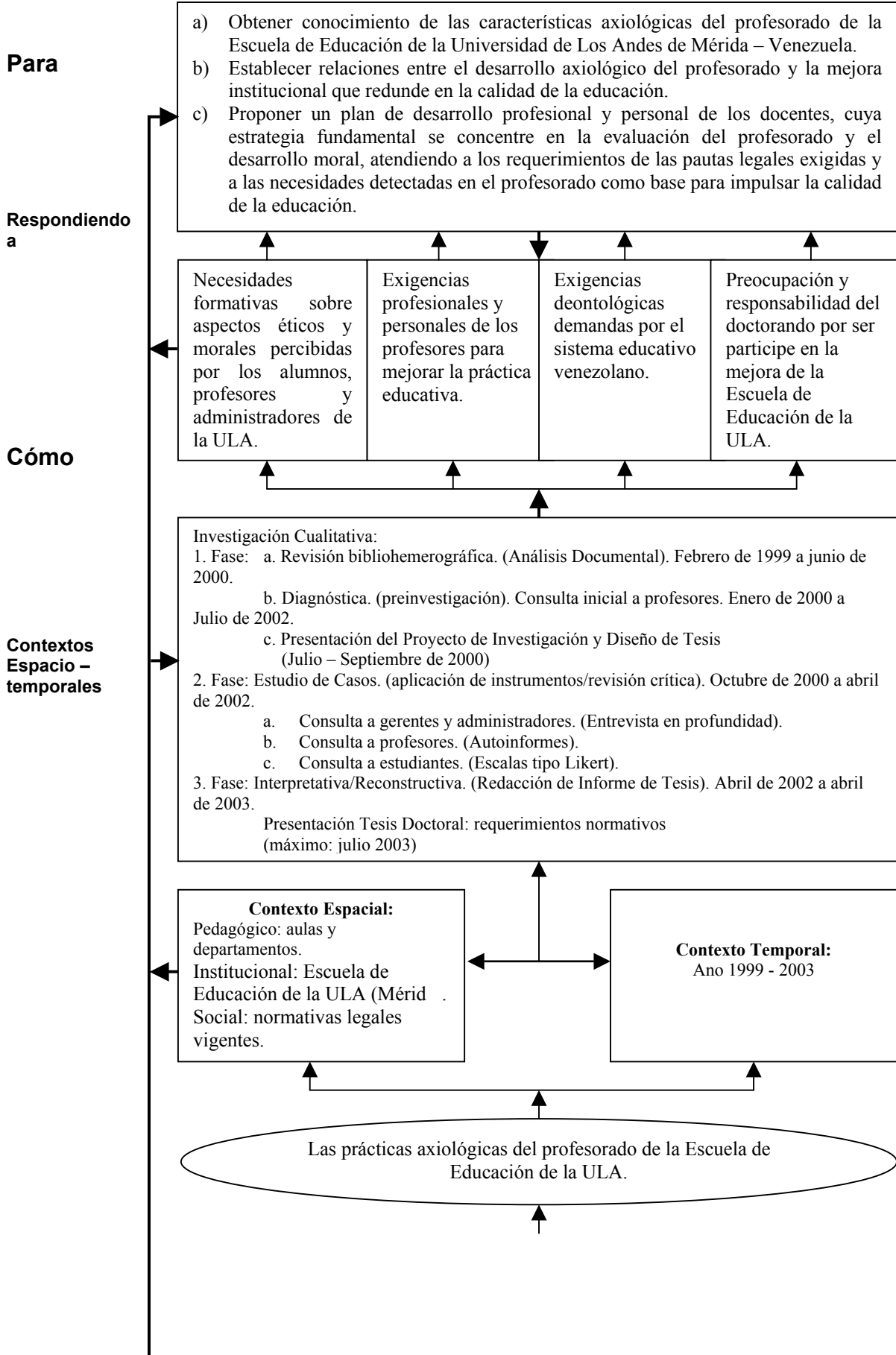
En este apartado se expone en detalle cada una de las fases y momentos que permitieron llevar a cabo este estudio. Se inicia con el diseño de la investigación y se concluye indicando el sistema utilizado para analizar los datos.

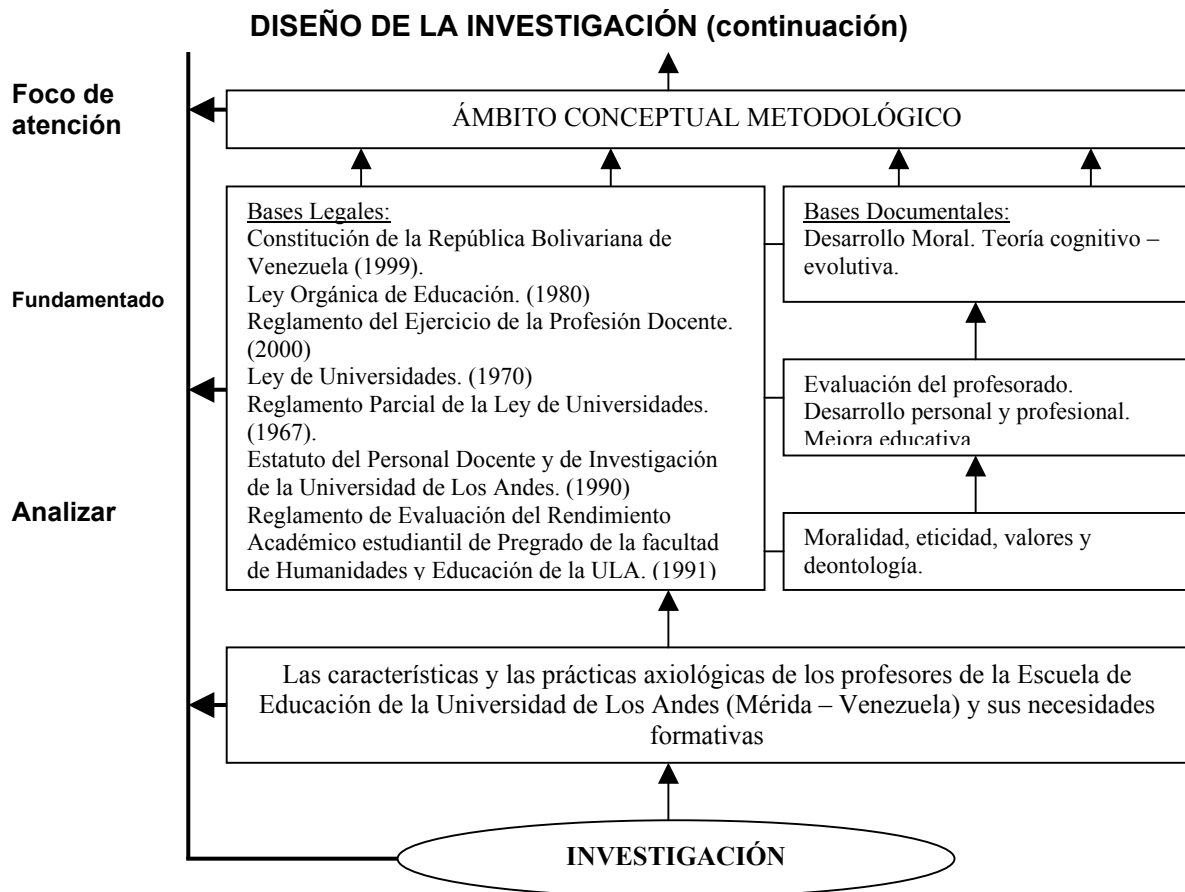
#### 3.7.1. Diseño de la investigación.

A continuación se muestra el diseño de la investigación. Dado que el paradigma cualitativo de la investigación se centra en el estudio de las personas en el contexto de su presente y de su pasado, el proceder metodológico fue inductivo. Con lo que la perspectiva de la investigación enfatizó sobre lo interior, es decir lo válido o que proviene de adentro de los sujetos investigados (profesores, alumnos y gerentes). En este sentido, se utilizaron como herramientas metodológicas la observación participante, la entrevista en profundidad a informantes claves, los autoinformes y escalas tipo Likert. Veamos el diseño de la investigación:



### DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN





Esquema N° 21. Diseño de la investigación. Elaboración propia.

### 3.7.2. Escenario de la investigación.

El escenario en el cual se realizó la investigación se definió de tal manera que se estudiaron los fenómenos tal y como se desarrollan en su ambiente natural en el sentido de no alterar las condiciones de la realidad. Por tanto, se apeló a un diseño de tipo postfacto a través del "Estudio de Caso", con el que se investigó la posibilidad de establecer relaciones conceptuales entre el desarrollo axiológico y la mejora institucional mediante las informaciones aportadas por una muestra de profesores, alumnos y administradores de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes (Mérida – Venezuela). Para ello, se aplicaron: entrevistas en profundidad, autoinformes y escalas tipo Likert. Con esto lo que se persiguió fue contraponer la sustentación teórica que explica el desarrollo moral con el observado y analizado en la práctica y actuar del profesorado.

En este sentido, el estudio se desarrollo dentro del ámbito y de las instalaciones (aulas, departamentos y cubículos) de la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes (Mérida – Venezuela). En este escenario se consultó a los alumnos en sus respectivos salones de clases, a los administradores en las jefaturas de departamento y, a los profesores en sus oficinas.

### 3.7.3. Criterios de cientificidad de la investigación.

Dado que la investigación se sustenta metodológicamente en el paradigma cualitativo, los hallazgos que se lograron encontrar o descubrir quedan legitimados por cuanto en la investigación cualitativa la realidad social es única y dependiente del contexto e irrepetible. Por tanto, toda la información recolectada fue interpretada sólo en el marco contextual de la situación social que se estudió, es decir, el desarrollo moral y ético del profesorado en el escenario antes descrito. En consecuencia la cientificidad de los hallazgos de la investigación queda sujeta a: la credibilidad (en virtud de que se utilizaron estrategias tales como: observación persistente, triangulación, recogida de material referencial y juicio crítico de colegas), la transferibilidad (no generalizables pero sí descriptivos o interpretativos del contexto dado), dependencia (en virtud de la estabilidad de los datos), y la confirmabilidad (en atención a la certificación de la existencia de datos para cada interpretación). Veamos en detalle cada uno de estos criterios:

#### Credibilidad:

- Observación persistente: este criterio hace creíble y científico este estudio por cuanto el investigador; en primer lugar, forma parte y se encuentra inmerso en la estructura administrativa y académica del escenario donde se desarrollo la investigación. En segundo término, porque durante el proceso de investigación mantuvo una permanencia prolongada en el campo de investigación y, en último término, porque siempre estuvo en contacto permanente con cada uno de los informantes (profesores, alumnos y administradores).
- Triangulación: en el presente estudio se hizo necesario la triangulación dada la gran variedad de datos recabados. Se estimaron las opiniones de una cantidad importante de estudiantes a través de la aplicación de tres instrumentos (escalas tipo Likert); por parte de los profesores, quienes se consultaron en dos ocasiones por medio de dos instrumentos (encuesta y autoinforme) y, por parte de administradores quienes fueron entrevistados. En consecuencia, se apeló a la triangulación de informantes, métodos, teorías y de investigadores.
- Juicio crítico de colegas: este criterio tiene cabida en la búsqueda de cientificidad de la presente investigación por cuanto los instrumentos que se diseñaron para recabar la información fueron sometidos a consideración de colegas especializados. En particular, en la estimación de la validez de contenido de los instrumentos a través del Coeficiente de Proporción de Rangos y el Coeficiente Kappa, ambos sustentados en el “juicio de expertos”.
- Recogida de material referencial: evidencia de este criterio la constituye las grabaciones en audio de las opiniones expresadas por los administradores a través de la entrevista en profundidad, la transcripción de las opiniones expresadas por los profesores en los autoinformes y, la existencia de un conjunto de normas o leyes que regulan el actuar ético y moral del profesorado en el sistema educativo venezolano.

### Transferibilidad:

Con este criterio se pretendió buscar descripciones o interpretaciones relevantes de los eventos estudiados sólo en el contexto de la Escuela de Educación de la ULA. Para dar cumplimiento a este criterio se apeló al muestreo teórico, a la descripción densa y a la recogida abundante de información. Veamos en detalle cada uno de ellos:

- Muestreo teórico: dada la naturaleza de los fenómenos estudiados (aspectos axiológicos del profesorado) se consideró conveniente maximizar la cantidad de información recogida a fin de que se pudiera tener una visión más amplia e ilimitativa de los rasgos axiológicos en el comportamiento del profesorado. Por tanto, se estimó de gran valor la consulta a los estudiantes, profesores y administradores. De esta manera, se consiguió una triple apreciación de los fenómenos objeto del estudio.
- Descripción densa: por intereses académicos y personales del investigador a fin de encontrar mejoras en la Escuela de Educación relacionadas con el comportamiento axiológico del profesorado fue posible la descripción exhaustiva y minuciosa del contexto a través de la información recabada. Evidencia de esta actitud la constituye el hecho de haber aplicado a los estudiantes un instrumento con el cual se logró clasificar a los profesores de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes. Los resultados de esta actividad dejaron ver que tal clasificación se corresponde con las de otras instituciones educativas.
- Recogida de abundante información: como se ha indicado, para el desarrollo del presente estudio se diseñaron seis instrumentos para recabar la información. En tres ocasiones consecutivas se consultó a los estudiantes, en dos a los profesores y, en una a los administradores. Producto de esta actividad se consiguió la apreciación de los fenómenos y problemas centrales objeto de este estudio que se encuentran plasmadas en aproximadamente 300 páginas. (ver anexos de transcripción de entrevistas y autoinformes).

### Dependencia:

Este criterio de científicidad está relacionado con la estabilidad de la información y para su garantizarla se utilizaron las siguientes estrategias:

- Establecimiento de pistas de revisión: en el presente estudio se posibilitó la revisión y examen de los procesos de decisión seguidos por el investigador. En especial, en la etapa de la construcción de conceptos relacionados con el desarrollo axiológico del profesorado (pedagógico, didáctico, profesional y personal) que se presentaron en cada uno de los instrumentos. Evidencia de este proceso lo constituye la revisión de los instrumentos a través de “juicio de expertos”.
- Métodos solapados: la utilización de la entrevista en profundidad aplicada a los administradores y de los autoinformes aplicado a los profesores es evidencia del cumplimiento de este requisito. Ello permitió interpretar desde diferentes perspectivas los problemas objeto del estudio.

### Confirmabilidad:

Si se entiende como confirmabilidad el proceso mediante el cual se debe confirmar la información, la interpretación de los significados y la generación de las conclusiones es evidente que, el presente estudio se caracterice por poseer certificación de la existencia de datos para cada interpretación. Para adjudicar este criterio a la investigación se mantuvo presente lo siguiente:

- Auditoría de confirmabilidad: en el caso que nos ocupa, el auditor externo quien cumpliendo la función de controlar la correspondencia entre los datos y las inferencias e interpretaciones adquiridas durante el desarrollo de la investigación estuvo representado por el tutor. (Doctor Bonifacio Jiménez Jiménez).
- Descriptores de baja inferencia: este aspecto se considera presente en la investigación por cuanto en la información recabada se muestran registros precisos sobre los conceptos estudiados extraídos de los propios informantes: transcripciones textuales y citas de fuentes documentales.
- Ejercicio de reflexión: este criterio fue de gran utilidad en la investigación. El cual se encuentra presente en la aplicación de las entrevistas en profundidad realizada a los administradores y en los autoinformes resueltos por los profesores. Durante esta actividad se manifestó, tanto a los gerentes como a los profesores, los supuestos epistemológicos que subyacen en el estudio y las razones de su orientación.

#### 3.7.4. Discurso del informe.

Dado que la investigación es cualitativa el proyecto de investigación tiene flexibilidad, sin estructuración rígida de modelos o referentes teóricos. El proyecto es más especulativo que normativo, se desarrolló en la medida en que fue progresando la investigación. La problemática es abordada desde una perspectiva global e integradora. La transcripción del informe se desarrolló en relato libre. Por tanto, el discurso logrado de la investigación consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, interacciones y comportamientos observados que manifestaron libre y naturalmente el profesorado, los alumnos y administradores en sus respuestas a los instrumentos.

#### 3.7.5. Tipo de investigación.

La investigación fue de tipo descriptiva de campo. Con ella se pretendió recoger información sobre relaciones conceptuales entre el desarrollo axiológico del profesorado y la mejora institucional, así como también, estimar la posibilidad de adelantar programas que permitan la evaluación del desarrollo axiológico del profesorado de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes. Los fines de la investigación fueron exclusivamente exploratorios. Su diseño se corresponde con un “estudio de casos”. Veamos algunos argumentos del porque se considera como un “estudio de casos”:

En opinión de Stake (1998: 11), este tipo de estudio se corresponde cuando:

“Estudiamos un caso cuando tiene un interés especial en sí mismo. Buscamos el detalle de la interacción con sus contextos. El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”.

Dentro del ámbito de las ciencias de la educación, se considera que los estudios de los aspectos relacionadas con el actuar del profesorado, en especial, los referidos a la ética y moral, ocupan un lugar privilegiado. Reformas, cambios y avances educativos los colocan inexorablemente dentro de sus planes. En el caso que nos ocupa, esta perspectiva también ha sido considerada, pues se tiene firmeza en la creencia de que las instituciones escolares mejoraran en la medida en que sus profesores asuman una actitud activa y demuestren cierta responsabilidad axiológica. En virtud de ello, se ha tomado a la Escuela de Educación como un “caso” que no escapa de tales circunstancias y en la que nos interesa estudiar el desarrollo de tales acontecimientos.

Por otra parte, se ha elegido a la Escuela de Educación de la ULA como “caso” ya que en opinión de Stake (1998: 23) se considera que:

“Proclamamos que el estudio de casos es empático y no intervencionista. En otras palabras, intentamos no estorbar la actividad cotidiana del caso, no examinar, ni siquiera entrevistar, si podemos conseguir la información que queremos por medio de la observación discreta y la revisión de lo recogido. Tramos de comprender cómo ven las cosas los autores, las personas estudiadas. Y por último es probable que las interpretaciones del investigador reciban mayor consideración que las personas estudiadas, sin embargo el investigador cualitativo de casos intenta preservar las realidades múltiples, las visiones diferentes e incluso contradictorias de lo que sucede”.

En atención a esta afirmación de Stake, se puede señalar que, ciertamente, en el desarrollo de este estudio se procuró precisar cómo los informantes conciben los problemas relacionados con el actuar axiológico del profesorado; sin embargo, se mantuvo cuidado en obtener las distintas interpretaciones en resguardo de las realidades existentes en la mencionada escuela.

Otra de las razones que nos permite indicar que el presente es un “estudio de casos” está referido al interés del investigador por obtener una visión más compleja de los fenómenos que en el contexto se suscitan, respecto a esto Stake (1998: 26) expresa que:

“En el estudio cualitativo de casos pretendemos lograr una mayor comprensión del caso, el caso. Apreciamos la singularidad y la complejidad del caso, su inserción en los contextos, su interrelación con ellos. La hipótesis y las declaraciones de objetivos delimitan el enfoque, y reducen en gran medida el interés por la situación y la circunstancia. Mi propuesta es utilizar

temas como estructura conceptual –y las preguntas temáticas como las preguntas básicas de la investigación –para obligar la atención a la complejidad y a la contextualidad. Los empleo también porque la identificación de los temas dirige la atención a los problemas y a los conflictos. De alguna manera confío familiarizarme con una entidad observando cómo lucha contra las limitaciones, cómo hace frente a los problemas. Es posible que esa actitud sea fruto de mi trabajo en evaluación. No creo que sea una obsesión por el fracaso, sino una convicción de que la naturaleza de las personas y de los sistemas se hacen más transparentes en sus momentos de lucha”.

La naturaleza de los temas objetos de estudio es otro argumento que nos indica que esta investigación es un “estudio de casos”, en este sentido, nuevamente Stake (1998: 26) opina que:

“Los temas no son simples y claros, sino que tienen una intrincada relación con contextos políticos, sociales, históricos y sobre todo personales. Todos estos significados son importantes en el estudio de casos. Los temas nos llevan a observar, incluso a sonsacar, los problemas del caso, las actitudes conflictivas, la compleja historia de las preocupaciones humanas. Los temas nos ayudan a traspasar el momento presente, a ver las cosas desde una perspectiva más histórica, a reconocer los problemas implícitos en la interacción humana”.

Ciertamente, los temas objeto de este estudio no son claros, tienen una complicada relación con los ámbitos políticos, sociales e históricos; sin embargo, se procuró obtener las apreciaciones y manifestaciones conflictivas de los mismos a través de las consultas a los informantes respetando sus concepciones y condición humana.

Desde el punto de vista técnico, también se puede señalar que el presente es un “estudio de caso”, ya que en opinión de Stake (1998: 63):

“Mucho de lo que no podemos observar personalmente, otros lo han observado o lo están observando. Dos de las utilidades principales del estudio de casos son las descripciones y las interpretaciones que se obtienen de otras personas. No todos verán el caso de la misma forma. Los investigadores cualitativos se enorgullecen de descubrir y reflejar las múltiples visiones del caso. La entrevista es el cauce principal para llegar a las realidades múltiples”.

Tal como lo señala Stake, el medio más expedito para observar aquello que ha sido observado por otros es la entrevista; en el caso que nos ocupa, recordamos que en su desarrollo se diseñó y aplicó la entrevista en profundidad, la cual permitió obtener descripciones e interpretaciones significativas de los temas objetos del estudio.

Asimismo, Stake (1998: 99) indica que:

“La entrevista es un método alternativo, con el que, mediante otro observador, se pretende ver aquello que quizá yo no haya percibido. Normalmente, sus respuestas confirman mi descripción en alguna medida y, a menudo, parte de mi interpretación. Pero muchas veces me doy cuenta que el incidente no era tan simple como supuse al principio. La triangulación nos obliga una y otra vez a la revisión”.

Tanto la utilización de la entrevista como la triangulación señaladas por Stake, representan otras dos razones que indican que la presente es una investigación sustentada en el “estudio de casos”.

Aunado a los anteriores argumentos, se muestra acuerdo con las características que Stake (1998: 110) asigna al “estudio de casos” y, que fueron consideradas en la presente investigación, a saber porque fue:

“Es holístico:

La contextualidad está bien desarrollada; está orientado al caso (el caso se entiende como un sistema acotado); evita el reduccionismo y el elementalismo; y es relativamente no comparativo, y busca comprender su objeto más que comprender en qué se diferencia de otros.

Es empírico:

Esta orientado en el campo de la observación; la atención se centra en lo que se observa, incluidas las observaciones hechas por los informadores; hace todo lo posible por ser naturalista, no intervencionista; y hay una relativa preferencia por la naturalidad lingüística en las descripciones, con un cierto desdén por las grandes expresiones.

Es interpretativo:

Los investigadores confían más en la intuición, con muchos criterios importantes sin especificar; los observadores de campo tratan de mantener despierta la atención para reconocer los acontecimientos relevantes para el problema; y sintoniza con la idea de que la investigación es una interacción del investigador y el sujeto.

Es empático:

Atiende a la intencionalidad del autor; busca los esquemas de referencia del actor, sus valores; aunque planificado, el diseño atiende a nuevas realidades, responde a nuevas situaciones; los temas son émicos, de enfoque progresivo; y los informes sirven de experiencia indirecta”.

En este punto se quiere reiterar que estas características definitorias del “estudio de casos” expuestas por Stake fueron tomadas en consideración en el



desarrollo de la presente investigación. En especial, se asumió, por parte del investigador, una actitud extremadamente empática al momento de recabar las opiniones expresadas tanto por los estudiantes como de los colegas. Así como también, al asumir el estudio de los problemas con una óptica holística, integradora en el intento de comprender los fenómenos analizados.

Por último, es oportuno expresar el tipo de caso sobre el que se orienta la presente investigación. De acuerdo con Rodríguez Gómez y otros (1999: 93), quienes a su vez retoman la clasificación de Stake (1994) exponen que:

“En el estudio de caso instrumental, un caso se examina para profundizar un tema o afinar una teoría. En este tipo el caso es secundario, juega un papel de apoyo, facilitando nuestra comprensión de algo. El caso puede ser característico de otros, o no serlo. Un caso se elige en la medida en que aporte algo a nuestra comprensión del tema objeto de estudio”.

En atención a la anterior definición, se concluye con indicar que la presente investigación fue concebida como un “estudio de caso instrumental”; a saber, porque permite que se ahonde en el conocimiento y profundización de las implicaciones pedagógicas que se podrían establecer entre el desarrollo axiológico del profesorado y la mejora educativa.

### 3.7.6. Población y muestras.

Como ya fue indicado, las distintas muestras fueron seleccionadas por medio de “muestreos no probabilísticos”. En particular, se aplicó el “muestreo accidental o casual” y el “muestreo intencional u opinático”. Por otra parte, la población objeto del estudio está determinada por el conjunto de profesores, alumnos y gerentes que conforman la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes (Mérida – Venezuela). En el caso de los estudiantes se utilizó el muestreo accidental debido a que se consultaron aquellos alumnos que ya habían aprobado ciertos cursos. Bajo estos parámetros el tamaño de la muestra de alumnos quedó determinada de la siguiente manera:

#### **Alumnos:**

|                   |  |
|-------------------|--|
| Primera consulta: | ESCALA DE VALORES: 104 ESTUDIANTES       |
| Segunda consulta: | ESCALA DE CLASIFICACIÓN: 120 ESTUDIANTES |
| Tercera consulta: | LISTA DE DESCRIPTORES: 95 ESTUDIANTES    |

Mientras que, para la consulta de los profesores y administradores se aplicó el muestreo opinático en virtud de los siguientes criterios: a) conjunto de profesores que son allegados al investigador y que destacan por permanecer el tiempo suficiente en la institución, b) conjunto de gerentes que destacan en el conocimiento y cumplimiento de sus actividades administrativas. En atención a estos criterios el tamaño de las muestras de los profesores y administradores quedó determinada de la siguiente forma:

**Profesores:**

|                  |                             |
|------------------|-----------------------------|
| Primera consulta | ENCUESTA: 24 PROFESORES     |
| Segunda consulta | AUTOINFORMES: 19 PROFESORES |

**Administradores:**

|                 |                        |
|-----------------|------------------------|
| Única consulta: | ENTREVISTA: 9 GERENTES |
|-----------------|------------------------|

3.7.7. Técnicas e instrumentos.

Las técnicas que permitieron recabar la información estuvieron relacionadas con la entrevista en profundidad, el autoinforme y las escalas tipo Likert.

3.7.7.1 Encuestas - escalas tipo Likert.

Este tipo de instrumento es de gran utilidad por cuanto facilita la observación de rasgos o conductas a través de la participación de un número significativo de informantes. En opinión de Bolívar (1995), el uso de este tipo de escalas es importante por cuanto:

“Igualmente, para sistematizar las observaciones se pueden construir por el mismo profesor, o emplear otros ya estandarizados, un conjunto de cuestionarios/escalas con aquellos indicadores o categorías que nos interese observar en los alumnos. En estos casos se trata de una observación directa o estructurada, pues periódicamente se determina cuál de las categorías y en qué grado se dan en el grupo o alumno”. (Pág. 120).

De acuerdo con Bolívar (1995), existen diferentes tipos de escala, a saber:

“Según el formato, se distingue entre “listas de control”, en que se observa la presencia o ausencia de una categoría o rasgo de la conducta; “escalas de observación”, en que se estiman además, los grados en que se presenta, y se recogen matices de los aspectos observados, y “pautas de observación”, en que se presentan un conjunto de indicadores o pautas”. (Pág. 120).

Estas escalas fueron utilizadas para recabar información proveniente de los estudiantes; en este sentido, se diseñaron y aplicaron tres instrumentos (escalas de estimación) con los cuales se recogió información referida al actuar pedagógico, didáctico, moral y ético del profesorado. (ver anexo: instrumentos aplicados a los estudiantes).

3.7.7.2 La entrevista cualitativa en profundidad.

Este instrumento fue aplicado a una muestra de gerentes y administradores de la Escuela de Educación de la ULA. Su diseño y utilización se debió a las

ventajas que ofrece como medio cualitativo que coadyuva a recopilar información. De acuerdo con Rodríguez Gómez y otros (1999: 168) con la entrevista en profundidad “el entrevistador desea obtener información sobre determinado problema y a partir de él establece una lista de temas, en relación con los que se focaliza la entrevista, quedando ésta a la libre discreción del entrevistador, quien podrá sondear razones y motivos, ayudar a establecer determinado factor; etc; pero sin sujetarse a una estructura formalizada de antemano”. Para el caso que nos ocupa, se construyó una guía o guión contentivo de una serie de planteamientos tendentes a buscar que el entrevistado comunicara o proporcionara información referida a los aspectos axiológicos del profesorado. Se fijaron algunas condiciones para la realización de la entrevista, entre ellas: objetivo, registro y uso de la información. Su desarrollo fue grabado a través de medios magnetográficos, luego fue transcripta y posteriormente revisada por cada entrevistado. (véase anexo: Entrevista cualitativa en profundidad).

### 3.7.7.3 El autoinforme.

En relación con este instrumento, se puede señalar que constituyó un medio de gran utilidad en el momento de recabar la información u opinión de los profesores. Puede ser considerado como un mecanismo de autoreflexión y reflexión colectiva del profesorado sobre sus prácticas pedagógicas. Su diseño conceptual se sustentó en algunos planteamientos que sobre la evaluación del profesorado expone Santos Guerra (1999). (ver anexo: Autoinforme). Fue entregado a cuarenta profesores de la Escuela de Educación de la ULA, siendo complementado por diecinueve de los mismos.

En opinión de Mateo (2000: 23), el autoinforme “constituye un proceso por el que el profesor efectúa juicios acerca de la adecuación y de la efectividad de su propia actividad, con el objeto de establecer las bases que faciliten la mejora”. Ciertamente, la bondad de este instrumento se pudo apreciar en las respuestas emitidas por el profesorado. En ellos (autoinformes), se estimaron juicios y valoraciones de gran importancia sobre sus prácticas educativas, tanto de manera individual como de sus colegas.

Otro aspecto que deja ver la importancia del autoinforme lo constituye la libertad o autonomía que se otorga al profesor para emitir los juicios, característica que se puede observar fácilmente en las respuestas emitidas por los docentes (ver anexo: transcripción de respuestas emitidas por los docentes a través del autoinforme). Para Mateo (2000: 23 - 24), esta cualidad del autoinforme es importante porque:

“En estos procesos de autoreflexión es el propio profesor el que debe seleccionar, recoger, interpretar y juzgar la información referida a su propia práctica. Aquí es el profesor el que establece los criterios y fija los estándares para juzgar la adecuación de sus creencias, conocimientos, habilidades y efectividad respecto de su actividad docente. Finalmente es también él quien decide la naturaleza de las acciones de desarrollo personal que deberá asumir después del proceso de reflexión sobre su actividad”.

En atención a los planteamientos de Mateo, se coincide en la creencia de que sólo son los mismos profesores quienes de verdad conocen cuáles son sus ventajas y debilidades, cuáles serían las posibles respuestas a sus problemas y sus necesidades profesionales y personales.

### 3.7.8. Validación de los instrumentos.

Como se sabe, en toda investigación es necesaria la recolección de datos. Para llevar a cabo este proceso se precisa de la elaboración y aplicación de instrumentos idóneos y adecuados. No obstante, esta acción (elaboración y aplicación de instrumentos) demanda que los mismos, necesariamente, sean convalidados. Para convalidar los instrumentos existen múltiples métodos.

#### 3.7.8.1 El Coeficiente de Proporción de Rangos (CPR).

En el caso que nos ocupa, se apeló a un método denominado Coeficiente de Proporción de Rangos (CPR) el cual se sustenta en el "juicio de expertos". (para mayor información sobre la importancia y utilidad de este método veáse anexo: El coeficiente de Proporción de Rangos: una alternativa para determinar la validez de contenido y la concordancia entre jueces en escalas Likert).

En este estudio, todos los instrumentos diseñados fueron convalidados a través del CPR. Para ello, se diseñaron previamente los instrumentos, junto con éstos se elaboró cada tabla de especificaciones y la plantilla de evaluación de los ítems. Se hizo entrega de una carpeta que contenía cada uno de los recaudos antes señalados y ciertas orientaciones a los jueces. Los ítems fueron calificados por los jueces de acuerdo a la siguiente escala:

|   |                                     |
|---|-------------------------------------|
| 1 | Cuando el ítem era deficiente.      |
| 2 | Cuando el ítem podría ser mejorado. |
| 3 | Cuando el ítem era correcto.        |

Luego de revisados los instrumentos o ítems por los jueces se procedió a corregir aquellos que presentaron alguna deficiencia; posteriormente y, previa demostración a los jueces de la corrección, se aplicaron los mismos. (Para mayor información sobre este proceso veáse anexo: proceso de validación de los instrumentos).

### 3.7.9. Sistema de análisis de los datos.

Existen múltiples métodos para analizar y presentar la información que se recaba en una investigación. En el caso que nos ocupa y, reiterando que es un estudio que se define dentro del paradigma cualitativo, con fines descriptivos y exploratorios se presentó y analizó la información a través del Modelo Interactivo de Miles y Huberman (1984). Este sistema permite tanto el manejo de principios estadísticos como de narraciones y construcción de categorías. Las opiniones de los informantes fueron sintetizadas en bases de datos. Se analizaron utilizando conceptos de Estadística Descriptiva, en particular, distribución de frecuencias. Para ello se utilizó un "análisis de ítems simple" y se procesó la información en Microsoft Excel. Por otra parte, se construyeron

mapas conceptuales, esquemas, dibujos, tablas y gráficos con los que se ilustran los significados más relevantes de los informantes.



UNIVERSIDAD ROVIRA I VIRGILI  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA  
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA  
PROGRAMA DE DOCTORADO: INNOVACIÓN Y SISTEMA EDUCATIVO

## **El desarrollo axiológico del profesorado y la mejora institucional.**

Realizado por: José Gregorio Fonseca Ruiz  
Director: Dr.: Bonifacio Jiménez Jiménez.

Tarragona, abril de 2003

“ Todos los grandes educadores, desde Platón en adelante, han reconocido que las comunidades justas son necesarias para el desarrollo moral de las personas y para el futuro de una sociedad basada en la equidad y la amistad cívica”.

**Marvin Berkowitz**

*A mis Padres y Hermanos*



## AGRADECIMIENTOS

A la Universidad de Los Andes de Mérida – Venezuela y a la Universidad Rovira i Virgili de Tarragona – España, por brindarme la oportunidad de incrementar mi formación a través del Programa de Doctorado: “Innovación y Sistema Educativo”.

Al Doctor Bonifacio Jiménez Jiménez, quien como Director de Tesis, me brindó sus sabias y oportunas orientaciones durante el desarrollo de la investigación y en la elaboración del informe final.

A los Doctores: Ángel Pío González, Vicente Ferreres y Adalberto Ferrández(†), por sus valiosos aportes instruccionales durante la escolaridad del doctorado.

A los profesores, administradores y alumnos de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes que conformaron la muestra del estudio, por su receptividad y contribución en el proceso de recolección de los datos.

A la profesora Esperanza Moret, Directora de la Escuela de Educación (1998-2001), por su apoyo institucional y personal.

A mis compañeros de doctorado, por compartir sus reflexiones y experiencias en torno a la problemática educativa venezolana.



## INDICE GENERAL

|           |   | Pág.  |
|-----------|---|-------|
|           | <b>Epígrafe.</b>  | II    |
|           | <b>Dedicatoria.</b>   | III   |
|           | <b>Agradecimientos.</b>   | IV    |
|           | <b>Indice.</b>  | VI    |
|           | <b>Resumen.</b>   | XVIII |
|           | <b>Introducción.</b>  | XX    |
| <b>1.</b> | <b>Primera Parte. El Problema.</b>  | 1     |
| 1.1       | Planteamiento del problema.   | 4     |
| 1.2       | Objetivos de la investigación.  | 6     |
| 1.3       | Propósitos del investigador.  | 7     |
| 1.4       | Justificación de la investigación.  | 7     |
| 1.5       | Relevancia e importancia del estudio.   | 8     |
| 1.6       | Delimitación de la investigación.   | 9     |
| 1.7       | Factores limitantes del estudio.  | 9     |
| 1.8       | Supuestos sobre los que se apoya la investigación.                              | 9     |
| <b>2.</b> | <b>Segunda Parte. Marco de referencia teórica.</b>                              | 10    |
| 2.1       | Antecedentes de la investigación.   | 14    |
| 2.2       | Fundamentación filosófica.  | 18    |
| 2.2.1     | La axiología como disciplina filosófica.  | 19    |
| 2.2.2     | Hartmann y el problema de los valores.  | 19    |
| 2.2.3     | Scheler y los valores.  | 22    |
| 2.2.4     | Tres ideas genéricas sobre el problema de los valores.                          | 25    |
| 2.2.5     | Nacimiento de la axiología como disciplina filosófica.                          | 27    |
| 2.2.6     | Moral y ética según Kant.   | 29    |
| 2.3       | Fundamentos sociológicos.   | 31    |
| 2.3.1     | El docente como trabajador social.  | 31    |
| 2.3.2     | Sobre los conceptos de libertad, autonomía y autodeterminación del profesorado. | 32    |
| 2.4       | Fundamentación psicopedagógica.   | 35    |
| 2.4.1     | Modelos de educación moral.   | 35    |
| 2.4.1.1   | La educación moral como socialización.  | 35    |
| 2.4.1.2   | La educación moral como clarificación de valores.                               | 38    |
| 2.4.1.3   | La educación moral como formación de hábitos virtuosos.                         | 40    |
| 2.4.1.4   | El modelo de educación moral como proceso cognitivo – evolutivo.                | 43    |
| 2.4.2     | El desarrollo moral de acuerdo a la teoría de L. Kohlberg.                      | 44    |
| 2.4.3     | Test de tolerancia de L. Kohlberg.  | 47    |
| 2.5       | Fundamentación deontológica.  | 50    |
| 2.5.1     | El docente como ente ético.   | 50    |
| 2.5.2     | Algunos criterios éticos.   | 52    |
| 2.5.3     | Algunos códigos deontológicos en el ámbito educativo.                           | 56    |
| 2.5.4     | Pautas para la implementación de códigos deontológicos.                         | 62    |
| 2.6       | Modelos de evaluación del profesorado.  | 66    |
| 2.6.1     | El modelo de evaluación basado en la práctica del profesorado.                  | 66    |
| 2.6.2     | El modelo de evaluación del profesorado principiante.                           | 68    |

|           |   |           |
|-----------|---|-----------|
| 2.6.3     | El modelo de evaluación basado en la promoción y aumento salarial.                                    | 70        |
| 2.6.4     | La evaluación del profesorado para el desarrollo profesional.   | 71        |
| 2.6.5     | La evaluación del profesorado y la mejora educativa.  | 74        |
| 2.6.5.1   | El docente como agente principal para la mejora institucional.  | 77        |
| 2.6.5.2   | El desarrollo profesional del profesorado.  | 78        |
| 2.6.5.2.1 | Valores del profesor.   | 79        |
| 2.6.5.2.2 | Resultados de los alumnos.  | 80        |
| 2.6.5.2.3 | Conocimientos del profesor.   | 81        |
| 2.6.5.2.4 | Responsabilidades del profesorado.  | 85        |
| 2.6.5.2.5 | La cultura de la escuela y el profesorado.  | 89        |
| <b>3.</b> | <b>Tercera Parte. Marco de referencia metodológica.</b>   | <b>92</b> |
| 3.1       | Algunos aspectos sobre la investigación científica  | 95        |
| 3.1.1     | Acercamiento a la investigación científica  | 95        |
| 3.1.2     | Sobre las funciones de la investigación científica  | 98        |
| 3.1.3     | Definición del investigador y de la investigación   | 101       |
| 3.2       | Consideraciones en torno a la investigación educativa.  | 110       |
| 3.2.1     | Aproximación a la investigación educativa.  | 110       |
| 3.2.2     | Atributos de la investigación educativa.  | 115       |
| 3.3       | Paradigmas definitorios de la investigación educativa.  | 119       |
| 3.3.1     | El paradigma positivista.   | 119       |
| 3.3.2     | El paradigma interpretativo.  | 120       |
| 3.3.3     | El paradigma socio – crítico.   | 121       |
| 3.4       | Acerca de las modalidades de la investigación educativa.  | 122       |
| 3.4.1     | La investigación educativa de acuerdo a los objetivos.  | 122       |
| 3.4.2     | La investigación educativa en atención a la naturaleza de las variables.                              | 123       |
| 3.4.3     | La investigación educativa en relación con el enfoque educativo.                                      | 124       |
| 3.4.4     | Aspectos éticos y morales de la investigación educativa.  | 124       |
| 3.5       | Aspectos generales del proceso de investigación.  | 126       |
| 3.5.1     | Esquema general del proceso de investigación. Desde el planteamiento del problema a las conclusiones. | 126       |
| 3.5.2     | Énfasis en el estudio de las variables.   | 130       |
| 3.5.3     | Las técnicas de muestreo.   | 132       |
| 3.5.4     | La diversidad metodológica.   | 134       |
| 3.6       | La apreciación de los problemas educativos desde las perspectivas: cualitativa y cuantitativa.        | 134       |
| 3.6.1     | Atributos de la metodología cuantitativa.   | 135       |
| 3.6.2     | Características de la metodología cualitativa.  | 136       |
| 3.6.3     | El paradigma de investigación orientada a la práctica educativa.                                      | 139       |
| 3.7       | Desarrollo de la investigación.   | 141       |
| 3.7.1     | Diseño de la investigación.   | 141       |
| 3.7.2     | Escenario de la investigación.  | 143       |
| 3.7.3     | Criterios de científicidad de la investigación.   | 144       |
| 3.7.4     | Discurso del informe.   | 146       |
| 3.7.5     | Tipo de investigación.  | 146       |
| 3.7.6     | Población y muestra.  | 150       |
|           |   |           |

|           |   |            |
|-----------|---|------------|
| 3.7.7     | Técnicas e instrumentos.  | 151        |
| 3.7.7.1   | Encuestas – escalas tipo Likert.  | 151        |
| 3.7.7.2   | La entrevista cualitativa a profundidad.  | 151        |
| 3.7.7.3   | Los autoinformes – cuestionarios.   | 152        |
| 3.7.8     | Validación de los instrumentos.   | 152        |
| 3.7.8.1   | Coeficiente de Proporción de Rangos (CPR).  | 152        |
| 3.9       | Sistema de análisis de los datos.   | 154        |
| <b>4.</b> | <b>Cuarta Parte. Presentación y análisis de la información.</b>   | <b>155</b> |
| 4.1       | Análisis de documentos legales que regulan el comportamiento axiológico del profesorado en el contexto del sistema educativo venezolano.  | 159        |
| 4.1.1     | Presentación de los documentos legales que regulan el comportamiento axiológico del profesor universitario.   | 159        |
| 4.1.2     | Referencias axiológicas detectadas en las bases jurídicas que regulan la profesión docente.   | 161        |
| 4.1.3     | Análisis de las referencias jurídicas detectadas.   | 163        |
| 4.2       | Presentación y análisis de la información aportada por los administradores y gerentes.  | 176        |
| 4.2.1     | Información aportada por los gerentes y administradores de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes a través de las entrevistas.  | 176        |
| 4.3       | Presentación y análisis de los datos aportados por los profesores.  | 211        |
| 4.3.1     | Opiniones aportadas por los profesores de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes a través de la encuesta.   | 211        |
| 4.3.2     | Datos aportados por los profesores de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes por medio de los autoinformes.   | 233        |
| 4.4       | Datos aportados por los estudiantes de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes.  | 278        |
| 4.4.1     | Información aportada por los estudiantes a través de la Escala de Valores.  | 278        |
| 4.4.2     | Información aportada por los estudiantes a través del instrumento: “Listado de descriptores pedagógicos y axiológicos para clasificar el profesorado de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes. Mérida – Venezuela”.          | 296        |
| 4.4.3     | Información aportada por los estudiantes a través del instrumento: “Lista de descriptores didácticos, pedagógicos y axiológicos utilizados por el profesorado de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes. Mérida – Venezuela”. | 308        |
| 4.5       | Proceso de construcción de pautas axiológicas en el comportamiento del profesorado que coadyuvarían a la mejora institucional de la Escuela de Educación de la ULA. (sobre la base de los datos recabados).                                   | 316        |
| 4.5.1     | Justificación de la información aportada por los alumnos.   | 316        |
| 4.5.2     | Justificación de la información aportada por los mismos profesores.   | 319        |
| 4.5.3     | Justificación de la información aportada por los Administradores y gerentes.  | 322        |
| 4.5.4     | Triangulación de la información.  | 324        |

|         |   |     |
|---------|---|-----|
| 4.5.4.1 | Método usado: Intra-Método (sobre los informantes).   | 324 |
| 4.5.4.2 | Método usado: Entre-Métodos (sobre los instrumentos).   | 332 |
| 4.6     | Conjunto de pautas previas para establecer relaciones entre el desarrollo axiológico y la mejora institucional. (sobre la base de los datos recabados, el marco metodológico y el marco teórico). | 338 |
| 4.6.1   | Primeras Pautas. Obtenidas del análisis de los datos.   | 338 |
|         | <b>Conclusiones y recomendaciones.</b>  | 340 |
|         | <b>Bibliografía.</b>  | 347 |
|         | <b>Anexos.</b>  | 356 |

## INDICE DE ANEXOS

|      |   | Pág. |
|------|---|------|
| Nº 1 | <p>Instrumentos aplicados a los estudiantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escala de valores aplicada a estudiantes de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes, a fin de recabar información en relación con el comportamiento axiológico (moral y ético) del profesorado.</li> <li>• Listado de descriptores pedagógicos y axiológicos para clasificar el profesorado de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes. Mérida – Venezuela.</li> <li>• Lista de descriptores aplicada a estudiantes de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes, a fin de recabar información relacionada con el desempeño docente del profesorado.</li> </ul>  | 358  |
| Nº 2 | <p>Instrumentos aplicados a los profesores.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Encuesta para recabar información sobre la posibilidad de evaluar el desarrollo axiológico del profesorado de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes. Mérida – Venezuela.</li> <li>• Autoinforme aplicado a profesores de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes, a fin de recabar información relacionada con la eficiencia en la práctica docente y el desempeño profesional.</li> </ul>   | 369  |
| Nº 3 | <p>Instrumento aplicado a administradores y gerentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevista cualitativa en profundidad aplicada a administradores y gerentes de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes de Mérida, con la finalidad de recabar información sobre el desarrollo axiológico del profesorado.</li> </ul>  | 386  |
| Nº 4 | <p>Bases de datos que se construyeron para el análisis de la información.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Base de datos de los profesores que respondieron a la encuesta para recabar información sobre la posibilidad de evaluar el desarrollo axiológico del profesorado de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes. Mérida – Venezuela.</li> <li>• Base de datos que expresa las respuestas dadas por los estudiantes al instrumento: Escala de valores aplicada a estudiantes de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes, a fin de recabar información en relación con el comportamiento axiológico (moral y ético) del profesorado.</li> <li>• Base de datos producto de la aplicación del instrumento: Lista de descriptores didácticos, pedagógicos y axiológicos utilizados por el profesorado de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes. Mérida – Venezuela.</li> </ul> | 392  |
| Nº 5 | <p>Muestra de comunicaciones enviadas a los profesores y administradores.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Para la resolución del Autoinforme.</li> <li>• Para la realización de la Entrevista Cualitativa.</li> </ul>  | 400  |
| Nº 6 | <p>Proceso y resultados de la validación de los instrumentos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Muestra de comunicación enviada a los expertos.</li> </ul>   | 407  |

|      |  |     |
|------|--|-----|
|      | <ul style="list-style-type: none"><li>• Muestra de tabla para la calificación de los ítems.</li><li>• Resultados para la validación de los instrumentos.</li></ul> |     |
| Nº 7 | Transcripción de la información aportada por los administradores y gerentes a través de la entrevista cualitativa en profundidad. (Ver en CD adjunto).             | 423 |
| Nº 8 | Transcripción de las respuestas dadas por los profesores por medio del Autoinforme. (Ver en CD adjunto).   | 424 |



## INDICE DE TABLAS

|             |   | Pág. |
|-------------|---|------|
| Tabla N° 1  | Niveles y estadios del desarrollo moral de L. Kohlberg.   | 50   |
| Tabla N° 2  | Áreas para fomentar el desarrollo profesional del profesorado.  | 72   |
| Tabla N° 3  | Características del profesorado en relación con el desarrollo profesional.  | 73   |
| Tabla N° 4  | Estados de crecimiento profesional del profesorado.   | 73   |
| Tabla N° 5  | Principales atributos con que se define a la investigación educativa.   | 116  |
| Tabla N° 6  | Postulados sobre los que se apoya el paradigma positivista.   | 120  |
| Tabla N° 7  | Postulados sobre los que se apoya el paradigma interpretativo.  | 121  |
| Tabla N° 8  | Principios sobre los que se sustenta el paradigma sociocrítico.   | 121  |
| Tabla N° 9  | Síntesis de las condiciones éticas y morales que se deben tener en cuenta al momento de realizar una investigación educativa.   | 125  |
| Tabla N° 10 | Características que definen a la metodología cuantitativa.  | 136  |
| Tabla N° 11 | Características de la investigación cualitativa según Taylor y Bogdan (1986).   | 138  |
| Tabla N° 12 | Características de la investigación cualitativa según Miles y Huberman (1994)   | 139  |
| Tabla N° 13 | Documentos legales que regulan la actividad docente en Venezuela.   | 161  |
| Tabla N° 14 | Referencias jurídicas que regulan el comportamiento axiológico del profesorado en el contexto educativo venezolano.   | 163  |
| Tabla N° 15 | Cuadro sintético de los conflictos generados entre profesores y alumnos de acuerdo a las opiniones de los gerentes y administradores de la Escuela de Educación de la ULA.                        | 190  |
| Tabla N° 16 | Referencias a instrumentos legales que orientan el comportamiento axiológico del profesorado de la Escuela de Educación de la ULA, de acuerdo a las opiniones de los gerentes y administradores.  | 195  |
| Tabla N° 17 | Presentación esquemática de la información aportada a través de la entrevista cualitativa en profundidad aplicada a los administradores de la Escuela de Educación de la ULA. Mérida – Venezuela. | 201  |
| Tabla N° 18 | Leyenda de las respuestas dadas por los gerentes de la Escuela de Educación de la ULA.  | 201  |
| Tabla N° 19 | Número de profesores adscritos a la Escuela de Educación de la ULA. Período lectivo A-2000.   | 211  |
| Tabla N° 20 | Número de profesores que responden y devuelven la encuesta.   | 212  |
| Tabla N° 21 | Cuadro sintético que muestra el grado de importancia concedido por los profesores a cada reactivo de la encuesta.   | 216  |
| Tabla N° 22 | Pautas iniciales que facilitarían la evaluación del profesorado de la Escuela de Educación de la ULA. Mérida – Venezuela.   | 230  |
| Tabla N° 23 | Demandas y recomendaciones previas para la evaluación del profesorado de la Escuela de Educación de la ULA. Mérida – Venezuela.   | 231  |
| Tabla N° 24 | Dificultades didácticas.  | 249  |

|             |   |     |
|-------------|---|-----|
| Tabla N° 25 | Errores que se cometen en la evaluación de los alumnos.   | 249 |
| Tabla N° 26 | Dificultades actitudinales, procedimentales y conceptuales que se le presentan al profesor.   | 250 |
| Tabla N° 27 | Obstáculos que impiden la actualización del profesorado.  | 251 |
| Tabla N° 28 | Cuadro de los datos demográficos de los profesores que respondieron el autoinforme.   | 255 |
| Tabla N° 29 | Clasificación de los profesores que respondieron el autoinforme.  | 256 |
| Tabla N° 30 | Representación esquemática de las respuestas emitidas por los profesores a través del autoinforme. (Indicadores clásicos).  | 257 |
| Tabla N° 31 | Representación esquemática de las respuestas emitidas por los profesores a través del autoinforme. (Indicadores modernos).  | 258 |
| Tabla N° 32 | Características que definen el comportamiento axiológico del profesorado de la Escuela de Educación de la ULA. De acuerdo a las opiniones de los estudiantes informantes.                 | 294 |
| Tabla N° 33 | Escala Likert utilizada en la escala de valores.  | 296 |
| Tabla N° 34 | Listado de descriptores utilizado para evaluar el desempeño de los docentes.  | 297 |
| Tabla N° 35 | Formato para el listado de profesores que laboran en la Escuela de Educación de la ULA. Mérida – Venezuela.   | 298 |
| Tabla N° 36 | Resultados de la aplicación del instrumento N° 2. Aplicado a estudiantes de la Escuela de Educación de la ULA.  | 300 |
| Tabla N° 37 | Clasificación del profesorado de la Escuela de Educación de la ULA. De acuerdo a la opinión de los estudiantes.   | 305 |
| Tabla N° 38 | Clasificación general de los profesores de la Escuela de Educación de la ULA. De acuerdo a la opinión de los alumnos.   | 306 |
| Tabla N° 39 | Cuadro esquemático que muestra las opiniones expresadas por los alumnos en atención al desempeño didáctico, pedagógico y axiológico del profesorado de la Escuela de Educación de la ULA. | 313 |
| Tabla N° 40 | Potencialidades didácticas, pedagógicas y axiológicas detectadas en profesorado de la Escuela de Educación de la ULA. De acuerdo a la opinión de los estudiantes.                         | 313 |
| Tabla N° 41 | Debilidades detectadas en el quehacer profesional de los profesores de la Escuela de Educación de la ULA. Según la opinión de los estudiantes.  | 314 |
| Tabla N° 42 | Cualidades que se deben reforzar en el desempeño profesional de los docentes de la Escuela de Educación de la ULA. De acuerdo a la opinión de los estudiantes.                            | 314 |
| Tabla N° 43 | Unidades de significado que describen el desarrollo axiológico del profesorado de la Escuela de Educación de la ULA. Según la opinión de los informantes.                                 | 329 |
| Tabla N° 44 | Unidades de significado señaladas por los informantes de la Escuela de Educación de la ULA, en relación con el desarrollo axiológico del profesorado y la mejora institucional            | 332 |
| Tabla N° 45 | Unidades de significado que afectan el desarrollo axiológico del profesorado de la Escuela de Educación de la ULA. De acuerdo a los instrumentos utilizados.                              | 334 |
| Tabla N° 46 | Unidades de significado que afectan el desarrollo axiológico del  | 335 |

|  |   |  |
|--|---|--|
|  | profesorado. Categorizadas de acuerdo a criterios de convergencia y opiniones aisladas. |  |
|--|---|--|

## INDICE DE ESQUEMAS

|               |   | Pág. |
|---------------|---|------|
| Esquema N° 1  | Enfoques para garantizar la evaluación del profesorado, desarrollo de personal, y procesos de mejora de la escuela.   | 75   |
| Esquema N° 2  | División de la realidad como producto de la investigación.  | 96   |
| Esquema N° 3  | Crítica al énfasis puesto al método en la investigación de las ciencias humanas.                                      | 97   |
| Esquema N° 4  | Crítica al uso desmesurado de la técnica.   | 98   |
| Esquema N° 5  | Proceso cíclico de investigación.   | 99   |
| Esquema N° 6  | Métodos que tienden a predominar en distintas fases del proceso cíclico de investigación.                             | 100  |
| Esquema N° 7  | Métodos predominantes en la investigación.  | 101  |
| Esquema N° 8  | Demanda a la investigación en las ciencias de contacto humano.  | 103  |
| Esquema N° 9  | Ideas alternativas para explicar la realidad.   | 105  |
| Esquema N° 10 | Otros métodos para explicar la realidad. (Métodos ético-morales-cualitativos).  | 108  |
| Esquema N° 11 | Otros dos aspectos que deben preocupar a la investigación en las ciencias de contacto humano.                         | 109  |
| Esquema N° 12 | Crítica a la distinción de la educación como ciencia y arte.  | 113  |
| Esquema N° 13 | Crítica a la generalización en la investigación educativa actual.   | 114  |
| Esquema N° 14 | Preguntas sobre los productos de la investigación educativa actual.   | 115  |
| Esquema N° 15 | Perspectiva general del proceso de investigación.   | 127  |
| Esquema N° 16 | Modelo empleado en el análisis de los datos. Modelo Interactivo de Miles y Huberman (1984).                           | 129  |
| Esquema N° 17 | Proceso de operativización de variables.  | 131  |
| Esquema N° 18 | Proceso de operativización de las variables de la investigación.  | 132  |
| Esquema N° 19 | Universo, población y muestras seleccionadas en la investigación.   | 133  |
| Esquema N° 20 | Forma clásica de explicar la realidad.  | 140  |
| Esquema N° 21 | Diseño de la investigación.   | 143  |
| Esquema N° 22 | Demandas axiológicas exigidas legalmente al profesional de la docencia en Venezuela.                                  | 175  |
| Esquema N° 23 | Mapa de temas abordados en relación con la categoría "conocimiento de la estructura organizativa". (Administradores). | 177  |
| Esquema N° 24 | Frases representativas en relación con los Planes de Estudio. (Según administradores).                                | 178  |
| Esquema N° 25 | Datos representativos referidos al conocimiento del estudiantado. (Administradores).                                  | 179  |
| Esquema N° 26 | Datos representativos referidos al profesorado. (Administradores).  | 180  |
| Esquema N° 27 | Mapa de temas abordados en relación con el conocimiento de  | 181  |

|               |  |     |
|---------------|--|-----|
|               | las competencias y funciones. (Administradores).   |     |
| Esquema N° 28 | Mapa de temas abordados en relación con el conocimiento de las competencias y funciones prescritas. (Administradores).   | 182 |
| Esquema N° 29 | Principales causas que impiden el cumplimiento de las competencias y funciones de los administradores de la Escuela de Educación de la ULA. (Gerentes).  | 183 |
| Esquema N° 30 | Temas abordados por los gerentes de la Escuela de Educación de la ULA en relación con la materia tratada en agendas y consejos.  | 185 |
| Esquema N° 31 | Expresiones que indican el tratamiento o tipo de respuestas dadas a los conflictos entre profesores y alumnos. (Administradores).  | 191 |
| Esquema N° 32 | Expresiones de los gerentes de la Escuela de Educación de la ULA, que muestran la frecuencia con que se presentan conflictos axiológicos del profesorado.  | 192 |
| Esquema N° 33 | Antecedentes de conflictos axiológicos señalados por los gerentes de la Escuela de Educación de la ULA.  | 194 |
| Esquema N° 34 | Formas de denunciar los conflictos axiológicos del profesorado, señalados por los gerentes de la Escuela de Educación de la ULA.   | 196 |
| Esquema N° 35 | Tratamiento que se ha dado a los casos de denuncias de conflictos axiológicos del profesorado. (Según administradores)   | 197 |
| Esquema N° 36 | Manifestaciones de los gerentes de la Escuela de Educación de la ULA en torno a la implementación de códigos deontológicos.  | 198 |
| Esquema N° 37 | Opiniones de los gerentes en relación con la importancia de la mejora institucional y el desarrollo axiológico del profesorado.  | 199 |
| Esquema N° 38 | Frases representativas expresadas por los profesores de la Escuela de Educación de la ULA en relación con el dominio de la cátedra.  | 236 |
| Esquema N° 39 | Frases ilustrativas de los profesores que indican la importancia de presentar y discutir el Programa de la Cátedra con los alumnos.  | 237 |
| Esquema N° 40 | Expresiones emitidas por los docentes en relación con la participación de los discentes en el plan de evaluación.  | 238 |
| Esquema N° 41 | Ideas presentadas por los docentes de la Escuela de Educación de la ULA en relación con la importancia que tiene el establecer consultas para los alumnos con el propósito de mejorar el acto educativo. | 240 |
| Esquema N° 42 | Ideas sugeridas por los profesores de la Escuela de Educación de la ULA en atención a la promoción de la reflexión crítica.  | 243 |
| Esquema N° 43 | Frases ilustrativas de los docentes en relación con la importancia de asistir puntualmente a las clases.   | 244 |
| Esquema N° 44 | Sugerencias del profesorado de la Escuela de Educación de  | 245 |

|               |  |     |
|---------------|--|-----|
|               | la ULA vinculadas con la importancia de cumplir con las actividades planificadas.  |     |
| Esquema N° 45 | Frases que ilustran la importancia de asumir los errores ante los alumnos. (Según los profesores).   | 246 |
| Esquema N° 46 | Cualidades que de acuerdo a los docentes, deben caracterizar al profesor universitario.  | 247 |
| Esquema N° 47 | Impresiones aportadas por el profesorado de la Escuela de Educación de la ULA en relación con el empleo de frases despectivas y la presentación de insinuaciones a los alumnos.                                    | 247 |
| Esquema N° 48 | Frases emitidas por los profesores en relación con tratos inadecuados dados a los alumnos.   | 249 |
| Esquema N° 49 | Argumentos de los profesores en relación con el tiempo dedicado a la planificación de las clases.  | 250 |
| Esquema N° 50 | Expresiones de los docentes que indican la presencia de comportamientos relacionados con el cansancio, la apatía y el desanimo en el profesorado.  | 251 |
| Esquema N° 51 | Frases ilustrativas que indican sentimientos de rechazo al profesorado. (Según los docentes).  | 251 |
| Esquema N° 52 | Opiniones de los profesores en relación con su identificación con la escuela.  | 253 |
| Esquema N° 53 | Frases ilustrativas de los profesores que reflejan las recusaciones morales y éticas padecidas por los docentes.   | 253 |
| Esquema N° 54 | Resumen espectral de las cualidades axiológicas del profesorado de la Escuela de Educación de la ULA. Mérida – Venezuela. De acuerdo a la opinión de los estudiantes.  | 295 |
| Esquema N° 55 | Alternativa de mejora y cambio para la Escuela de Educación de la ULA. Planteamientos extraídos del análisis de la clasificación elaborada por los estudiantes.  | 307 |
| Esquema N° 56 | Síntesis de las dimensiones y categorías para establecer relaciones entre el desarrollo axiológico del profesorado y la mejora institucional. (Según los informantes).   | 325 |
| Esquema N° 57 | Mapa de cualidades positivas para establecer relaciones entre el desarrollo axiológico del profesorado y la mejora institucional. Señaladas por los informantes.   | 336 |
| Esquema N° 58 | Mapa de aspectos negativos que imposibilitan el establecimiento de relaciones entre el desarrollo axiológico del profesorado y la mejora institucional. De acuerdo a la información recabada con los instrumentos. | 337 |



UNIVERSIDAD ROVIRA I VIRGILI  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA  
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA  
PROGRAMA DE DOCTORADO: INNOVACIÓN Y SISTEMA EDUCATIVO

### RESUMEN

**TÍTULO:** El desarrollo axiológico del profesorado y la mejora institucional.  
**AUTOR:** José Gregorio Fonseca Ruiz.  
**DIRECTOR:** Dr.: Bonifacio Jiménez Jiménez.  
**INSTITUCIONES:** UNIVERSIDAD ROVIRA I VIRGILI – UNIVERSIDAD DE LOS ANDES.

---

La investigación tuvo como objetivo general contribuir en la organización de un conjunto de criterios para la evaluación del desarrollo axiológico del profesorado de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes, a fin de promover programas de desarrollo profesional, personal y de evaluación que garanticen mejoras en la institución. Constituye el requisito indispensable para optar al Título de Doctor del Programa de Doctorado: Innovación y Sistema Educativo. Para su desarrollo, se prestó atención especial a descriptores referidos a la moralidad, ética, desarrollo profesional, desarrollo personal, evaluación, mejora educativa, códigos deontológicos y valores educativos. El diseño metodológico que se empleó corresponde al modelo holístico – inductivo de tipo descriptivo y de campo, bajo las consideraciones y premisas que orientan la investigación cualitativa. Resalta por ser un “estudio de casos instrumental”. El escenario donde se desarrolló, lo constituye la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes de Mérida – Venezuela. La población objeto de estudio estuvo conformada por los profesores, alumnos y administradores que hacen vida en la citada escuela, las distintas muestras fueron seleccionadas por medio de “muestreos no probabilísticos”. En particular, se aplicó el “muestreo accidental o casual” y el “muestreo intencional u opinático”. Para recabar la información se diseñó una serie de instrumentos. A los alumnos se les consultó en tres oportunidades a través de tres instrumentos con escalas tipo Likert y escalas de clasificación, a los profesores en dos ocasiones, por medio de una encuesta y el autoinforme, y a los gerentes y administradores a través de una entrevista cualitativa en profundidad. Todos los instrumentos empleados fueron revisados y sometidos a consideración de expertos, se estimó su validez de contenido por medio del Coeficiente de Proporción de Rangos (CPR). Los datos fueron presentados y analizados a través del Modelo Interactivo de Miles y Huberman, lo cual permitió el diseño de esquemas, dibujos, gráficos y mapas conceptuales que coadyuvan a la comprensión de la información recabada. Las conclusiones apuntan que para pretender mejoras educativas es necesario la interrelación de procesos que abarquen la evaluación del profesorado, el desarrollo profesional y personal y la gestión de la calidad educativa. Para que ello sea posible es inminente y de gran importancia que el profesorado sea colocado como el foco de atención. En este sentido, y en atención a estos presupuestos, la investigación permitió recoger algunas impresiones de los profesores de la escuela objeto del estudio y, con todo ello elaborar unas conclusiones y propuestas.





## INTRODUCCIÓN

La inclusión hoy día de los valores en la educación plantea nuevas exigencias a la escuela. Entre tales exigencias se pueden señalar: la incorporación de nuevos contenidos en los programas curriculares de los alumnos y, el desarrollo de nuevas competencias en el ejercicio de la profesión docente. Situaciones y conflictos referidos a los valores siempre han existido, de manera no-formal, en el aula de clase y en general en la escuela, por supuesto, que todos tratados con mucha deficiencia, sin el tratamiento adecuado ni sometidos a evaluación.

Ahora bien, hacer que los valores formen parte de una programación adecuada, donde las actividades y estrategias pertinentes encuentren su lugar también adecuado no es tarea fácil. Hay que tener muy claro que los cambios en educación no se operan porque se prescriban mediante Resoluciones. Es necesario que se produzca, en primer lugar, un cambio en las actitudes y modos de pensar la educación en aquellos que tienen la responsabilidad inmediata en ella, los profesores; y en segundo lugar, contar con el apoyo y consenso de otros agentes sociales. Se trata, en definitiva, de iniciar una nueva estructura en el sistema educativo que permita cambiar el estilo de vida de las escuelas y procurar un nuevo enfoque en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido se puede preguntar: ¿Por qué ahora es urgente incluir y educar en valores en la escuela?. En la actualidad se señala que la humanidad atraviesa por una crisis de valores, será esta la causa que impulsa a los investigadores de la educación a buscar nuevas explicaciones y soluciones a los problemas que ocasiona la crisis axiológica mundial, veamos. Por una parte, la investigación pedagógica en las últimas décadas sobre los valores, y en especial sobre los valores morales, es extensa. La necesidad de potenciar el desarrollo de todas las dimensiones de la persona es una constante en la literatura pedagógica de hoy.

Pensar aún, que el desarrollo de las facultades superiores de la persona es la finalidad prioritaria de la educación es un anacronismo y un propósito insostenible, no se desean sabios carentes de sentimientos y valores. Por otra parte, los aportes que ha hecho la investigación educativa sobre el problema de los valores y la moral, a la práctica pedagógica es considerable. Basta con que se señale el intenso desarrollo obtenido en los últimos tiempos por la psicología social y los adelantos en el ámbito del Trabajo Social.

Por tanto, no es extraño, que la consideración de los valores como contenidos explícitos de la programación curricular y del desarrollo profesional del docente tenga hoy un lugar propio y goce de un amplio reconocimiento en la investigación pedagógica.

Se debe reconocer la gravedad de la situación actual, reconocer que se vive en medio de una crisis de valores que se refleja en el actuar de profesores y alumnos y, que toca a la institución escolar incorporar e integrar los valores en los procesos de enseñanza como contenidos explícitos del currículo y, preparar a los profesores

para que los incorporen a su desarrollo y los consideren como responsabilidades irrenunciables en sus actividades profesionales.

Con respecto a la naturaleza de los valores se debe entender que son realidades dinámicas, históricas, sometidas, por tanto, a cambios en su jerarquización. Es decir, puede suceder que lo que ahora se valore como deseado y bueno, para mañana pase a tener un valor secundario o ningún aprecio. Así mismo, los valores encuentran distintas manifestaciones o modos de realización según las culturas o momentos históricos.

Por otra parte, para el ser humano y para el investigador pocos son tan atractivos como el desarrollo moral, el mundo de los valores y su relación con la acción moral. Ya en la Grecia Antigua, Sócrates y sus discípulos discutían en los diálogos platónicos en torno a la siguiente cuestión: ¿Qué es una acción moral?. Hoy en día, esta pregunta está lejos de responderse tal y como se hizo en la época de Platón y Aristóteles, aunque existe el interés acerca de este interrogante.

La propia Reforma del Sistema Educativo venezolano incide directamente en este tema a través de los ejes transversales que aparecen a lo largo de la estructura del Currículo Básico Nacional (CBN). Así, en los contenidos curriculares de cada área, aunque con confusiones conceptuales, se habla de valores, actitudes y normas.

Todas las personas que trabajan en educación, saben que el aspecto moral está implícito tanto en los procesos como en los contenidos de las propias instituciones. Por ello, resulta imposible no educar moralmente y toca a los profesores, en primer lugar, enriquecer su formación moral a fin de que puedan enseñar a sus alumnos a ser morales.

En atención a estos planteamientos, el interés central de esta investigación se dirige a contribuir en la organización de un conjunto de criterios para la evaluación del desarrollo axiológico del profesorado de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes, a fin de promover programas de desarrollo profesional, personal y de evaluación que garanticen mejoras en la institución. Se apoya en las opiniones emitidas por un grupo de profesores, estudiantes y administradores de la mencionada escuela y se caracteriza por ser de tipo descriptiva de campo.

Se sostiene en la creencia de que la mejora en la institución escolar sólo es posible si parte de la iniciativa y voluntad del cuerpo profesoral. De aquellos profesores que reconocen sus compromisos morales y éticos, primero, consigo mismos, y en segundo lugar, con los alumnos, demás colegas y con la misma institución.

Parte de la premisa de considerar la necesidad de evaluar el desarrollo axiológico del profesor a fin de que se promueva programas de desarrollo profesional, personal y evaluación del profesorado en las escuelas. En este sentido, la evaluación del profesorado, es un criterio ineludible en la mejora de la calidad, prestigio e imagen de la institución. En otros términos, la mejora institucional es adelantada si el desarrollo axiológico de sus profesores es acorde con los parámetros normales establecidos por la psicología que explica el desarrollo moral.

Con ella se ofrece en la primera parte, el planteamiento detallado del problema, sus objetivos e importancia y justificación. A la vez se expone su delimitación y las limitaciones encontradas en su avance.

Con la segunda parte, se presentan algunos antecedentes y adelantos de otros estudios y se define, de alguna manera, los ámbitos conceptuales a los que se apela para contrastar las opiniones emitidas por los investigados. Se apela, en primer término, a la axiología como fundamento filosófico, se retoman los aportes de Hartmann, Scheler y Kant. Se hace referencia al nacimiento de la axiología como disciplina que tiene por objeto de estudio dilucidar el problema de los valores y, se presentan tres ideas genéricas que intentan explicarlo.

Desde el punto de vista sociológico, se dedica un apartado al docente como trabajador social y, otro referido a los conceptos de libertad, autonomía y autodeterminación del profesorado.

Como pilar psicopedagógico, se estudian algunos modelos de educación moral. En especial, se incluyen los enfoques que la concibe como socialización, como proceso de clarificación de valores, como proceso de formación de hábitos y, en el modelo de educación moral como proceso cognitivo – evolutivo. Con ello, se retoman los aportes de Durkheim, Raths, Harmin, Simon, Dewey, Piaget, Kohlberg y Peters. Dada la naturaleza de la investigación, se coloca énfasis en la teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg y en sus aportes sobre la tolerancia.

En relación con fundamentos deontológicos, se hace hincapié en el papel del docente como ente ético. Se presentan algunos criterios éticos y se incluyen algunos códigos deontológicos que se utilizan en el ámbito educativo, así como también, se precisan pautas para la implementación de códigos de esta naturaleza.

La evaluación del profesorado, es otro pilar fundamental de esta investigación. Pues se cree, al igual que en otras investigaciones, que existe un renovado interés por la posición que juega la evaluación del profesorado en la mejora de la escuela. En los modelos de gestión de la calidad existe la convicción de que detrás de cualquier mejora significativa en la escuela subyace la actividad del profesorado. De acuerdo con la literatura existente sobre estos temas se precisaron cinco enfoques: el modelo de evaluación basado en la práctica del profesorado, el modelo de evaluación del profesorado principiante, el modelo de evaluación basado en la promoción y el aumento salarial, la evaluación del profesorado para el desarrollo profesional y el modelo de evaluación para la mejora educativa. Para esto, se consultaron autores como: Walt Haney, Kenneth Peterson, Daniel Duke, Richard Stiggins, Samuel Bacharach, y Edward Iwanicki.

Dada la particularidad de esta investigación, se acentuaron los fundamentos del modelo de evaluación para la mejora educativa. Se resaltan aspectos como: el docente como agente principal para la mejora institucional, el desarrollo profesional del profesorado, los valores del profesor, resultados de los alumnos, conocimientos del docente, responsabilidades del profesorado y la cultura de la escuela y el profesorado.

En la tercera parte, se expone la metodología utilizada, se define como una investigación de tipo descriptiva de campo con fines exploratorios. Se enmarca en el paradigma cualitativo y en el denominado modelo de “estudio de caso instrumental”. Se pretende analizar una situación de hecho. El escenario donde se realiza lo constituye la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes de Mérida – Venezuela.

Entre los tópicos que se desarrollan en la tercera parte del estudio, resaltan algunas consideraciones generales referidas al proceso de investigación. Asimismo, se encuentran algunos aspectos relativos a la investigación educativa sus modalidades y paradigmas definitorios.

En esta parte también se encuentran algunas especulaciones personales del investigador en torno al proceso general de investigación. Se resaltan las principales características de la investigación cuantitativa y cualitativa y del llamado modelo de investigación orientado a la práctica educativa.

Por último, esta parte contiene un apartado donde se expone el desarrollo del estudio. Se inicia con el diseño de la investigación, escenario, criterios de cientificidad, discurso del informe, tipo de investigación, población y muestras seleccionadas, técnicas e instrumentos empleados para la recolección de la información, el proceso de validación de los instrumentos y el sistema empleado para el análisis y presentación de la información.

En la cuarta parte, se presentan y analizan los datos obtenidos, procesados a través de método interactivo de Miles y Hubermann. Contiene un cúmulo de esquemas, tablas, dibujos, gráficos, mapas conceptuales y diagramas que representan las ideas y significados más resaltes de los informantes. Dado el método utilizado, también fue posible la aplicación de conceptos de Estadística Descriptiva en Microsoft Excel. La descripción de los datos responde, en particular, a la distribución frecuencial de los mismos.

Por último, se presentan las conclusiones y recomendaciones. Con ellas se espera concretar algunos planteamientos tendentes a promover la implementación de programas de evaluación para el profesorado y el establecimiento de códigos deontológicos en la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes.

Entre las más importantes, resalta el hecho de que la investigación permitió demostrar que los profesores son capaces de reconocer sus responsabilidades éticas y morales con los alumnos y la institución. Muestran acuerdo con que se fomenten programas de evaluación que permitan valorar su comportamiento axiológico. En consecuencia, se sugiere crear dentro de la estructura administrativa y académica de la Escuela de Educación una instancia que cumpla con funciones de supervisión y orientación en estos aspectos.

Asimismo, el estudio permitió concluir que para pretender mejoras educativas es necesario la interrelación de procesos que abarquen la evaluación del profesorado, el desarrollo profesional y personal y la gestión de la calidad educativa. Para que ello

sea posible es inminente y de gran importancia que el profesorado sea colocado como el foco de atención.

Por otro lado, la investigación permite afirmar que es importante que las universidades venezolanas contribuyan, a través del desarrollo de investigaciones sobre aspectos éticos y morales, a promover y a establecer en el contexto educativo la cultura de la comunidad justa y, a marcar pautas en la búsqueda de una cultura moral altamente desarrollada. Pues, en la actualidad los centros educativos eficientes y que brindan a sus beneficiarios una educación de calidad son aquéllos que han logrado comprender que los valores de justicia, la ética y la moral son fundamentos insoslayables para alcanzar y ofrecer tan trascendental servicio social.

Finalmente, se encuentran en esta parte, algunas debilidades o deficiencias que padeció este estudio y, que se exponen con la finalidad de que sirvan de orientación a futuras investigaciones.

4.3. presentación y análisis de los datos aportados por los profesores.

4.3.1. Opiniones aportadas por los profesores de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes a través de la encuesta.

La encuesta fue aplicada a un grupo de docentes de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes, durante la fase de exploración de la investigación, realizada en el período comprendido entre enero a julio de 2000. La población la constituyó la totalidad de los profesores que laboran en la mencionada escuela, para ese momento se encontraban adscritos a la misma cien (100) profesores. La encuesta fue entregada a treinta (30) docentes, lo que representa el 30% de la población. El criterio utilizado para la selección de estos profesores responde a: por ser los más preocupados y por su permanencia cotidiana en la institución. La tasa de retorno de la misma fue de 80%; por tanto, veinticuatro (24) profesores regresan la encuesta y, de esta manera la muestra quedó determinada en atención al número de profesores que devuelven el instrumento, siendo el caso de veinticuatro docentes, lo que representa el 24% de la población. Veamos seguidamente la tabla que nos muestra estos datos:

NÚMERO DE PROFESORES ADSCRITOS A LA ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES. MÉRIDA – VENEZUELA. PERÍODO LECTIVO A – 2000

| CONDICIÓN         | Nº DE PROFESORES | DEDICACIÓN               |
|-------------------|------------------|--------------------------|
| ORDINARIOS        | 90               | EXCLUSIVA                |
| CONTRATADOS       | 5                | EXCLUSIVA Y CONVENCIONAL |
| JUBILADOS ACTIVOS | 5                | EXCLUSIVA Y CONVENCIONAL |
| <b>TOTAL</b>      | <b>100</b>       |                          |

Tabla Nº 19. Número total de profesores adscritos a la Escuela de Educación de la ULA para el período lectivo A-2000.

De igual manera, se presenta a continuación una tabla que nos indica algunas características laborales y funciones que desempeñan los profesores que respondieron la encuesta, a saber:

NÚMERO DE PROFESORES QUE RESPONDEN Y DEVUELVEN LA ENCUESTA

| PROFESOR | DEPARTAMENTO          | FUNCIONES                 | CARGO ADMINISTRATIVO                  | DEVUELVE LA ENCUESTA |
|----------|-----------------------|---------------------------|---------------------------------------|----------------------|
| 1        | Dirección             | Administrativa            | Directora de Escuela                  | X                    |
| 2        | Preescolar            | Docencia                  | -                                     | X                    |
| 3        | Preescolar            | Docencia                  | -                                     |                      |
| 4        | Preescolar            | Docencia                  | -                                     | X                    |
| 5        | Preescolar            | Administración y Docencia | Jefe de Departamento                  | X                    |
| 6        | Preescolar            | Docencia                  | -                                     | X                    |
| 7        | Preescolar            | Administración y Docencia | Coordinadora Académica de la Escuela. | X                    |
| 8        | Medición y Evaluación | Docencia                  | -                                     | X                    |
| 9        | Medición y Evaluación | Docencia                  | -                                     | X                    |

|    |                          |                           |   |   |
|----|--------------------------|---------------------------|---|---|
| 10 | Medición y Evaluación    | Administración y Docencia | Consejero   | X |
| 11 | Medición y Evaluación    | Administración y Docencia | Administrador de Mención                            | X |
| 12 | Medición y Evaluación    | Administración y Docencia | Coordinador de Área                                 | X |
| 13 | Administración Educativa | Administración y Docencia | Coordinador del PPAD                                | X |
| 14 | Psicología               | Administración y Docencia | Jefe de Departamento                                | X |
| 15 | Psicología               | Docencia                  | -   | X |
| 16 | Psicología               | Docencia                  | -   | X |
| 17 | Psicología               | Docencia                  | -   | X |
| 18 | Psicología               | Docencia                  | -   | X |
| 19 | Psicología               | Docencia                  | -   |   |
| 20 | Psicología               | Docencia                  | -   | X |
| 21 | Psicología               | Docencia                  | -   | X |
| 22 | Filosofía                | Administración y Docencia | Jefe de Departamento                                | X |
| 23 | Filosofía                | Administración y Docencia | Coordinador de Postgrado                            | X |
| 24 | Pedagogía y Didáctica    | Docencia                  | -   |   |
| 25 | Pedagogía y Didáctica    | Docencia                  | -   |   |
| 26 | Pedagogía y Didáctica    | Docencia                  | -   | X |
| 27 | Pedagogía y Didáctica    | Administración y Docencia | Jefe de Departamento                                | X |
| 28 | Educación Física         | Administración y Docencia | Jefe de Departamento                                | X |
| 29 | Educación Física         | Docencia                  | -   |   |
| 30 | Grupo de Invest.         | Docencia                  | Coordinadora de Grupo de Investigaciones Estéticas. |   |

Tabla Nº 20. Muestra de profesores a quienes se le aplicó la encuesta.

La encuesta fue diseñada a través de una base estructurada de contenidos relacionados con:

- Evaluación del profesorado.
- Desarrollo axiológico.
- Moralidad.
- Eticidad.
- Códigos deontológicos.
- Valores y actitudes.

Las anteriores dimensiones conceptuales, que facilitaron el diseño de la encuesta, se tomaron de distintos marcos de referencia teórica. En primer término, provienen de los planteamientos expuestos por Santos Guerra (1996) relacionados con la evaluación del profesorado. En segundo lugar, de las definiciones de moralidad y eticidad que subyacen en el pensamiento kantiano. En tercer término, de los supuestos que explican el desarrollo axiológico a partir de la teoría de Kohlberg. En cuarto punto, de algunos códigos deontológicos compilados por Salcedo Megales (1999). Y en último término, de algunas ideas sobre valores y actitudes expuestas por: Pedro Ortega, Ramón Mínguez y Ramón Gil en: *Valores y Educación (1998)*; así como también de las orientaciones aprehendidas del texto de Eduardo Vásquez

titulado: *Cultura, valores y democracia*. (2000), así como los referentes constituyentes o reglamentarios.

El propósito fundamental de su aplicación fue el de crear una matriz de opinión que permitiera recoger información relacionada con la posibilidad de evaluar el desarrollo axiológico del profesorado y, de esta manera, recoger las primeras impresiones para establecer las pautas dirigidas a la comprensión de la tesis sobre el desarrollo axiológico del profesorado y la mejora institucional.

La estructura de la encuesta fue diseñada a través de veinticinco (25) reactivos de selección múltiple. Se utilizó una escala de Tipo Likert, con la que se logró apreciar la intensidad de importancia dada por los profesores a cada concepto.

Las respuestas fueron tipificadas de acuerdo a la siguiente codificación:

| RESPUESTAS              | CÓDIGO |
|-------------------------|--------|
| IMPORTANTE              | 2      |
| MEDIANAMENTE IMPORTANTE | 1      |
| POCO IMPORTANTE         | 0      |

Para la presentación y análisis de la información aportada por los profesores a través de la encuesta se utilizaron tratamientos cuantitativos, para ello se construyó una base de datos que sintetiza las opiniones de los profesores encuestados (ver anexo N° 1). Con la base de datos se aplicaron criterios de Estadística Descriptiva, en particular, distribución de frecuencias absolutas y porcentuales. Con la distribución frecuencial se diseñaron unas tablas y unos gráficos que muestran las opiniones de los profesores encuestados para cada uno de los ítems del instrumento. Veamos a continuación la matriz diseñada para este caso:

Seguido a la construcción de la base de datos, se utilizó un “análisis simple de ítems”, agrupando las opiniones de acuerdo a la importancia otorgada por los profesores a cada concepto y expresadas en términos de porcentajes. Veamos a continuación tales opiniones:

CUADRO SINTÉTICO QUE MUESTRA EL GRADO DE IMPORTANCIA CONCEDIDO POR LOS PROFESORES A CADA REACTIVO DE LA ENCUESTA

| DESCRPTORES/ITEMS   | RESPUESTAS              |                 |
|---|-------------------------|-----------------|
|   | Opinión                 | % de profesores |
| 1. Necesidad de promover la evaluación del profesorado.                       | Importante              | 96%             |
|   | Medianamente Importante | 0%              |
|   | Poco Importante         | 4%              |
| 2. Se debe incluir el desarrollo axiológico en la evaluación del profesorado. | Importante              | 63%             |
|   | Medianamente Importante | 33%             |
|   | Poco Importante         | 4%              |



|  |                         |                        |
|--|-------------------------|------------------------|
| 3. Se deben considerar aspectos relacionados con la moralidad en la evaluación del profesorado.  | <b>Opinión</b>          | <b>% de profesores</b> |
|  | Importante              | 63%                    |
|  | Medianamente Importante | 29%                    |
| 4. La eticidad se debe tomar en cuenta al evaluar el profesorado.  | Poco Importante         | 8%                     |
|  | <b>Opinión</b>          | <b>% de profesores</b> |
|  | Importante              | 87%                    |
| 5. La evaluación del profesorado permite establecer sistemas de valores para respaldar la práctica docente.  | Medianamente Importante | 13%                    |
|  | Poco Importante         | 0%                     |
|  | <b>Opinión</b>          | <b>% de profesores</b> |
| 6. Se debe propiciar la creación de códigos deontológicos.   | Importante              | 79%                    |
|  | Medianamente Importante | 21%                    |
|  | Poco Importante         | 0%                     |
| 7. El desarrollo axiológico del profesorado repercute en el compromiso social de la educación.   | <b>Opinión</b>          | <b>% de profesores</b> |
|  | Importante              | 74%                    |
|  | Medianamente Importante | 13%                    |
| 8. Es responsabilidad del profesor ayudar a cada alumno a ser consciente de su propio potencial como miembro de la sociedad al estimular su curiosidad, la adquisición y comprensión de conocimientos y su formulación reflexiva.      | Poco Importante         | 13%                    |
|  | <b>Opinión</b>          | <b>% de profesores</b> |
|  | Importante              | 62%                    |
| 9. Es necesario y pertinente crear un Código de Ética Profesional en la Escuela de Educación.  | Medianamente Importante | 25%                    |
|  | Poco Importante         | 13%                    |
|  | <b>Opinión</b>          | <b>% de profesores</b> |
| 10. Se debe considerar en la evaluación del desarrollo axiológico del profesor el valor " <b>servicio</b> ". Entendido como la capacidad de apoyar a los miembros de la comunidad universitaria que están en situaciones de necesidad. | Importante              | 92%                    |
|  | Medianamente Importante | 8%                     |
|  | Poco Importante         | 0%                     |
| 11. El valor " <b>justicia social</b> " entendido como una actitud en contra de la injusticia social, debe ser evaluado en la personalidad del profesor.   | <b>Opinión</b>          | <b>% de profesores</b> |
|  | Importante              | 58%                    |
|  | Medianamente Importante | 25%                    |
| 12. Se debe evaluar en el profesorado su capacidad para respetar la " <b>dignidad y valor de la persona</b> ".   | Poco Importante         | 17%                    |
|  | <b>Opinión</b>          | <b>% de profesores</b> |
|  | Importante              | 67%                    |
|  | Medianamente Importante | 29%                    |
|  | Poco Importante         | 4%                     |
|  | <b>Opinión</b>          | <b>% de profesores</b> |
|  | Importante              | 62%                    |
|  | Medianamente Importante | 25%                    |
|  | Poco Importante         | 13%                    |
|  | <b>Opinión</b>          | <b>% de profesores</b> |
|  | Importante              | 79%                    |
|  | Medianamente Importante | 17%                    |
|  | Poco Importante         | 4%                     |

|  |                         |                        |
|--|-------------------------|------------------------|
| 13. La importancia de las <b>"relaciones humanas"</b> debe ser incluida en la evaluación del profesorado.  | <b>Opinión</b>          | <b>% de profesores</b> |
|  | Importante              | 79%                    |
|  | Medianamente Importante | 21%                    |
| 14. El valor <b>"integridad"</b> entendido como la capacidad del profesor para actuar honesta y responsablemente a fin de fomentar prácticas éticas en la escuela, debe formar parte de la evaluación del profesorado. | <b>Opinión</b>          | <b>% de profesores</b> |
|  | Importante              | 83%                    |
|  | Medianamente Importante | 17%                    |
| 15. El valor <b>"competencia"</b> referido a la preocupación del profesor por desarrollar su conocimiento y pericia profesionales para aplicarlos en su ejercicio pedagógico debe formar parte de su evaluación.       | <b>Opinión</b>          | <b>% de profesores</b> |
|  | Importante              | 92%                    |
|  | Medianamente Importante | 8%                     |
| 16. En la evaluación del profesorado se debe tener en cuenta y respetar su <b>"autonomía"</b> .  | <b>Opinión</b>          | <b>% de profesores</b> |
|  | Importante              | 63%                    |
|  | Medianamente Importante | 33%                    |
| 17. Con la evaluación del profesorado se debe solicitar información referida a su <b>"intimidad"</b> .   | <b>Opinión</b>          | <b>% de profesores</b> |
|  | Importante              | 4%                     |
|  | Medianamente Importante | 17%                    |
| 18. Se deben aplicar normas de confidencialidad en el caso de que con la evaluación del profesorado se le solicite información íntima.   | <b>Opinión</b>          | <b>% de profesores</b> |
|  | Importante              | 67%                    |
|  | Medianamente Importante | 4%                     |
| 19. Es necesario establecer normas que regulen las relaciones íntimas de los profesores.   | <b>Opinión</b>          | <b>% de profesores</b> |
|  | Importante              | 13%                    |
|  | Medianamente Importante | 4%                     |
| 20. La utilización de un lenguaje despectivo en la comunicación entre profesores debe ser tomado en cuenta para su evaluación.   | <b>Opinión</b>          | <b>% de profesores</b> |
|  | Importante              | 54%                    |
|  | Medianamente Importante | 33%                    |
| 21. Se debe estimar con la evaluación del profesor su nivel de <b>"tolerancia"</b> .   | <b>Opinión</b>          | <b>% de profesores</b> |
|  | Importante              | 59%                    |
|  | Medianamente Importante | 33%                    |
|  | Poco Importante         | 8%                     |

|  |                         |                        |
|--|-------------------------|------------------------|
| 22. Se debe incluir en la evaluación del profesorado su toma de posición ante valores trascendentales tales como: libertad, felicidad, justicia y estética.  | <b>Opinión</b>          | <b>% de profesores</b> |
|  | Importante              | 63%                    |
|  | Medianamente Importante | 33%                    |
| 23. Se debe evaluar en el profesor la emisión de juicios relacionados con la conducta no ética de sus colegas.   | Importante              | 25%                    |
|  | Medianamente Importante | 46%                    |
|  | Poco Importante         | 29%                    |
| 24. A través de la evaluación del profesorado se debe advertir indicios o conatos de discriminación basada en la raza, etnia, origen nacional, color, sexo, orientación sexual, edad, estado civil, creencias políticas, religión o minusvalías físicas o psíquicas. | <b>Opinión</b>          | <b>% de profesores</b> |
|  | Importante              | 66%                    |
|  | Medianamente Importante | 21%                    |
| 25. Se debe establecer normas para sancionar el acoso sexual.  | Poco Importante         | 13%                    |
|  | <b>Opinión</b>          | <b>% de profesores</b> |
|  | Importante              | 66%                    |
|  | Medianamente Importante | 17%                    |
|  | Poco Importante         | 17%                    |

Tabla Nº 21.

Aunado al anterior cuadro sintético, se presenta un análisis simple de ítems que permite visualizar de mejor manera el grado de importancia dado por los profesores a cada concepto. Veamos a continuación, cada uno de los reactivos de la encuesta con sus respectivas frecuencias – porcentajes y comentarios.

1. Considera necesario promover la evaluación del profesorado en la Escuela de Educación.

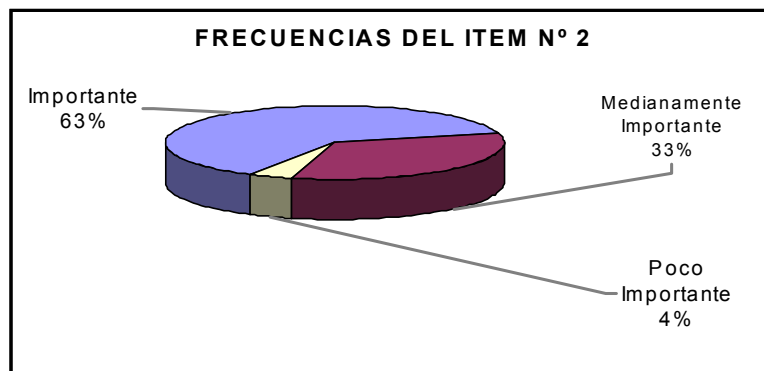
| RESPUESTAS              | FRECUENCIAS | PORCENTAJES |
|-------------------------|-------------|-------------|
| Importante              | 23          | 96%         |
| Medianamente Importante | 0           | 0%          |
| Poco Importante         | 1           | 4%          |
| <b>Total</b>            | <b>24</b>   | <b>100%</b> |



Con el ítem N° 1 se recogió la opinión en relación con la necesidad de promover la evaluación del profesorado en la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes. El 96% de los profesores encuestados señalaron que es importante adelantar tal planteamiento, mientras que sólo un 4% lo consideró como poco importante.

2. En la evaluación del profesorado se debe considerar su desarrollo axiológico.

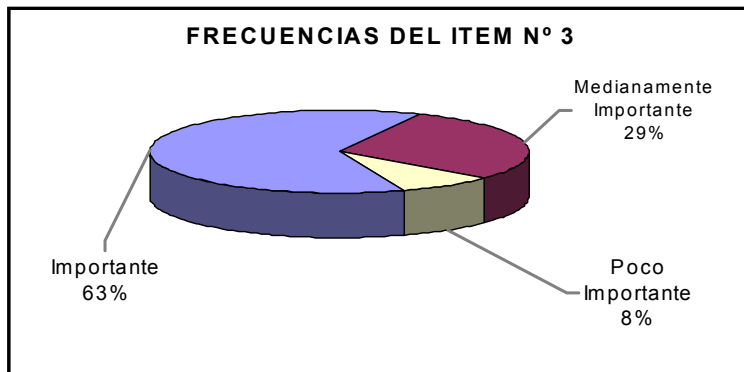
| RESPUESTAS              | FRECUENCIAS | PORCENTAJE  |
|-------------------------|-------------|-------------|
| Importante              | 15          | 63%         |
| Medianamente Importante | 8           | 33%         |
| Poco Importante         | 1           | 4%          |
| <b>Total</b>            | <b>24</b>   | <b>100%</b> |



Para un 63% de los profesores encuestados es importante que se evalúe el desarrollo axiológico, un 33% indicó que es medianamente importante y sólo un 4% opinó que es poco importante.

3. La moralidad del profesorado debe incluirse como un aspecto clave de su evaluación. Entendida la moralidad como la autonomía de los hombres a legislarse a sí mismos.

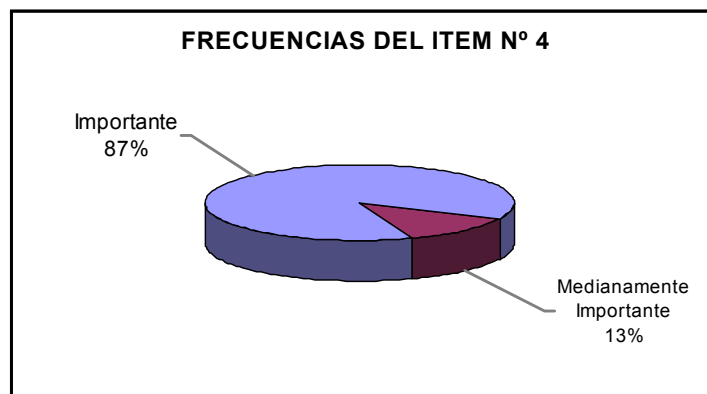
| RESPUESTAS              | FRECUENCIAS | PORCENTAJE  |
|-------------------------|-------------|-------------|
| Importante              | 15          | 63%         |
| Medianamente Importante | 7           | 29%         |
| Poco Importante         | 2           | 8%          |
| <b>Total</b>            | <b>24</b>   | <b>100%</b> |



Con el ítem N° 3 se preguntó a los profesores si se debía incluir la moralidad en su evaluación, un 63% respondió que es importante, un 29% expresó que es medianamente importante y un 8% indicó que es poco importante.

4. La eticidad debe formar parte de la evaluación del profesorado. Entendida la eticidad como la identificación del hombre con normas y derechos existentes.

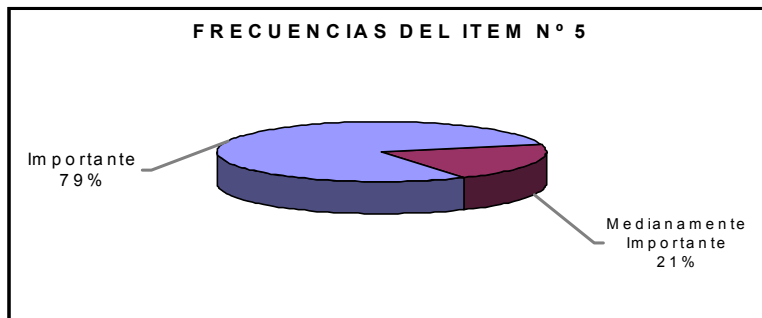
| RESPUESTAS              | FRECUENCIAS | PORCENTAJE  |
|-------------------------|-------------|-------------|
| Importante              | 21          | 87%         |
| Medianamente Importante | 3           | 13%         |
| Poco Importante         | 0           | 0%          |
| <b>Total</b>            | <b>24</b>   | <b>100%</b> |



Para un 87% de los profesores de la muestra es importante que se evalúen aspectos éticos y un 13% opinó que es medianamente importante evaluarlos.

5. Con la evaluación del profesorado se debe promover el establecimiento de un sistema de valores que respalde la práctica docente.

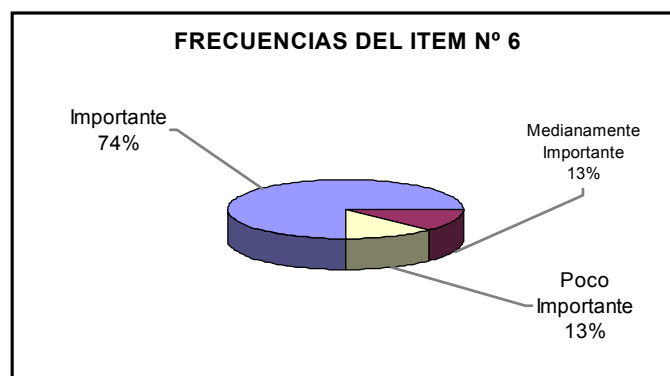
| RESPUESTAS              | FRECUENCIAS | PORCENTAJE  |
|-------------------------|-------------|-------------|
| Importante              | 19          | 79%         |
| Medianamente Importante | 5           | 21%         |
| Poco Importante         | 0           | 0%          |
| <b>Total</b>            | <b>24</b>   | <b>100%</b> |



Con las respuestas dadas por los profesores al ítem N° 5 se logró apreciar que es importante en un 79% promover un sistema de valores en la Escuela de Educación con el que se respalde la práctica docente, mientras que un 21% de las opiniones lo señalaron como medianamente importante.

6. Se deben establecer en la Escuela de Educación Códigos Deontológicos a través de los cuales los profesores puedan creer en el valor y en la dignidad del ser humano.

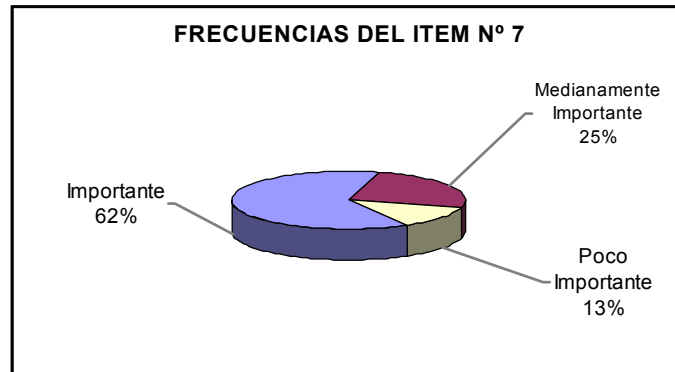
| RESPUESTAS              | FRECUENCIAS | PORCENTAJE  |
|-------------------------|-------------|-------------|
| Importante              | 18          | 74%         |
| Medianamente Importante | 3           | 13%         |
| Poco Importante         | 3           | 13%         |
| <b>Total</b>            | <b>24</b>   | <b>100%</b> |



El promover el establecimiento de códigos deontológicos en la Escuela de Educación con los que los profesores puedan creer en el valor y la dignidad del ser humano fue considerado en un 74% como importante, un 13% lo consideró como medianamente importante y un 13% señaló que es poco importante.

7. Con el desarrollo axiológico del profesorado se reconoce la repercusión del compromiso social de la educación.

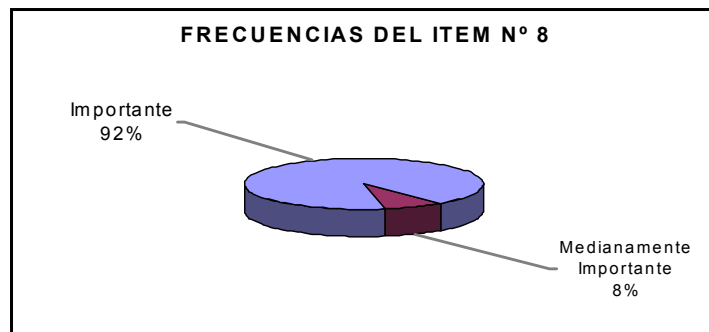
| RESPUESTAS              | FRECUENCIAS | PORCENTAJE  |
|-------------------------|-------------|-------------|
| Importante              | 15          | 62%         |
| Medianamente Importante | 6           | 25%         |
| Poco Importante         | 3           | 13%         |
| <b>Total</b>            | <b>24</b>   | <b>100%</b> |



Con el ítem N° 7 se demostró que un 62% de los profesores encuestados consideran como importante reconocer que el desarrollo axiológico repercute en atención al compromiso social de la educación, mientras que un 25% opinó que es medianamente importante y un 13% consideró que es poco importante.

8. Es responsabilidad del profesor ayudar a cada alumno a ser consciente de su propio potencial como miembro de la sociedad al estimular su curiosidad, la adquisición y comprensión de conocimientos y su formulación reflexiva.

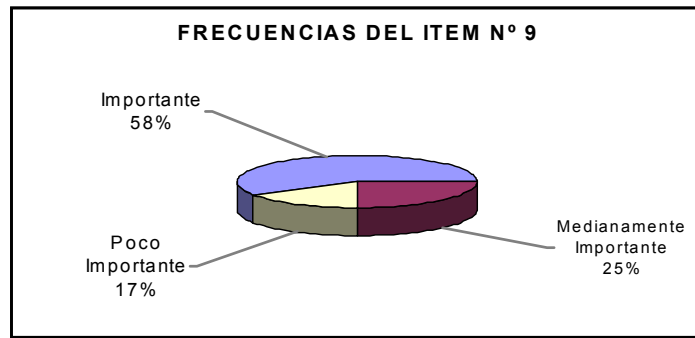
| RESPUESTAS              | FRECUENCIAS | PORCENTAJE  |
|-------------------------|-------------|-------------|
| Importante              | 22          | 92%         |
| Medianamente Importante | 2           | 8%          |
| Poco Importante         | 0           | 0%          |
| <b>Total</b>            | <b>24</b>   | <b>100%</b> |



Con el ítem N° 8 se apreció que para el 92% de los profesores encuestados es importante ayudar a los alumnos en la estimulación de su curiosidad, la adquisición, comprensión y reflexión del conocimiento, y sólo un 8% indicó que era medianamente importante.

9. Es necesario y pertinente crear un Código de Ética Profesional en la Escuela de Educación.

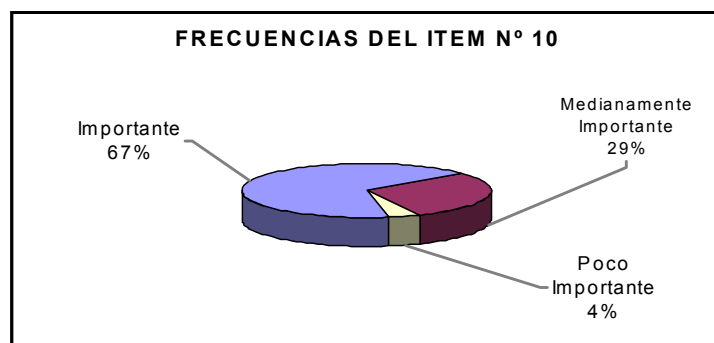
| RESPUESTAS              | FRECUENCIAS | PORCENTAJE  |
|-------------------------|-------------|-------------|
| Importante              | 14          | 58%         |
| Medianamente Importante | 6           | 25%         |
| Poco Importante         | 4           | 17%         |
| <b>Total</b>            | <b>24</b>   | <b>100%</b> |



La necesidad y pertinencia de la creación de un Código de Ética en la Escuela de Educación fue señalada por el 58% de los profesores encuestados como importante, para un 25% es medianamente importante y un 17% indicó que era poco importante.

10. Se debe considerar en la evaluación del desarrollo axiológico del profesor el valor "**servicio**". Entendido como la capacidad de apoyar a los miembros de la comunidad universitaria que están en situaciones de necesidad.

| RESPUESTAS              | FRECUENCIAS | PORCENTAJE  |
|-------------------------|-------------|-------------|
| Importante              | 16          | 67%         |
| Medianamente Importante | 7           | 29%         |
| Poco Importante         | 1           | 4%          |
| <b>Total</b>            | <b>24</b>   | <b>100%</b> |

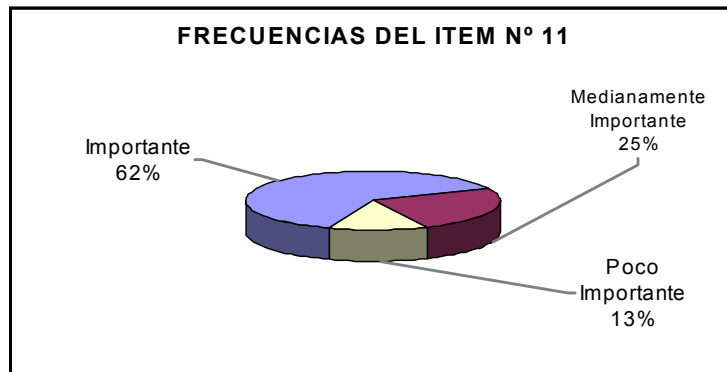


Con el ítem N° 10 se observó que el 67% de los encuestados consideran importante tomar en cuenta para la evaluación el valor servicio, mientras que para el 29% es medianamente importante y para un 4% es poco importante.



11. El valor **"justicia social"** entendido como una actitud en contra de la injusticia social, debe ser evaluado en la personalidad del profesor.

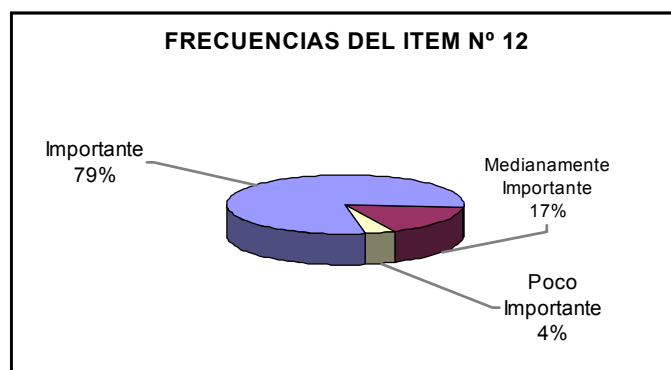
| RESPUESTAS              | FRECUENCIAS | PORCENTAJE  |
|-------------------------|-------------|-------------|
| Importante              | 15          | 62%         |
| Medianamente Importante | 6           | 25%         |
| Poco Importante         | 3           | 13%         |
| <b>Total</b>            | <b>24</b>   | <b>100%</b> |



Un 62% de los profesores encuestados opinó que es importante considerar en la evaluación del profesorado el valor justicia social, un 25% opinó que es medianamente importante y un 13% lo consideró como poco importante.

12. Se debe evaluar en el profesorado su capacidad para respetar la **"dignidad y valor de la persona"**.

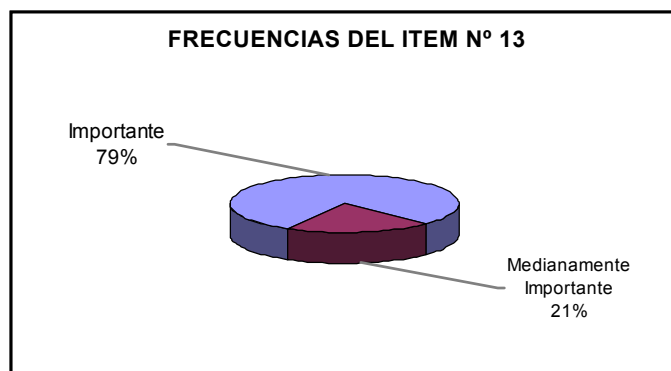
| RESPUESTAS              | FRECUENCIAS | PORCENTAJE  |
|-------------------------|-------------|-------------|
| Importante              | 19          | 79%         |
| Medianamente Importante | 4           | 17%         |
| Poco Importante         | 1           | 4%          |
| <b>Total</b>            | <b>24</b>   | <b>100%</b> |



El respeto por la dignidad y valor de la persona como valores fue considerado por el 79% de los profesores encuestados como importante, mientras que el 17% lo consideró como medianamente importante y sólo un 4% indicó que era poco importante.

13. La importancia de las **"relaciones humanas"** debe ser incluida en la evaluación del profesorado.

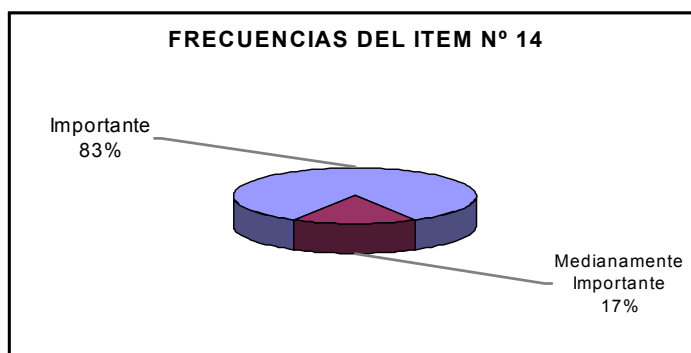
| RESPUESTAS              | FRECUENCIAS | PORCENTAJE  |
|-------------------------|-------------|-------------|
| Importante              | 19          | 79%         |
| Medianamente Importante | 5           | 21%         |
| Poco Importante         | 0           | 0%          |
| <b>Total</b>            | <b>24</b>   | <b>100%</b> |



La inclusión de las relaciones humanas en la evaluación del profesorado fue considerada por el 79% de los profesores encuestados como importante, mientras que el 21% indicó que era medianamente importante.

14. El valor **"integridad"** entendido como la capacidad del profesor para actuar honesta y responsablemente a fin de fomentar prácticas éticas en la escuela, debe formar parte de la evaluación del profesorado.

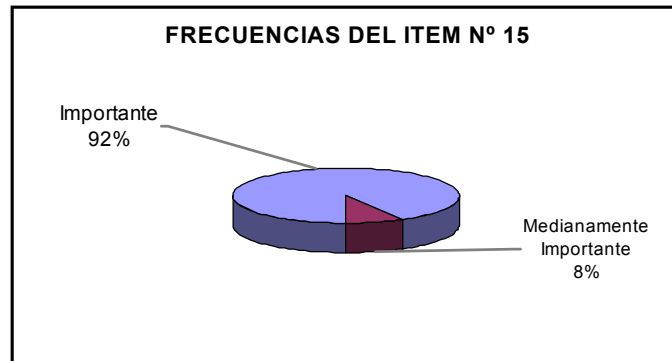
| RESPUESTAS              | FRECUENCIAS | PORCENTAJE  |
|-------------------------|-------------|-------------|
| Importante              | 20          | 83%         |
| Medianamente Importante | 4           | 17%         |
| Poco Importante         | 0           | 0%          |
| <b>Total</b>            | <b>24</b>   | <b>100%</b> |



El 83% de los profesores consideró como importante evaluar el valor integridad, con lo cual se puede fomentar prácticas éticas en la escuela, mientras que un 17% lo consideró como medianamente importante.

15.El valor **"competencia"** referido a la preocupación del profesor por desarrollar su conocimiento y pericia profesionales para aplicarlos en su ejercicio pedagógico debe formar parte de su evaluación.

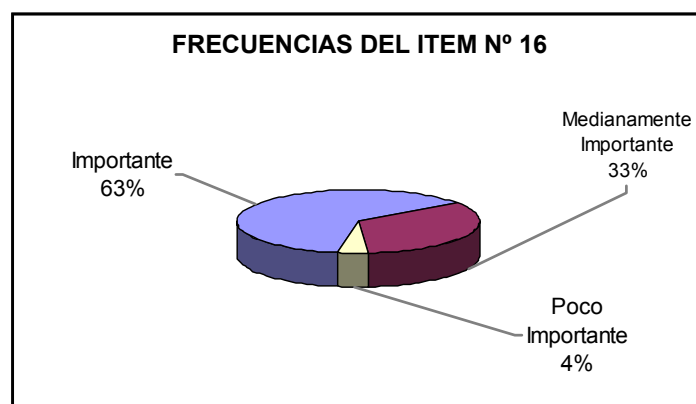
| RESPUESTAS              | FRECUENCIAS | PORCENTAJE  |
|-------------------------|-------------|-------------|
| Importante              | 22          | 92%         |
| Medianamente Importante | 2           | 8%          |
| Poco Importante         | 0           | 0%          |
| <b>Total</b>            | <b>24</b>   | <b>100%</b> |



Evaluar el valor competencia fue considerado como importante por el 92% de los profesores encuestados, mientras que sólo un 8% lo consideró como medianamente importante.

16.En la evaluación del profesorado se debe tener en cuenta y respetar su **"autonomía"**.

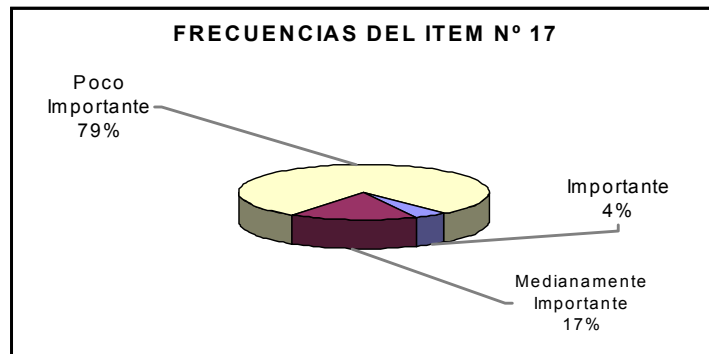
| RESPUESTAS              | FRECUENCIAS | PORCENTAJE  |
|-------------------------|-------------|-------------|
| Importante              | 15          | 63%         |
| Medianamente Importante | 8           | 33%         |
| Poco Importante         | 1           | 4%          |
| <b>Total</b>            | <b>24</b>   | <b>100%</b> |



El 63% de los profesores opinó que en su evaluación se debe respetar su autonomía, un 33% lo consideró como medianamente importante y un 4% como poco importante.

17. Con la evaluación del profesorado se debe solicitar información referida a su "intimidad".

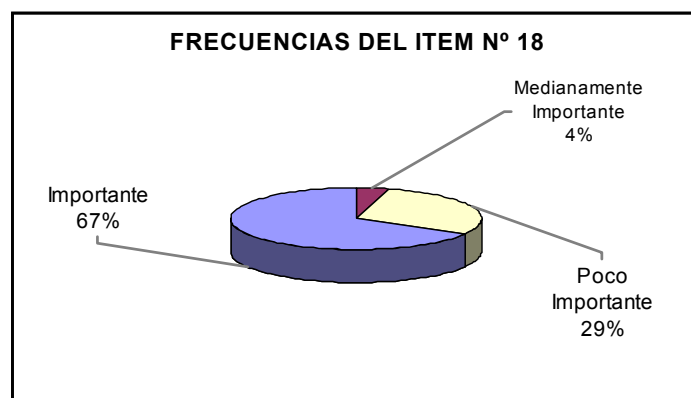
| RESPUESTAS              | FRECUENCIAS | PORCENTAJE  |
|-------------------------|-------------|-------------|
| Importante              | 1           | 4%          |
| Medianamente Importante | 4           | 17%         |
| Poco Importante         | 19          | 79%         |
| <b>Total</b>            | <b>24</b>   | <b>100%</b> |



Con el ítem N° 17 se logró apreciar que un 79% de los profesores consideran poco importante que en su evaluación se solicite información referida a su intimidad, mientras que un 17% consideró el planteamiento como medianamente importante y sólo un 4% lo consideró como importante.

18. Se deben aplicar normas de confidencialidad en el caso de que con la evaluación del profesorado se le solicite información íntima.

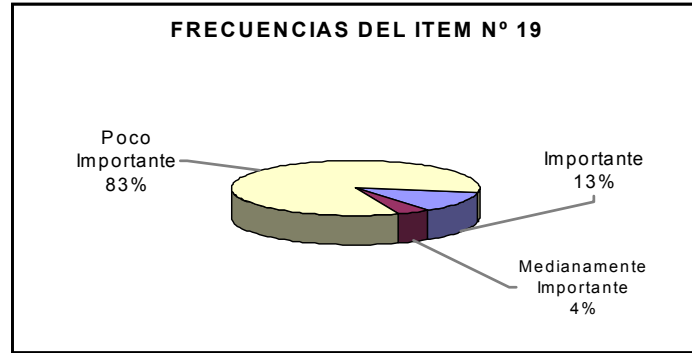
| RESPUESTAS              | FRECUENCIAS | PORCENTAJE  |
|-------------------------|-------------|-------------|
| Importante              | 16          | 67%         |
| Medianamente Importante | 1           | 4%          |
| Poco Importante         | 7           | 29%         |
| <b>Total</b>            | <b>24</b>   | <b>100%</b> |



Aplicar normas de confidencialidad en el caso de que se solicite información íntima a los profesores fue considerado por el 67% de los encuestados como importante, un 29% señaló que es poco importante y, un 4% opinó que es medianamente importante.

19. Es necesario establecer normas que regulen las relaciones íntimas de los profesores.

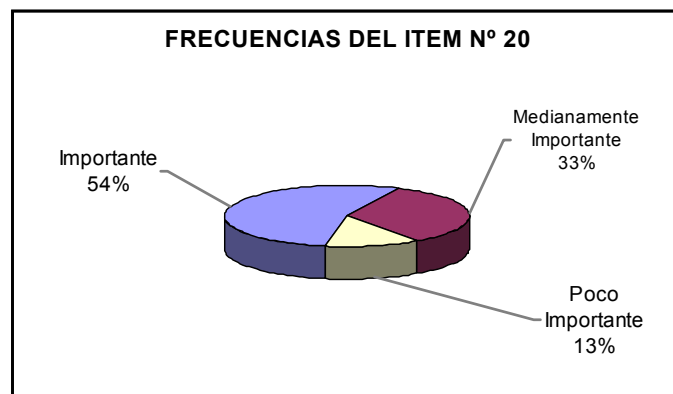
| RESPUESTAS              | FRECUENCIAS | PORCENTAJE  |
|-------------------------|-------------|-------------|
| Importante              | 3           | 13%         |
| Medianamente Importante | 1           | 4%          |
| Poco Importante         | 20          | 83%         |
| <b>Total</b>            | <b>24</b>   | <b>100%</b> |



Con respecto a la regulación de las relaciones íntimas de los profesores se observó que el 83% de los encuestados lo consideran poco importante, un 4% medianamente importante y el 13% como importante.

20. La utilización de un lenguaje despectivo en la comunicación entre profesores debe ser tomado en cuenta para su evaluación.

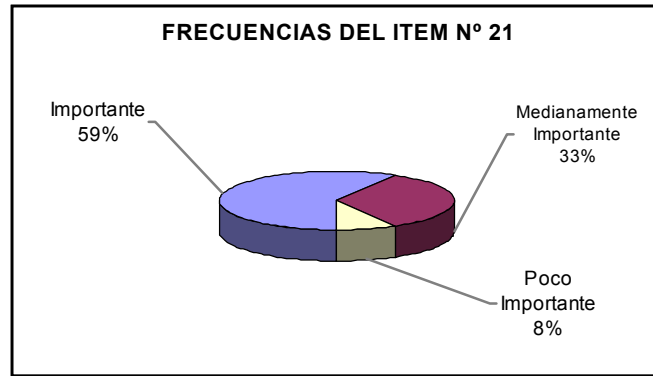
| RESPUESTAS              | FRECUENCIAS | PORCENTAJE  |
|-------------------------|-------------|-------------|
| Importante              | 13          | 54%         |
| Medianamente Importante | 8           | 33%         |
| Poco Importante         | 3           | 13%         |
| <b>Total</b>            | <b>24</b>   | <b>100%</b> |



Con el ítem N° 20 se logró apreciar que un 54% de los profesores consideran importante evaluar la utilización de un lenguaje despectivo en la comunicación entre colegas, mientras que un 33% indicó que es medianamente importante y un 13% señaló que es poco importante.

21. Se debe estimar con la evaluación del profesorado su nivel de "tolerancia".

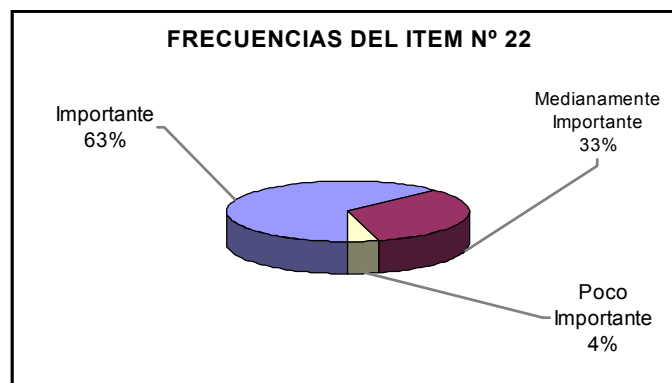
| RESPUESTAS              | FRECUENCIAS | PORCENTAJE  |
|-------------------------|-------------|-------------|
| Importante              | 14          | 59%         |
| Medianamente Importante | 8           | 33%         |
| Poco Importante         | 2           | 8%          |
| <b>Total</b>            | <b>24</b>   | <b>100%</b> |



Evaluar el nivel de tolerancia del profesor fue estimada como importante para un 59% de los encuestados, para el 33% como medianamente importante y para un 8% como poco importante.

22. Se debe incluir en la evaluación del profesorado su toma de posición ante valores trascendentales tales como: libertad, felicidad, justicia y estética.

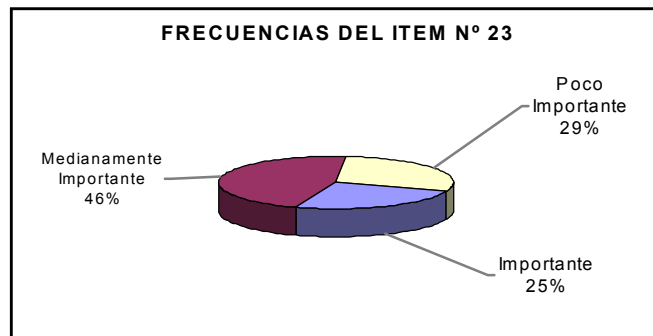
| RESPUESTAS              | FRECUENCIAS | PORCENTAJE  |
|-------------------------|-------------|-------------|
| Importante              | 15          | 63%         |
| Medianamente Importante | 8           | 33%         |
| Poco Importante         | 1           | 4%          |
| <b>Total</b>            | <b>24</b>   | <b>100%</b> |



Evaluar la creencia de valores trascendentales en los profesores fue considerada como importante para un 63% de los encuestados, medianamente importante para el 33% y como poco importante para un 4%.

23. Se debe evaluar en el profesor la emisión de juicios relacionados con la conducta no ética de sus colegas.

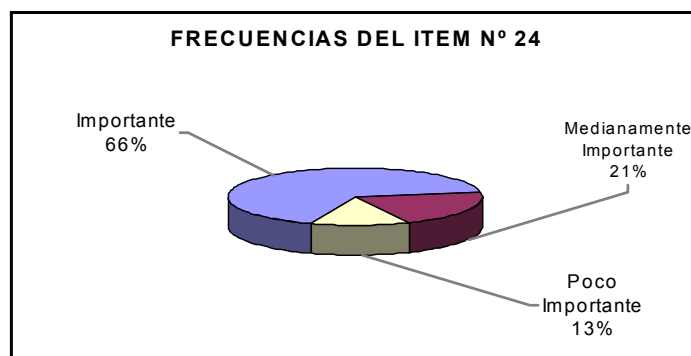
| RESPUESTAS              | FRECUENCIAS | PORCENTAJE  |
|-------------------------|-------------|-------------|
| Importante              | 6           | 25%         |
| Medianamente Importante | 11          | 46%         |
| Poco Importante         | 7           | 29%         |
| <b>Total</b>            | <b>24</b>   | <b>100%</b> |



Con el ítem N° 23 se observó que el 25% de los profesores encuestados opina que es importante emitir juicios de valor en relación con la conducta no ética de sus colegas, un 46% lo consideró como medianamente importante y un 29% indicó que es poco importante.

24. A través de la evaluación del profesorado se debe advertir indicios o conatos de discriminación basada en la raza, etnia, origen nacional, color, sexo, orientación sexual, edad, estado civil, creencias políticas, religión o minusvalías físicas o psíquicas.

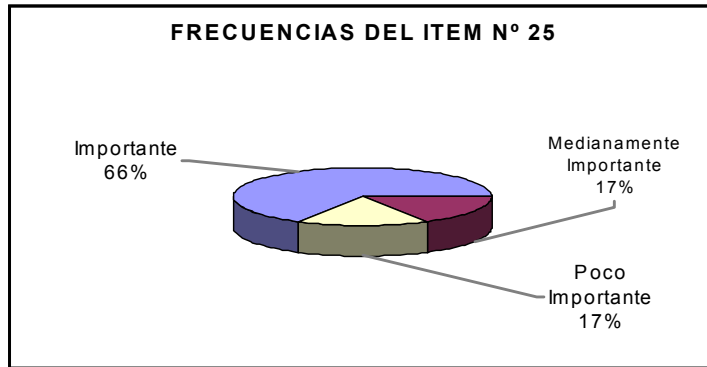
| RESPUESTAS              | FRECUENCIAS | PORCENTAJE  |
|-------------------------|-------------|-------------|
| Importante              | 16          | 66%         |
| Medianamente Importante | 5           | 21%         |
| Poco Importante         | 3           | 13%         |
| <b>Total</b>            | <b>24</b>   | <b>100%</b> |



Evaluar el grado de discriminación de los profesores fue considerado por un 66% de los encuestados como importante, un 21% indicó que es medianamente importante y 13% señaló que era poco importante.

25. Se deben establecer normas para sancionar el acoso sexual.

| RESPUESTAS              | FRECUENCIAS | PORCENTAJE  |
|-------------------------|-------------|-------------|
| Importante              | 16          | 66%         |
| Medianamente Importante | 4           | 17%         |
| Poco Importante         | 4           | 17%         |
| <b>Total</b>            | <b>24</b>   | <b>100%</b> |



Finalmente, con el ítem N° 25 se logró apreciar que para un 66% de los profesores encuestados es importante sancionar el acoso sexual, un 4% indicó que era medianamente importante y, el 17% lo consideró como poco importante.

Por otra parte, las opiniones expresadas por los docentes a través de la encuesta coadyuvaron a determinar algunas pautas iniciales que facilitarían la comprobación de relaciones entre las tesis: el desarrollo axiológico y la mejora institucional. Por tanto, se presenta a continuación dos tipos de ideas sintéticas al respecto. Estas ideas se han extraído de las opiniones y análisis de los ítems contenidos en la encuesta. En consecuencia, se han construido dos cuadros que contienen:

- a) Pautas iniciales que facilitarían la evaluación del profesorado de la Escuela de Educación de la ULA. Mérida – Venezuela.
- b) Demandas y recomendaciones previas para la evaluación del profesorado de la Escuela de Educación de la ULA. Mérida- Venezuela.

Veamos a continuación tales ideas:

PAUTAS INICIALES QUE FACILITARÍAN LA EVALUACIÓN DEL PROFESORADO DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA ULA. MÉRIDA – VENEZUELA.

Con las respuestas dadas por los profesores a la encuesta se logró apreciar que:

- Existe un clima o ambiente propicio para que se adelanten programas de desarrollo profesional, personal y de evaluación para el profesorado de la Escuela de Educación de la ULA..
- Las respuestas a la encuesta indican que se debe ser sutil y acucioso a la hora de promover programas con los que se pueda evaluar el desarrollo axiológico del profesorado.



|  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se observó consenso por parte de los profesores encuestados sobre el planteamiento para promover códigos éticos o deontológicos en la Escuela de Educación.</li> </ul>                      |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se logró apreciar acuerdos para evaluar aspectos morales y éticos del profesorado de la Escuela de Educación.</li> </ul>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los valores señalados en el instrumento son buenos indicadores para evaluar el comportamiento profesional y personal del profesorado.</li> </ul>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los profesores encuestados demostraron tener conocimientos y conciencia sobre los tópicos tratados en los ítems de la encuesta, al reconocer ciertos planteamientos axiológicos.</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Es de vital importancia tomar en cuenta el respeto de la autonomía del profesor en el momento de adelantar programas de evaluación.</li> </ul>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se debe tener precaución en la evaluación del profesor cuando se le solicite información referida a su intimidad.</li> </ul>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• No es necesario establecer criterios con los que se controlen y regulen las relaciones íntimas del profesorado de la Escuela de Educación.</li> </ul>                                       |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se deben establecer criterios con los que se sancione los comportamientos no éticos del profesorado, como el acoso sexual, el uso de frases despectivas, maltrato físico, otros.</li> </ul> |

Tabla N° 22.

Asimismo, con la aplicación de la encuesta se logró determinar que los profesores de la Escuela de Educación de la ULA están ganados y de acuerdo en:

DEMANDAS Y RECOMENDACIONES PREVIAS PARA LA EVALUACIÓN DEL PROFESORADO DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA ULA. MÉRIDA- VENEZUELA.

| <b>De acuerdo a los profesores encuestados es necesario que:</b>   |
|--|
| <p>1. Se adelanten programas con los que se pueda evaluar el desarrollo moral a fin de que se promueva su desarrollo profesional y personal. Para ello, se recomienda adelantar estudios que conduzcan a construir un marco teórico en el que se describan y contextualicen conductas morales, con la finalidad de que se pueda referenciar el comportamiento de cada uno de los profesores.</p> |
| <p>2. Se diseñen programas que tiendan a evaluar el comportamiento ético. Con los resultados de la encuesta se pudo apreciar que los profesores son capaces de reconocer sus responsabilidades éticas con los alumnos y con la institución. Se sugiere crear una instancia en la Escuela de Educación que cumpla con funciones de supervisión y orientación en estos aspectos.</p>               |
| <p>3. Se tenga cuidado, al elaborar tales programas de evaluación, al incluir aspectos referidos a su intimidad. Con respecto a este temor, se sugiere que se le garantice a los profesores que se estimaran medidas de confidencialidad en el caso de que sea necesario solicitarle información referida a sus asuntos íntimos.</p>   |
| <p>4. Se respete su autonomía al momento de ser evaluados. En atención a esta exigencia del profesorado se sugiere que se defina y aclare conceptualmente este derecho. Pues la naturaleza de este concepto es muy compleja y sus incidencias muy variadas. Con lo cual se evitarían conflictos</p>  |

|   |
|---|
| <p>como: ¿Quién le garantiza la autonomía al profesor, el mismo o la institución?, ¿No constituye la autonomía del profesor un mecanismo de defensa de sus acciones?.</p>   |
| <p>5. Se adelanten esfuerzos para implementar códigos deontológicos. Con respeto a este consenso observado en el profesorado se recomienda que se estudien y analicen los códigos deontológicos que han implementado otras instituciones educativas.</p>  |
| <p>6. Se incluyan en los programas de evaluación indicadores referidos a valores, tales como: justicia, servicio social, sana competencia, responsabilidad, honestidad, bondad, dignidad, calidad en las relaciones humanas, integridad, amistad y compañerismo. Es este punto es importante recomendar que en la Escuela de Educación, se dicten cursos relacionados con estos aspectos a fin de que los profesores y alumnos incrementen y maduren sus estructuras axiológicas. En este caso se reconoce que la conducta moral se puede instruir.</p> |
| <p>7. Se considere la tolerancia en su evaluación. En este punto es importante preguntarse: ¿En qué medida es bueno para el profesor ser tolerante?. Pues en otros contextos, se logra apreciar que el ser tolerante implica que se genere cierta corrupción que conlleva a la formación en disvalores, tales como: irresponsabilidad, deshonestidad, abuso, etc.</p>   |
| <p>8. Se evalúen las conductas no éticas de los colegas. Este aspecto conlleva a pensar sobre la necesidad de crear un código de ética para la Escuela de Educación. Con lo cual se conseguiría que la mencionada escuela se convirtiera en pionera, en el país, al desarrollar este planteamiento.</p>   |
| <p>9. Se sancione el acoso sexual y otros comportamientos no morales. Esta opinión demuestra que en el caso de llegarse a implementar códigos deontológicos en la Escuela de Educación será necesario darles un carácter ético-jurídico.</p>  |
| <p>10. Con la evaluación de aspectos éticos y morales del profesorado y, el posible establecimiento de un código de ética en la Escuela de Educación, no se pretendan intenciones principistas o moralistas. Sólo se busca introducir un poco de orden, convivencia y entendimiento entre los que hacen vida en la institución.</p>   |

Tabla N° 23.

A modo de síntesis, de las opiniones emitidas por los docentes a través de la encuesta se puede concluir que es importante que las escuelas venezolanas se unan, al desarrollo de investigaciones sobre aspectos morales y éticos. Es de vital importancia promover y establecer la cultura de la “comunidad justa” y, marchar en la búsqueda de una cultura moral altamente desarrollada. En la actualidad, los centros educativos eficientes y, que brindan a los alumnos una educación de calidad son aquellos que han logrado comprender la tesis de la “cultura justa”.

Para el establecimiento de este tipo de cultura en la Escuela de Educación de la ULA es necesario partir de la promoción de programas que apunten a mejorar el desarrollo profesional y personal de los miembros que la conforman. Alumnos, profesores y administradores deben estar conscientes de sus virtudes y defectos, deben reconocer sus responsabilidades morales y éticas. Este reconocimiento sólo es posible mediante una mirada introspectiva de cada

una de las estructuras axiológicas de esos miembros; es decir, de una autoevaluación que permita a los alumnos, profesores y administradores determinar en qué medida sus comportamientos se corresponden con los parámetros normales del desarrollo moral.

#### 4.4. Datos aportados por los estudiantes de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes.

Durante el desarrollo de la investigación a los estudiantes se les consultó en tres ocasiones, por medio de tres instrumentos distintos. Se parte del hecho de creer que ellos constituyen un eje fundamental para la evaluación del profesorado. A diferencia de lo expuesto por Santos Guerra (1996), quien señala que: “No basta, pues, para evaluar al profesorado, acudir a los resultados obtenidos por los alumnos”. Ahora bien, sí Santos Guerra se refiere a las calificaciones o notas como resultados de los alumnos tal diferencia se resuelve. De esta misma forma y citando a Glass expresa que:

*“Los resultados de los estudiantes no pueden enseñar al profesor cómo es su docencia: estos datos no son fiables ni creíbles para distinguir a los buenos de los malos profesores y los datos, una vez recogidos, tienden a ser utilizados” (Santos Guerra, 1996. Pag. 50)*

De acuerdo a nuestro criterio, los estudiantes si representan una fuente clave que contribuye a proporcionar información útil sobre la actuación, tanto profesional como personal del profesorado. Entre las razones que permiten asumir este juicio se encuentran las siguientes:

1. Dada la misma naturaleza de la profesión docente. En virtud de que el ser profesional de la docencia tiene implícito responsabilidades éticas y morales.
2. Por ser el acto educativo un intercambio comunicativo que requiere, al menos de dos interlocutores, uno de ellos, por sentido común, es el estudiantado.
3. Por el tiempo y las experiencias compartidas. Dentro y fuera del aula de clases las relaciones entre profesores y alumnos son múltiples y extensas. El tiempo que comparten mutuamente es tal que cada una de las partes llega a conocerse plenamente y, de esta forma el estudiante adquiere suficientes argumentos para valorar las actuaciones de sus profesores.
4. Por representar el profesor un modelo a ser imitado. El estudiante observa en sus profesores prototipos de ciudadanos ejemplares. En consecuencia, observa con acuciosidad y medida los comportamientos que son dignos de ser emulados.

En atención a las anteriores consideraciones, se diseñaron tres instrumentos con los que se recogió información relacionada con el actuar profesional y personal del profesorado, veamos a continuación el primero de ellos.

##### 4.4.1. Información aportada por los estudiantes a través de la escala de valores.

El instrumento fue aplicado a una muestra de 104 estudiantes regulares de la Escuela de Educación de la ULA. Su diseño contiene un listado de veintiocho (28) definiciones que se construyeron a partir de la revisión conceptual de cada uno de ellos y previa revisión de expertos. La premisa fundamental que permitió la construcción de dichas definiciones descansa en la

conceptualización que sobre los valores presenta Luis Villoro, veamos cuál es: “Creencias perdurables respecto a que un modo de conducta específico o un estado de existencia es preferible, en el aspecto personal y social, que un modo de conducta o estado final de existencia opuesto o converso” (Luis Villoro, 1997).

Con el instrumento se recogió información en relación con el comportamiento moral y ético de profesores con los que el estudiantado ha compartido experiencias de formación.

Con los veintiocho (28) descriptores se buscaba obtener una visión general sobre la actuación moral y ética del profesorado de la Escuela de Educación de la ULA. Mérida - Venezuela. (Ver anexo: instrumentos aplicados a los estudiantes).

Para dar respuesta a los planteamientos solicitados los estudiantes tenían que cotejar cada descriptor del instrumento con la definición que se ha presentado para cada uno de ellos.

Luego de cotejar cada descriptor con su definición, se le requirió a cada alumno encerrar en un círculo la alternativa de valoración que él creía conveniente ha sido demostrada por el profesorado con el cual ha intercambiado experiencias formativas.

Los rangos utilizados en el instrumento responden a una "Escala Tipo Likert", la cual permitió estimar la intensidad y significatividad, que de acuerdo a sus opiniones, presentan los rasgos que se quieren estimar en el comportamiento moral y ético del profesorado. Veamos la escala:

Contenido y significado de los Rangos de la Escala:

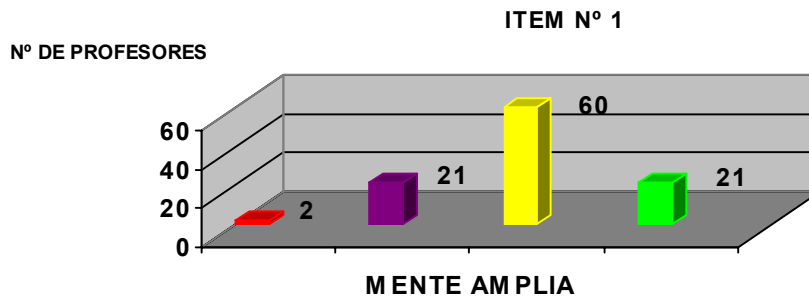
- 0 = **El profesorado demuestra carecer del valor.**
- 1 = **El profesorado practica ocasionalmente el valor.**
- 2 = **El profesorado practica frecuentemente el valor.**
- 3 = **El profesorado practica permanentemente el valor.**

Para la presentación y análisis de la información aportada por este instrumento se utilizaron métodos cuantitativos. Para ello se aplicaron principios de “estadística descriptiva” y un “análisis simple de ítems” que permitieron la elaboración de una base de datos que facilitó la realización de unas tablas frecuenciales y porcentuales y el diseño de unos gráficos que sintetizan la información. (Veáse anexo: instrumentos aplicados a los estudiantes).

Enseguida, veamos el análisis de cada uno de los ítems y las proporciones expresadas en frecuencias absolutas y porcentuales:

1. **Mente amplia:** capacidad reflexiva del profesor para comprender y dar respuestas a situaciones problemáticas o de otra naturaleza.

| RESPUESTAS                        | FRECUENCIAS | PORCENTAJES |
|-----------------------------------|-------------|-------------|
| Carencia del valor                | 2           | 2%          |
| Practica ocasionalmente el valor  | 21          | 20%         |
| Practica frecuentemente el valor  | 60          | 58%         |
| Practica permanentemente el valor | 21          | 20%         |
| <b>Total</b>                      | <b>104</b>  | <b>100%</b> |

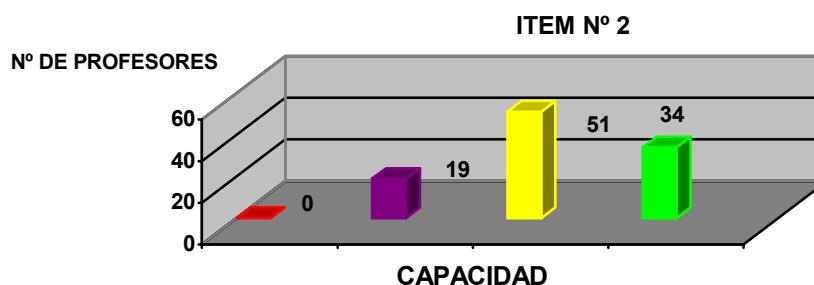


|   |   |
|---|---|
| <span style="color: red;">■</span> Carencia                   | <span style="color: purple;">■</span> Práctica ocasionalmente |
| <span style="color: yellow;">■</span> Práctica frecuentemente | <span style="color: green;">■</span> Práctica permanentemente |

Como se puede apreciar, el 78% de los estudiantes señaló que el profesorado de la Escuela de Educación se caracteriza por poseer pensamiento amplio y, de esta forma puede resolver situaciones problemáticas. Mientras que un 20% expresó que en algunas oportunidades el profesorado actúa con esa virtud y, sólo un 2% de los mismos indicó que el profesorado carece de ese atributo.

2. **Capacidad:** talento y desenvolvimiento profesional del profesor.

| RESPUESTAS                        | FRECUENCIAS | PORCENTAJES |
|-----------------------------------|-------------|-------------|
| Carencia del valor                | 0           | 0%          |
| Practica ocasionalmente el valor  | 19          | 18%         |
| Practica frecuentemente el valor  | 51          | 49%         |
| Practica permanentemente el valor | 34          | 33%         |

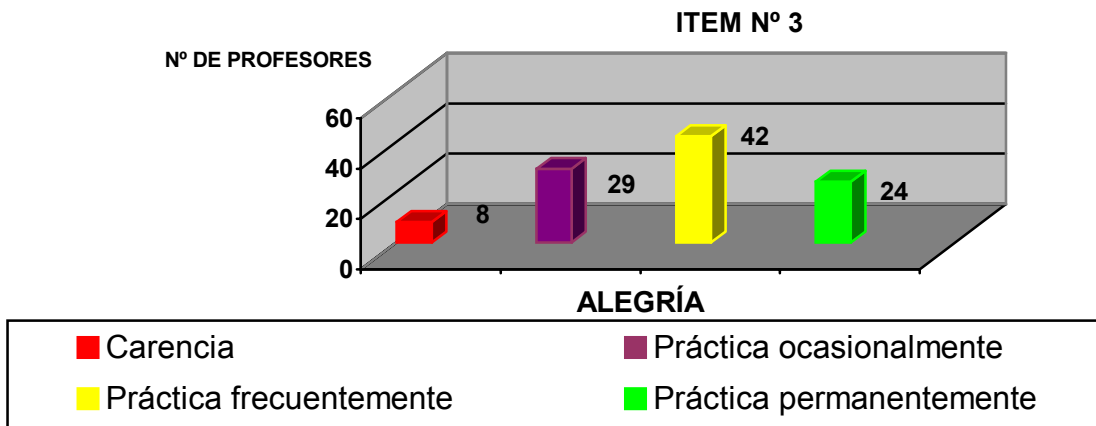


|   |   |
|---|---|
| <span style="color: red;">■</span> Carencia                   | <span style="color: purple;">■</span> Práctica ocasionalmente |
| <span style="color: yellow;">■</span> Práctica frecuentemente | <span style="color: green;">■</span> Práctica permanentemente |

En relación con la capacidad del profesorado, entendida como su talento y desenvolvimiento profesional, el 82% de los alumnos opinó que los docentes de la Escuela de Educación poseen esta cualidad; mientras que el 18% indicó que sólo la demuestran en ocasiones.

3. **Alegría:** expresión de comportamientos gratos, vivencias y anímicos del profesor.

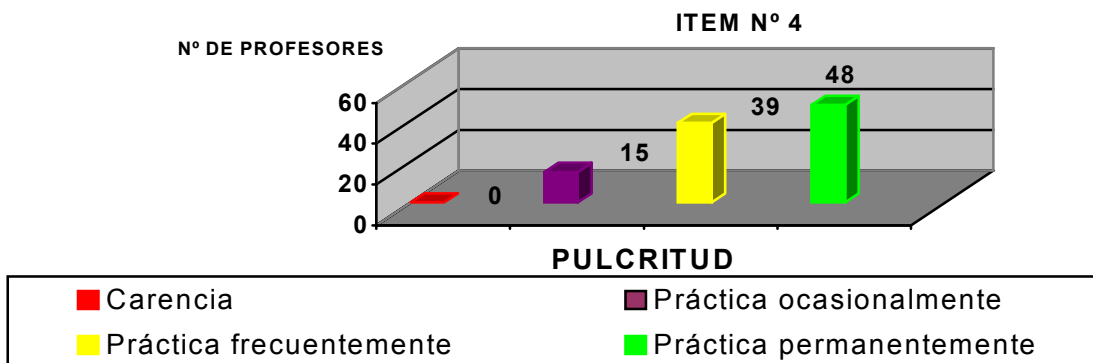
| RESPUESTAS                        | FRECUENCIAS | PORCENTAJES |
|-----------------------------------|-------------|-------------|
| Carencia del valor                | 8           | 8%          |
| Practica ocasionalmente el valor  | 29          | 28%         |
| Practica frecuentemente el valor  | 42          | 41%         |
| Practica permanentemente el valor | 24          | 23%         |



El 64% de los alumnos encuestados opinan que los profesores de la Escuela de Educación se caracterizan por demostrar en sus comportamientos alegría, gratitud y buen estado anímico. Empero, el 36% indicó que sólo lo expresan de manera ocasional o que carecen de esta cualidad.

4. **Pulcritud:** preocupación esmerada y ordenada del trabajo y presentación personal del profesor.

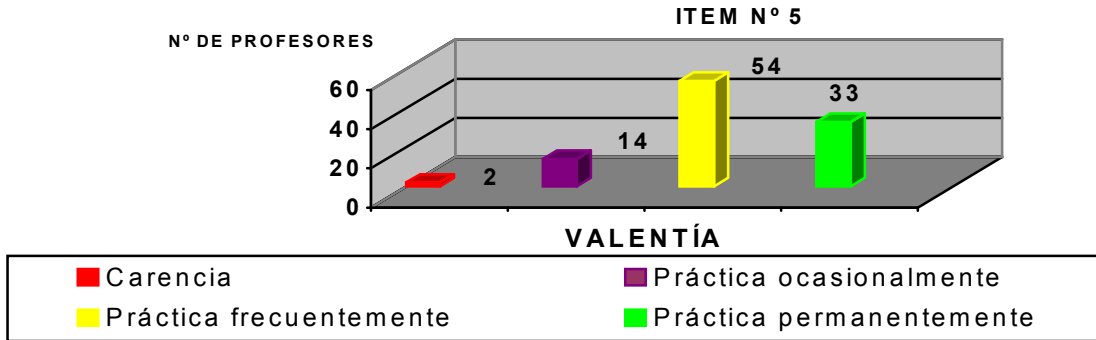
| RESPUESTAS                        | FRECUENCIAS | PORCENTAJES |
|-----------------------------------|-------------|-------------|
| Carencia del valor                | 0           | 0%          |
| Practica ocasionalmente el valor  | 15          | 15%         |
| Practica frecuentemente el valor  | 39          | 38%         |
| Practica permanentemente el valor | 48          | 47%         |
| <b>Total</b>                      | <b>102</b>  | <b>100%</b> |



En este ítem se logró apreciar que el 85% del alumnado consideró que el profesorado de la Escuela de Educación de la ULA posee hábitos de orden en su desempeño laboral y buena presencia personal. Aunque, 15% indicó que los docentes muestran estas características en algunas ocasiones.

5. **Valentía:** Posición firme del profesor ante cualquier situación.

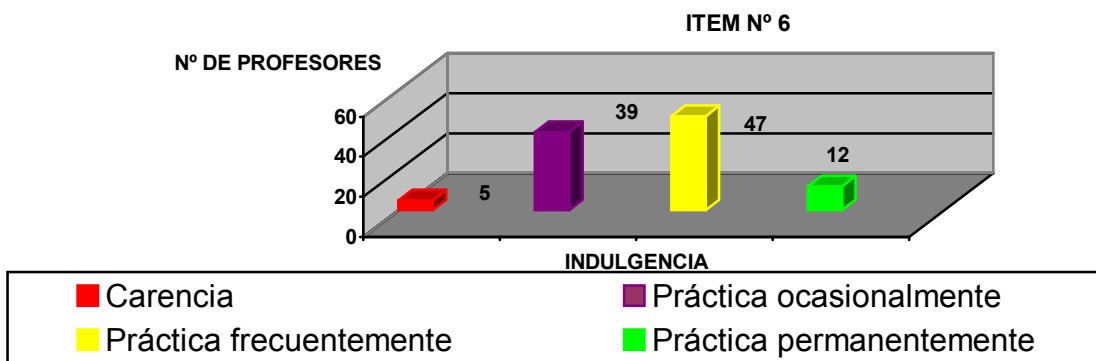
| RESPUESTAS                        | FRECUENCIAS | PORCENTAJES |
|-----------------------------------|-------------|-------------|
| Carencia del valor                | 2           | 2%          |
| Practica ocasionalmente el valor  | 14          | 14%         |
| Practica frecuentemente el valor  | 54          | 52%         |
| Practica permanentemente el valor | 33          | 32%         |
| <b>Total</b>                      | <b>103</b>  | <b>100%</b> |



El aspecto relacionado con la posición firme que debe tener el profesorado ante situaciones fue valorada por el 84% de los estudiantes como positiva. Un 14% expresó que eventualmente el profesor es valiente y sólo un 2% considero que carece de este valor.

6. **Indulgencia:** Facilidad que demuestra el profesor para aceptar y perdonar algunas acciones.

| RESPUESTAS                        | FRECUENCIAS | PORCENTAJES |
|-----------------------------------|-------------|-------------|
| Carencia del valor                | 5           | 5%          |
| Practica ocasionalmente el valor  | 39          | 38%         |
| Practica frecuentemente el valor  | 47          | 45%         |
| Practica permanentemente el valor | 12          | 12%         |
| <b>Total</b>                      | <b>103</b>  | <b>100%</b> |

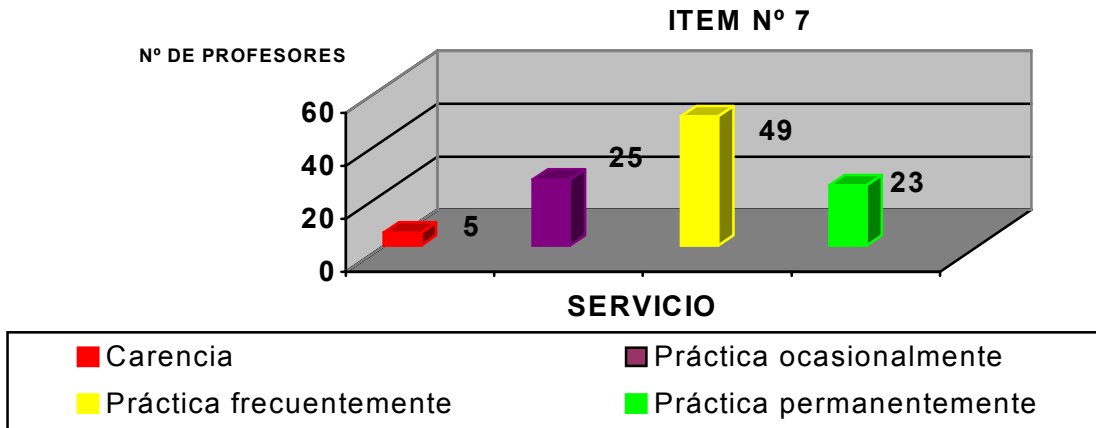


Con el ítem N° 6, un 57% de los estudiantes señaló que el profesorado de la Escuela de Educación es indulgente. Un 38% indicó que lo es en ocasiones y sólo un 5% expresó que el profesorado carece de esa actitud.



7. **Servicio:** capacidad y disposición que asume el profesor para apoyar y ayudar a otras personas que están en situaciones de necesidad.

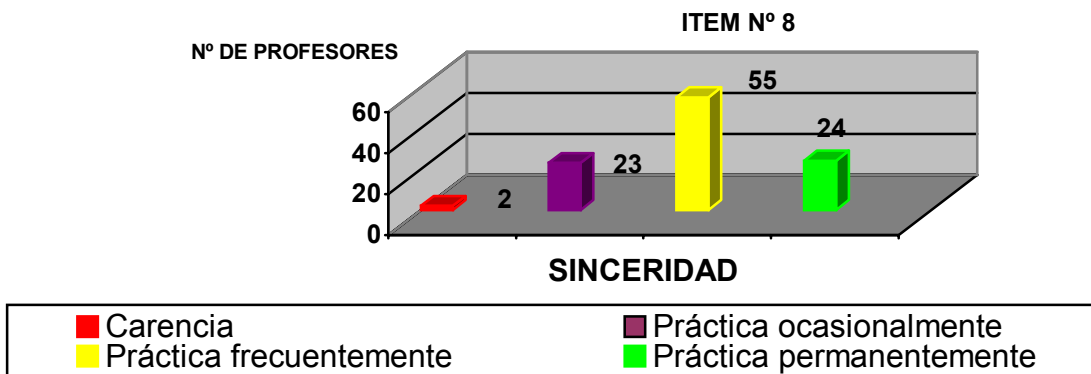
| RESPUESTAS                        | FRECUENCIAS | PORCENTAJES |
|-----------------------------------|-------------|-------------|
| Carencia del valor                | 5           | 5%          |
| Practica ocasionalmente el valor  | 25          | 25%         |
| Practica frecuentemente el valor  | 49          | 47%         |
| Practica permanentemente el valor | 23          | 23%         |
| <b>Total</b>                      | <b>102</b>  | <b>100%</b> |



El valor servicio, entendido como la disposición del profesor para ayudar a otras personas fue ponderada por el 70% del estudiantado como positivo. Mientras que el 30% opinó que esa disposición se observa ocasionalmente en el profesorado.

8. **Sinceridad:** Expresión franca y veraz del pensamiento del profesor.

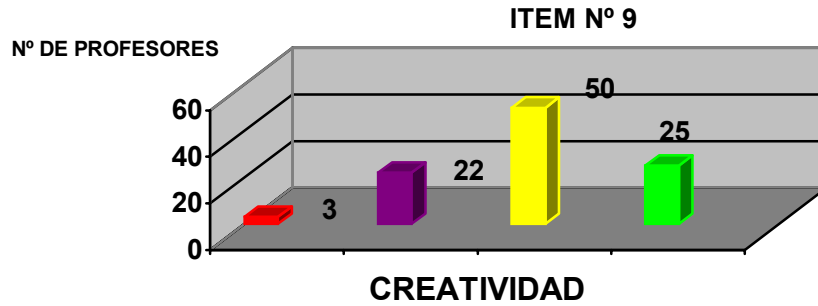
| RESPUESTAS                        | FRECUENCIAS | PORCENTAJES |
|-----------------------------------|-------------|-------------|
| Carencia del valor                | 2           | 2%          |
| Practica ocasionalmente el valor  | 23          | 22%         |
| Practica frecuentemente el valor  | 55          | 53%         |
| Practica permanentemente el valor | 24          | 23%         |
| <b>Total</b>                      | <b>104</b>  | <b>100%</b> |



Para un 76% de los alumnos los profesores de la Escuela de Educación de la ULA son francos y veraces al expresar su pensamiento. Para un 22% lo son eventualmente y para un 2% los profesores carecen de este atributo.

9. **Creatividad:** facultad que demuestra el profesor para representar objetos y situaciones no presentes en el aula de clase y que termina expresando en proyectos y propuestas de trabajo.

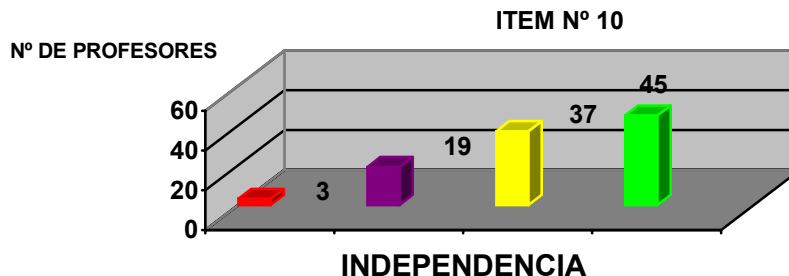
| RESPUESTAS                        | FRECUENCIAS | PORCENTAJES |
|-----------------------------------|-------------|-------------|
| Carencia del valor                | 3           | 3%          |
| Practica ocasionalmente el valor  | 22          | 21%         |
| Practica frecuentemente el valor  | 50          | 48%         |
| Practica permanentemente el valor | 25          | 28%         |
| <b>Total</b>                      | <b>100</b>  | <b>100%</b> |



En este ítem, el 76% de los alumnos encuestados expresó que los profesores de la Escuela de Educación de la ULA se caracterizan por ser creativos. El 21% opinó que lo es algunas oportunidades y sólo el 3% indicó que los docentes carecen de esa cualidad.

10. **Independencia:** manifestaciones ejecutadas por el profesor que reflejan autosuficiencia.

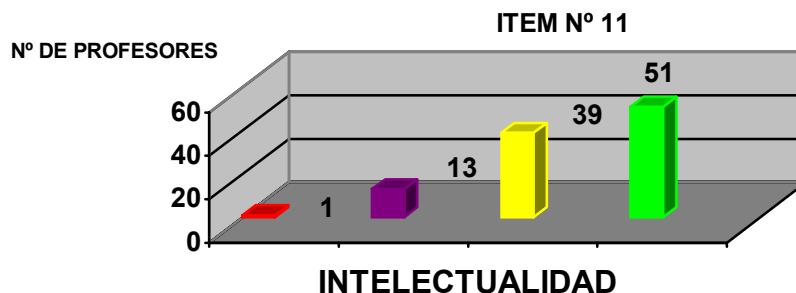
| RESPUESTAS                        | FRECUENCIAS | PORCENTAJES |
|-----------------------------------|-------------|-------------|
| Carencia del valor                | 3           | 3%          |
| Practica ocasionalmente el valor  | 19          | 18%         |
| Practica frecuentemente el valor  | 37          | 36%         |
| Practica permanentemente el valor | 45          | 43%         |
| <b>Total</b>                      | <b>104</b>  | <b>100%</b> |



Para el 79% de los alumnos encuestados los profesores de la Escuela de Educación de la ULA son autosuficientes. Un 38% cree que lo es eventualmente y, un 3% señaló que no lo son.

11. **Intelectualidad:** dominio amplio de las áreas de especialización y del entorno social del profesor.

| RESPUESTAS                        | FRECUENCIAS | PORCENTAJES |
|-----------------------------------|-------------|-------------|
| Carencia del valor                | 1           | 1%          |
| Practica ocasionalmente el valor  | 13          | 13%         |
| Practica frecuentemente el valor  | 39          | 38%         |
| Practica permanentemente el valor | 51          | 48%         |
| <b>Total</b>                      | <b>104</b>  | <b>100%</b> |

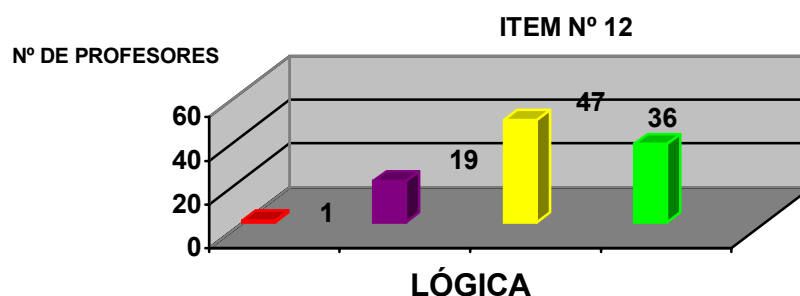


|   |   |
|---|---|
| <span style="color: red;">■</span> Carencia                   | <span style="color: purple;">■</span> Práctica ocasionalmente |
| <span style="color: yellow;">■</span> Práctica frecuentemente | <span style="color: green;">■</span> Práctica permanentemente |

En este ítem el 86% del alumnado manifestó que el profesorado de la Escuela de Educación es intelectual. Un 13% opinó que ocasionalmente el profesorado posee dominio de su área de especialización y entorno social, mientras que sólo el 1% señaló que el profesorado no ejerce el ejercicio intelectual.

12. **Lógica:** capacidad que demuestra el profesor al aplicar la razón, la consistencia y coherencia en sus argumentos.

| RESPUESTAS                        | FRECUENCIAS | PORCENTAJES |
|-----------------------------------|-------------|-------------|
| Carencia del valor                | 1           | 1%          |
| Practica ocasionalmente el valor  | 19          | 18%         |
| Practica frecuentemente el valor  | 47          | 46%         |
| Practica permanentemente el valor | 36          | 35%         |
| <b>Total</b>                      | <b>103</b>  | <b>100%</b> |

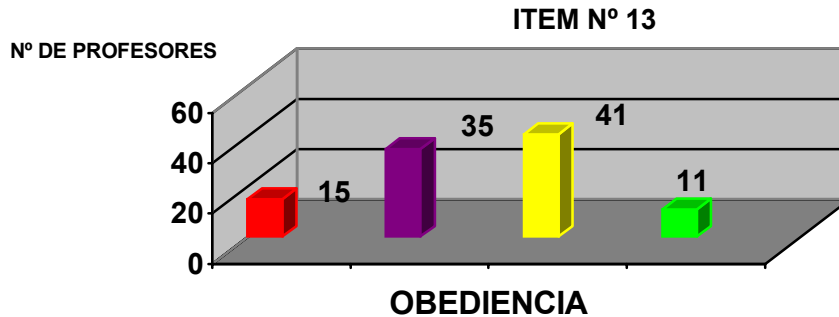


|   |   |
|---|---|
| <span style="color: red;">■</span> Carencia                   | <span style="color: purple;">■</span> Práctica ocasionalmente |
| <span style="color: yellow;">■</span> Práctica frecuentemente | <span style="color: green;">■</span> Práctica permanentemente |

Con este reactivo se logró apreciar que el 81% de los alumnos informantes considera que el profesorado de la Escuela de Educación resalta por poseer pensamiento lógico. Un 18% expresó que lo es en algunas oportunidades y, sólo el 1% señaló que el profesorado carece de esa condición.

13. **Obediencia:** cuando el profesor expresa acciones de sumisión.

| RESPUESTAS                        | FRECUENCIAS | PORCENTAJES |
|-----------------------------------|-------------|-------------|
| Carencia del valor                | 15          | 15%         |
| Practica ocasionalmente el valor  | 35          | 34%         |
| Practica frecuentemente el valor  | 41          | 40%         |
| Practica permanentemente el valor | 11          | 11%         |
| <b>Total</b>                      | <b>102</b>  | <b>100%</b> |

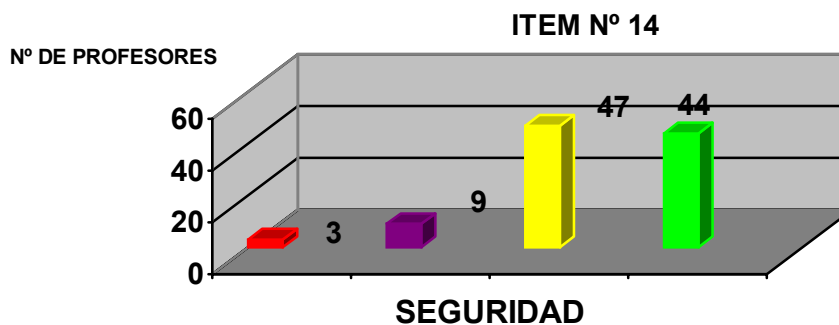


|   |   |
|---|---|
| <span style="color: red;">■</span> Carencia                   | <span style="color: purple;">■</span> Práctica ocasionalmente |
| <span style="color: yellow;">■</span> Práctica frecuentemente | <span style="color: green;">■</span> Práctica permanentemente |

De acuerdo al 51% de los alumnos, el profesorado de la Escuela de Educación muestra rasgos de sumisión. Sin embargo, un 34% indica que lo es a veces, y un 15% opinó que esta actitud esta ausente en el profesorado.

14. **Seguridad:** representa el dominio y el control que el profesor ejerce sobre sus propias acciones.

| RESPUESTAS                        | FRECUENCIAS | PORCENTAJES |
|-----------------------------------|-------------|-------------|
| Carencia del valor                | 3           | 3%          |
| Practica ocasionalmente el valor  | 9           | 9%          |
| Practica frecuentemente el valor  | 47          | 45%         |
| Practica permanentemente el valor | 44          | 43%         |
| <b>Total</b>                      | <b>103</b>  | <b>100%</b> |

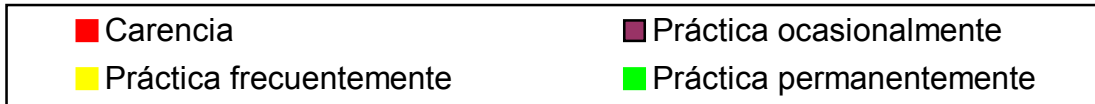
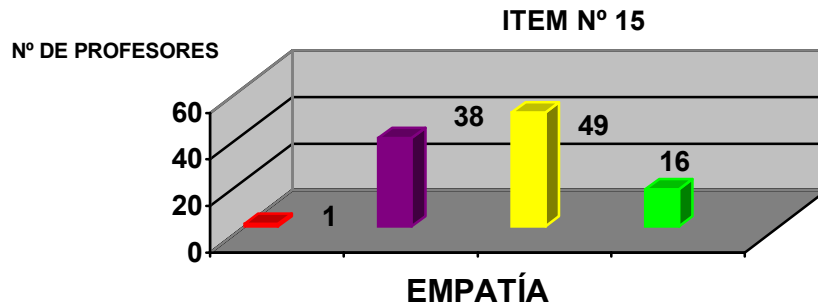


|   |   |
|---|---|
| <span style="color: red;">■</span> Carencia                   | <span style="color: purple;">■</span> Práctica ocasionalmente |
| <span style="color: yellow;">■</span> Práctica frecuentemente | <span style="color: green;">■</span> Práctica permanentemente |

Para un 88% de los alumnos, los profesores de la Escuela de Educación de la ULA demuestran seguridad sobre sus acciones. Un 9% señaló que lo hacen esporadicamente y, sólo un 3% opinó que no lo demuestran.

15. **Empatía:** facultad demostrada por el profesor al identificarse con los demás.

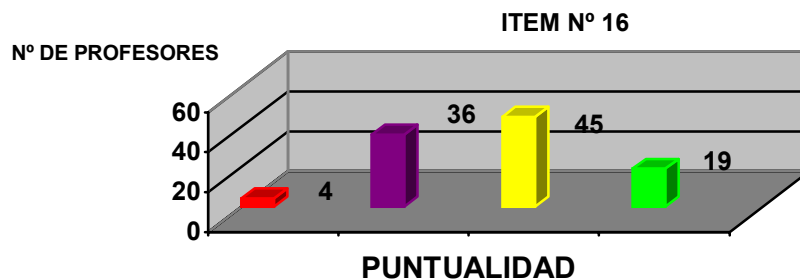
| RESPUESTAS                        | FRECUENCIAS | PORCENTAJES |
|-----------------------------------|-------------|-------------|
| Carencia del valor                | 1           | 1%          |
| Practica ocasionalmente el valor  | 38          | 37%         |
| Practica frecuentemente el valor  | 49          | 47%         |
| Practica permanentemente el valor | 16          | 15%         |
| <b>Total</b>                      | <b>104</b>  | <b>100%</b> |



Con este ítem se logró apreciar que de acuerdo al 62% de los discentes encuestados los profesores de la Escuela de educación de la ULA demuestran ser empáticos. Sin embargo, un 37% indicó que lo es eventualmente y, el 1% consideró que no posee esta cualidad.

16. **Puntualidad:** asistencia permanente y oportuna del profesor a clases y demás actividades planificada.

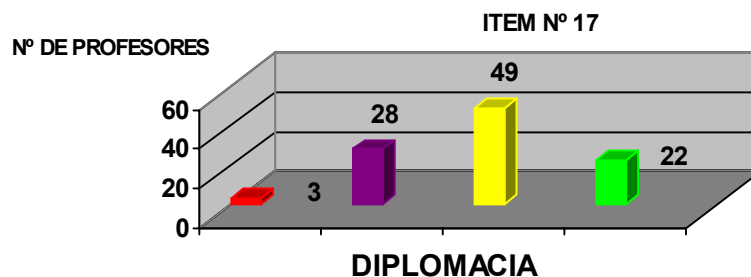
| RESPUESTAS                        | FRECUENCIAS | PORCENTAJES |
|-----------------------------------|-------------|-------------|
| Carencia del valor                | 4           | 4%          |
| Practica ocasionalmente el valor  | 36          | 35%         |
| Practica frecuentemente el valor  | 45          | 43%         |
| Practica permanentemente el valor | 19          | 18%         |
| <b>Total</b>                      | <b>104</b>  | <b>100%</b> |



Los profesores de la Escuela de Educación se caracterizan por asistir puntual y oportunamente al aula de clases de acuerdo a la opinión del 61% de los estudiantes encuestados. Para un 35%, los docentes son puntuales ocasionalmente y, para un 4% los profesores son impuntuales.

17. **Diplomacia:** se refiere a la forma como el profesor trata a los demás y, con ello demuestra buen manejo de relaciones interpersonales.

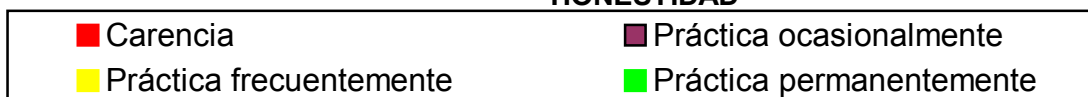
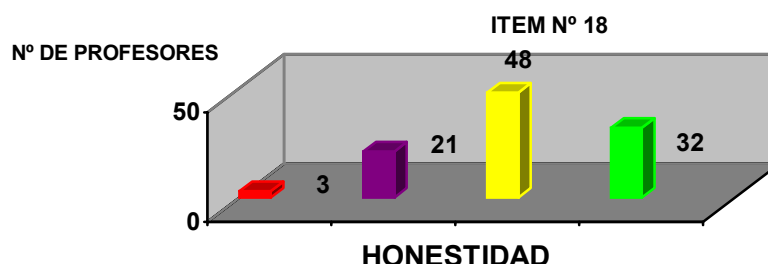
| RESPUESTAS                        | FRECUENCIAS | PORCENTAJES |
|-----------------------------------|-------------|-------------|
| Carencia del valor                | 3           | 3%          |
| Practica ocasionalmente el valor  | 28          | 27%         |
| Practica frecuentemente el valor  | 49          | 48%         |
| Practica permanentemente el valor | 22          | 22%         |
| <b>Total</b>                      | <b>102</b>  | <b>100%</b> |



De acuerdo al 70% de los alumnos informantes los profesores de la Escuela de Educación de la ULA se caracterizan por saber tratar a los demás y por manejar de buena manera las relaciones interpersonales. Un 27% indicó que lo hacen eventualmente y, el 3% expresó que los profesores adolecen de esa capacidad.

18. **Honestidad:** referido a las posturas de recato, rectitud, honradez y pudor asumidas por el profesor.

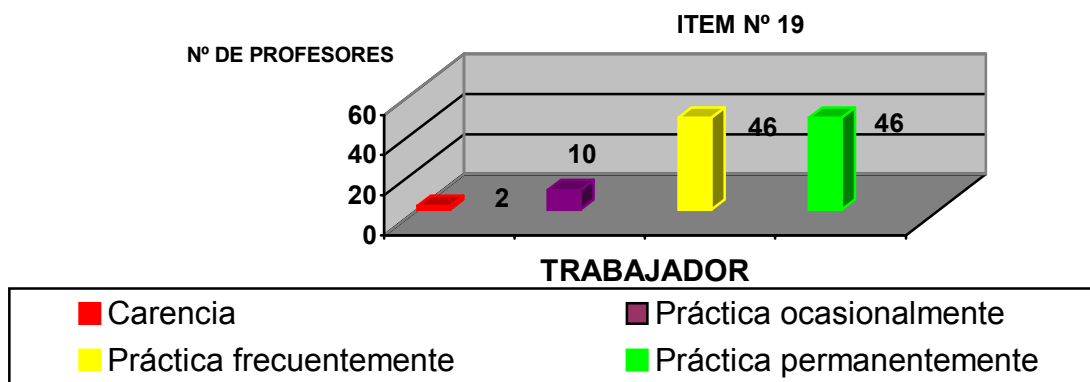
| RESPUESTAS                        | FRECUENCIAS | PORCENTAJES |
|-----------------------------------|-------------|-------------|
| Carencia del valor                | 3           | 3%          |
| Practica ocasionalmente el valor  | 21          | 20%         |
| Practica frecuentemente el valor  | 48          | 46%         |
| Practica permanentemente el valor | 32          | 31%         |



Con este ítem se logró apreciar que, de acuerdo a la opinión del 77% de los alumnos informantes, el profesorado de la Escuela de Educación de la ULA posee rasgos de rectitud, recato, honradez y pudor. Sin embargo, para un 20% de los mismos, los profesores demuestran estos atributos de forma ocasional y, para un 3% los docentes no son honestos.

19. **Trabajador:** constancia de esfuerzo y empeño que demuestra el profesor en sus labores académicas, (investigación, docencia).

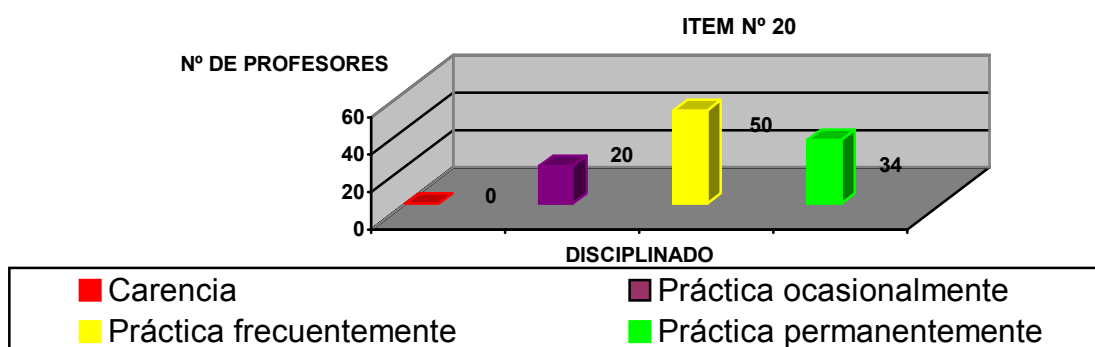
| RESPUESTAS                        | FRECUENCIAS | PORCENTAJES |
|-----------------------------------|-------------|-------------|
| Carencia del valor                | 2           | 2%          |
| Practica ocasionalmente el valor  | 10          | 10%         |
| Practica frecuentemente el valor  | 46          | 44%         |
| Practica permanentemente el valor | 46          | 44%         |
| <b>Total</b>                      | <b>104</b>  | <b>100%</b> |



De acuerdo al 88% de los alumnos informantes, los profesores de la Escuela de Educación sobresalen por ser trabajadores. Empero, un 10% señaló que lo son en algunas ocasiones y, 2% expreso que los docentes desconocen el valor del trabajo.

20. **Disciplinado:** manifestaciones de orden y exigencias demostradas por el profesor ante normas y disposiciones legales a fin de mejorar las actividades académicas, (investigación, docencia).

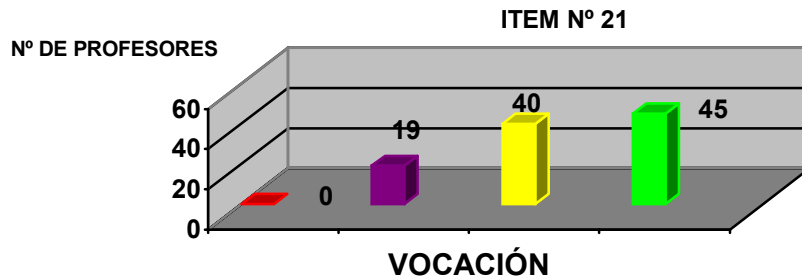
| RESPUESTAS                        | FRECUENCIAS | PORCENTAJES |
|-----------------------------------|-------------|-------------|
| Carencia del valor                | 0           | 0%          |
| Practica ocasionalmente el valor  | 20          | 19%         |
| Practica frecuentemente el valor  | 50          | 48%         |
| Practica permanentemente el valor | 34          | 33%         |
| <b>Total</b>                      | <b>104</b>  | <b>100%</b> |



Para un 88% de los alumnos, el profesorado de la Escuela de Educación de la ULA se preocupa por mantener el orden y por cumplir las exigencias legales a fin de mejorar su desempeño profesional. Sin embargo, el 19% de los informantes, consideró que los docentes demuestran estas virtudes de forma ocasional.

21. **Vocación:** aptitudes expresadas por el profesor que reflejan amor, preocupación y placer por el trabajo pedagógico que realiza.

| RESPUESTAS                        | FRECUENCIAS | PORCENTAJES |
|-----------------------------------|-------------|-------------|
| Carencia del valor                | 0           | 0%          |
| Practica ocasionalmente el valor  | 19          | 18%         |
| Practica frecuentemente el valor  | 40          | 38%         |
| Practica permanentemente el valor | 45          | 44%         |
| <b>Total</b>                      | <b>104</b>  | <b>100%</b> |

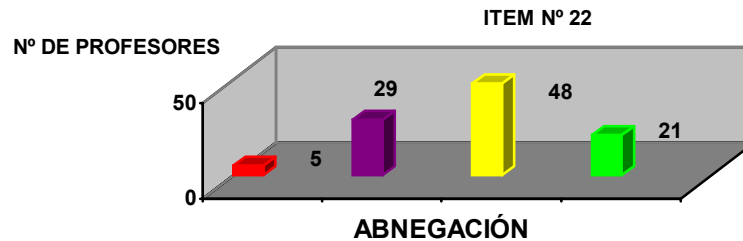


|   |   |
|---|---|
| <span style="color: red;">■</span> Carencia                   | <span style="color: purple;">■</span> Práctica ocasionalmente |
| <span style="color: yellow;">■</span> Práctica frecuentemente | <span style="color: green;">■</span> Práctica permanentemente |

Con este reactivo se pudo apreciar que el 82% de los alumnos consideran que los profesores de la Escuela de Educación de la ULA demuestran preocupación, amor y placer por su labor pedagógica. Sin embargo, el 18% de los mismos estimó que los docentes muestran esta aptitud de manera esporádica.

22. **Abnegación:** expresiones por parte del profesor que indican esmero y sacrificio por el trabajo que realiza por el bien de sus alumnos.

| RESPUESTAS                        | FRECUENCIAS | PORCENTAJES |
|-----------------------------------|-------------|-------------|
| Carencia del valor                | 5           | 5%          |
| Practica ocasionalmente el valor  | 29          | 28%         |
| Practica frecuentemente el valor  | 48          | 47%         |
| Practica permanentemente el valor | 21          | 20%         |
| <b>Total</b>                      | <b>103</b>  | <b>100%</b> |



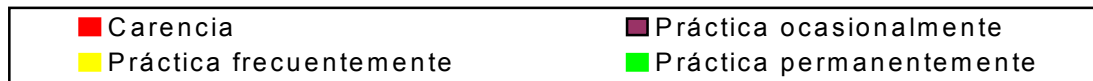
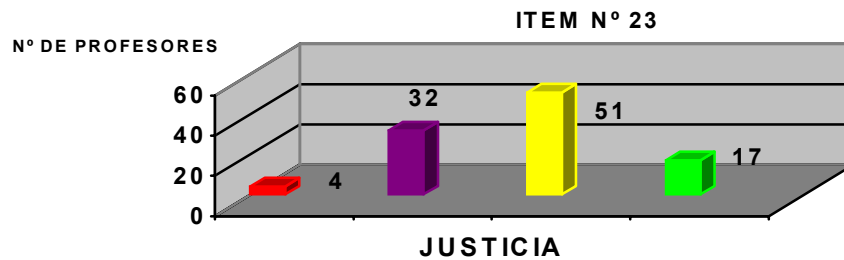
|   |   |
|---|---|
| <span style="color: red;">■</span> Carencia                   | <span style="color: purple;">■</span> Práctica ocasionalmente |
| <span style="color: yellow;">■</span> Práctica frecuentemente | <span style="color: green;">■</span> Práctica permanentemente |

De acuerdo a la opinión del 67% de los alumnos informantes, el profesorado de la Escuela de Educación se se esmera y sacrifica por realizar un buen trabajo que redunde en el beneficio de sus estudiantes. Empero, un 28% indicó que lo hacen en algunas oportunidades y, un 5% expreso que los profesores adolecen de este valor.



23. **Justicia:** virtud que expresa el profesor cuando reconoce y da cada cual lo que le corresponde.

| RESPUESTAS                        | FRECUENCIAS | PORCENTAJES |
|-----------------------------------|-------------|-------------|
| Carencia del valor                | 4           | 4%          |
| Practica ocasionalmente el valor  | 32          | 31%         |
| Practica frecuentemente el valor  | 51          | 49%         |
| Practica permanentemente el valor | 17          | 16%         |
| <b>Total</b>                      | <b>104</b>  | <b>100%</b> |



El 65% de los alumnos estimó que los profesores de la Escuela de Educación de la Ula se comportan de manera justa. Sin embargo, un 31% señaló que lo hacen de manera eventual y, un 4% opinó que los docentes carecen de este atributo.

24. **Relaciones humanas:** indican que el profesor da un buen trato comunicacional y diplomático a los demás.

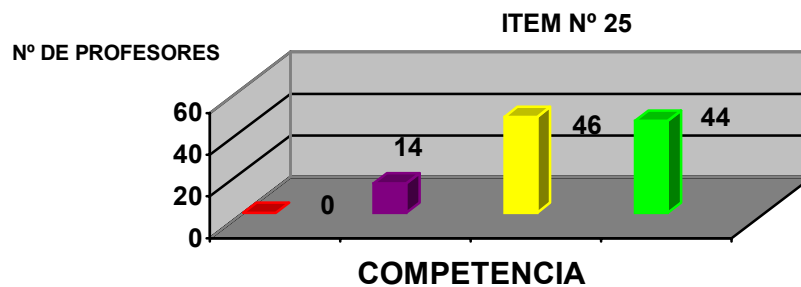
| RESPUESTAS                        | FRECUENCIAS | PORCENTAJES |
|-----------------------------------|-------------|-------------|
| Carencia del valor                | 5           | 5%          |
| Practica ocasionalmente el valor  | 22          | 21%         |
| Practica frecuentemente el valor  | 50          | 49%         |
| Practica permanentemente el valor | 26          | 25%         |
| <b>Total</b>                      | <b>103</b>  | <b>100%</b> |



Con este ítem se logró apreciar que, para un 74% de los alumnos encuestados los profesores de la escuela objeto del estudio dan buen trato comunicacional y tratan con mesura a los demás. Sin embargo, para el 21% los docentes muestran estos comportamientos de manera ocasional y, para el 5% los catedráticos adolecen de estas virtudes.

25. **Competencia:** cualidad que demuestra el profesor y que indica que posee dominio de su ámbito profesional.

| RESPUESTAS                        | FRECUENCIAS | PORCENTAJES |
|-----------------------------------|-------------|-------------|
| Carencia del valor                | 0           | 0%          |
| Practica ocasionalmente el valor  | 14          | 13%         |
| Practica frecuentemente el valor  | 46          | 45%         |
| Practica permanentemente el valor | 44          | 42%         |
| <b>Total</b>                      | <b>104</b>  | <b>100%</b> |

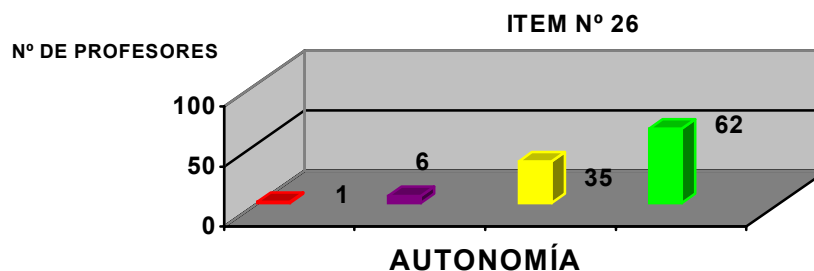


|   |   |
|---|---|
| <span style="color: red;">■</span> Carencia                   | <span style="color: purple;">■</span> Práctica ocasionalmente |
| <span style="color: yellow;">■</span> Práctica frecuentemente | <span style="color: green;">■</span> Práctica permanentemente |

Para el 87% de los alumnos informantes, los profesores de la escuela objeto de la investigación son competentes. Sin embargo, para el 13%, los docentes demuestran esta cualidad de forma eventual.

26. **Autonomía:** virtud que posee el profesor para expresarse y actuar libremente.

| RESPUESTAS                        | FRECUENCIAS | PORCENTAJES |
|-----------------------------------|-------------|-------------|
| Carencia del valor                | 1           | 1%          |
| Practica ocasionalmente el valor  | 6           | 6%          |
| Practica frecuentemente el valor  | 35          | 34%         |
| Practica permanentemente el valor | 62          | 59%         |
| <b>Total</b>                      | <b>104</b>  | <b>100%</b> |

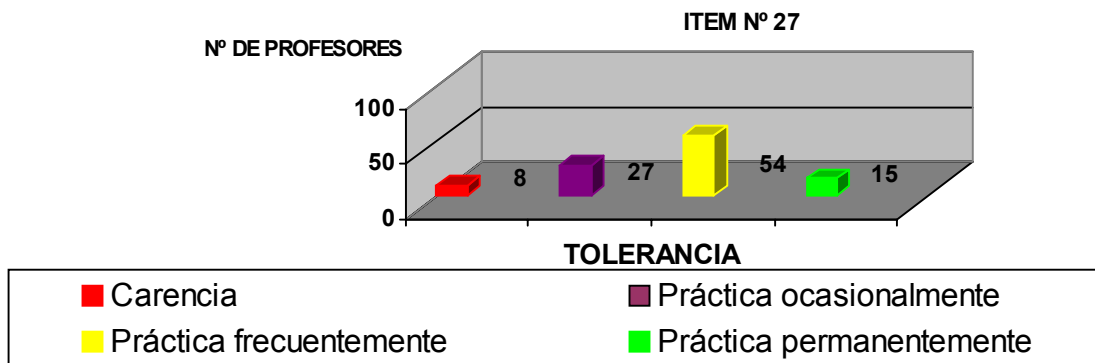


|   |   |
|---|---|
| <span style="color: red;">■</span> Carencia                   | <span style="color: purple;">■</span> Práctica ocasionalmente |
| <span style="color: yellow;">■</span> Práctica frecuentemente | <span style="color: green;">■</span> Práctica permanentemente |

Con este ítem se logró apreciar que, de acuerdo al 93% de los alumnos informantes, el profesorado de la Escuela de Educación goza de plena libertad para expresarse y actuar. Excepto, para un 6% quienes indicaron que lo hacen de forma ocasional y, para el 1% quienes señalaron que los docentes no son autónomos.

27. **Tolerancia:** cualidad que demuestra el profesor que indica respeto y consideración hacia la manera de pensar y actuar de otros.

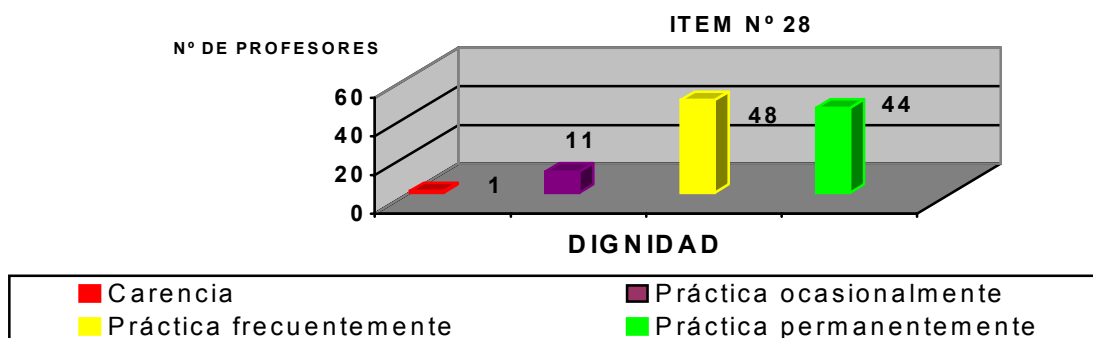
| RESPUESTAS                        | FRECUENCIAS | PORCENTAJES |
|-----------------------------------|-------------|-------------|
| Carencia del valor                | 8           | 8%          |
| Practica ocasionalmente el valor  | 27          | 26%         |
| Practica frecuentemente el valor  | 54          | 52%         |
| Practica permanentemente el valor | 15          | 14%         |
| <b>Total</b>                      | <b>104</b>  | <b>100%</b> |



En opinión del 66% de los alumnos encuestados, los profesores de la Escuela de Educación se caracterizan por respetar la manera de pensar y actuar del otro. Empero, un 26% indicó que los docentes se muestran tolerantes en algunas ocasiones y, un 8% expresó que los catedráticos adolecen de esta virtud.

28. **Dignidad:** expresiones por parte del profesor que señalan respeto por sí mismo y por su trabajo.

| RESPUESTAS                        | FRECUENCIAS | PORCENTAJES |
|-----------------------------------|-------------|-------------|
| Carencia del valor                | 1           | 1%          |
| Practica ocasionalmente el valor  | 11          | 11%         |
| Practica frecuentemente el valor  | 48          | 46%         |
| Practica permanentemente el valor | 44          | 42%         |
| <b>Total</b>                      | <b>104</b>  | <b>100%</b> |



De acuerdo a la opinión del 88% de los alumnos, los docentes de la escuela objeto del estudio se destacan por demostrar respeto por sí mismos y por el trabajo que realizan. Aunque, para el 11% los profesores demuestran su dignidad en ciertas ocasiones, mientras que el 1% de la totalidad indicó que los catedráticos no se muestran como profesionales dignos.

En atención a las opiniones expresadas por los alumnos a través de la escala de valores, se puede obtener algunas conclusiones previas que definen y caracterizan al profesorado de la Escuela de Educación de la ULA, veamos a continuación las más significativas:

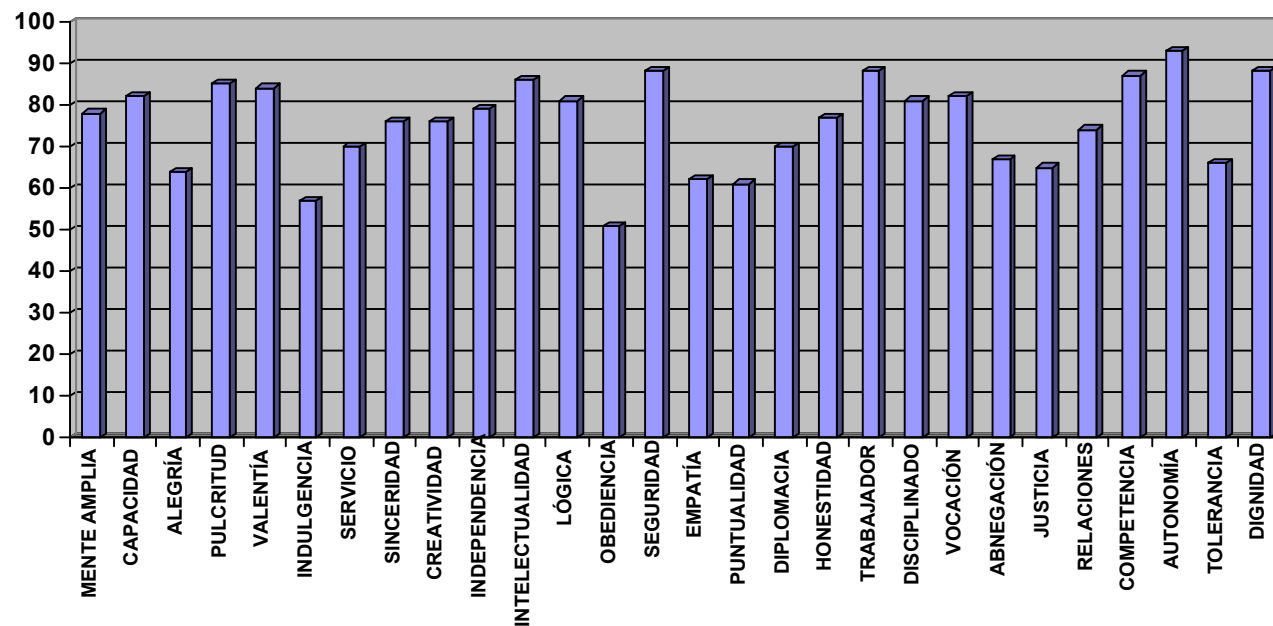
Características que definen el comportamiento axiológico del profesorado de la Escuela de Educación de la ULA. Mérida – Venezuela, de acuerdo a las opiniones de los estudiantes informantes.

|   |   |
|---|---|
| 1 | Con toda seguridad, se puede afirmar que los profesores de la escuela objeto de la investigación demuestran en su desempeño docente capacidad, pulcritud, disciplina, vocación y competencia.   |
| 2 | Las características que hacen resaltar el comportamiento axiológico del profesorado de la Escuela de Educación, están relacionadas con la independencia, la intelectualidad, la pulcritud, el trabajo, la vocación y la autonomía.  |
| 3 | En términos generales, se puede afirmar que los profesores de la Escuela de Educación de la ULA, tanto en su desempeño profesional como personal, mantienen cierto desarrollo axiológico, pues la mayoría de los alumnos así lo expresan en cada uno de los descriptores.   |
| 4 | Entre las deficiencias encontradas en el comportamiento axiológico del profesorado, sobresalen en términos significativos, su capacidad para expresar actos de sumisión, la expresión de comportamientos gratos, vivenciales y de buen ánimo, y la falta de tolerancia hacia los demás.   |
| 5 | Asimismo, se logró apreciar que los alumnos demandan a los profesores desarrollar aún más los comportamientos definidos en la escala. Pues se consideran significativas aquellas opiniones donde los estudiantes señalaron que los docentes en ocasiones manifiestan estos valores. En especial, los relacionados con: amplitud del pensamiento, alegría, indulgencia, servicio, sinceridad, creatividad, obediencia, puntualidad, diplomacia, honestidad, disciplina, abnegación, justicia, relaciones humanas y tolerancia. |
| 6 | De manera particular, se puede considerar que la mayor demanda de los alumnos al profesorado de la Escuela de Educación está referida a la puntualidad, entendida como la asistencia permanente y oportuna a clases y demás actividades planificadas.   |

Tabla N° 32.

Resumen espectral de las cualidades axiológicas del profesorado de la Escuela de Educación de la ULA. Mérida - Venezuela. De acuerdo a la opinión de los estudiantes.

**PORCENTAJE DE ALUMNOS**



**CUALIDADES POSITIVAS DEL PROFESORADO**

Esquema N° 54.

4.4.2. Información aportada por los estudiantes a través del instrumento: "Listado de descriptores pedagógicos y axiológicos para clasificar el profesorado de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes. Mérida -Venezuela".

Con el segundo instrumento aplicado a los estudiantes se consiguió el propósito de clasificar a los profesores de la Escuela de Educación de la ULA. Para ello se diseñó un listado de descriptores pedagógicos y axiológicos que deja ver el desempeño profesional – pedagógico de los mismos. Aunado a ese listado, al estudiantado se le entregó la nómina personalizada (con nombres y apellidos) de los todos los profesores adscritos a la Escuela de Educación para ese momento. Con el listado de descriptores y la nómina del profesorado a los discentes se les solicitó realizar la clasificación de acuerdo a las siguientes pautas, a saber:

1. Con el instrumento se trata de recoger información relacionada con el trabajo pedagógico de profesores de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes con quienes usted ha intercambiado experiencias formativas.
2. El ámbito central sobre el cual se recogerá la información se refiere a aspectos pedagógicos y axiológicos demostrados por cada profesor con los que usted ha compartido el salón de clases.
3. Se presenta un listado de los profesores que laboran en la Escuela de Educación, marque con una equis (X) en el recuadro correspondiente el número de asignaturas que le ha dictado cada profesor que usted reconozca.
4. De igual manera se presenta un listado de indicadores con los que se describe el trabajo pedagógico y el actuar axiológico del profesional de la enseñanza. Coteje este listado de descriptores con la labor formativa desempeñada por cada profesor que usted reconozca.
5. Luego de cotejar el listado de descriptores con cada profesor reconocido por usted clasifíquelo de acuerdo a los siguientes criterios y categorías:

| CATEGORÍAS   | CRITERIOS  |
|--|--|
| <b>A</b> = Profesor que demuestra gran preocupación por su trabajo pedagógico    | Si le asigna un número mayor o igual de quince descriptores. |
| <b>B</b> = Profesor que demuestra mediana preocupación por su trabajo pedagógico | Si le asigna un número entre ocho y catorce descriptores.    |
| <b>C</b> = Profesor que demuestra poca preocupación por su trabajo pedagógico    | Si le asigna un número menor de siete descriptores           |

Tabla N° 33. Escala Likert para la evaluación del profesorado. Elaboración propia.

Este instrumento fue aplicado a una muestra de 120 estudiantes regulares de la Escuela de Educación de la ULA. Se exigió como requisito fundamental para resolver el mismo que el estudiante hubiera visto como mínimo una asignatura con cada uno de los profesores sobre los cuales emitiría su opinión. La muestra se constituye de acuerdo al siguiente criterio: veinte (20) alumnos por cada una de las menciones que ofrece la escuela, escogidos al azar. Esta muestra representa aproximadamente el 12% de la totalidad del alumnado de la misma, considerada como una muestra opinática.

Veamos a continuación, el listado de descriptores que se diseñó para tantear el desempeño pedagógico y axiológico del profesorado.

| N° | DESCRIPTORES  |
|----|---|
| 1  | Demuestra dominio de los temas tratados en clases.  |
| 2  | Presenta y discute el Programa de la Cátedra al iniciar el semestre.  |
| 3  | Presenta y permite la participación estudiantil en el Plan de Evaluación de la Cátedra.   |
| 4  | Recomienda bibliografía actualizada.  |
| 5  | Utiliza variedad de recursos audiovisuales (Transparencias, Vídeos, Vídeo Beam, Láminas, otros).  |
| 6  | Maneja textos bibliográficos en clases.   |
| 7  | Establece un cronograma de consultas para los alumnos.  |
| 8  | Discute con los alumnos los resultados de las evaluaciones continuas.   |
| 9  | Utiliza varias técnicas e instrumentos de evaluación.   |
| 10 | Propicia durante las clases la participación de los alumnos.  |
| 11 | Propicia la reflexión crítica durante el desarrollo de las clases.  |
| 12 | Asume actitud crítica ante los temas desarrollados en clase.  |
| 13 | Diseña ejemplos para ilustrar los contenidos programáticos.   |
| 14 | Establece correspondencias entre lo teórico y lo práctico.  |
| 15 | Asiste puntualmente al aula de clases.  |
| 16 | Cumple con las actividades expuestas en el Programa de la Cátedra.  |
| 17 | Reconoce cuando comete errores.   |
| 18 | Señala realizar otras actividades académicas (investigación y extensión).   |
| 19 | Muestra rasgos de honestidad, justicia, tolerancia, indulgencia, autonomía, trabajador, disciplinado, amabilidad y abnegación.                  |
| 20 | Aplica nuevas tecnologías para facilitar el aprendizaje de los contenidos (software educativos, programas educativos, paquetes educativos etc.) |
| 21 | Presenta insinuaciones tendientes al acoso sexual.  |
| 22 | Utiliza frases despectivas dirigidas a los alumnos.   |
| 23 | Establece buena relación alumno-profesor.   |
| 24 | Muestra preocupación porque el estudiante adquiera un aprendizaje significativo.  |
| 25 | Exige comportamientos morales y éticos al estudiantado.   |
| 26 | Se define como profesor autoritario.  |
| 27 | Se define como profesor crítico-reflexivo.  |
| 28 | Se define como profesor tecnócrata.   |

Tabla N° 34. Elaboración propia.

De igual manera, veamos el formato de nómina diseñado para la clasificación de los profesores adscritos a la Escuela de Educación de la ULA.. En este listado se incluyeron los datos personales de cada profesor con la intención de que el alumnado emitiera su opinión con mayor seguridad, amplitud y libertad. Asimismo, se deja abierta la nómina para que los estudiantes incluyan otros profesores que hayan quedado fuera de la misma. Sin embargo, por cuestiones metodológicas se alternaron tales datos a fin de preservar la confidencialidad de los mismos.

Formato para el listado de profesores que laboran en la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes, Mérida - Venezuela. (junio de 2001)

| PROFESOR Nº | UNA CÁTEDRA | DOS CÁTEDRAS | TRES CÁTEDRAS | CATEGORÍA |
|-------------|-------------|--------------|---------------|-----------|
| 1           |             |              |               |           |
| 2           |             |              |               |           |
| 3           |             |              |               |           |
| 4           |             |              |               |           |
| 5           |             |              |               |           |
| 6           |             |              |               |           |
| 7           |             |              |               |           |
| 8           |             |              |               |           |
| 9           |             |              |               |           |
| 10          |             |              |               |           |
| .           |             |              |               |           |
| .           |             |              |               |           |
| .           |             |              |               |           |
| N profesor  |             |              |               |           |

Tabla Nº 35. **Nota:** Los datos presentados en este cuadro no se corresponden con los resultados obtenidos en la clasificación. Asimismo, se alternaron los datos de los profesores para preservar la confidencialidad de los mismos.

Para la presentación y análisis de la información recabada con la aplicación de este instrumento se elaboró una matriz que esquematiza las opiniones expresadas por cada uno de los alumnos en relación con cada profesor incluido en la nómina. Se resalta en esta matriz los mayores puntajes obtenidos por cada profesor para luego facilitar la clasificación. Veamos enseguida los resultados de la aplicación.

Resultados de la aplicación del instrumento: "Listado de descriptores pedagógicos y axiológicos para clasificar el profesorado de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes. Mérida -Venezuela".

| PROFESOR Nº | Nº DE ALUMNOS QUE EMITEN OPINIÓN | UNA CÁTEDRA | DOS CÁTEDRAS | TRES CÁTEDRAS | CATEGORÍA |    |   |
|-------------|----------------------------------|-------------|--------------|---------------|-----------|----|---|
|             |                                  |             |              |               | A         | B  | C |
| 1           | 4                                | 3           | 1            | -             | 4         | -  | - |
| 2           | 12                               | 12          | -            | -             | 1         | 9  | 2 |
| 3           | 24                               | 24          | -            | -             | 13        | 10 | 1 |
| 4           | 19                               | 19          | -            | -             | 4         | 7  | 8 |
| 5           | 5                                | 5           | -            | -             | 1         | 3  | 1 |
| 6           | 6                                | 5           | 1            | -             | 4         | 2  | - |
| 7           | 21                               | 21          | -            | -             | 13        | 8  | - |
| 8           | 12                               | 12          | -            | -             | -         | 10 | 2 |
| 9           | 21                               | 20          | 1            | -             | 15        | 6  | - |
| 10          | 22                               | 22          | -            | -             | 13        | 7  | 2 |
| 11          | 2                                | 2           | -            | -             | 2         | -  | - |
| 12          | 12                               | 12          | -            | -             | 9         | 3  | - |
| 13          | 5                                | 5           | -            | -             | 3         | -  | 2 |
| 14          | 32                               | 28          | 2            | 2             | 11        | 17 | 4 |
| 15          | 23                               | 23          | -            | -             | 12        | 5  | 6 |



|    |    |    |    |   |    |    |    |
|----|----|----|----|---|----|----|----|
| 16 | 20 | 20 | -  | - | 9  | 7  | 4  |
| 17 | 20 | 17 | 3  | - | 13 | 7  | -  |
| 18 | 2  | 1  | 1  | - | -  | 1  | 1  |
| 19 | 31 | 31 | -  | - | 14 | 14 | 3  |
| 20 | -  | -  | -  | - | -  | -  | -  |
| 21 | 29 | 25 | 4  | - | 16 | 9  | 4  |
| 22 | 21 | 12 | 9  | - | -  | 10 | 11 |
| 23 | 9  | 9  | -  | - | 4  | 3  | 2  |
| 24 | 29 | 29 | -  | - | 14 | 13 | 2  |
| 25 | 3  | 3  | -  | - | 3  | -  | -  |
| 26 | 18 | 18 | -  | - | 14 | 3  | 1  |
| 27 | 30 | 29 | 1  | - | 15 | 14 | 1  |
| 28 | 24 | 23 | 1  | - | 15 | 8  | 1  |
| 29 | 4  | 4  | -  | - | 2  | 2  | -  |
| 30 | 19 | 19 | -  | - | 12 | 4  | 3  |
| 31 | 3  | 3  | -  | - | 2  | 1  | -  |
| 32 | 22 | 22 | -  | - | 14 | 6  | 2  |
| 33 | 20 | 20 | -  | - | 15 | 3  | 2  |
| 34 | 17 | 17 | -  | - | 11 | 4  | 2  |
| 35 | -  | -  | -  | - | -  | -  | -  |
| 36 | 20 | 14 | 6  | - | 16 | 2  | 2  |
| 37 | 26 | 24 | 2  | - | 14 | 9  | 3  |
| 38 | 8  | 8  | -  | - | 6  | 2  | -  |
| 39 | 9  | 9  | -  | - | 9  | -  | -  |
| 40 | 12 | 11 | -  | 1 | 3  | 7  | 2  |
| 41 | 22 | 22 | -  | - | 2  | 14 | 6  |
| 42 | 22 | 20 | 2  | - | 2  | 14 | 6  |
| 43 | 18 | 18 | -  | - | 1  | 6  | 11 |
| 44 | 61 | 53 | 1  | 7 | 30 | 13 | 18 |
| 45 | 19 | 19 | -  | - | 2  | 6  | 11 |
| 46 | 25 | 25 | -  | - | 14 | 8  | 3  |
| 47 | 15 | 14 | 1  | - | 2  | 6  | 7  |
| 48 | -  | -  | -  | - | -  | -  | -  |
| 49 | 16 | 16 | -  | - | 10 | 6  | -  |
| 50 | 21 | 7  | 13 | 1 | 11 | 9  | 1  |
| 51 | 37 | 37 | -  | - | 10 | 21 | 6  |
| 52 | 6  | 5  | 1  | - | 4  | 2  | -  |
| 53 | 4  | 4  | -  | - | 3  | 1  | -  |
| 54 | 2  | 1  | 1  | - | 1  | 1  | -  |
| 55 | 17 | 17 | -  | - | 12 | 4  | 1  |
| 56 | 10 | 10 | -  | - | 9  | 1  | -  |
| 57 | 24 | 23 | 1  | - | 5  | 13 | 6  |
| 58 | 39 | 37 | 2  | - | 21 | 14 | 4  |
| 59 | 10 | 10 | -  | - | 1  | 1  | 8  |
| 60 | 5  | 5  | -  | - | 1  | 4  | -  |
| 61 | -  | -  | -  | - | -  | -  | -  |
| 62 | 6  | 6  | -  | - | 2  | 3  | 1  |
| 63 | 18 | 17 | 1  | - | 13 | 5  | -  |
| 64 | 31 | 24 | 3  | 4 | 25 | 6  | -  |
| 65 | 20 | 19 | 1  | - | 16 | 3  | 1  |
| 66 | 3  | 3  | -  | - | -  | -  | 3  |
| 67 | 25 | 24 | 1  | - | 14 | 11 | -  |
| 68 | 3  | 1  | 2  | - | 3  | -  | -  |
| 69 | 9  | 9  | -  | - | 1  | 3  | 5  |
| 70 | 25 | 18 | 7  | - | 24 | 1  | -  |
| 71 | 2  | 2  | -  | - | -  | 1  | 1  |
| 72 | 20 | 20 | -  | - | 6  | 7  | 7  |

|     |    |    |    |   |    |    |    |
|-----|----|----|----|---|----|----|----|
| 73  | 25 | 13 | 11 | 1 | 5  | 14 | 6  |
| 74  | 10 | 10 | -  | - | 3  | 6  | 1  |
| 75  | 41 | 41 | -  | - | 4  | 7  | 30 |
| 76  | 13 | 9  | 4  | - | 13 | -  | -  |
| 77  | 20 | 13 | 7  | - | 10 | 9  | 1  |
| 78  | 2  | 2  | -  | - | -  | 2  | -  |
| 79  | 49 | 48 | 1  | - | 9  | 10 | 30 |
| 80  | 13 | 12 | -  | 1 | 5  | 8  | -  |
| 81  | 25 | 23 | 2  | - | 20 | 5  | -  |
| 82  | 15 | 15 | -  | - | 8  | 4  | 3  |
| 83  | 40 | 40 | -  | - | 20 | 10 | 10 |
| 84  | 22 | 22 | -  | - | 14 | 7  | 1  |
| 85  | 3  | 3  | -  | - | -  | 3  | -  |
| 86  | 11 | 11 | -  | - | -  | 3  | 8  |
| 87  | 8  | 7  | 1  | - | 7  | -  | 1  |
| 88  | 1  | 1  | -  | - | -  | 1  | -  |
| 89  | 1  | 1  | -  | - | 1  | -  | -  |
| 90  | 2  | 2  | -  | - | 1  | 1  | -  |
| 91  | 8  | 8  | -  | - | -  | 1  | 7  |
| 92  | 4  | 4  | -  | - | -  | 1  | 3  |
| 93  | 1  | 1  | -  | - | 1  | -  | -  |
| 94  | 5  | 5  | -  | - | 5  | -  | -  |
| 95  | 3  | 3  | -  | - | 2  | 1  | -  |
| 96  | 3  | 1  | 2  | - | 3  | -  | -  |
| 97  | 1  | 1  | -  | - | 1  | -  | -  |
| 98  | 1  | 1  | -  | - | 1  | -  | -  |
| 99  | 6  | 6  | -  | - | 4  | 2  | -  |
| 100 | 2  | 2  | -  | - | 1  | -  | 1  |
| 101 | 1  | 1  | -  | - | -  | 1  | -  |
| 102 | 2  | -  | 2  | - | 2  | -  | -  |
| 103 | 4  | 3  | 1  | - | 2  | 2  | -  |
| 104 | 5  | 4  | -  | 1 | -  | 1  | 4  |
| 105 | 6  | 6  | -  | - | 5  | -  | 1  |

Tabla N° 36. Nota: Los datos de la clasificación no se corresponden con los datos expuestos en la nómina del profesorado adscrito a la Escuela de Educación de la ULA.

El propósito prístino del diseño y aplicación de este instrumento estaba centrado en determinar una clasificación general del profesorado de la Escuela de Educación de la ULA. Pues, se mantiene la tesis de que en toda institución social, en particular en las educativas, existen diferencias laborales, éticas y morales entre el personal docente. A saber, en toda escuela existen profesores altamente preocupados por su trabajo, así como también docentes que muestran mediana preocupación y, finalmente la presencia de docentes que su eficiencia profesional es deficiente. Veamos a continuación la clasificación general de los profesores realizada por el grupo de estudiantes de la escuela de educación de la ULA.

Para realizar la clasificación se tomaron en cuenta los siguientes criterios:

1. Se consideraron las opiniones sobre profesores que no aparecían inicialmente en la nómina y que fueron incluidos por los alumnos.
2. Se toman como válidas aquellas opiniones sobre los profesores que provienen, de por al menos de un estudiante.

3. Se excluyen de la clasificación aquellos profesores sobre los cuales los alumnos no emitieron ninguna información.
4. Se ubica a cada profesor en la categoría correspondiente cuando no recibe votos o puntos en las otras dos.
5. Se ubica a cada profesor en la categoría correspondiente cuando recibe por lo menos el 75% de los votos o puntos.
6. Se ubica a cada profesor en la categoría correspondiente cuando adquiera la mitad más uno (+ 1) de la totalidad de los votos o puntos.
7. Se ubica a cada profesor en la categoría correspondiente siempre y cuando la sumatoria de las otras dos clases no superen la obtenida por la mayor puntuación o votación.
8. No se toman en cuenta los profesores que reciben puntajes iguales en categorías opuestas.
9. Se coloca al profesor en la categoría correspondiente cuando la media de los votos obtenidos en A y B sea mayor que el número de votos obtenidos en C.
10. Se ubica al profesor en la categoría correspondiente cuando la media de los votos obtenidos en B y C sea mayor que el número de votos obtenidos en A.
11. Por conocimiento y trato académico del investigador con los profesores N° 18 y 71 se clasifican en la categoría A.

Veamos a continuación la clasificación de los profesores de acuerdo a los criterios establecidos, a saber:

Clasificación del profesorado de la Escuela de Educación de la ULA. De acuerdo a la opinión de los estudiantes.

| PROFESOR N° | CATEGORÍA | CRITERIO   |
|-------------|-----------|--|
| 1           | A         | (4) No recibe votos o puntos en las otras dos.   |
| 2           | B         | (5) Por recibir por lo menos el 75% de los votos o puntos.   |
| 3           | A         | (6) Por adquirir la mitad más uno (+ 1) de la totalidad de los votos o puntos.                             |
| 4           | C         | (10) Porque la media de los votos obtenidos en B y C es mayor que el número de votos obtenidos en A.       |
| 5           | B         | (7) Porque la sumatoria de las otras dos clases no superen la obtenida por la mayor puntuación o votación. |
| 6           | A         | (6) Por adquirir la mitad más uno (+ 1) de la totalidad de los votos o puntos.                             |
| 7           | A         | (6) Por adquirir la mitad más uno (+ 1) de la totalidad de los votos o puntos.                             |
| 8           | A         | (5) Por recibir por lo menos el 75% de los votos o puntos.   |
| 9           | A         | (6) Por adquirir la mitad más uno (+ 1) de la totalidad de los votos o puntos.                             |
| 10          | A         | (6) Por adquirir la mitad más uno (+ 1) de la totalidad de los votos o puntos.                             |
| 11          | A         | (4) No recibe votos o puntos en las otras dos.   |

|           |          |  |
|-----------|----------|--|
| <b>12</b> | <b>A</b> | (5) Por recibir por lo menos el 75% de los votos o puntos.   |
| <b>13</b> | <b>A</b> | (7) Porque la sumatoria de las otras dos clases no superen la obtenida por la mayor puntuación o votación. |
| <b>14</b> | <b>B</b> | (6) Por adquirir la mitad más uno (+ 1) de la totalidad de los votos o puntos.                             |
| <b>15</b> | <b>A</b> | (7) Porque la sumatoria de las otras dos clases no superen la obtenida por la mayor puntuación o votación. |
| <b>16</b> | <b>A</b> | (9) Porque la media de los votos obtenidos en A y B es mayor que el número de votos obtenidos en C.        |
| <b>17</b> | <b>A</b> | (6) Por adquirir la mitad más uno (+ 1) de la totalidad de los votos o puntos.                             |
| <b>18</b> | <b>A</b> | (11) Por conocimiento y trato académico del investigador.  |
| <b>19</b> | <b>A</b> | (9) Porque la media de los votos obtenidos en A y B es mayor que el número de votos obtenidos en C.        |
| <b>20</b> | -        | -  |
| <b>21</b> | <b>A</b> | (6) Por adquirir la mitad más uno (+ 1) de la totalidad de los votos o puntos.                             |
| <b>22</b> | <b>C</b> | (7) Porque la sumatoria de las otras dos clases no superen la obtenida por la mayor puntuación o votación. |
| <b>23</b> | <b>A</b> | (9) Porque la media de los votos obtenidos en A y B es mayor que el número de votos obtenidos en C.        |
| <b>24</b> | <b>A</b> | (9) Porque la media de los votos obtenidos en A y B es mayor que el número de votos obtenidos en C.        |
| <b>25</b> | <b>A</b> | (4) No recibe votos o puntos en las otras dos.   |
| <b>26</b> | <b>A</b> | (5) Por recibir por lo menos el 75% de los votos o puntos.   |
| <b>27</b> | <b>A</b> | (9) Porque la media de los votos obtenidos en A y B es mayor que el número de votos obtenidos en C.        |
| <b>28</b> | <b>A</b> | (6) Por adquirir la mitad más uno (+ 1) de la totalidad de los votos o puntos.                             |
| <b>29</b> | <b>A</b> | (9) Porque la media de los votos obtenidos en A y B es mayor que el número de votos obtenidos en C.        |
| <b>30</b> | <b>A</b> | (6) Por adquirir la mitad más uno (+ 1) de la totalidad de los votos o puntos.                             |
| <b>31</b> | <b>A</b> | (7) Porque la sumatoria de las otras dos clases no superen la obtenida por la mayor puntuación o votación. |

|    |   |  |
|----|---|--|
| 32 | A | (6) Por adquirir la mitad más uno (+ 1) de la totalidad de los votos o puntos.                             |
| 33 | A | (5) Por recibir por lo menos el 75% de los votos o puntos.   |
| 34 | A | (6) Por adquirir la mitad más uno (+ 1) de la totalidad de los votos o puntos.                             |
| 35 | - | -  |
| 36 | A | (5) Por recibir por lo menos el 75% de los votos o puntos.   |
| 37 | A | (6) Por adquirir la mitad más uno (+ 1) de la totalidad de los votos o puntos.                             |
| 38 | A | (5) Por recibir por lo menos el 75% de los votos o puntos.   |
| 39 | A | (4) No recibe votos o puntos en las otras dos.   |
| 40 | B | (6) Por adquirir la mitad más uno (+ 1) de la totalidad de los votos o puntos.                             |
| 41 | B | (6) Por adquirir la mitad más uno (+ 1) de la totalidad de los votos o puntos.                             |
| 42 | B | (6) Por adquirir la mitad más uno (+ 1) de la totalidad de los votos o puntos.                             |
| 43 | C | (6) Por adquirir la mitad más uno (+ 1) de la totalidad de los votos o puntos.                             |
| 44 | A | (9) Porque la media de los votos obtenidos en A y B es mayor que el número de votos obtenidos en C.        |
| 45 | C | (6) Por adquirir la mitad más uno (+ 1) de la totalidad de los votos o puntos.                             |
| 46 | A | (6) Por adquirir la mitad más uno (+ 1) de la totalidad de los votos o puntos.                             |
| 47 | C | (10) Porque la media de los votos obtenidos en B y C es mayor que el número de votos obtenidos en A.       |
| 48 | - | -  |
| 49 | A | (6) Por adquirir la mitad más uno (+ 1) de la totalidad de los votos o puntos.                             |
| 50 | A | (7) Porque la sumatoria de las otras dos clases no superen la obtenida por la mayor puntuación o votación. |
| 51 | B | (6) Por adquirir la mitad más uno (+ 1) de la totalidad de los votos o puntos.                             |
| 52 | A | (6) Por adquirir la mitad más uno (+ 1) de la totalidad de los votos o puntos.                             |
| 53 | A | (5) Por recibir por lo menos el 75% de los votos o puntos.   |
| 54 | A | (9) Porque la media de los votos obtenidos en A y B es mayor que el número de votos obtenidos en C.        |
| 55 | A | (6) Por adquirir la mitad más uno (+ 1) de la  |

|           |          |  |
|-----------|----------|--|
|           |          | totalidad de los votos o puntos.   |
| <b>56</b> | <b>A</b> | (5) Por recibir por lo menos el 75% de los votos o puntos.   |
| <b>57</b> | <b>B</b> | (6) Por adquirir la mitad más uno (+ 1) de la totalidad de los votos o puntos.                             |
| <b>58</b> | <b>A</b> | (6) Por adquirir la mitad más uno (+ 1) de la totalidad de los votos o puntos.                             |
| <b>59</b> | <b>C</b> | (5) Por recibir por lo menos el 75% de los votos o puntos.   |
| <b>60</b> | <b>B</b> | (5) Por recibir por lo menos el 75% de los votos o puntos.   |
| <b>61</b> | <b>-</b> | <b>-</b>   |
| <b>62</b> | <b>B</b> | (9) Porque la media de los votos obtenidos en A y B es mayor que el número de votos obtenidos en C.        |
| <b>63</b> | <b>A</b> | (6) Por adquirir la mitad más uno (+ 1) de la totalidad de los votos o puntos.                             |
| <b>64</b> | <b>A</b> | (5) Por recibir por lo menos el 75% de los votos o puntos.   |
| <b>65</b> | <b>A</b> | (5) Por recibir por lo menos el 75% de los votos o puntos.   |
| <b>66</b> | <b>C</b> | (4) No recibe votos o puntos en las otras dos.   |
| <b>67</b> | <b>A</b> | (6) Por adquirir la mitad más uno (+ 1) de la totalidad de los votos o puntos.                             |
| <b>68</b> | <b>A</b> | (4) No recibe votos o puntos en las otras dos.   |
| <b>69</b> | <b>C</b> | (7) Porque la sumatoria de las otras dos clases no superen la obtenida por la mayor puntuación o votación. |
| <b>70</b> | <b>A</b> | (5) Por recibir por lo menos el 75% de los votos o puntos.   |
| <b>71</b> | <b>A</b> | (11) Por conocimiento y trato académico del investigador.  |
| <b>72</b> | <b>C</b> | (10) Porque la media de los votos obtenidos en B y C es mayor que el número de votos obtenidos en A.       |
| <b>73</b> | <b>B</b> | (6) Por adquirir la mitad más uno (+ 1) de la totalidad de los votos o puntos.                             |
| <b>74</b> | <b>B</b> | (6) Por adquirir la mitad más uno (+ 1) de la totalidad de los votos o puntos.                             |
| <b>75</b> | <b>C</b> | (6) Por adquirir la mitad más uno (+ 1) de la totalidad de los votos o puntos.                             |
| <b>76</b> | <b>A</b> | (4) No recibe votos o puntos en las otras dos.   |
| <b>77</b> | <b>A</b> | (9) Porque la media de los votos obtenidos en A y B es mayor que el número de votos obtenidos en C.        |
| <b>78</b> | <b>B</b> | (4) No recibe votos o puntos en las otras dos.   |
| <b>79</b> | <b>C</b> | (6) Por adquirir la mitad más uno (+ 1) de la totalidad de los votos o puntos.                             |

|            |                |  |
|------------|----------------|--|
| <b>80</b>  | <b>B</b>       | (6) Por adquirir la mitad más uno (+ 1) de la totalidad de los votos o puntos.                             |
| <b>81</b>  | <b>A</b>       | (5) Por recibir por lo menos el 75% de los votos o puntos.   |
| <b>82</b>  | <b>A</b>       | (7) Porque la sumatoria de las otras dos clases no superen la obtenida por la mayor puntuación o votación. |
| <b>83</b>  | <b>A</b>       | (9) Porque la media de los votos obtenidos en A y B es mayor que el número de votos obtenidos en C.        |
| <b>84</b>  | <b>A</b>       | (6) Por adquirir la mitad más uno (+ 1) de la totalidad de los votos o puntos.                             |
| <b>85</b>  | <b>B</b>       | (4) No recibe votos o puntos en las otras dos.   |
| <b>86</b>  | <b>C</b>       | (6) Por adquirir la mitad más uno (+ 1) de la totalidad de los votos o puntos.                             |
| <b>87</b>  | <b>A</b>       | (5) Por recibir por lo menos el 75% de los votos o puntos.   |
| <b>88</b>  | <b>B</b>       | (4) No recibe votos o puntos en las otras dos.   |
| <b>89</b>  | <b>A</b>       | (4) No recibe votos o puntos en las otras dos.   |
| <b>90</b>  | <b>A</b>       | (9) Porque la media de los votos obtenidos en A y B es mayor que el número de votos obtenidos en C.        |
| <b>91</b>  | <b>C</b>       | (5) Por recibir por lo menos el 75% de los votos o puntos.   |
| <b>92</b>  | <b>C</b>       | (5) Por recibir por lo menos el 75% de los votos o puntos.   |
| <b>93</b>  | <b>A</b>       | (4) No recibe votos o puntos en las otras dos.   |
| <b>94</b>  | <b>A</b>       | (4) No recibe votos o puntos en las otras dos.   |
| <b>95</b>  | <b>A</b>       | (7) Porque la sumatoria de las otras dos clases no superen la obtenida por la mayor puntuación o votación. |
| <b>96</b>  | <b>A</b>       | (4) No recibe votos o puntos en las otras dos.   |
| <b>97</b>  | <b>A</b>       | (4) No recibe votos o puntos en las otras dos.   |
| <b>98</b>  | <b>A</b>       | (4) No recibe votos o puntos en las otras dos.   |
| <b>99</b>  | <b>A</b>       | (6) Por adquirir la mitad más uno (+ 1) de la totalidad de los votos o puntos.                             |
| <b>100</b> | <b>NO VALE</b> | (8) Por recibir puntajes iguales en categorías opuestas.   |
| <b>101</b> | <b>B</b>       | (4) No recibe votos o puntos en las otras dos.   |
| <b>102</b> | <b>A</b>       | (4) No recibe votos o puntos en las otras dos.   |
| <b>103</b> | <b>A</b>       | (9) Porque la media de los votos obtenidos en A y B es mayor que el número de votos obtenidos en C.        |
| <b>104</b> | <b>C</b>       | (6) Por adquirir la mitad más uno (+ 1) de la totalidad de los votos o puntos.                             |
| <b>105</b> | <b>A</b>       | (5) Por recibir por lo menos el 75% de los votos o puntos.   |

Tabla N° 37.

Clasificación general de los profesores de la Escuela de Educación de la ULA. De acuerdo a la opinión de los estudiantes.

| Nº DE PROFESORES                     | CATEGORÍA | PORCENTAJE |
|--------------------------------------|-----------|------------|
| 68                                   | A         | 68%        |
| 17                                   | B         | 17%        |
| 15                                   | C         | 15%        |
| 5                                    | No valen  |            |
| <b>TOTAL = 105 PROFESORES (100%)</b> |           |            |

Tabla N° 38. NOTA: No se toman en cuenta los casos no validos.

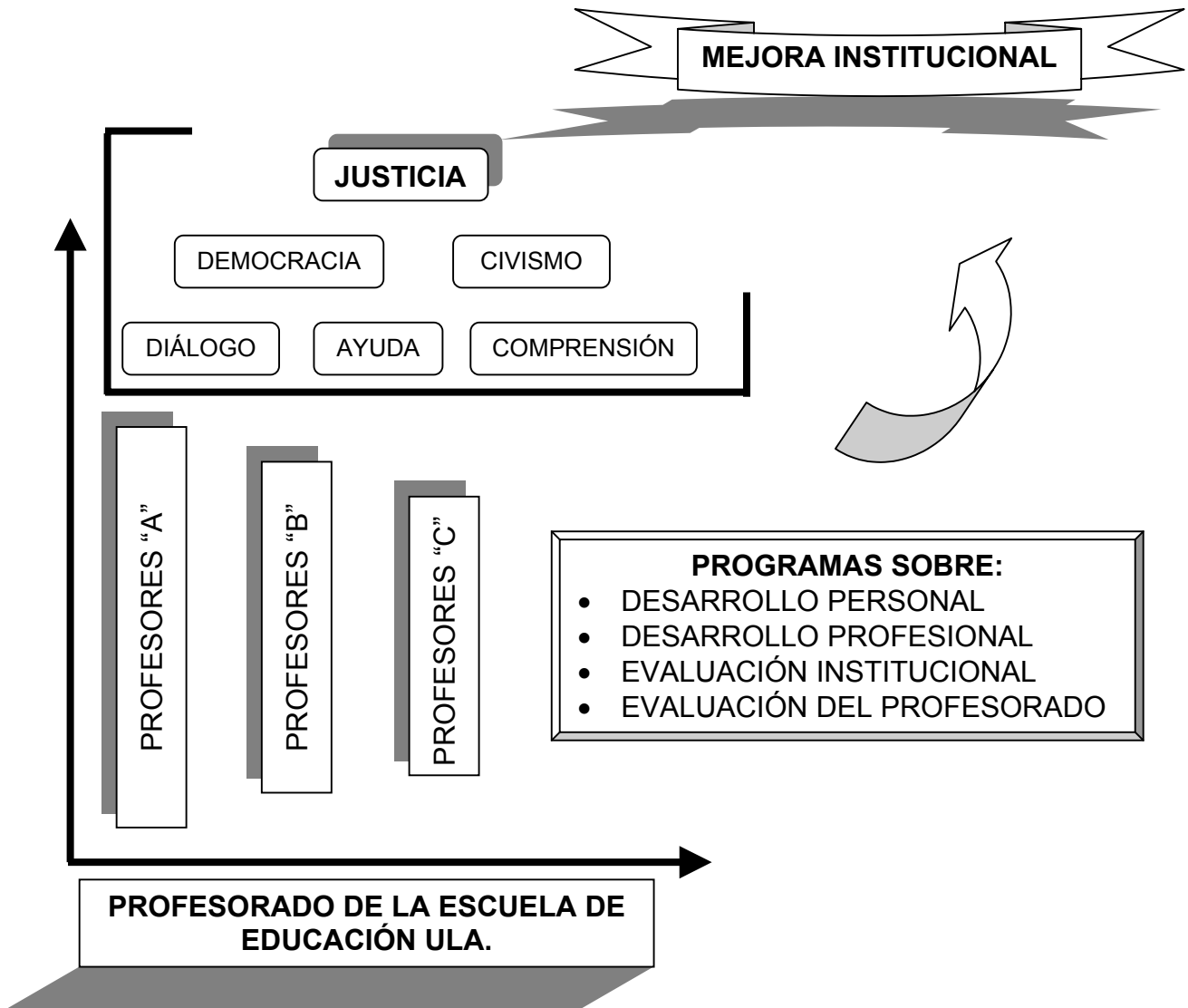
Como se puede apreciar, los resultados de la aplicación de este instrumento indican que entre el personal docente de la Escuela de educación de la ULA también existen diferencias profesionales y personales. Pues según los criterios de los estudiantes sesenta y ocho (68) profesores de la citada escuela se caracterizan por demostrar gran preocupación por su trabajo pedagógico, mientras que veinticuatro (17) asumen sus labores pedagógicas con mediana preocupación y, quince de ellos lo hacen con poca preocupación.

Sin embargo, se puede indicar que un gran número de profesores de la Escuela de Educación de la ULA, un 68%, de acuerdo a la opinión de los estudiantes, se caracteriza por poseer cualidades positivas. Lo cual conduce a pensar que en dicha escuela se pueden adelantar con facilidad programas de crecimiento personal y profesional, así como también programas de evaluación institucional y del profesorado orientados hacia la búsqueda de la mejora.

Con las características que los estudiantes adjudicaron a los profesores y, con la inclusión en la Escuela de Educación de la ULA de presupuestos relacionados con la cultura de la comunidad justa, el civismo, la escuela democrática y la concepción de evaluación centrada en la comprensión, el diálogo y la ayuda, se podría asegurar, con cierto optimismo, que la mejora y el cambio en la mencionada escuela se alcanzarían a mediano plazo. Veamos estos argumentos de manera gráfica:



## ALTERNATIVA DE MEJORA Y CAMBIO PARA LA ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA ULA.



Esquema N° 55. Elaboración propia. Planteamientos extraídos del análisis de la clasificación elaborada por los estudiantes

4.4.3. Información aportada por los estudiantes a través del instrumento: “Lista de descriptores didácticos, pedagógicos y axiológicos utilizados por el profesorado de la Escuela de Educación de la Universidad de los Andes. Mérida –Venezuela”.

El tercer instrumento aplicado a los estudiantes, permitió recoger información relacionada con el desempeño profesional de los profesores de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes con quienes ellos (los alumnos) han intercambiado experiencias de aprendizaje. Para este fin se retomó la lista de descriptores aplicada en el segundo instrumento y se añadió una escala de tipo likert con la que los alumnos realizaron una clasificación general de los profesores en atención al desempeño profesional demostrado por los mismos. Los rangos de la escala tipo Likert que se utilizó fueron los siguientes:

|                   |                |                |
|-------------------|----------------|----------------|
| <b>LA MAYORÍA</b> | <b>ALGUNOS</b> | <b>NINGUNO</b> |
|-------------------|----------------|----------------|

Para la presentación y análisis de la información proporcionada por este instrumento se aplicó nuevamente criterios de “estadística descriptiva” y el “análisis simple de ítems”. Lo cual permitió elaborar una base de datos y estimar, en términos de frecuencias absolutas y porcentuales las opiniones emitidas por los discentes en cada reactivo. (Ver anexo: Base de datos).

Para la construcción de la base de datos se tipificaron las respuestas en atención al siguiente criterio:

|            |   |
|------------|---|
| LA MAYORÍA | 2 |
| ALGUNOS    | 1 |
| NINGUNO    | 0 |

El instrumento fue aplicado a un grupo de noventa y cinco (95) estudiantes. Se utilizaron como criterios para escoger la muestra el semestre cursado y la Mención de la carrera.

Enseguida, se muestran las opiniones de los estudiantes expresadas en términos de frecuencias porcentuales a través de una matriz de información, veamos:

Cuadro esquemático que muestra las opiniones expresadas por los alumnos en atención al desempeño didáctico, pedagógico y axiológico del profesorado de la Escuela de Educación de la ULA.

| DESCRIPTOR   | ESCALA            | %             | OBSERVACIÓN   |
|--|-------------------|---------------|---|
| 1. Demuestran dominio de los temas tratados en clases. | <b>LA MAYORÍA</b> | <b>50.52%</b> | Este ítem indica que para el 50.52% de los alumnos la mayoría de los profesores de la Escuela de Educación de la ULA, poseen dominio del ámbito de su especialidad. |
|  | <b>ALGUNOS</b>    | <b>48.42%</b> |   |
|  | <b>NINGUNO</b>    | <b>0%</b>     |   |
|  | <b>TOTAL</b>      | <b>98.94%</b> |   |

|  |                   |               |   |
|--|-------------------|---------------|---|
| 2. Presentan y discuten el Programa de la Cátedra al iniciar el semestre.                            | <b>LA MAYORÍA</b> | <b>46.32%</b> | De acuerdo con el 51,58% de los alumnos, algunos profesores de la Escuela de Educación de la ULA le dan a conocer a sus estudiantes los programas de las cátedras.                  |
|  | <b>ALGUNOS</b>    | <b>51.58%</b> |   |
|  | <b>NINGUNO</b>    | <b>2.10%</b>  |   |
|  | <b>TOTAL</b>      | <b>100%</b>   |   |
| 3. Presentan y permiten la participación estudiantil en el Plan de Evaluación de la Cátedra.         | <b>LA MAYORÍA</b> | <b>20.00%</b> | Para el 64,21% de los discentes algunos profesores de la escuela en estudio permiten la intervención estudiantil en el plan de evaluación.  |
|  | <b>ALGUNOS</b>    | <b>64.21%</b> |   |
|  | <b>NINGUNO</b>    | <b>15.79%</b> |   |
|  | <b>TOTAL</b>      | <b>100%</b>   |   |
| 4. Recomiendan bibliografía actualizada.   | <b>LA MAYORÍA</b> | <b>26.32%</b> | En opinión del 68.42% de los estudiantes, algunos profesores de la escuela en cuestión recomiendan bibliografía de vanguardia.  |
|  | <b>ALGUNOS</b>    | <b>68.42%</b> |   |
|  | <b>NINGUNO</b>    | <b>5.26%</b>  |   |
|  | <b>TOTAL</b>      | <b>100%</b>   |   |
| 5. Utilizan variedad de recursos audiovisuales (Transparencias, Vídeos, Vídeo Beam, Láminas, otros). | <b>LA MAYORÍA</b> | <b>10.53%</b> | Con este ítem, el 77.89% del alumnado indicó que algunos profesores de la escuela en estudio utilizan recursos audiovisuales.   |
|  | <b>ALGUNOS</b>    | <b>77.89%</b> |   |
|  | <b>NINGUNO</b>    | <b>11.58%</b> |   |
|  | <b>TOTAL</b>      | <b>100%</b>   |   |
| 6. Manejan textos bibliográficos en clases.  | <b>LA MAYORÍA</b> | <b>25.26%</b> | Para un 58.95% de los alumnos, algunos profesores de le Escuela de Educación de la ULA manejan textos bibliográficos en clases.   |
|  | <b>ALGUNOS</b>    | <b>58.95%</b> |   |
|  | <b>NINGUNO</b>    | <b>15.79%</b> |   |
|  | <b>TOTAL</b>      | <b>100%</b>   |   |
| 7. Establecen un cronograma de consultas para los alumnos.   | <b>LA MAYORÍA</b> | <b>6.32%</b>  | En este ítem se logró apreciar que para la mayoría de los alumnos algunos profesores de la escuela objeto del estudio establecen cronogramas de consultas.                          |
|  | <b>ALGUNOS</b>    | <b>84.21%</b> |   |
|  | <b>NINGUNO</b>    | <b>8.42%</b>  |   |
|  | <b>TOTAL</b>      | <b>98.95%</b> |   |
| 8. Discuten con los alumnos los resultados de las evaluaciones continuas.                            | <b>LA MAYORÍA</b> | <b>8.42%</b>  | El 65.26% de los alumnos indicó que algunos porfesores de la escuela en cuestión discuten con ellos los resultados de las evaluaciones.   |
|  | <b>ALGUNOS</b>    | <b>65.26%</b> |   |
|  | <b>NINGUNO</b>    | <b>24.21%</b> |   |
|  | <b>TOTAL</b>      | <b>97.90%</b> |   |
| 9. Utilizan varias técnicas e instrumentos de evaluación.  | <b>LA MAYORÍA</b> | <b>22.11%</b> | Combinar técnicas e instrumentos para la evaluación fue catalogada por el 66.32% de los alumnos como un aspecto que es utilizado por algunos profesores de la Escuela de Educación. |
|  | <b>ALGUNOS</b>    | <b>66.32%</b> |   |
|  | <b>NINGUNO</b>    | <b>10.53%</b> |   |
|  | <b>TOTAL</b>      | <b>98.95%</b> |   |

|   |                   |               |   |
|---|-------------------|---------------|---|
| 10. Propician durante las clases la participación de los alumnos.       | <b>LA MAYORÍA</b> | <b>47.37%</b> | Propiciar la participación estudiantil durante el desarrollo de las clases, en opinión del 51.58% de los alumnos, se considera como un propósito central que siguen algunos profesores.   |
|   | <b>ALGUNOS</b>    | <b>51.58%</b> |   |
|   | <b>NINGUNO</b>    | <b>1.05%</b>  |   |
|   | <b>TOTAL</b>      | <b>100%</b>   |   |
| 11. Propician la reflexión crítica durante el desarrollo de las clases. | <b>LA MAYORÍA</b> | <b>27.37%</b> | Para el 58.95% de los alumnos, propiciar la reflexión crítica en las clases es un aspecto que procuran algunos profesores de la Escuela de Educación de la ULA.   |
|   | <b>ALGUNOS</b>    | <b>58.95%</b> |   |
|   | <b>NINGUNO</b>    | <b>13.68%</b> |   |
|   | <b>TOTAL</b>      | <b>100%</b>   |   |
| 12. Asumen actitud crítica ante los temas desarrollados en clase.       | <b>LA MAYORÍA</b> | <b>24.21%</b> | De acuerdo con el 63.11% de los estudiantes, algunos profesores de la Escuela de Educación se caracterizan por poseer pensamiento crítico.  |
|   | <b>ALGUNOS</b>    | <b>62.11%</b> |   |
|   | <b>NINGUNO</b>    | <b>12.63%</b> |   |
|   | <b>TOTAL</b>      | <b>98.95%</b> |   |
| 13. Diseñan ejemplos para ilustrar los contenidos programáticos.        | <b>LA MAYORÍA</b> | <b>13.68%</b> | Diseñar ejemplos como técnica para la ilustración de los contenidos programáticos es un aspecto positivo en algunos profesores de la Escuela de Educación de la ULA, esto bajo la consideración del 66.32% de los alumnos encuestados.  |
|   | <b>ALGUNOS</b>    | <b>66.32%</b> |   |
|   | <b>NINGUNO</b>    | <b>18.95%</b> |   |
|   | <b>TOTAL</b>      | <b>98.95%</b> |   |
| 14. Establecen correspondencias entre lo teórico y lo práctico.         | <b>LA MAYORÍA</b> | <b>28.42%</b> | Establecer correspondencias entre lo teórico y lo práctico de los contenidos programáticos es un aspecto que siguen algunos profesores de la Escuela de Educación a fin de mejorar el aprendizaje, este juicio se aprecia gracias a la opinión del 65.26% de los discentes informantes. |
|   | <b>ALGUNOS</b>    | <b>65.26%</b> |   |
|   | <b>NINGUNO</b>    | <b>6.32%</b>  |   |
|   | <b>TOTAL</b>      | <b>100%</b>   |   |
| 15. Asisten puntualmente al aula de clases.                             | <b>LA MAYORÍA</b> | <b>53.68%</b> | De acuerdo a la opinión del 53.68% de los alumnos, la mayoría de los profesores de la Escuela de Educación de la ULA asisten puntualmente al aula de clases.  |
|   | <b>ALGUNOS</b>    | <b>41.05%</b> |   |
|   | <b>NINGUNO</b>    | <b>4.21%</b>  |   |
|   | <b>TOTAL</b>      | <b>98.95%</b> |   |

|  |                   |               |   |
|--|-------------------|---------------|---|
| 16. Cumplen con las actividades expuestas en el Programa de la Cátedra.  | <b>LA MAYORÍA</b> | <b>33.68%</b> | En este ítem se logró apreciar que algunos profesores de la Escuela de Educación cumplen con las actividades planificadas en sus respectivas asignaturas, este juicio es de acuerdo a la opinión emitida por el 60% de los alumnos encuestados. |
|  | <b>ALGUNOS</b>    | <b>60.00%</b> |   |
|  | <b>NINGUNO</b>    | <b>5.27%</b>  |   |
|  | <b>TOTAL</b>      | <b>98.95%</b> |   |
| 17. Reconocen cuando comete errores.   | <b>LA MAYORÍA</b> | <b>8.43%</b>  | Para el 52.63% de los estudiantes algunos profesores de la Escuela de Educación aceptan y reconocen cuando se equivocan.  |
|  | <b>ALGUNOS</b>    | <b>52.63%</b> |   |
|  | <b>NINGUNO</b>    | <b>37.89%</b> |   |
|  | <b>TOTAL</b>      | <b>98.95%</b> |   |
| 18. Señalan realizar otras actividades académicas (investigación y extensión).   | <b>LA MAYORÍA</b> | <b>10.53%</b> | Algunos profesores de la Escuela de Educación además de impartir docencia se dedican a la investigación y extensión, este juicio es obtenido de acuerdo a la opinión del 61.05% de los alumnos informantes.                                     |
|  | <b>ALGUNOS</b>    | <b>61.05%</b> |   |
|  | <b>NINGUNO</b>    | <b>27.37%</b> |   |
|  | <b>TOTAL</b>      | <b>98.95%</b> |   |
| 19. Muestran rasgos de honestidad, justicia, tolerancia, indulgencia, autonomía, trabajador, disciplinado, amabilidad y abnegación.                  | <b>LA MAYORÍA</b> | <b>8.42%</b>  | El 83.16% de los alumnos encuestados consideró que algunos profesores de la Escuela de Educación de la ULA, muestran actitudes de: honestidad, justicia, tolerancia, indulgencia, autonomía, trabajo, disciplina, amabilidad y abnegación.      |
|  | <b>ALGUNOS</b>    | <b>83.16%</b> |   |
|  | <b>NINGUNO</b>    | <b>8.42%</b>  |   |
|  | <b>TOTAL</b>      | <b>100%</b>   |   |
| 20. Aplican nuevas tecnologías para facilitar el aprendizaje de los contenidos (software educativos, programas educativos, paquetes educativos etc.) | <b>LA MAYORÍA</b> | <b>1.05%</b>  | Para el 62.11% de los alumnos encuestados, pocos profesores de la Escuela de Educación de la ULA emplean nuevas tecnologías para facilitar el aprendizaje.  |
|  | <b>ALGUNOS</b>    | <b>36.84%</b> |   |
|  | <b>NINGUNO</b>    | <b>62.11%</b> |   |
|  | <b>TOTAL</b>      | <b>100%</b>   |   |

|   |                   |               |  |
|---|-------------------|---------------|--|
| 21. Presentan insinuaciones tendientes al acoso sexual.                               | <b>LA MAYORÍA</b> | <b>2.10%</b>  | De acuerdo a los resultados obtenidos en este ítem, pocos profesores de la Escuela de Educación de la ULA, desarrollan comportamientos tendientes al acoso sexual, este juicio se debe a la opinión expresada por el 80% de los discentes encuestados.   |
|   | <b>ALGUNOS</b>    | <b>16.85%</b> |  |
|   | <b>NINGUNO</b>    | <b>80.00%</b> |  |
|   | <b>TOTAL</b>      | <b>98.95%</b> |  |
| 22. Utilizan frases despectivas dirigidas a los alumnos.                              | <b>LA MAYORÍA</b> | <b>6.32%</b>  | Con este reactivo se logró apreciar que algunos profesores de la Escuela de Educación de la ULA, emplean frases despectivas con sus estudiantes, este juicio es debido a la opinión del 66.32% de los alumnos informantes.   |
|   | <b>ALGUNOS</b>    | <b>66.32%</b> |  |
|   | <b>NINGUNO</b>    | <b>26.31%</b> |  |
|   | <b>TOTAL</b>      | <b>98.95%</b> |  |
| 23. Establecen buena relación alumno-profesor.  | <b>LA MAYORÍA</b> | <b>20.00%</b> | Para el 78.95% de los alumnos encuestados, algunos profesores de la escuela en cuestión, establecen buena relación alumno-profesor.  |
|   | <b>ALGUNOS</b>    | <b>78.95%</b> |  |
|   | <b>NINGUNO</b>    | <b>1.05%</b>  |  |
|   | <b>TOTAL</b>      | <b>100%</b>   |  |
| 24. Muestran preocupación porque el estudiante adquiera un aprendizaje significativo. | <b>LA MAYORÍA</b> | <b>16.84%</b> | De acuerdo a la opinión del 73.68% de los alumnos informantes, algunos de los profesores de la escuela en estudio se preocupan porque sus estudiantes adquieran un aprendizaje realmente significativo.  |
|   | <b>ALGUNOS</b>    | <b>73.68%</b> |  |
|   | <b>NINGUNO</b>    | <b>7.38%</b>  |  |
|   | <b>TOTAL</b>      | <b>97.90%</b> |  |
| 25. Exigen comportamientos morales y éticos al estudiantado.                          | <b>LA MAYORÍA</b> | <b>43.16%</b> | Con este ítem se logró apreciar cierta relatividad en la opinión de los alumnos informantes, pues para el 43.16% de los mismos la mayoría de los profesores de la escuela en estudio exigen comportamientos morales y éticos a sus alumnos; mientras que el 41.05% consideró que algunos lo hacen. |
|   | <b>ALGUNOS</b>    | <b>41.05%</b> |  |
|   | <b>NINGUNO</b>    | <b>15.79%</b> |  |
|   | <b>TOTAL</b>      | <b>100%</b>   |  |

|  |                   |               |  |
|--|-------------------|---------------|--|
| 26. Se definen como profesores autoritarios.       | <b>LA MAYORÍA</b> | <b>10.53%</b> | Para el 70.53% de los alumnos informantes, algunos de los profesores de la Escuela de Educación de la ULA son profesres autoritarios.                        |
|  | <b>ALGUNOS</b>    | <b>70.53%</b> |  |
|  | <b>NINGUNO</b>    | <b>18.94%</b> |  |
|  | <b>TOTAL</b>      | <b>100%</b>   |  |
| 27. Se definen como profesores crítico-reflexivos. | <b>LA MAYORÍA</b> | <b>11.58%</b> | De acuerdo a la opinión del 80% de los alumnos encuestados, algunos profesores de la escuela en estudio se caracterizan por ser docentes crítico-reflexivos. |
|  | <b>ALGUNOS</b>    | <b>80.00%</b> |  |
|  | <b>NINGUNO</b>    | <b>8.42%</b>  |  |
|  | <b>TOTAL</b>      | <b>100%</b>   |  |
| 28. Se definen como profesores tecnócratas.        | <b>LA MAYORÍA</b> | <b>8.42%</b>  | Para el 55.79% de los alumnos informantes, algunos profesores de la Escuela de Educación de la ULA, se definen como profesores tecnócratas.                  |
|  | <b>ALGUNOS</b>    | <b>55.79%</b> |  |
|  | <b>NINGUNO</b>    | <b>27.37%</b> |  |
|  | <b>TOTAL</b>      | <b>91.58%</b> |  |

Tabla N° 39. **Nota:** La diferencia para alcanzar el 100% en las opiniones se debe a que en algunos casos los estudiantes no respondieron.

A partir de la lectura de las opiniones emitidas por los estudiantes a través de la aplicación de este instrumento se pueden extraer las siguientes conclusiones; a saber, el profesorado de la Escuela de Educación presenta ciertas potencialidades, deficiencias y cualidades que se podrían mejorar; en sus funciones didácticas, pedagógicas y axiológicas. Veamos, en primer término, las potencialidades o aspectos positivos que sobresalen en tales docentes.

Potencialidades didácticas, pedagógicas y axiológicas detectadas en el profesorado de la Escuela de Educación de la ULA, de acuerdo a la opinión de los estudiantes.

| <b>EL PROFESORADO DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA ULA SE CARACTERIZA POR:</b>    |
|---|
| POSEER DOMINIO DE LOS CONTENIDOS DE SU ESPECIALIDAD.                              |
| PRESENTAR Y DISCUTIR CON EL ESTUDIANTADO LOS PROGRAMAS DE CÁTEDRA.                |
| PROPICIAR LA PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS EN LAS CLASES.                          |
| ASISTIR PUNTUALMENTE AL ULA DE CLASES.  |
| NO PRESENTAR INSINUACIONES TENDIENTES AL ACOSO SEXUAL.                            |
| EXIGIR COMPORTAMIENTOS MORALES Y ÉTICOS AL ALUMNADO.                              |
| COMPRENDER DE BUENA MANERA LA RELACIÓN ALUMNO-PROFESOR.                           |
| MOSTRAR PREOCUPACIÓN PORQUE EL ESTUDIANTADO ADQUIERA APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS. |

Tabla N° 40. Elaboración propia.

De igual manera, las respuestas de los alumnos en este instrumento permitieron detectar algunos aspectos negativos en el quehacer profesional de los docentes de la Escuela de Educación de la ULA, veamos a continuación los más significativos:

Debilidades detectadas en el quehacer profesional de los profesores de la Escuela de Educación de la ULA, según la opinión de los estudiantes.

|  |
|--|
| <b>LOS PROFESORES DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA ULA PRESENTAN DEFICIENCIAS EN SU LABOR PROFESIONAL, POR CUANTO:</b> |
| NO PERMITEN LA PARTICIPACIÓN DEL ESTUDIANTADO EN LA EVALUACIÓN.  |
| NO RECOMIENDAN BIBLIOGRAFÍA ACTUALIZADA.   |
| EMPLEAN POCO LOS RECURSOS AUDIOVISUALES.   |
| CASI NO UTILIZAN EL MANEJO DE TEXTOS BIBLIOGRÁFICOS EN CLASES.   |
| NO ESTABLECEN PROGRAMAS DE ASISTENCIA Y CONSULTAS PARA LOS ALUMNOS.  |
| NO DISCUTEN LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN.   |
| NO COMBINAN TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN PARA VALORAR EL APRENDIZAJE.   |
| LES CUESTA ACEPTAR Y RECONOCER ERRORES.  |
| NO APLICAN LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS PARA MEJORAR EL APRENDIZAJE.   |
| UTILIZAN, EN ALGUNAS OCASIONES, FRASES DESPECTIVAS DIRIGIDAS A LOS DISCENTES.  |

Tabla N° 41. Elaboración propia.

Asimismo, se lograron apreciar algunos aspectos en el profesorado adscrito a la escuela objeto del estudio que se pueden considerar positivos; pero que requerirían de ciertos refuerzos para que se puedan consolidar, a saber:

Cualidades que se deben reforzar en el desempeño profesional de los docentes de la Escuela de Educación de la ULA, de acuerdo a la opinión de los estudiantes.

|   |
|---|
| <b>EL PROFESORADO DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN DE LA ULA, EN PRO DE LA MEJORA DE SU TRABAJO DOCENTE, DEBE PROCURAR:</b>             |
| PROPICIAR, AÚN MÁS, LA REFLEXIÓN CRÍTICA DE LOS ESTUDIANTES.  |
| SER MÁS CRÍTICO FRENTE A LOS TEMAS DE LAS ASIGNATURAS QUE IMPARTE.  |
| BUSCAR FORMAS PARA ILUSTRAR, DE MEJOR MANERA, LOS CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS QUE ENSEÑA.  |
| ESTABLECER MEJORES RELACIONES ENTRE LO TEÓRICO Y LO PRÁCTICO DE LAS MATERIAS QUE ENSEÑA.  |
| CUMPLIR CON LAS ACTIVIDADES QUE PLANIFICA EN LOS PROGRAMAS DE CÁTEDRA.  |
| INCREMENTAR SUS ACTIVIDADES DE INVESTIGACIÓN Y EXTENSIÓN.   |
| MOSTRAR MEJORES RASGOS DE HONESTIDAD, JUSTICIA, TOLERANCIA, INDULGENCIA, AUTONOMÍA, TRABAJO, DISCIPLINA, AMABILIDAD Y ABNEGACIÓN. |

Tabla N° 42. Elaboración propia.



Finalmente, con la aplicación de este instrumento se logró apreciar un aspecto importante en las opiniones expresadas por los estudiantes, que merece una opinión particular; a saber, con los reactivos 26, 27 y 28 se solicitaba a los alumnos que clasificaran a sus profesores en atención a los siguientes criterios: como docentes autoritarios, crítico-reflexivos o tecnócratas. Sin embargo, al leer los datos se logra apreciar que en las respuestas existe cierta relatividad, pues los definen, indistintamente, en las tres categorías. Consideramos que la explicación de este hecho se debe a que el estudiantado no tiene suficientemente claro los distintos roles que puede desempeñar el docente.

#### 4.2. Presentación y análisis de la información aportada por los administradores y gerentes.

En esta parte se presentan gráficos, esquemas, mapas conceptuales y cuadros que permiten visualizar y analizar las unidades conceptuales y discursivas que señalaron los administradores y gerentes de la Escuela de Educación en relación con los principales aspectos sobre el comportamiento axiológico, desempeño profesional y desarrollo personal del profesorado. El diseño de los recursos mencionados (gráficos, esquemas, mapas conceptuales y cuadros) muestran las opiniones más resaltantes, representativas y significativas de los administradores de la escuela objeto del estudio.

Dada la naturaleza del propósito central de la investigación se hizo todo lo posible por mostrar; en primer lugar, la mayor cantidad de perspectivas que sobre los diversos tópicos expresaron los entrevistados. En segundo lugar, se resaltaron aquellas opiniones que redundaron en la aprehensión y comprensión de los objetivos propuestos en la investigación y, en tercer término, se consideraron las nuevas dimensiones de significado que enriquecieron las pautas para la propuesta de mejora de la escuela objeto de investigación.

De igual manera, la información arrojada por los administradores y gerentes es presentada utilizando parámetros de estadística descriptiva; en particular distribución de frecuencias absolutas y porcentuales, mostrados a través de tablas y gráficos. Se elabora esta presentación con la intención de sintetizar y esquematizar tales opiniones.

##### 4.2.1. Información aportada por los gerentes y administradores de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes a través de las entrevistas.

Con la Entrevista Cualitativa en Profundidad (ECP) aplicada a gerentes y administradores de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes se recogió información en torno a los siguientes aspectos:

- Conocimiento de la estructura organizativa.
- Conocimiento de las competencias y funciones.
- Conocimiento de la materia tratada en reuniones.
- Conocimiento y tratamiento de conflictos en la relación alumno-profesor.
- Conocimiento y tratamiento de conflictos axiológicos.

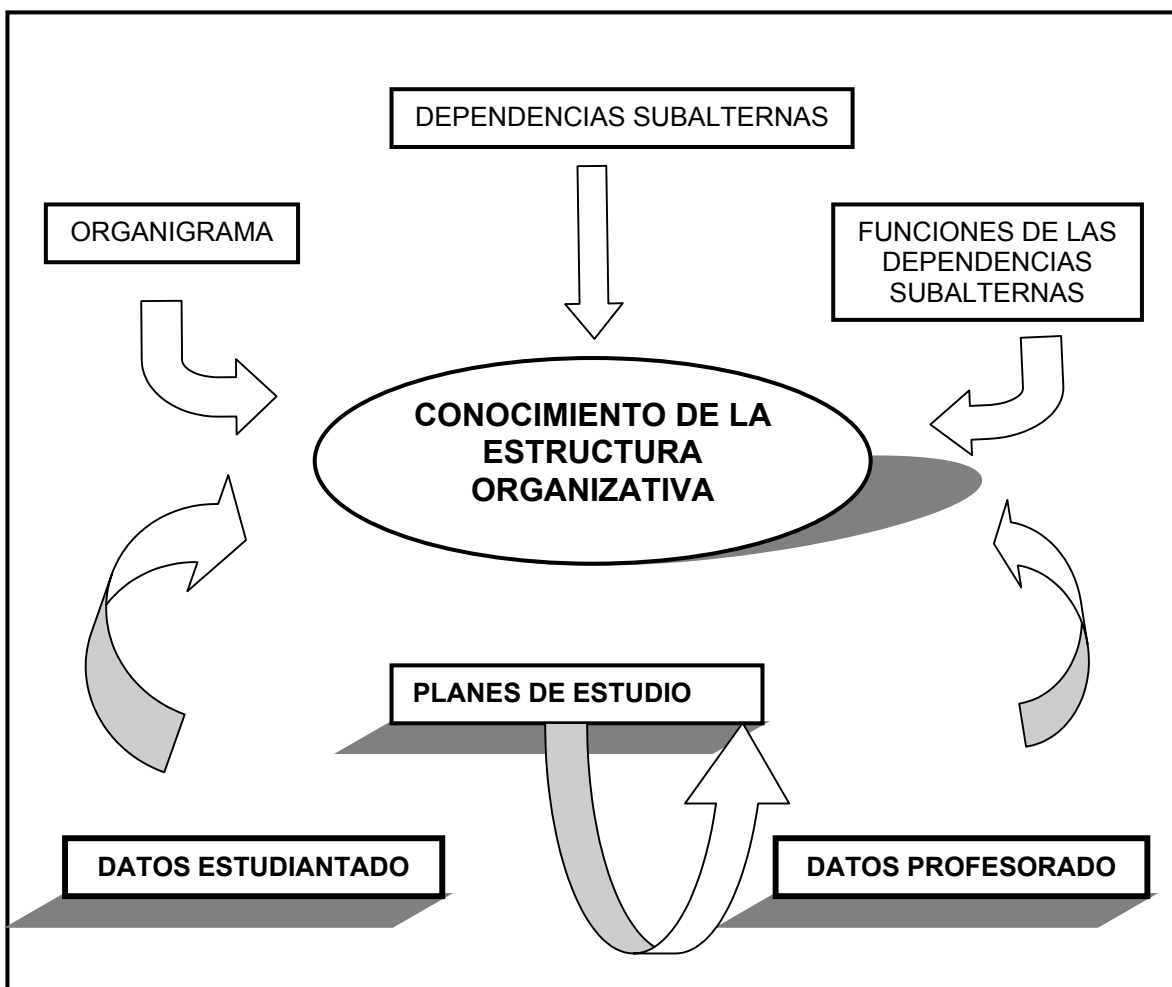
De las opiniones dadas por los entrevistados se aprecia que la vida de las dependencias que administran se puede visualizar en atención a tres perspectivas; es decir, las instancias consultadas se mueven en atención a tres dinámicas: una dinámica administrativa, una dinámica académica y otra de conflictividad.

La dinámica administrativa de las dependencias en cuestión se caracteriza de manera muy evidente por ser burocrática, este aspecto se aprecia con el abordaje y análisis de las respuestas dadas por los entrevistados a los

primeros tres aspectos presentados en la entrevista. A saber, estos tres descriptores dejan ver que la dinámica administrativa se centra en cumplir y tramitar las demandas contractuales de los profesores que las conforman, entre ellas resalta: permisos, becas, sabáticos, asignación de carga docente y ascensos.

A continuación se presenta los aspectos que hacen ver el dominio y conocimiento que poseen los administradores de las distintas instancias que administran.

### Conocimiento de la estructura organizativa



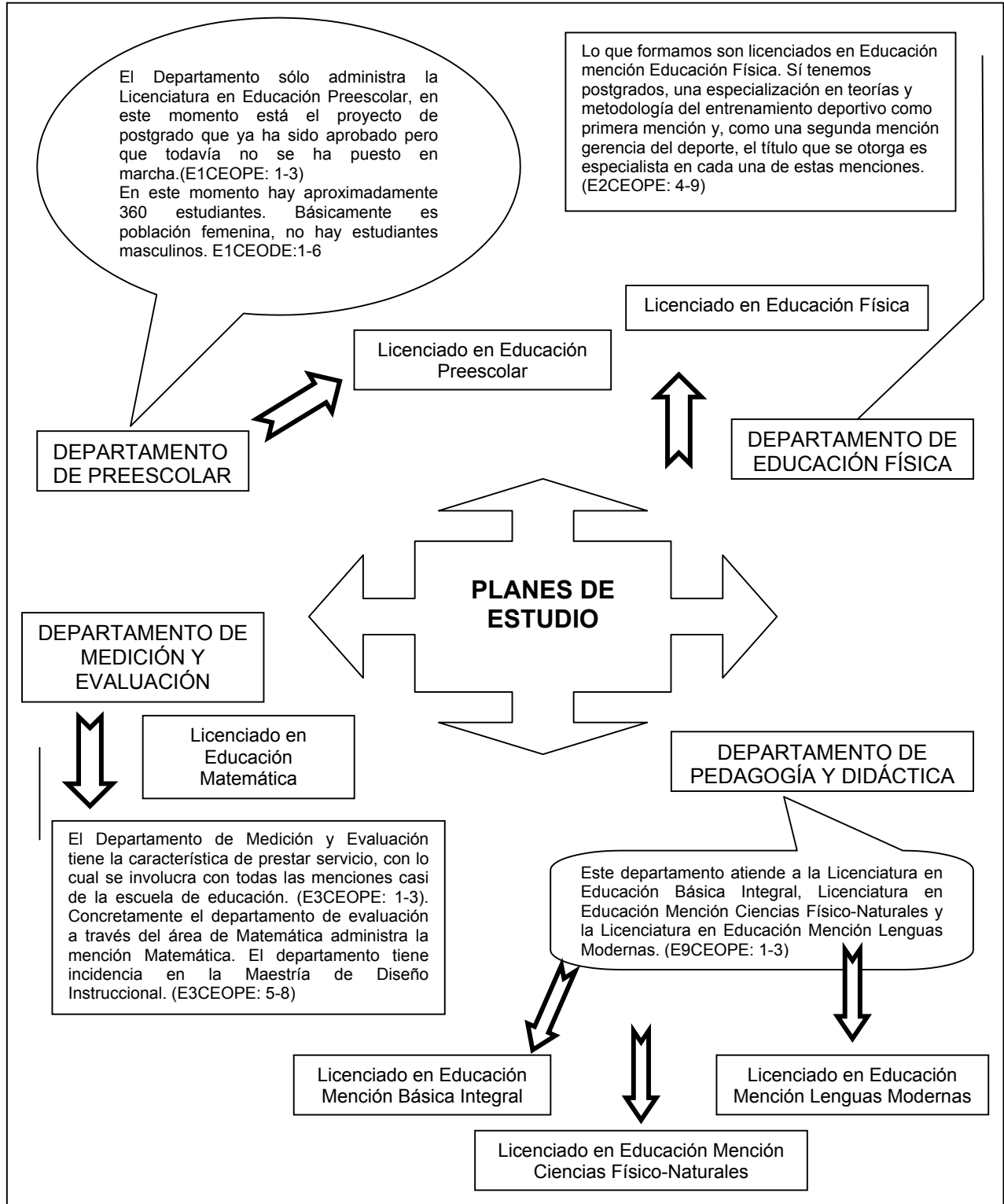
Esquema N° 23. Mapa de temas abordados en relación con la categoría "Conocimiento de la Estructura Organizativa" (administradores)

En este punto se resaltan los aspectos referidos a: los planes de estudio, información sobre los estudiantes y los datos que hacen referencia a ciertas características del profesorado.

Veamos a continuación cuáles son las distintas dependencias que conforman la Escuela de Educación y las ofertas de estudio que presenta. En este punto es importante señalar que la Escuela de Educación está conformada por: siete (7) departamentos (Pedagogía y Didáctica, Preescolar, Educación Física,

Medición y Evaluación, Psicología y Orientación, Filosofía y Administración Educativa), estas dependencias constituyen las unidades académicas básicas de la institución. De estos, sólo cuatro administran los planes de estudio que se imparten.

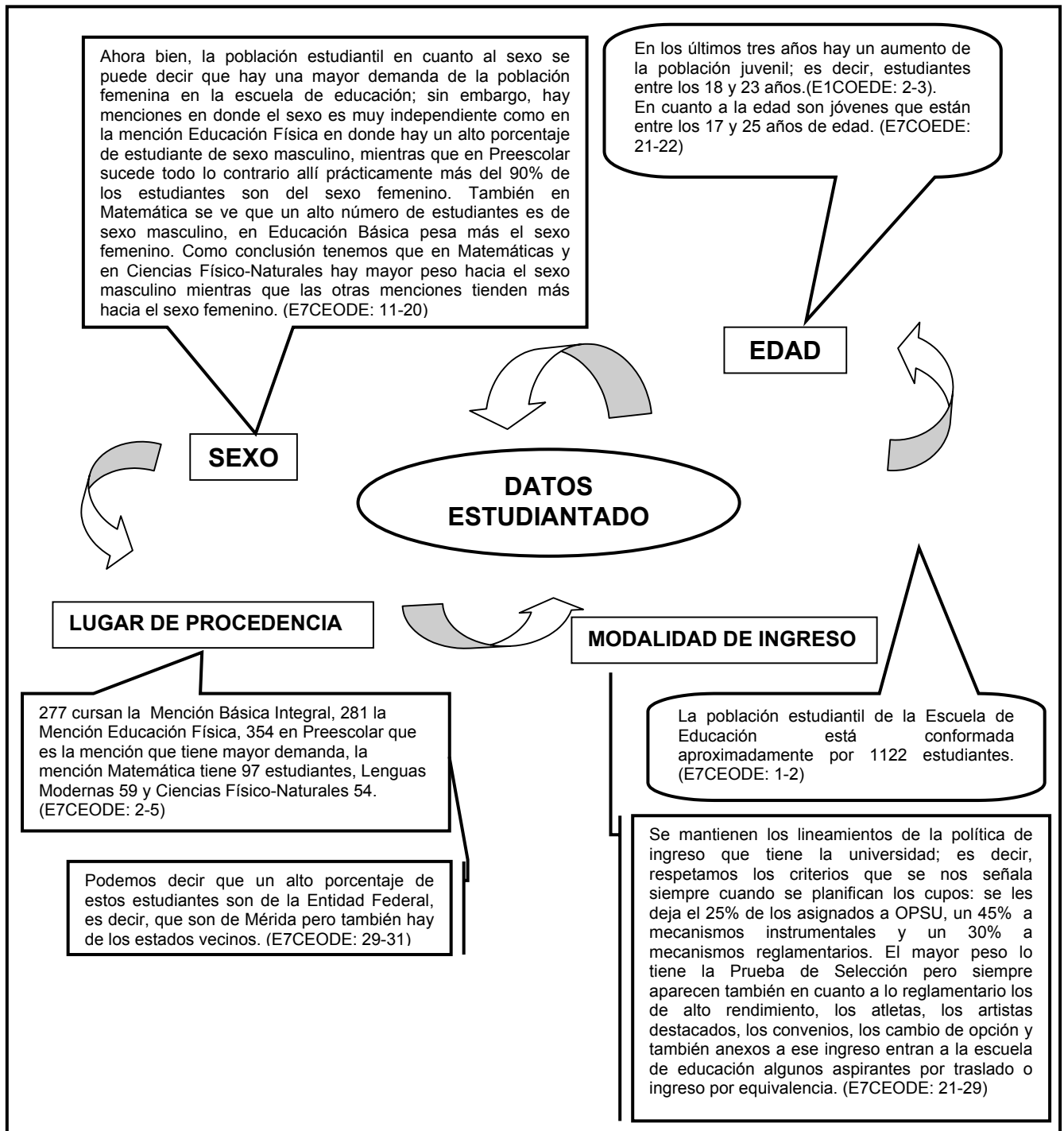
**Planes de estudio que se desarrollan en la Escuela de Educación**



Esquema N° 24. Frases representativas en relación con los Planes de Estudio. (Según Administradores)

De igual manera, los administradores demostraron poseer conocimiento sobre algunos aspectos relacionados con el estudiantado, entre ellos se destacan: edad, sexo, lugar de procedencia, modalidad y matrícula.

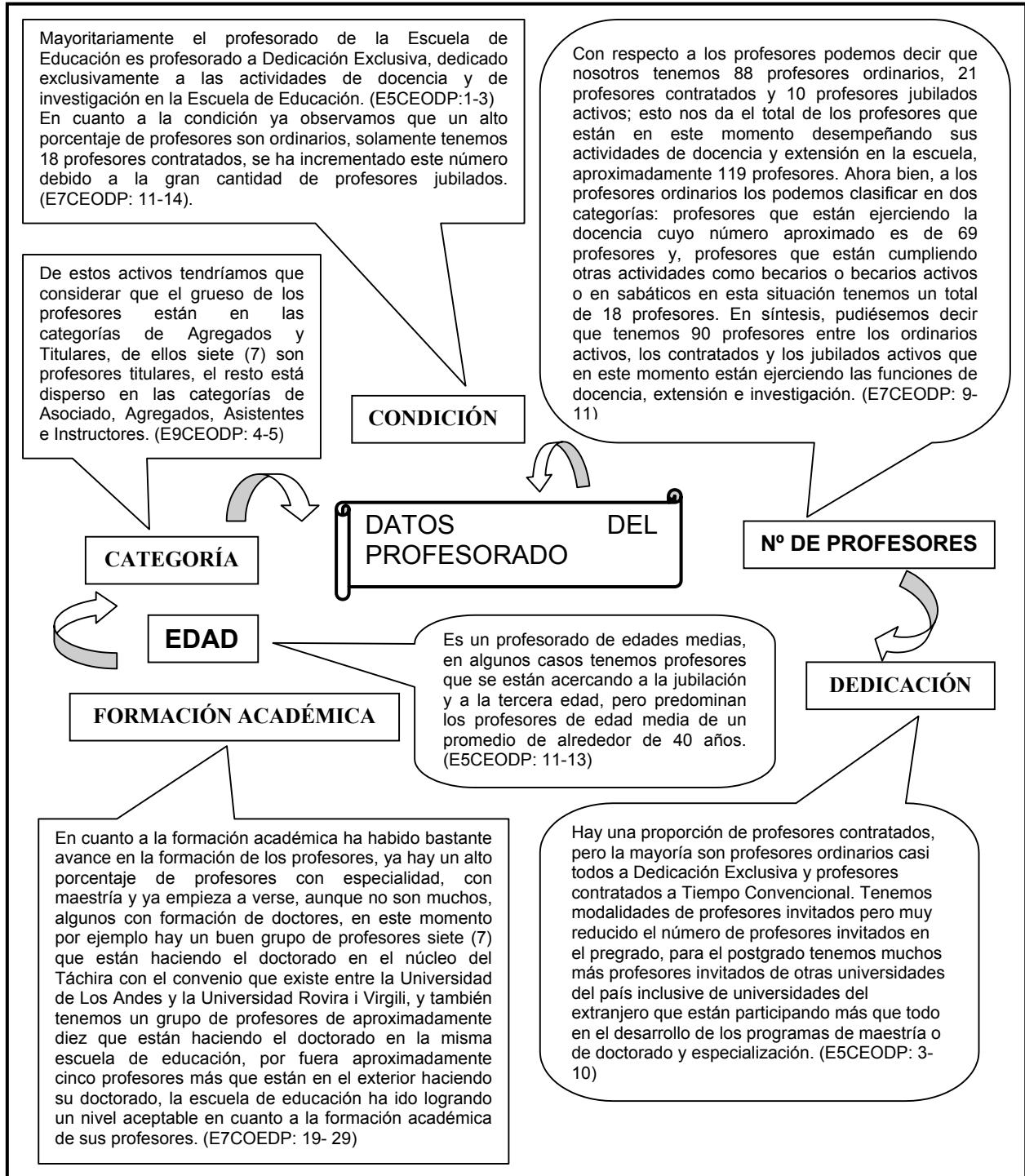
### Conocimiento de datos del estudiantado



Esquema N° 25. Datos representativos referidos al "Conocimiento del Estudiantado" (administradores).

Con respecto a la información del profesorado se resaltaron tres tipos de datos: académicos (formación), contractuales (categoría, dedicación y condición) y personales (edad). Además se incluye en esta categoría el número total de profesores adscritos a la Escuela de Educación de la ULA.

### Conocimiento de datos del profesorado

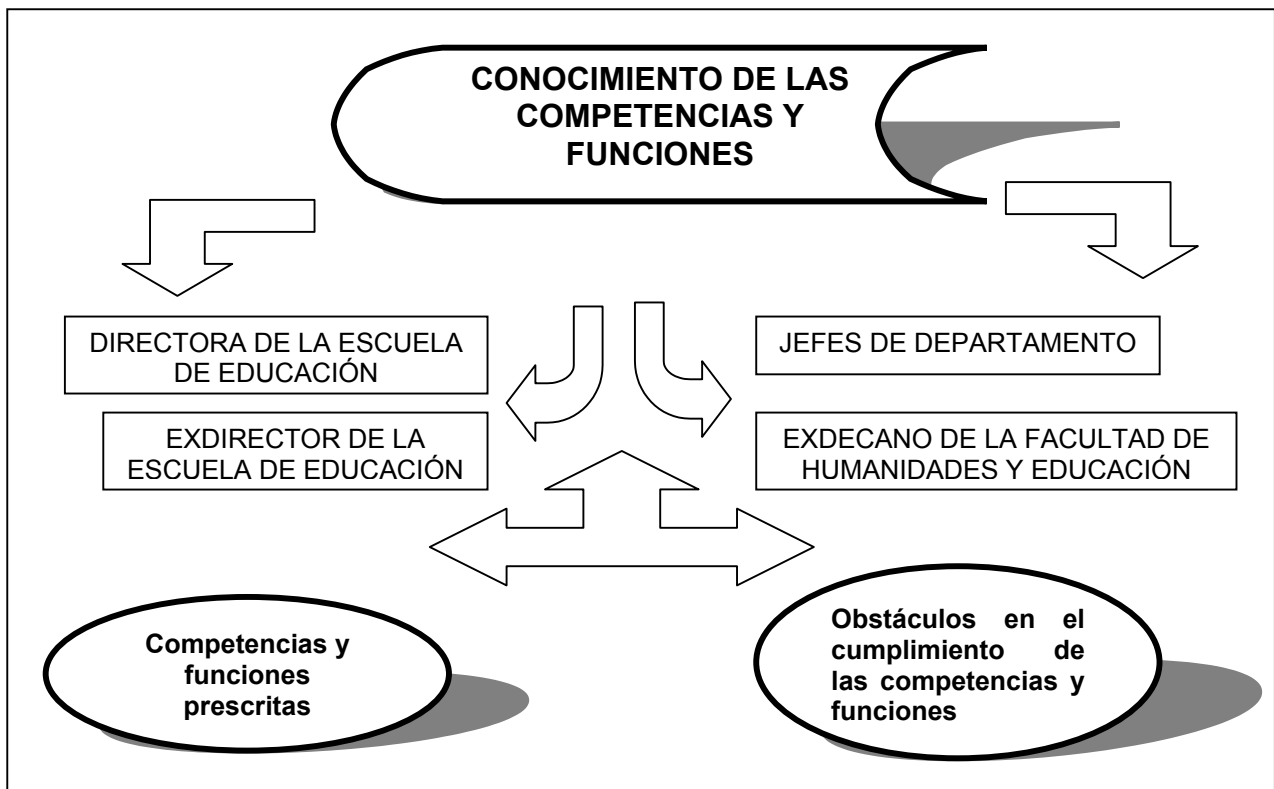


Esquema N° 26. Datos representativos referidos al profesorado (administradores)

En relación con el conocimiento de la estructura organizativa de las instancias los entrevistados demostraron poseer suficiente experiencia, pues respondieron a los distintos ítems con seguridad y precisión. Señalaron el organigrama e instancias subalternas que componen cada uno de sus ámbitos laborales, al igual hicieron mención a las funciones que deben cumplir esas instancias, así como también especificaron los indicadores demográficos de la población estudiantil que atienden y del personal profesional que se encuentra adscrito a las mismas.

Otra de las dimensiones establecida en la entrevista estaba dirigida a recabar información en relación con el conocimiento de las competencias y funciones de los administradores y gerentes de la Escuela de Educación. Para este fin se consultaron a los jefes de departamento, a la directora y a dos ex - autoridades. Se colocó énfasis en las competencias y funciones prescritas y en los obstáculos que perturban su desempeño.

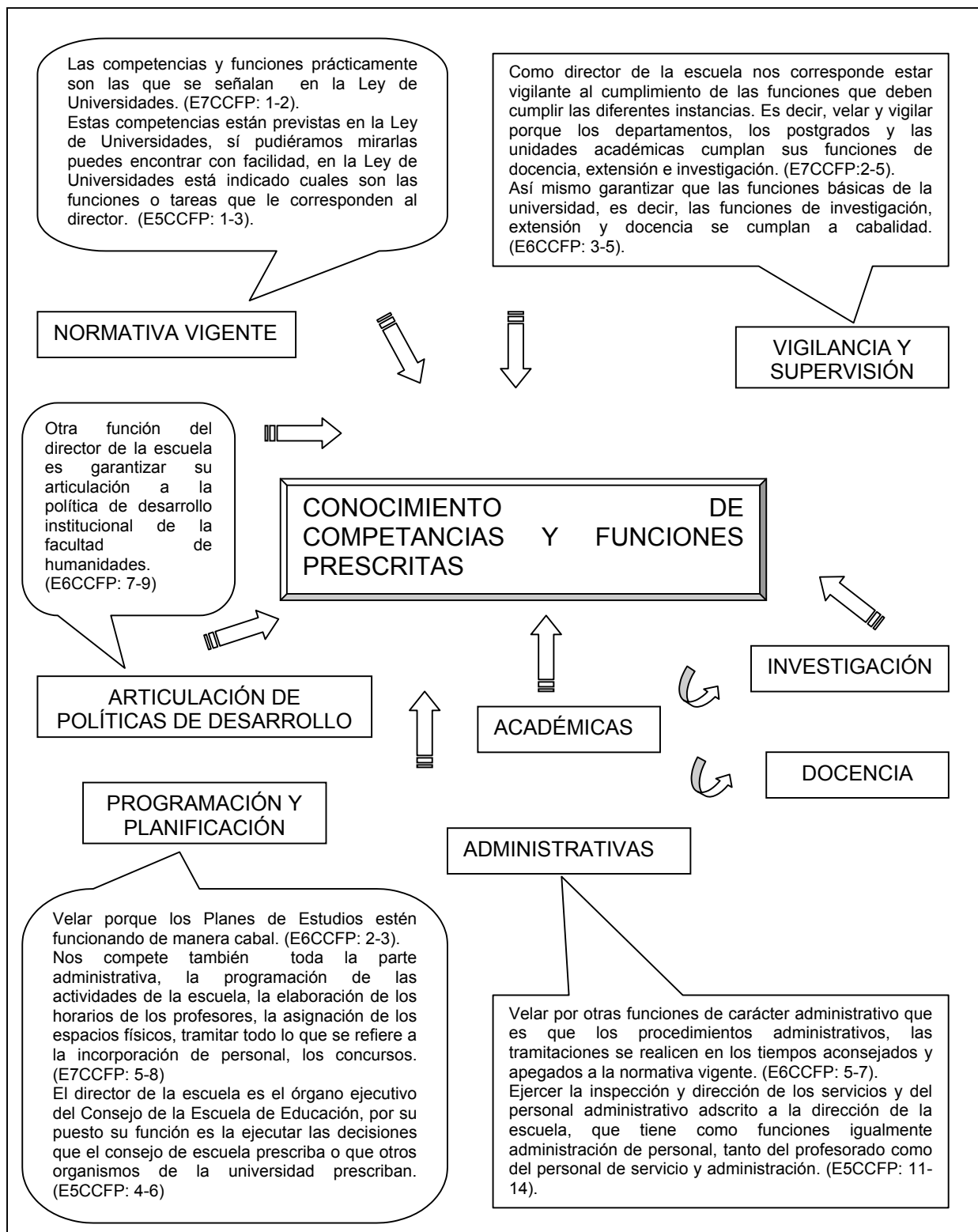
### Conocimiento de las competencias y funciones



Esquema N° 27. Mapa de temas abordados en relación con el "conocimiento de las competencias y funciones" (administradores y gerentes)

Sobre el conocimiento de las competencias y funciones nos centramos en las que se encuentran prescritas en los distintos reglamentos que regulan la actividad docente. En especial, las que son señaladas en la Ley de Universidades y en el Estatuto del Personal Docente y de Investigación de la Universidad de los Andes. Se resaltan las funciones y competencias referidas a lo administrativo, la vigilancia y supervisión, programación y planificación y, aquellas dirigidas a la articulación de políticas de desarrollo de la escuela.

### Conocimiento de competencias y funciones prescritas



Esquema N° 28. Opiniones representativas en atención al "conocimiento de las competencias y funciones prescritas" (administradores)

En esta dimensión, los informantes señalaron distinguir las competencias y funciones prescritas para sus cargos. Resaltan de manera significativa que deben velar por el cumplimiento de las actividades docentes, de investigación y



extensión previstas en el instrumento normativo que regula la labor del profesor universitario en esas instancias; tal instrumento es el Estatuto del Personal Docente y de Investigación de la Universidad de Los Andes, así como también las establecidas en la Ley de Universidades.

Seguidamente, se presentan los principales factores que obstaculizan el buen desempeño de los gerentes y administradores en sus respectivos cargos.

### Obstáculos en el cumplimiento de las competencias y funciones



Esquema N° 29. Principales causas que impiden el cumplimiento de las competencias y funciones de los administradores y gerentes de la Escuela de Educación de la ULA (administradores)

Los directivos expresan que existen obstáculos que perturban el eficiente desarrollo de la gestión. Entre los causales que entorpecen la buena gestión de las dependencias indican que la primordial radica en la falta de apoyo institucional; así como también la tergiversación conceptual de la misma instancia, la falta de una eficiente comunicación entre dependencias, la participación activa de los miembros que la integran, la escasa estimulación de carácter remunerativo para quienes ejercen cargos de dirección y la falta de políticas administrativas claras y eficientes.

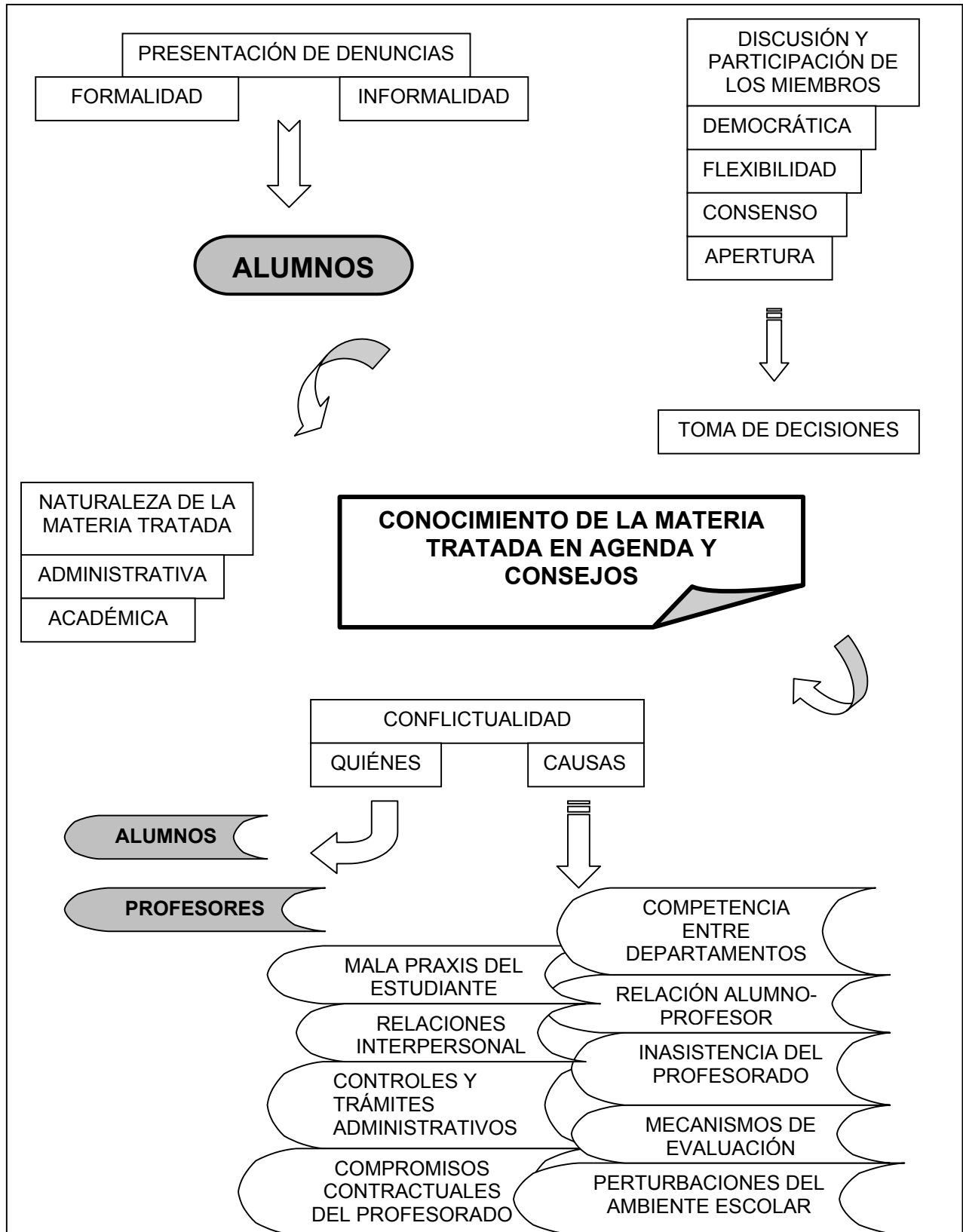
El hecho de que existan obstáculos que perturben la buena gestión de las unidades académicas estudiadas se debe básicamente a que la Universidad de Los Andes se caracteriza por poseer una estructura organizativa piramidal; a la vez por ser muy grande, la segunda universidad más importante de Venezuela, se califica esa estructura de paquidérmica. Estas propiedades permiten comprender porque los entrevistados señalan tantas dificultades en la ejecución de sus respectivas gestiones. Esta situación expresada por la mayoría de los entrevistados permite establecer la siguiente reflexión: ¿son más eficientes y de mayor calidad las universidades pequeñas que poseen estructuras organizativas platirríneas o, por el contrario son mejores las universidades con estructuras piramidales?. Esta interrogante es de gran valor para una futura investigación por cuanto hoy día está de moda la tesis de la universidad para la calidad, la eficiencia y la eficacia. Y entre los aspectos que caracterizan a la universidad eficiente resaltan que son de pequeñas dimensiones y de estructuras horizontales, más que verticales.

Otro de los aspectos que deja ver la dinámica administrativa de las instancias analizadas lo constituye el conocimiento de la materia tratada en agendas y consejos. Respecto a este punto, los entrevistados puntualizaron que la naturaleza de la misma es de toda índole. La mayoría de ellos indicó que en las reuniones se trata todo tipo de cuestiones relacionadas con la dependencia; a saber, se tratan asuntos que están referidos con los profesores, alumnos y personal administrativo. Uno de los entrevistados expresó con cierto ímpetu que en las distintas instancias que conforman la universidad prevalece la mescolanza en los asuntos relevantes de la discusión académica; a saber, indicó que se tratan por igual los problemas de los profesores, alumnos y de cualquier otro ente que haga vida en la universidad, lo cual reduce, tergiversa y confunde la verdadera función de estas instancias.

En esta dimensión resaltamos dos aspectos: la toma de decisiones y la presentación de denuncias. En estas dependencias, la toma de decisiones fue sustentada por los administradores en atención a la participación y al consenso. Esto se logra apreciar cuando los entrevistados hacen alusión a la forma de cómo se desarrollan y tratan los problemas en las respectivas reuniones o agendas; a saber, existen dos modalidades: asuntos que previamente el jefe de la dependencia propone con alguna solución y otros que se dejan abiertos para discutir la posible solución; en último caso, cuando se agota la discusión y el consenso no tiene cabida se apela a la votación.

Veamos esquemáticamente las interrelaciones que se presentan en esta dimensión.

**Conocimiento de la materia tratada en agenda y consejos**



Esquema N° 30. Temas abordados por los gerentes y administradores de la Escuela de Educación de la ULA en relación con la materia tratada en agenda y consejos.

Las denuncias en estas instancias deben ser presentadas formalmente. En este sentido existen mecanismos legales que describen el proceso que permite llevar a cabo tal formalidad. El procedimiento normal para presentar las denuncias está demarcado fundamentalmente en la exigencia de que quien vaya a presentar la denuncia lo haga por escrito, en primer lugar, ante la unidad académica que tienen la competencia inmediata. De acuerdo a los entrevistados esto se ha hecho necesario porque la mayoría de las denuncias son realizadas por los alumnos de manera verbal y en esas condiciones no son válidas, no se toman en cuenta. En este punto los informantes enfatizan que son los estudiantes quienes en la mayoría de los casos presentan las denuncias.

A manera de síntesis, entre las distintas causas que provocan conflictualidad administrativa en las instancias estudiadas resalta de manera significativa la relación profesor-alumno. Los principales aspectos administrativos que soslayan la mencionada relación se refieren a: el proceso de enseñanza-aprendizaje, incumplimiento de los profesores a los horarios establecidos, ausentismo laboral de los docentes, y situaciones referidas a los procedimientos, las formas, técnicas e instrumentos de evaluación. Los administradores consideran que estas situaciones se generan porque la mayoría de los estudiantes desconocen el instrumento legal que regula la evaluación en la escuela. El instrumento en referencia es conocido como: Reglamento Interno de Evaluación de la Facultad de Humanidades y Educación.

En relación con la dinámica académica de las instancias, la mayoría de los administradores indicó que le reconocen pero que se presentan ciertas limitaciones para hacerla más real y eficiente. Entre las dificultades que señalan se encuentran: equívoca concepción de la misma dependencia, falta de criterios precisos y ordenados que definan la investigación y la extensión, falta de compromiso con el profesorado tanto con la institución como con el entorno, deficiencias en la comunicación entre las instancias subalternas y superiores, claridad y firmeza en la toma de decisiones, la naturaleza y confusión de la materia tratada en las reuniones, falta de trabajo en equipo y la poca asignación remunerativa para el desempeño de cargos administrativos.

El aspecto académico de las dependencias estudiadas fue calificado por los gerentes de desordenado e ineficiente. Entre las innumerables acusaciones que refieren a este hecho sobresalen las siguientes:

- Se impone la tesis de “LAISSEZ FAIRE”, “dejar hacer - dejar pasar”. En esta parte la toma de decisiones juega un papel importante en el aspecto administrativo. En las dependencias estudiadas la investigación se caracteriza por ser personalizada, cada profesor adelanta sus proyectos de investigación de acuerdo a sus propios intereses. En la mayoría de los casos, indican los gerentes, que son proyectos con líneas de investigación definidas particularmente por cada profesor en atención a su ámbito de especialización.
- En virtud de que las unidades académicas no tienen claramente definidas las líneas de investigación o proyectos investigativos que respondan a los

objetivos de la universidad cada profesor, al igual como sucede con sus proyectos investigativos personales, imparten la docencia y la extensión con sus propios criterios. Los entrevistados advierte que a pesar de que existen ciertas exigencias legales que regulan estas actividades son muy pocos los profesores que las cumplen; es decir, que actualizan los programas de las cátedras, que ofrecen y prestan servicio a otras instituciones del entorno y que participan frecuentemente en actividades de formación e intercambio científico.

- Los entrevistados también indican que no existen criterios serios para el control y seguimiento de los proyectos de investigación. Resaltan que lo único que se le exige a los profesores desde el punto de vista normativo es que investiguen. No se verifican cuáles han sido los alcances y beneficios de tales proyectos, no se supervisa el desarrollo de los mismos, no se estiman las ganancias generadas y no se exige ningún tipo de rendición de cuentas.
- La causa más importante que impide la buena marcha o el buen desenvolvimiento de la dinámica académica de las instancias analizadas es el deslinde que existe entre la universidad y su contexto. Los entrevistados indican que la universidad es hermética ante la sociedad que está a su alrededor. No reflexiona ni toma en cuenta los problemas que en ella se suscitan como tampoco los recursos que podrían ser beneficios para realizar la investigación. Como ejemplo para ilustrar esta situación un directivo de la escuela señaló que sería importante que la Escuela de Educación aprovechara la infraestructura que en materia de telemática o de nuevas tecnologías existe en la ciudad de Mérida y así, conjuntamente empresarios y universidad pudiesen adelantar proyectos educativos relacionados con estos tópicos. Indica que es una lástima que siendo Mérida la ciudad donde existe la mayor cantidad de centros informáticos en América Latina no se aproveche esta estructura para vincular a la universidad con el medio o viceversa, a proyectos de investigación.
- El poco o escaso apoyo institucional relacionado con la asignación de recursos a los proyectos de investigación es otra de las causas señaladas por los entrevistados. Expresan que desde el punto de vista económico la política financiera para la investigación está centralizada. Es decir, existe sólo un ente rector que estudia y aporta los recursos para la realización de los proyectos de investigación. Este organismo es conocido como el Centro para el Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico (CDCHT). También advierten que por estar centralizada la política financiera para la investigación ello genera una exagerada burocracia que demora en mucho tiempo la solicitud, tramitación y aprobación de los recursos requeridos en los proyectos de los profesores.
- Aunado a la situación anterior, los gerentes expresan que asimismo la centralización del poder en las distintas facultades de la universidad produce obstáculos para que se adelanten proyectos de investigación viables. Es característico de estas instituciones que la toma de decisiones y la promoción de planes de investigación queden sujetas a la voluntad de la autoridad. Ante esta situación es oportuno resaltar que un exdirectivo de la escuela objeto del estudio indicó que el desarrollo real de los proyectos de mejora en la institución depende en gran medida de los intereses políticos que en determinado momento persistan en la misma. Hace alusión a la

participación o intervención de partidos políticos para la imposición, continuación o desarrollo de los planes de desarrollo de las instituciones. Así mismo indica el entrevistado que cada autoridad que asume la dirección de la facultad quiere implementar sus propias políticas administrativas y académicas, en el caso de que las tenga, con ese interés construye estructuras superficiales que sólo perduran lo que perdura el período de gestión.

- Otra de las características que demarca la dinámica académica de estas instancias la constituye la presencia de la teoría de la balcanización. Los entrevistados indican que los proyectos de investigación que se logran desarrollar son aquellos donde se observa la participación de profesores adeptos a la autoridad o al grupo de poder. Se suceden casos donde inclusive se desvían fondos que están presupuestados para ciertas actividades y proyectos y son entregados a estos grupos que simpatizan con las autoridades de la facultad.
- La falta de definiciones claras para la docencia, la investigación y la extensión es otra de las causas que impide la dinámica académica. Los entrevistados expresan que no existe ningún tipo de vinculación entre estas actividades. Las actividades de docencia quedan demarcadas sólo dentro del aula de clases y bajo el desarrollo, muchas veces, de programas repletos de contenidos técnicos. Es de vital importancia para la institución vincular estos tres conceptos.
- Por último, los entrevistados expresan que la difícil situación por la que atraviesa la investigación en los distintos departamentos que componen la Escuela de Educación se debe fundamentalmente a que no existe una política investigativa por parte de la misma institución. Es decir, no existen pautas institucionales que orienten las actividades que en materia de investigación deben seguir los profesores. En este señalamiento también es oportuno la siguiente reflexión: ¿Cuál es la vía más acorde para indicar las políticas investigativas de una institución educativa?, ¿se debe considerar la investigación en la universidad venezolana como política de Estado, de ser así, quién dictaría las pautas?. Las respuestas a estas interrogantes serían de gran interés para ayudar a comprender tanto a la sociedad como a la universidad latinoamericana.

La dinámica conflictual es caracterizada por los administradores en atención a tres aspectos: 1) de acuerdo a los ámbitos donde se desarrollan, 2) de acuerdo a quiénes los generan y, 3) de acuerdo a qué causas los provocan. Los primeros se dan en todas las instancias de la escuela, por igual se encuentra este tipo de problemas tanto en las dependencias de baja estructura (áreas académicas) hasta en los más altos organismos colegiados, como por ejemplo, en el Consejo de Facultad. Significan los entrevistados que el ámbito donde se genera mayor roce conflictual es en el aula de clases. El segundo tipo de conflicto es reseñado frecuentemente por la mayoría de los entrevistados, indican que se presentan inconvenientes laborales entre obreros, personal administrativo, profesores y alumnos. Todas estas situaciones debidas fundamentalmente a cuestiones administrativas. De igual manera los informantes expresan que casi en su totalidad estos problemas son provocados por alumnos y profesores. El tercer tipo de conflicto, es generado por causas

que provienen particularmente del intercambio educativo entre alumnos y estudiantes. En este tipo de conflicto sobresale la calidad de las relaciones interpersonales que se dan entre ambas partes.

La naturaleza de los conflictos es de dos tipos: una académica y otra administrativa. La administrativa centrada en asuntos dirigidos a los intereses contractuales e institucionales del personal obrero, administrativo y docente. La académica circunscrita a intereses personales y de competencias de los miembros que conforman las distintas instancias. En este punto los entrevistados puntualizan conflictos como los siguientes: personal administrativo ineficiente, ausentismo laboral, exagerada intervención sindical e incumplimiento de horarios.

Veamos a continuación, una síntesis de los conflictos generados en la relación alumno–profesor.

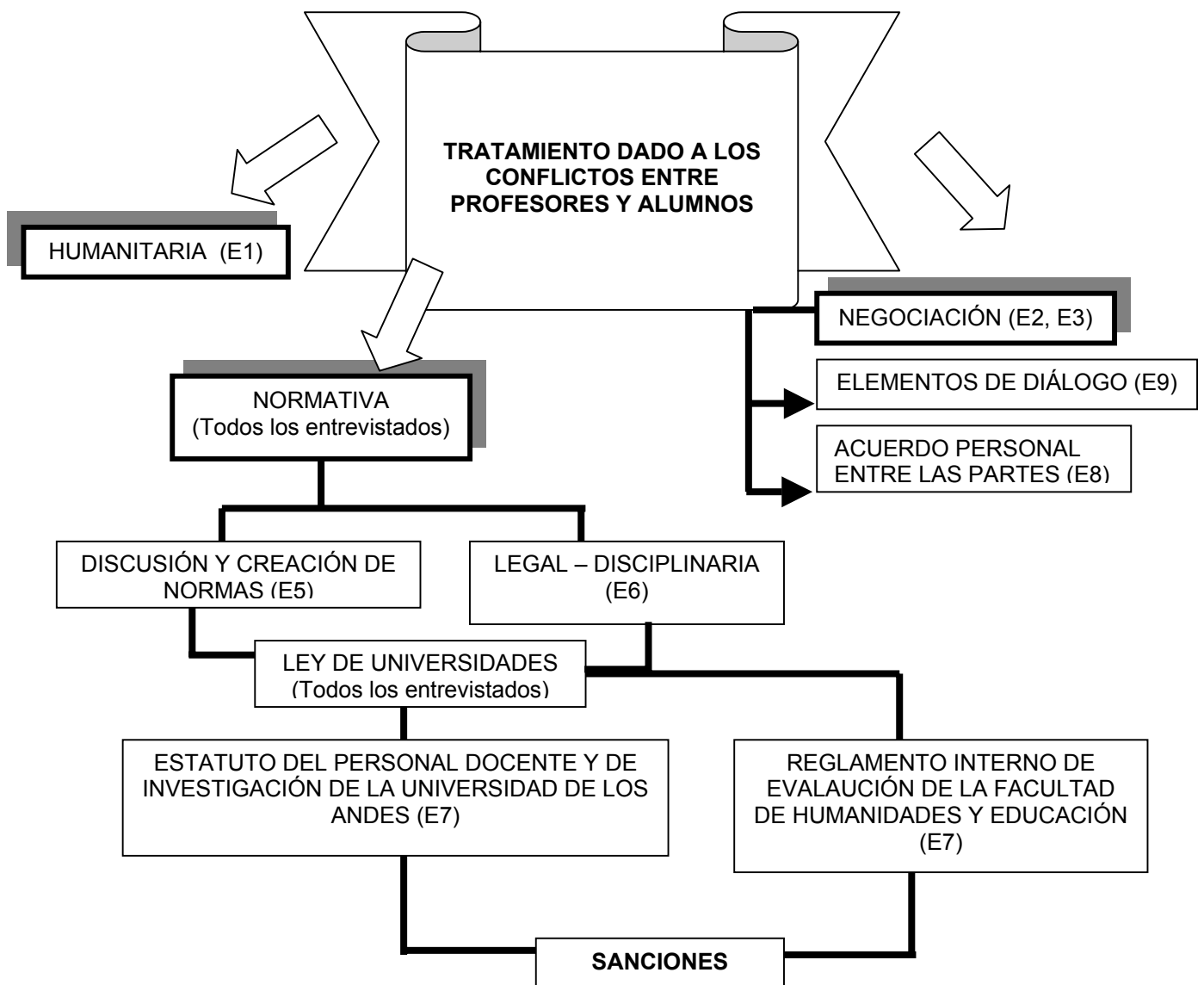
| CONFLICTOS GENERADOS ENTRE PROFESORES Y ALUMNOS |   |   |
|---|---|---|
| INFORMANTE                                      | CAUSAS  | EFECTOS   |
| E1  | Plan de estudio por exigir clases presenciales, en especial los Talleres. | Inasistencia de los alumnos a clases.   |
|   |   | Problemas con las evaluaciones.   |
|   |   | Invasión del espacio dedicado a los talleres por parte de otros profesores.   |
| E2  | Relaciones interpersonales  | Problemas en la aplicación de pruebas prácticas y teóricas  |
|   | Naturaleza de las asignaturas   |   |
| E3  | Incumplimiento del profesor   | Sistemas de evaluación  |
|   | Incumplimiento del alumno   | Inasistencias de ambas partes   |
| E4  | Competencia entre profesores  | problemas personales entre colegas.   |
| E5  | Evaluación  | Maltrato e irrespeto a los alumnos  |
|   | Relaciones personales entre alumno y profesor                             |   |
| E6  | Incumplimiento de los profesores con sus obligaciones                     | Trato descortés a los estudiantes.  |
|   |   | Presentación de proposiciones deshonestas a los estudiantes.  |
| E7  | Relaciones personales   | Maltrato estudiantil.   |
|   | Relaciones académicas   | Dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje   |
|   | Problemas administrativos   | Desconocimiento del reglamento interno de evaluación.<br>Solicitud de: regímenes especiales, paralelos, tratamiento especial. |
| E8  | Incumplimiento del profesor   | Ausentismo laboral  |
|   |   | Maltrato estudiantil  |
|   |   | Evaluaciones  |
|   |   | Incumplimiento del reglamento de evaluación.  |
| E9  | Aspectos administrativos  | Horarios  |
|   | Incumplimiento del profesor   | Inasistencia del profesor   |
|   | Trámites referidos a los aspectos administrativos de la evaluación        | Alumnos inconformes con las calificaciones, reclamos y revisión de notas  |

Tabla N° 15. Cuadro sintético de los conflictos generados entre profesores y alumnos de acuerdo a las opiniones de los gerentes y administradores de la escuela de educación de la ULA.



Las respuestas que se dan a los conflictos en estas instancias son de orden legal o normativo, de carácter disciplinario. Los entrevistados hacen alusión a los principales instrumentos jurídicos que regulan las actividades académicas y administrativas en la institución, entre ellos se encuentra: la Constitución de la República, la Ley de Universidades, el Estatuto del Personal Docente y de Investigación de la ULA, el Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente y el Reglamento Interno de Evaluación de la Facultad de Humanidades y Educación. Los gerentes indican que en estos instrumentos se encuentran los procedimientos a usar y las sanciones a aplicar en la solución de los conflictos; sin embargo, resaltan que en estos mecanismos lo que prevalece es el carácter contractual.

### Tratamiento dado a los conflictos entre profesores y alumnos

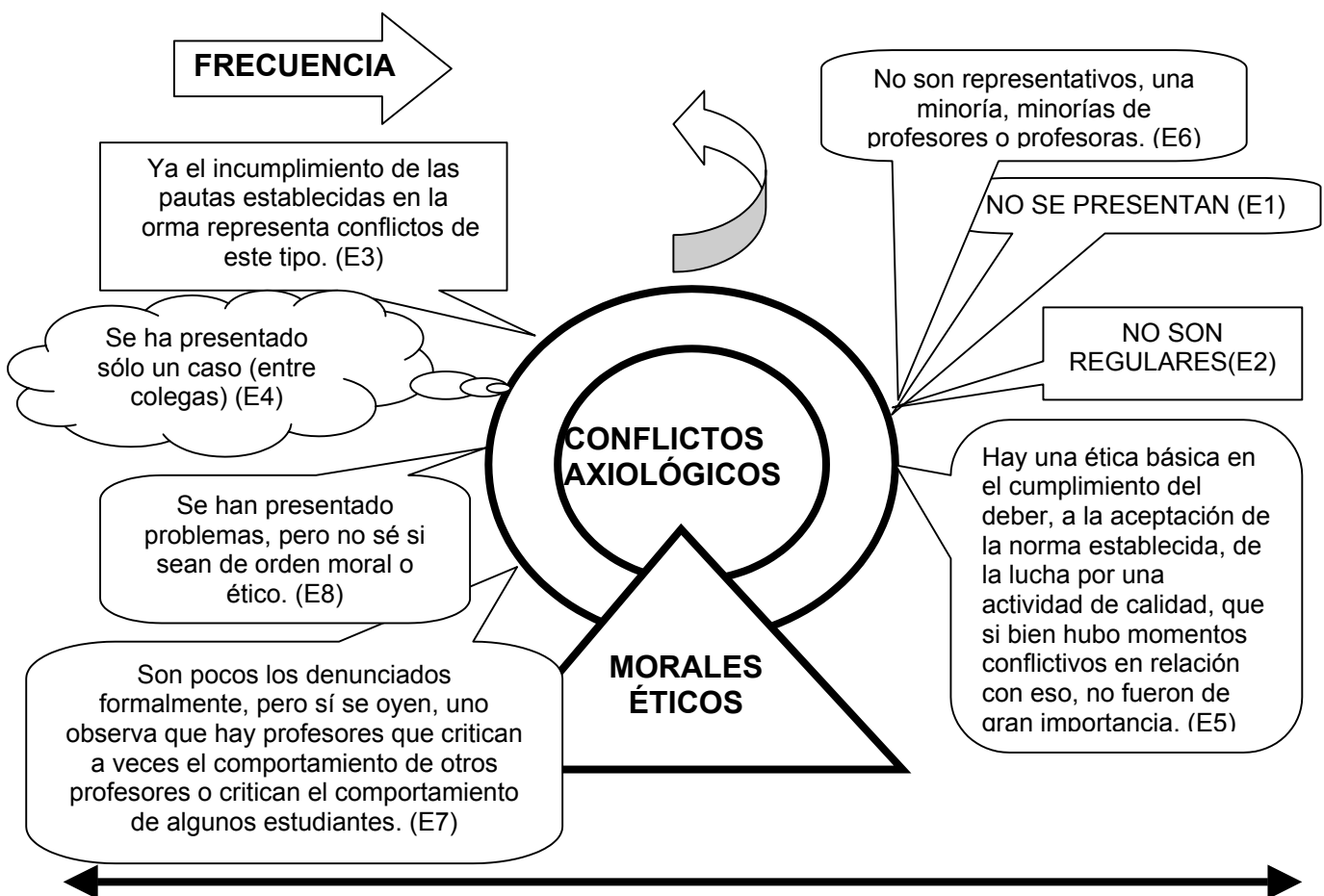


Esquema N° 31. Expresiones que indican el tratamiento o tipo de respuestas dadas a los conflictos entre profesores y alumnos (Administradores)

Por otra parte, los entrevistados indican que a la mayoría de los casos conflictivos procuran darle solución en la instancia más inmediata. Por lo general se emplaza a la instancia subalterna para que los resuelva, de no ser posible el conflicto es traspasado a la instancia superior. Por otra parte, si la naturaleza del conflicto no es competencia directa de la instancia es elevado directamente al organismo competente. Como ejemplo, los entrevistados ilustran los siguientes: conflictos por presiones matriculares, por presiones curriculares y conflictos laborales que tienen que ver con decisiones y sanciones a profesores, alumnos y el resto del personal.

La presencia de conflictos axiológicos en las instancias estudiadas es indicada por los administradores con ciertas reservas. Algunos niegan este tipo de conflictos en la instancia que dirigen, otros, por su parte, la admiten pero tratan de justificarla y, otros que la señalan abiertamente. Sin embargo; todos los administradores indican que es difícil tener acceso a este tipo de información. En las respuestas dadas se logra apreciar que señalan una multiplicidad de conflictos axiológicos. Se producen conflictos entre profesores y alumnos, entre profesores y profesores, entre administradores y profesores.

### Frecuencia con que se presentan los conflictos axiológicos del profesorado



Esquema N° 32. Expresiones de los gerentes de la Escuela de Educación de la ULA, que muestran la frecuencia con que se presentan conflictos axiológicos del profesorado.

Los conflictos axiológicos entre profesores y colegas se refieren a problemas de interés personal y de competencia. Situaciones conflictivas relacionadas con la calidad y pertinencia de los trabajos de ascenso, el otorgamiento de permisos, becas, sabáticos, incumplimiento con la carga docente e incumplimiento de horarios. Como ejemplo, uno de los entrevistados insistió en demostrar la presencia de este conflicto haciendo alusión a las actitudes de desobediencia radical y confrontación permanente de un profesor en particular. El gerente se refiere a este profesor de manera contundente, lo acusa de no tener ética ni moral, lo señala de mentiroso y tramposo.

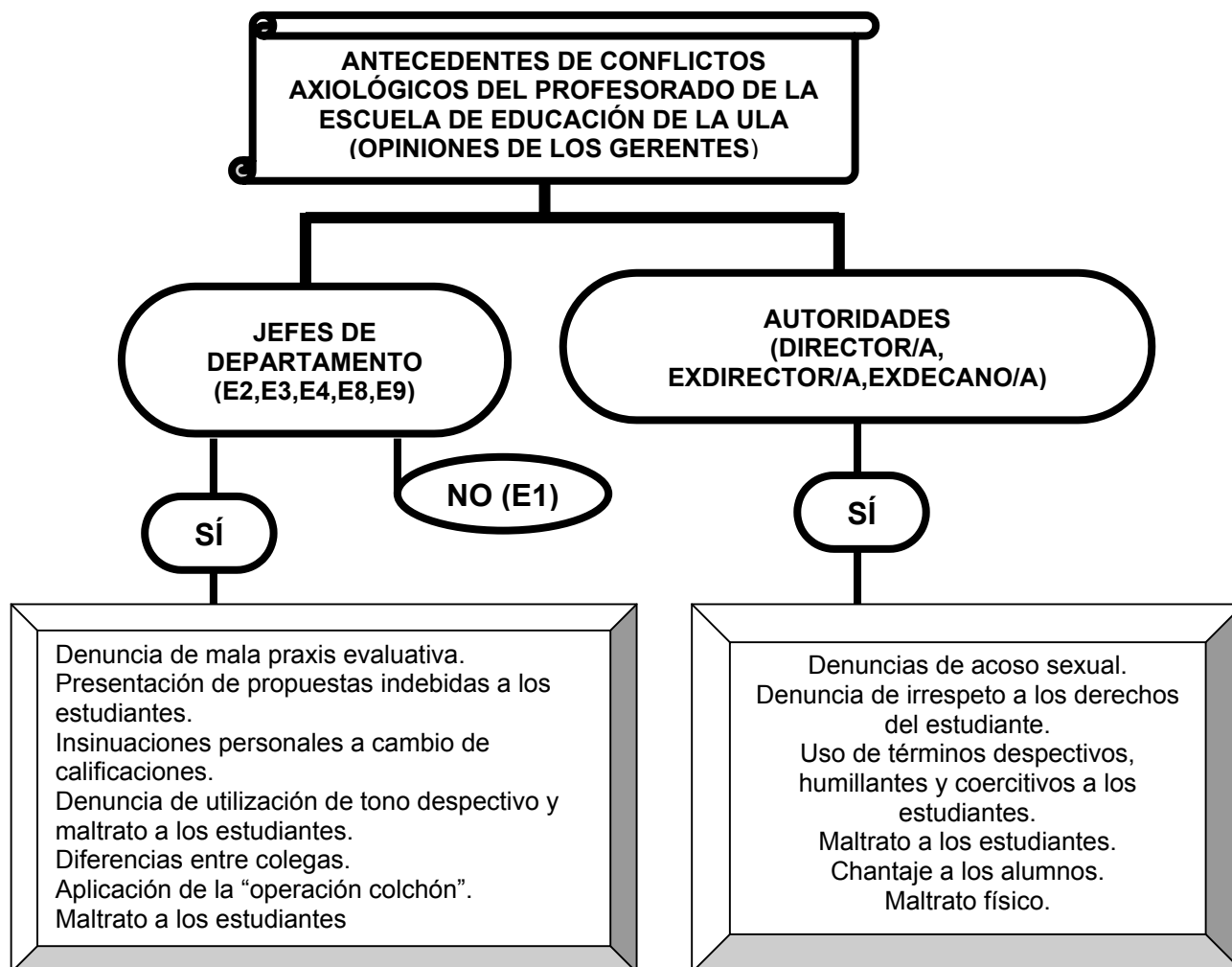
Los conflictos entre profesores y alumnos se pueden clasificar de la siguiente: 1) conflictos administrativos, 2) conflictos académicos y 3) conflictos axiológicos. Los administrativos se refieren a situaciones centradas en los procedimientos y mecanismos para cursar asignaturas, cumplir con las normas de evaluación, prelación, regímenes especiales, paralelos, colisión de horarios, revisión y publicación de calificaciones y solicitud de matrícula en los cursos. Es de hacer notar que en estas instancias muchas de las situaciones descritas en este punto quedan bajo la potestad exclusiva de profesorado, en especial, el otorgamiento de cupo en las cátedras. Los conflictos académicos suscitados entre alumnos y profesores se originan principalmente en el intercambio educativo que se da en el aula de clases. Los entrevistados en este aspecto indican que la naturaleza de la relación alumno-profesor es vertical. La concepción de educación que prevalece es la de la educación bancaria, en particular en aquellas asignaturas de carácter técnico. En cuanto a los conflictos axiológicos los administradores indican que estos se originan a partir de las relaciones interpersonales.

El conocimiento y tratamiento de conflictos axiológicos entre profesores y alumnos son reconocidos por los gerentes. Admiten que sí existen; sin embargo, señalan que es difícil tener acceso a este tipo de conflictos. Por otra parte también indican que la mayoría de estos conflictos son denunciados por los estudiantes, con la salvedad que muy pocas de estas denuncias son realizadas de manera formal, casi en su totalidad son expresadas de manera verbal y este sentido carecen de validez.

La frecuencia con que se presentan los conflictos axiológicos es muy esporádica. Los administradores indican que esta situación se debe a tres consecuencias: 1) a la falta de valentía de los interesados para imponer las denuncias, 2) al cuidado de la reputación del afectado y 3) por temor a represalias.

Los gerentes admitieron antecedentes de conflictos axiológicos. Señalan que en sus instancias si se han presentado conflictos de este tipo. Problemas relacionados con el acoso sexual, denuncias de irrespeto a los derechos de los estudiantes, uso de términos despectivos, humillantes y coercitivos, maltrato físico, insinuaciones sexuales y chantajes. Veamos, un esquema que ilustra las opiniones más directas en relación con estos casos.

### Antecedentes de conflictos axiológicos



Esquema N° 33. Antecedentes de conflictos axiológicos señalados por los gerentes de la Escuela de Educación de la ULA.

En las dependencias analizadas la presencia de basamentos legales que regulen el comportamiento axiológico de los profesores es nulo. Los administradores consideran que las pautas que rigen el actuar ético y moral del profesorado subyacen en los instrumentos de carácter general que regulan esta profesión. Otra de las aseveraciones que presentan los gerentes en relación con esta temática está referida a la naturaleza de la profesión docente, indican que el ser docente implica por sí mismo ser moral y ético; en consecuencia no es necesario la presencia de normas particulares en la institución.

Los instrumentos legales-normativos referidos por los entrevistados son: Constitución Nacional, Ley Orgánica de Educación, Ley de Universidades, Ley de Carrera Administrativa, Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente, Estatuto del personal Docente y de Investigación de la ULA y el Reglamento Interno de Evaluación de la Facultad.

**Referencias a instrumentos legales que orientan el comportamiento axiológico del profesorado de la Escuela de Educación de la ULA, de acuerdo a las opiniones de los gerentes y administradores**

| <b>ENTREVISTADOS</b> | <b>INSTRUMENTOS LEGALES INTERNOS QUE REGULEN EL COMPORTAMIENTO AXIOLÓGICO DEL PROFESORADO</b> | <b>INSTRUMENTOS LEGALES INTERNOS: PROPIOS DE LAS DEPENDENCIAS ESTUDIADAS (ESCUELA – DEPARTAMENTOS)</b> | <b>INSTRUMENTOS LEGALES INTERNOS: PARA TODA LA UNIVERSIDAD</b> | <b>INSTRUMENTOS LEGALES EXTERNOS:</b>   |
|----------------------|---|--|--|---|
| E1                   | NO EXISTEN  | X  | Estatuto del Personal Docente y de Investigación de la ULA.    | X   |
| E2                   | NO EXISTEN  | X  | Estatuto del Personal Docente y de Investigación de la ULA.    | Ley de Carrera Administrativa.<br>Ley de Universidades.                       |
| E3                   | NO EXISTEN  | X  | Estatuto del Personal Docente y de Investigación de la ULA.    | Ley de Universidades  |
| E4                   | NO EXISTEN  | X  | X  | X   |
| E5                   | NO EXISTEN  | X  | Estatuto del Personal Docente y de Investigación de la ULA.    | Ley de Universidades  |
| E6                   | NO EXISTEN  | X  | Estatuto del Personal Docente y de Investigación de la ULA.    | Constitución Nacional.<br>Ley Orgánica de Educación.<br>Ley de Universidades. |
| E7                   | NO EXISTEN  | Reglamento Interno de Evaluación de la Facultad de Humanidades y Educación.                            | Estatuto del Personal Docente y de Investigación de la ULA.    | Ley de Universidades.<br>Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente.    |
| E8                   | NO EXISTEN  | X  | X  | Ley de Universidades  |
| E9                   | NO EXISTEN  | X  | X  | X   |

X = cuando los administradores no logran ubicar las referencias legales existentes.

Tabla N° 16. Elaboración propia.

Los conflictos morales y éticos son denunciados por los alumnos. En los pocos casos que se han presentado tanto de manera formal como informal en su mayoría provienen del alumnado. Se presentan quejas, rumores y estigmatizaciones de manera verbal dirigidas hacia los profesores, los casos formalmente denunciados son esporádicos o atípicos.

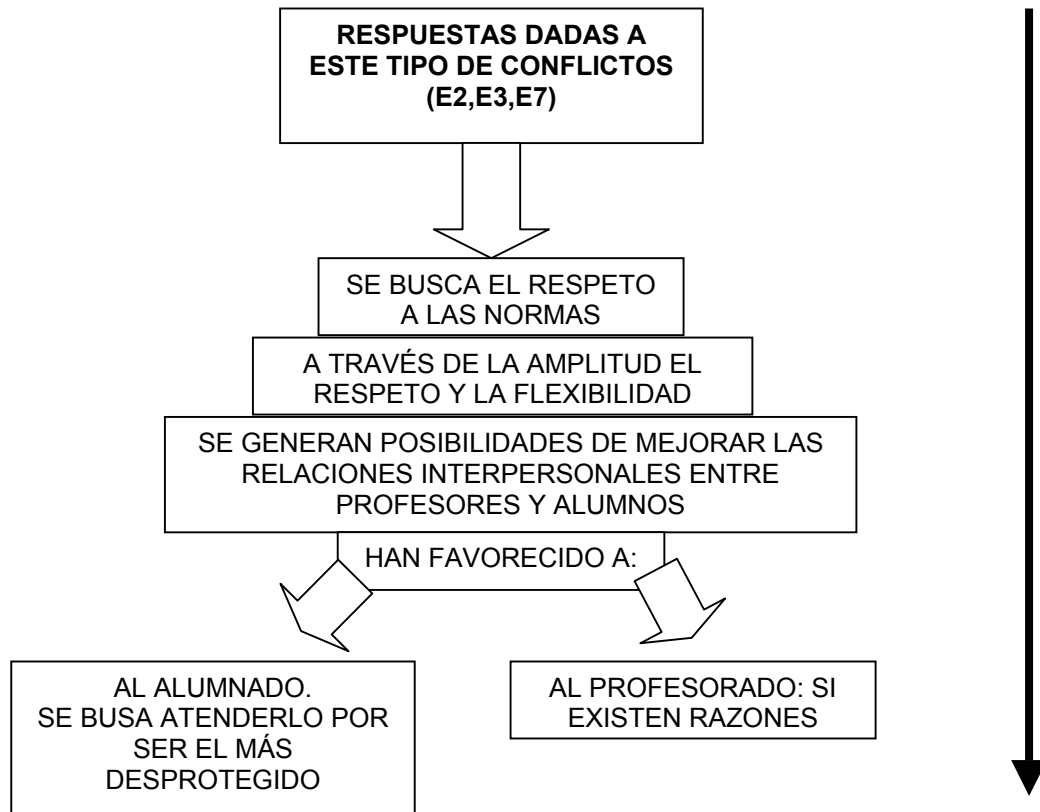
### Denuncias de conflictos axiológicos



Esquema N° 34. Formas de denunciar los conflictos axiológicos del profesorado, señaladas por los gerentes de la Escuela de Educación de la ULA.

Las respuestas que se dan a estos conflictos son, por lo general, apegadas a los reglamentos. En este aspecto los entrevistados indican que estos problemas o clase de conflictos no se encuentran tipificados en tales normas; sin embargo, hacen todo lo posible porque el conflicto no trascienda y se le busca alguna solución. En los casos presentados en la solución de los mismos ha prevalecido el diálogo y el acuerdo entre las partes involucradas.

## Respuestas dadas a los conflictos axiológicos del profesorado

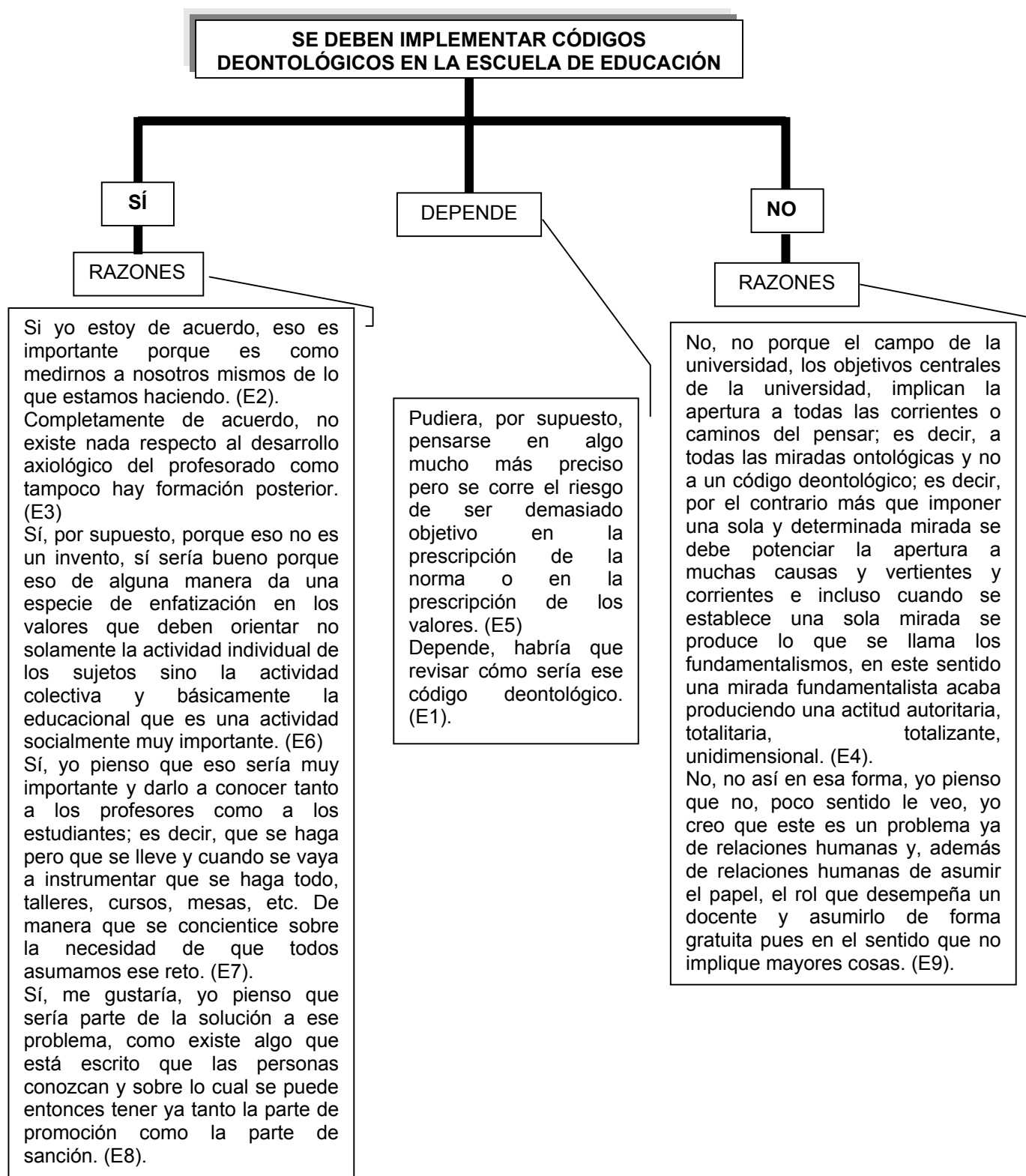


Esquema N° 35. Tratamiento que se ha dado a los casos de denuncias de conflictos axiológicos del profesorado. (según administradores)

Las respuestas que se dan a los conflictos en la mayoría de los casos favorecen al denunciante. Los estudiantes luego de formalizar las denuncias reciben todo el apoyo de la institución y es amparado por la instancia donde se encuentra adscrito el profesor. En el procesamiento de la denuncia se procura determinar quién tiene la razón, se establece comunicación entre las partes en conflicto y se trata de determinar dónde estuvo la falta o el malentendido. Los administradores exponen que la actitud de los profesores ante estas situaciones es casi siempre la de reconocer que se han equivocado e inmediatamente aceptan el error y manifiestan corregirlo.

En relación con la intención de implementar códigos deontológicos en la Escuela de Educación la mayoría de los entrevistados, excepto dos, mostraron estar de acuerdo. Señalan que a pesar de que existen los reglamentos que regulan el comportamiento moral y ético del profesor no está demás que se pudieran implementar normas particulares que coadyuven a profundizar en el conocimiento y accionar de estos tipos de comportamientos.

## Implementación de códigos deontológicos en la Escuela de Educación

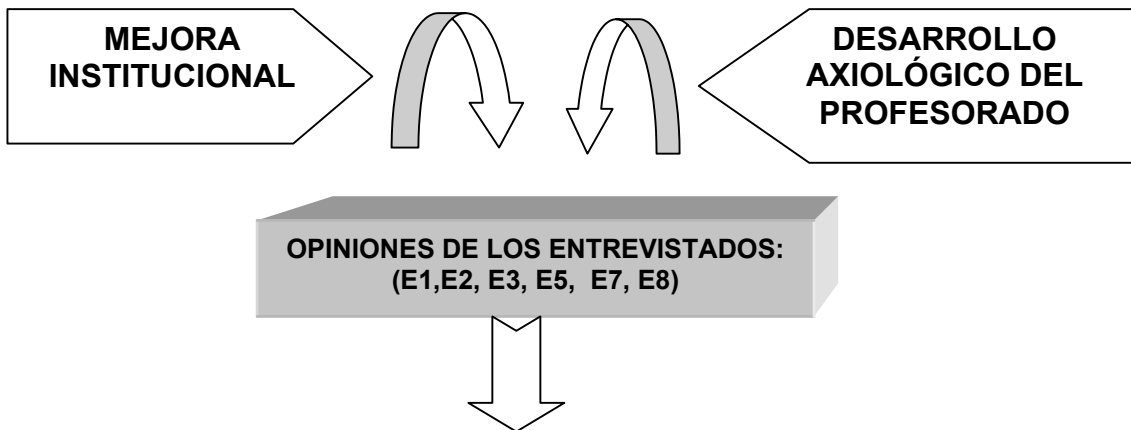


Esquema N° 36. Manifestaciones de los gerentes y Administradores de la Escuela de Educación de la ULA en torno a la implementación de códigos deontológicos.



Por último, se recogieron las impresiones de los gerentes y administradores en relación con la siguiente hipótesis valorativa: la mejora institucional depende del desarrollo axiológico del profesorado. Las opiniones emitidas indican acuerdo en la afirmación de la hipótesis.

**Opiniones en relación con la premisa: la mejora de la institución depende en gran medida del desarrollo axiológico del profesorado.**



| ENTREVISTADO | IMPORTANCIA OTORGADA   |
|--------------|--|
| E1           | Yo pienso que sí tendría que ser así, de alguna manera, porque si hay un buen desarrollo axiológico del profesorado evidentemente privaría una gran cantidad de valores que tendrían que conducir la acción de la universidad.   |
| E2           | Sí, no solamente la mejora redundaría en la relación alumno-docente, sino que cuando un docente se prepara más puede tener inclusive más posibilidades de que la institución salga favorecida, porque ese profesor en la medida en que más se prepare la universidad va a ganar más desde el punto de vista de la docencia, la investigación y la extensión, es fundamental, en la medida en que el profesor se siga preparando y conociendo mucho más pues así la universidad va a salir favorecida.  |
| E3           | Eso es una cosa urgente diría yo, siguiendo las formas de ingreso de la planta profesoral a la universidad se puede observar que carecen de una profesionalización adecuada. Pues a través de unos mecanismos de ingreso en los cuales sólo hay unas determinadas pruebas y unas exigencias mínimas no son garantía de que se adquieran buenos profesores.   |
| E5           | De hecho creo que pudiera ser verdad o pudiera ser afirmativo eso, el desarrollo de los valores tiene un carácter bien individual, bien subjetivo y, eso se trata en todo caso de descubrir el momento cuando se selecciona un profesor para la institución, que va a formar parte del colectivo, a medida que el colectivo vaya conformando una estructura axiológica bien sólida que ayude a la conducción de la actividad, los valores alrededor del desempeño, los valores alrededor de las relaciones humanas, los valores en relación con la verdad y el conocimiento y que arrope eso la vida del profesorado creo que en esa medida se fortalece la institucionalidad.   |
| E7           | Sí, yo pienso que cuando se trata de buscar la mejora de una institución eso no se puede decretar, eso es imposible. Pueden haber las mejores normas, los mejores estatutos, los mejores códigos y, sin embargo, la situación se puede mantener igual. Pienso que una de las formas como nosotros pudiésemos mejorar la institución es siempre que el profesor quiera mejorar la institución, es de allí de donde se parte, que el profesorado quiera y, eso significa maduración, de que internalice que hay ciertos valores, que hay ciertas actitudes que deben ser cónsonas con su propia profesión y que no es que se las aprenda y que las sepa, sino que las debe practicar, allí está el éxito, cuando se practique, cuando todos digamos esto que está mal soy culpable y tengo que tratar de mejorar, dónde tengo la falla para corregirla, allí nosotros mejoraremos, pero sí decimos tienen que mejorar los demás volvemos a caer en la misma situación. |
| E8           | Yo si creo que en la medida que exista un código que permita inspirarse en los valores que están mucho más allá de los que tenemos en la inmediatez eso permite si es positivo, permite muchos momentos, resolver muchos problemas, avanzar en lo conflictos, hacer sacrificios que a veces las instituciones requieren tanto a nivel personal como a nivel grupal entonces si podría ser de gran ayuda en la medida que se pueda realmente ejecutar, realizarse un código en el que todo el mundo esté de acuerdo, quizás es el mayor reto.   |

Esquema N° 37. Opiniones de los gerentes en relación con la importancia entre la mejora institucional y el desarrollo axiológico del profesorado.

Presentación esquemática de la información aportada a través de la entrevista cualitativa en profundidad aplicada a administradores de la Escuela de Educación de la ULA. Mérida – Venezuela.

| DESCRIPTORES  | ADMINISTRADORES ENTREVISTADOS (*) |    |    |    |    |    |    |    |    |
|---|-----------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|
|   | 1                                 | 2  | 3  | 4  | 5  | 6  | 7  | 8  | 9  |
| <b>A. Conocimiento de la estructura administrativa de la instancia.</b>                                       |                                   |    |    |    |    |    |    |    |    |
| 1. Demuestra conocimiento del organigrama e instancias subalternas que dirige.                                | Sí                                | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí |
| 2. Conoce las funciones de las instancias que dirige.   | Sí                                | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí |
| 3. Conoce las posibilidades de estudio que ofrece la dependencia que dirige.                                  | Sí                                | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí |
| 4. Demuestra conocer datos demográficos de la masa estudiantil que está adscrita a su instancia.              | Sí                                | Sí | AM | No | No | No | Sí | No | No |
| 5. Muestra conocimiento sobre las condiciones laborales y académicas del profesorado adscrito a su unidad.    | Sí                                | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | AM |
| <b>B. Conocimiento de las competencias y funciones en el cargo.</b>   |                                   |    |    |    |    |    |    |    |    |
| 6. Conoce las prescripciones legales adjudicadas al cargo que desempeña.                                      | AM                                | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí |
| 7. Señala la presencia de obstáculos en el cumplimiento de sus funciones.                                     | Sí                                | Sí | NH | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí |
| <b>C. Conocimiento de la materia tratada en reuniones.</b>  |                                   |    |    |    |    |    |    |    |    |
| 8. Señala conocer la naturaleza de la materia tratada en las reuniones.                                       | Sí                                | Sí | Sí | NH | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí |
| 9. Fomenta la participación y discusión para la toma de decisiones.   | Sí                                | Sí | Sí | NH | Sí | No | Sí | Sí | Sí |
| 10. Conoce las vías para formalizar una denuncia.   | Sí                                | Sí | Sí | NH | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí |
| 11. Indica quiénes formulan las denuncias.  | Sí                                | Sí | Sí | Sí | NH | Sí | Sí | Sí | Sí |
| <b>D. Conocimiento y tratamiento de conflictos entre profesores y alumnos.</b>                                |                                   |    |    |    |    |    |    |    |    |
| 12. Muestra poseer conocimiento sobre la naturaleza de los conflictos generados por los profesores y alumnos. | Sí                                | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí |
| 13.- Conoce los mecanismos para solucionar los conflictos entre profesores y alumnos.                         | Sí                                | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí |

|  |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|--|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 14. Contribuye a solucionar los conflictos en su propia instancia.   | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí |
| <b>E. Conocimiento y tratamiento de conflictos axiológicos.</b>  |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| 15. Señala presencia de conflictos axiológicos entre profesores y alumnos.   | No | AM | Sí | Sí | No | Sí | Sí | Sí | NH |
| 16. Señala antecedentes de conflictos axiológicos.   | No | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | No | Sí |
| 17. Indica la existencia de basamentos legales y particulares que regulen el comportamiento moral y ético del profesorado. | No | No | No | No | No | No | No | No | No |
| 18. Demuestra conocimiento de quiénes denuncian los conflictos axiológicos.  | No | Sí | Sí | NH | NH | NH | Sí | NH | NH |
| 19. Demuestra conocimiento sobre las respuestas que se deben dar a los conflictos axiológicos.                             | NH | Sí | Sí | NH | NH | NH | Sí | NH | NH |
| 20. Conoce quién sale favorecido con la solución de los conflictos axiológicos.  | No | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | Sí | NH | NH |
| 21. Muestra acuerdo con la implementación de un código deontológico.   | Sí | Sí | Sí | No | Sí | Sí | Sí | Sí | No |

Tabla N° 17. Elaboración propia.

| LEYENDA   | ENTREVISTADOS                                   |
|---|---|
| SI: DA RESPUESTA SATISFACTORIA                  | JEFA DEL DEPARTAMENTO DE PREESCOLAR.            |
| NO: DA RESPUESTA INSATISFACTORIA.               | JEFE DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA.      |
| AM: LA RESPUESTA ES MEDIANAMENTE SATISFACTORIA. | JEFE DEL DEPARTAMENTO DE MEDICIÓN Y EVALUACIÓN. |
| NH: NO SE HACE LA PREGUNTA.                     | JEFE DEL DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA.             |
|   | EXDECANO.                                       |
|   | EXDIRECTOR.                                     |
|   | DIRECTORA.                                      |
|   | JEFA DEL DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA.            |
|   | JEFE DEL DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA.             |

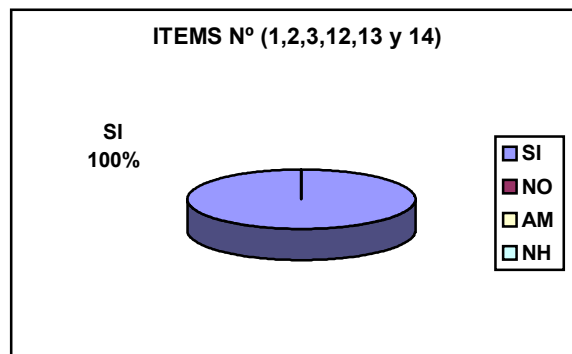
(\*) = No coincide el orden con la leyenda.

Tabla N° 18. Elaboración propia.

Además de la exposición y análisis cualitativo de los datos aportados por los gerentes y administradores, se muestra a continuación, una presentación gráfica de tales respuestas. Para ello se utilizaron criterios de estadística descriptiva; en particular, de frecuencias absolutas y porcentuales. Se agrupan aquellos ítems donde las respuestas de los gerentes – informantes coinciden con los rangos establecidos en la tabla anterior. Se realiza esta presentación con el propósito de dar mayor visibilidad a las opiniones emitidas por los gerentes de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes.

A. Ítems respondidos por los gerentes y administradores de manera unánime y de forma afirmativa (sí).

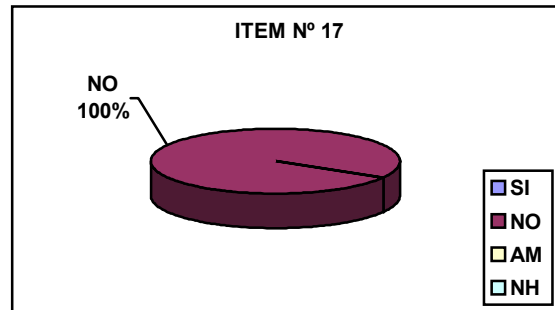
| ENTREVISTADOS (E1,E2,E3,E4,E5,E6,E7,E8,E9) |           |            |            |
|--|-----------|------------|------------|
| ÍTEM                                       | RESPUESTA | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
| 1  | SÍ        | 9          | 100%       |
| 2  | SÍ        | 9          | 100%       |
| 3  | SÍ        | 9          | 100%       |
| 12   | SÍ        | 9          | 100%       |
| 13   | SÍ        | 9          | 100%       |
| 14   | SÍ        | 9          | 100%       |



Comentario: en relación con el conocimiento y manejo de la instancia administrativa en la que cumple funciones, la mayoría de los gerentes demostraron poseer experiencia; en especial, del organigrama, dependencias subalternas y posibilidades de estudio que ofrece cada una de ellas. De igual manera, los directivos, mostraron habilidades en relación con los conflictos que se les presenta en sus instancias, señalan la naturaleza, tipo y contribuyen a su solución.

B. Ítem respondido por los gerentes y administradores de manera unánime y de forma negativa (no).

| ENTREVISTADOS (E1,E2,E3,E4,E5,E6,E7,E8,E9) |           |            |            |
|--|-----------|------------|------------|
| ÍTEM                                       | RESPUESTA | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
| 17   | NO        | 9          | 100%       |

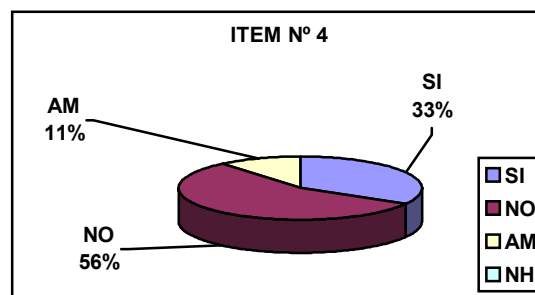


Comentario: con este reactivo se les preguntó a los administradores sobre la existencia de basamentos legales y particulares que regulen el comportamiento moral y ético del profesorado en la Escuela de Educación de la ULA, de acuerdo a sus respuestas, se concluye por unanimidad de las mismas que, la mencionada escuela carece de tales instrumentos.

C. Ítems respondidos por los gerentes y administradores de manera heterogénea.

4. Demuestra conocer datos demográficos de la masa estudiantil que está adscrita a su instancia.

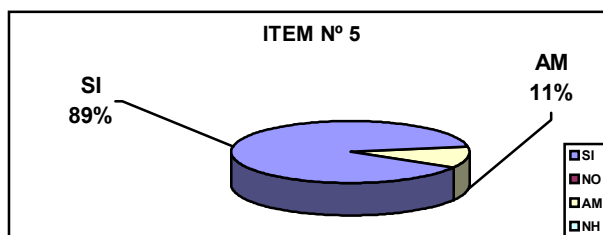
| RESPUESTAS | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|------------|------------|------------|
| SÍ         | 3          | 33%        |
| NO         | 5          | 56%        |
| AM         | 1          | 11%        |
| NH         | 0          | 0%         |
| TOTAL      | 9          | 100%       |



Comentario: como se puede apreciar, el conocimiento de los alumnos por parte de los administradores es heterogéneo. Sólo tres de ellos, demuestran conocer datos referidos a la población estudiantil que atienden en su respectiva dependencia.

5. Muestra conocimiento sobre las condiciones laborales y académicas del profesorado adscrito a su unidad.

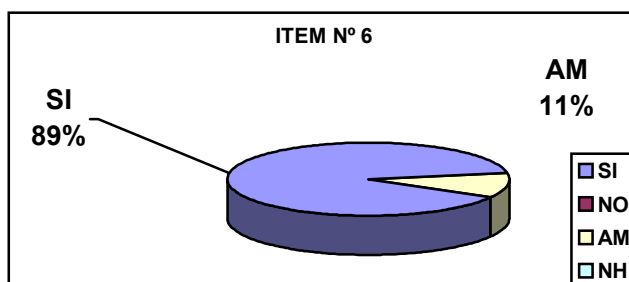
| RESPUESTAS | FRECUENCIA | PORCENTAJE  |
|------------|------------|-------------|
| SÍ         | 8          | 89%         |
| NO         | 0          | 0%          |
| AM         | 1          | 11%         |
| NH         | 0          | 0%          |
| TOTAL      | <b>9</b>   | <b>100%</b> |



Comentario: con este ítem se logró apreciar que, casi en su totalidad, los gerentes si conocen las actividades académicas y condiciones laborales de los profesores que se encuentran adscritos a sus dependencias.

6. Conoce las prescripciones legales adjudicadas al cargo que desempeña.

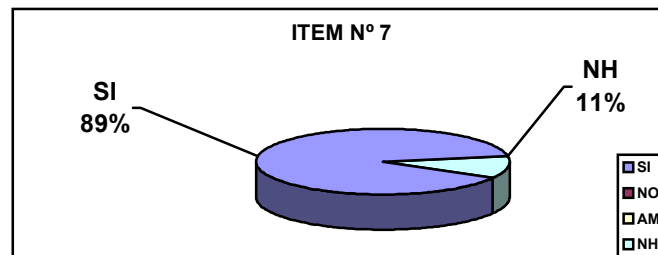
| RESPUESTAS | FRECUENCIA | PORCENTAJE  |
|------------|------------|-------------|
| SÍ         | 8          | 89%         |
| NO         | 0          | 0%          |
| AM         | 1          | 11%         |
| NH         | 0          | 0%          |
| TOTAL      | <b>9</b>   | <b>100%</b> |



Comentario: con este reactivo, casi la mayoría de los gerentes demostraron conocer las prescripciones legales que como jefes se le asignan; excepto uno de ellos, quien señaló conocerlas a medias.

7. Señala la presencia de obstáculos en el cumplimiento de sus funciones.

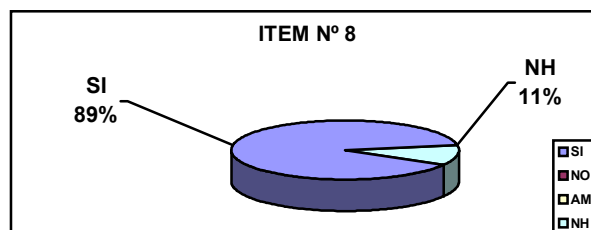
| RESPUESTAS | FRECUENCIA | PORCENTAJE  |
|------------|------------|-------------|
| SÍ         | 8          | 89%         |
| NO         | 0          | 0%          |
| AM         | 0          | 0%          |
| NH         | 1          | 11%         |
| TOTAL      | <b>9</b>   | <b>100%</b> |



Comentario: la mayoría de los gerentes expresaron que si se encuentran con obstáculos para cumplir con sus funciones, sólo a uno de ellos no se le hizo la pregunta.

8. Señala conocer la naturaleza de la materia tratada en reuniones.

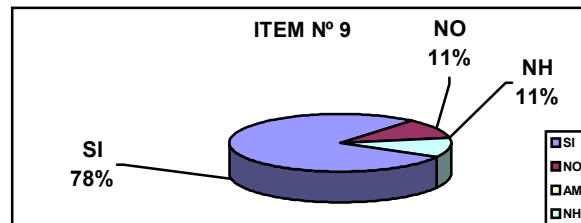
| RESPUESTAS | FRECUENCIA | PORCENTAJE  |
|------------|------------|-------------|
| SÍ         | 8          | 89%         |
| NO         | 0          | 0%          |
| AM         | 0          | 0%          |
| NH         | 1          | 11%         |
| TOTAL      | <b>9</b>   | <b>100%</b> |



Comentario: todos los administradores señalaron conocer la materia que tratan en los órganos que dirigen; excepto uno, a quien no se le hizo la pregunta.

9. Fomenta la participación y discusión para la toma de decisiones.

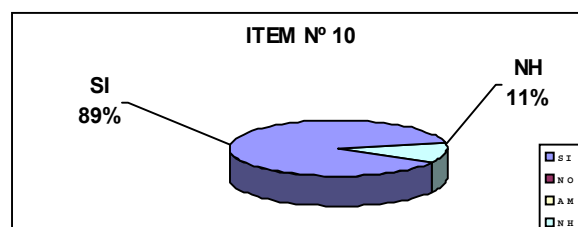
| RESPUESTAS | FRECUENCIA | PORCENTAJE  |
|------------|------------|-------------|
| SÍ         | 7          | 78%         |
| NO         | 1          | 11%         |
| AM         | 0          | 0%          |
| NH         | 1          | 11%         |
| TOTAL      | <b>9</b>   | <b>100%</b> |



Comentario: con esta pregunta siete de los gerentes entrevistados indicaron que si fomentan la discusión y la toma de decisiones en las instancias que dirigen; sólo uno expresó que no, y uno a quien no se le hizo la pregunta.

10. Conoce las vías para formalizar una denuncia.

| RESPUESTAS | FRECUENCIA | PORCENTAJE  |
|------------|------------|-------------|
| SÍ         | 8          | 89%         |
| NO         | 0          | 0%          |
| AM         | 0          | 0%          |
| NH         | 1          | 11%         |
| TOTAL      | <b>9</b>   | <b>100%</b> |

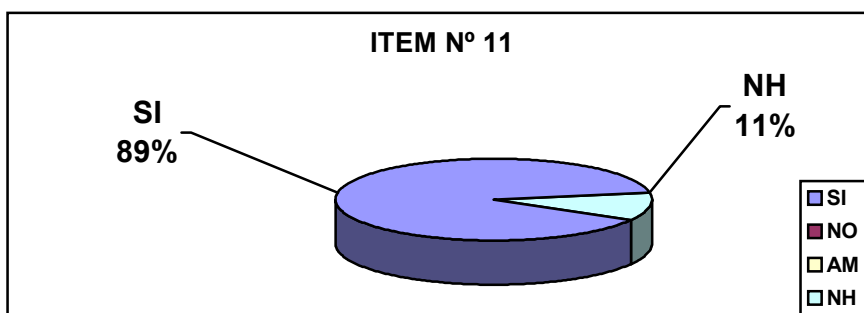


Comentario: este ítem permitió apreciar que la mayoría de los gerentes si conocen cuales son las vías que utilizan los estudiantes para formalizar las denuncias ante las instancias que ellos dirigen, sólo a uno no se le hizo la pregunta.



11. Indica quiénes formulan las denuncias.

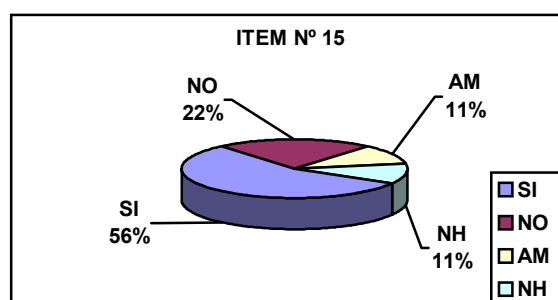
| RESPUESTAS | FRECUENCIA | PORCENTAJE  |
|------------|------------|-------------|
| SÍ         | 8          | 89%         |
| NO         | 0          | 0%          |
| AM         | 0          | 0%          |
| NH         | 1          | 11%         |
| TOTAL      | <b>9</b>   | <b>100%</b> |



Comentario: este reactivo permitió apreciar que la mayoría de los administradores si conocen quienes formulan las denuncias ante las instancias que administran, sólo a uno no se le hizo la pregunta.

15. Señala presencia de conflictos axiológicos entre profesores y alumnos.

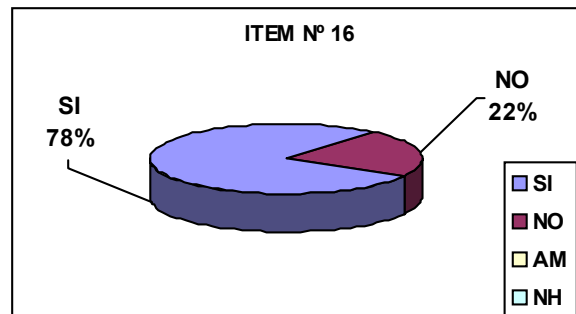
| RESPUESTAS | FRECUENCIA | PORCENTAJE  |
|------------|------------|-------------|
| SÍ         | 5          | 56%         |
| NO         | 2          | 22%         |
| AM         | 1          | 11%         |
| NH         | 1          | 11%         |
| TOTAL      | <b>9</b>   | <b>100%</b> |



Comentario: este reactivo permitió estimar que cinco de los gerentes señalaran la presencia de conflictos axiológicos entre profesores y alumnos; dos de ellos manifestaron que no existen y, sólo a uno no se le hizo la pregunta.

16. Señala antecedentes de conflictos axiológicos.

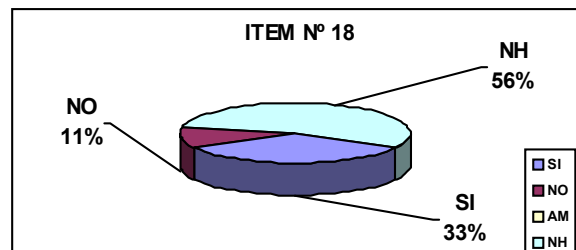
| RESPUESTAS | FRECUENCIA | PORCENTAJE  |
|------------|------------|-------------|
| SÍ         | 7          | 78%         |
| NO         | 2          | 22%         |
| AM         | 0          | 0%          |
| NH         | 0          | 0%          |
| TOTAL      | <b>9</b>   | <b>100%</b> |



Comentario: de acuerdo con este ítem, siete de los gerentes entrevistados indicaron la presencia de antecedentes de conflictos axiológicos en la dependencia que administran; dos de ellos, indicaron la ausencia de este tipo de conflictos.

18. Demuestra conocimiento de quiénes denuncian los conflictos axiológicos.

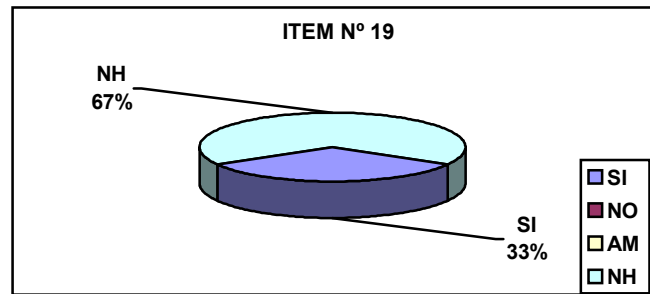
| RESPUESTAS | FRECUENCIA | PORCENTAJE  |
|------------|------------|-------------|
| SÍ         | 3          | 33%         |
| NO         | 1          | 11%         |
| AM         | 0          | 0%          |
| NH         | 5          | 56%         |
| TOTAL      | <b>9</b>   | <b>100%</b> |



Comentario: por cuestiones de ventajas de la entrevista en profundidad a la mayoría de los gerentes no se les hizo esta pregunta directamente; sin embargo, tres de ellos, demostraron conocer quienes denuncian este tipo de conflicto, siendo el caso denuncias provenientes de los alumnos. Sólo un directivo expreso no conocer esta situación.

19. Demuestra conocimiento sobre las respuestas que se deben dar a los conflictos axiológicos.

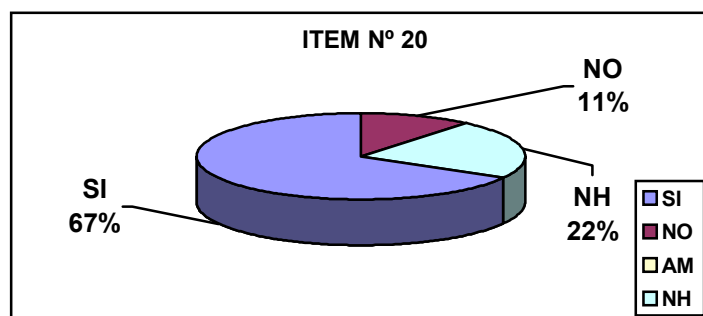
| RESPUESTAS | FRECUENCIA | PORCENTAJE  |
|------------|------------|-------------|
| SÍ         | 3          | 33%         |
| NO         | 0          | 0%          |
| AM         | 0          | 0%          |
| NH         | 6          | 67%         |
| TOTAL      | <b>9</b>   | <b>100%</b> |



Comentario: por motivos debido a las características de la entrevista en profundidad a seis de los entrevistados no se les hace directamente la pregunta; sin embargo, tres de ellos manifestaron poseer conocimiento sobre las respuestas que se dan a los conflictos axiológicos.

20. Conoce quién sale favorecido con la solución de los conflictos axiológicos.

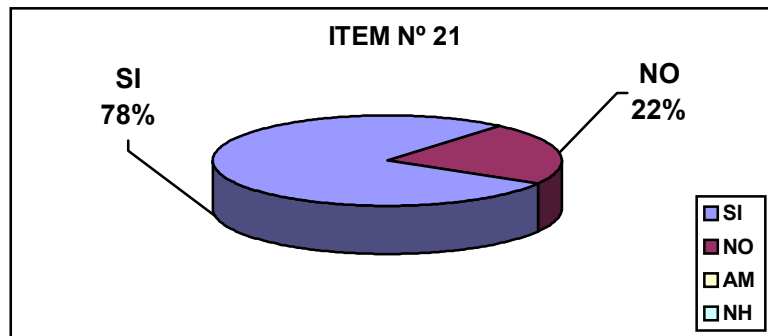
| RESPUESTAS | FRECUENCIA | PORCENTAJE  |
|------------|------------|-------------|
| SÍ         | 6          | 67%         |
| NO         | 1          | 11%         |
| AM         | 0          | 0%          |
| NH         | 2          | 22%         |
| TOTAL      | <b>9</b>   | <b>100%</b> |



Comentario: este ítem permitió observar que la mayoría de los gerentes entrevistados conocen quienes salen favorecidos ante los conflictos axiológicos. A dos de ellos no se les hizo la pregunta.

21. Muestra acuerdo con la implementación de un código deontológico.

| RESPUESTAS | FRECUENCIA | PORCENTAJE  |
|------------|------------|-------------|
| SÍ         | 7          | 78%         |
| NO         | 2          | 22%         |
| AM         | 0          | 0%          |
| NH         | 0          | 0%          |
| TOTAL      | <b>9</b>   | <b>100%</b> |



Comentario: por último, siete de los gerentes se mostraron de acuerdo con implementar códigos deontológicos en la Escuela de Educación, sólo dos, manifestaron desacuerdo.

# I. PARTE

**EL PROBLEMA**



## I. EL PROBLEMA

---

|     |  | Pág |
|-----|--|-----|
| 1.1 | Planteamiento del problema.                        | 4   |
| 1.2 | Objetivos de la investigación.                     | 6   |
| 1.3 | Propósitos del investigador.                       | 7   |
| 1.4 | Justificación de la investigación.                 | 7   |
| 1.5 | Relevancia e importancia del estudio.              | 8   |
| 1.6 | Delimitación de la investigación.                  | 9   |
| 1.7 | Factores limitantes del estudio.                   | 9   |
| 1.8 | Supuestos sobre los que se apoya la investigación. | 9   |

## **I. EL PROBLEMA**

### 1. Planteamiento del problema.

En la actualidad, la sociedad a escala mundial, atraviesa por una crisis de valores, en particular de valores morales y valores éticos. Evidencia de ello lo vemos a diario por los medios de comunicación social: televisión, radio, e impresos; casi ninguna sociedad queda exenta de esta problemática. Las instituciones educativas no se escapan y, en muchos casos son el reflejo de las sociedades en las que la crisis se acentúa.

Las demandas de la misma sociedad y gobiernos a la investigación pedagógica para solventar este problema son urgentes e imprescindibles. Por tanto, toca a los docentes e investigadores de hoy día asumir el reto de solventar la crisis axiológica por la que se caracteriza la humanidad en las vísperas del tercer milenio.

La solución que más consenso ha merecido es la que hace referencia a la de dirigir la educación sobre presupuestos morales y éticos; es decir fomentar las tesis de la educación en valores, la educación moral y educación para la vida.

Sin embargo, la tarea no es nada fácil, pues la idea de dirigir la educación sobre tales presupuestos axiológicos involucra una multiplicidad de factores que hasta los actuales momentos no están suficientemente aclarados. Dirigir la educación bajo premisas axiológicas requiere a los investigadores y docentes penetrar en los ámbitos del desarrollo moral, principios de la axiología y códigos deontológicos.

En el caso particular de esta investigación, los intentos para establecer una ética profesional han sido y son tan abundantes como escasos los resultados perdurables, pues aún se está en el ensayo. Sin embargo, existe un amplio movimiento que se ha preocupado por crear códigos deontológicos para los profesores, pero la satisfacción del cliente parece ser mínima, al menos si se atiende a la difusión, adaptación y vigencia de dichos códigos. Caso particular, el de la educación venezolana, en el que la creación de códigos éticos en las escuelas y universidades brilla por su ausencia.

La causa de esta precariedad o deficiencia se encuentra, no sólo en Venezuela sino a escala mundial, en la confusión generada por el llamado relativismo ético, que se ve reforzado en ocasiones por el también conocido pluralismo ético. Ambos fenómenos se están descubriendo y perfilando en la actualidad. Por tanto, es preferible dirigir la atención hacia la compleja búsqueda de una nueva ética plural.

La opinión de Altarejos (1998), ayuda a visualizar de mejor manera el planteamiento que se quiere señalar con la nueva ética:

“Una nueva ética que abandone el imposible de pretender encontrar una teoría que justificaría la diversidad de conductas



que observamos, tantas veces contrapuestas, y que supera la cómoda tentación de limitarse a un mínimo común denominador, que concluye inevitablemente en una moral diminuta. Es urgente estudiar esa nueva ética que pueda verse en diferentes posiciones y actuaciones humanas, habiendo alcanzado los fundamentos de la moral profesional". (Pág. 12)

La tarea hasta el momento es difícil y oscura e, indudablemente será objeto de debates; pero también será la garantía sólida para sostener una deontología válida en las escuelas que conduzca a la mejora institucional.

La Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes tampoco escapa a esta crisis y planteamientos. Es fácil observar la carencia de criterios morales y éticos que regulen el comportamiento de su profesorado. Otra evidencia de esta carencia la encontramos en una serie de estigmas que corren por los pasillos de la institución con los que se agrede, de alguna manera, tanto a los estudiantes como a los profesores y a la misma escuela.

La Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes de Mérida – Venezuela representa una institución de prestigio. Destaca por ser la segunda universidad de importancia en el país, tanto por su estructura física, como por atender una población significativa de estudiantes (aproximadamente 32.000). De igual manera, destaca por poseer una planta profesoral conformada por 3.400 docentes que se distinguen por cumplir actividades de docencia, investigación y extensión; sin embargo, en sus estructuras organizativas, administrativas y académicas no se observa ningún basamento legal que regule el comportamiento axiológico de sus profesores.

Como en toda institución organizativa, en especial las educativas, se suscitan una serie de problemas relacionados con el actuar ético y moral de sus miembros, en la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes, también se encuentran presentes estos tipos de problemas. En particular, se acontecen inconvenientes y enfrentamientos axiológicos.

La relación alumno – profesor se constituye en la fuente originaria de este tipo de conflictos. Problemas relacionados con el contacto personal, relaciones humanas, evaluaciones, horarios, acoso sexual, utilización de frases despectivas, maltrato, incumplimiento y otros aspectos de carácter administrativo son ejemplos de la falta de una cultura sustentada sobre principios axiológicos.

En este tipo de conflictos o problemática, casi siempre se encuentra involucrado el profesorado de la Escuela de Educación de la ULA. Se atienden quejas y denuncias y, se oyen rumores provenientes, tanto de los alumnos como de los mismos profesores, que hacen referencia al comportamiento inadecuado de los docentes. Profesores que no asisten a sus clases, que no evalúan de forma justa, que presentan insinuaciones y chantajes, que propician el maltrato, profesores que carecen de cualidades humanas y que muestran

deficiencias en su labor pedagógica, son algunos de los iconos o estigmas con los que se recusa al profesorado de la mencionada escuela.

Por tanto, el interés central de este estudio se dirige a reflexionar sobre la posibilidad de promover programas de desarrollo profesional, personal y de evaluación que conduzcan, en primer lugar, a fortalecer la imagen y el prestigio del profesorado de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes, y en segundo lugar, adelantar criterios que conlleven en un futuro, que sea lo más cercano posible, a promover el establecimiento de códigos deontológicos que garanticen la mejora y la calidad en la Escuela de Educación.

Para alcanzar el propósito más inmediato de esta investigación se propone empezar con la posibilidad y necesidad de evaluar el desarrollo axiológico de los profesores de la Escuela de Educación. Pues el supuesto central que se maneja es el de creer que la única manera para que la Escuela de Educación adelante mejoras es a partir de la voluntad e identificación profesional de su profesorado. En particular de aquellos que su estructura axiológica es mínimamente madura.

Aunado a los fines anteriores, con la presente investigación se busca contribuir con la descripción y análisis de las principales cualidades y deficiencias axiológicas que caracterizan al profesorado de la Escuela de Educación a fin de que las mismas se constituyan en un antecedente y recurso válido que faciliten la consecución de tan anhelados propósitos.

## 2. Objetivos de la investigación.

### Objetivo General:

Contribuir en la organización de un conjunto de criterios para la evaluación del desarrollo axiológico del profesorado de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes, a fin de promover programas de desarrollo profesional, personal y de evaluación que garanticen mejoras en la institución.

### Objetivos específicos:

- Determinar implicaciones pedagógicas que se generan cuando el profesorado alcanza y mantiene un desarrollo axiológico adecuado.
- Contribuir con el desarrollo teórico y práctico de la concepción axiológica de la evaluación.
- Fomentar la cultura de la educación en valores.
- Promover en nuestro contexto la cultura de la evaluación institucional y del profesorado.
- Contribuir en la elaboración de una tabla o escala de valores que oriente el comportamiento moral y ético del profesorado.
- Construir un sistema de criterios con el que se pueda evaluar el desarrollo moral y ético del profesorado.

- Propiciar el establecimiento de códigos deontológicos en la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes

### 3. Propósitos del investigador.

- Demostrar que el buen actuar moral y ético del profesorado es garantía para el mejoramiento del acto educativo.
- Participar en la confección de instrumentos que permita evaluar el desarrollo axiológico del profesorado de la Escuela de Educación.
- Promover el establecimiento de un Código de Ética Profesional en la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes - Mérida.
- Apoyar la tesis de que el cambio y la mejora en la escuela debe ser promovido en primer lugar por el profesorado.
- Promover la creación de programas de evaluación del profesorado en la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes.

### 4. Justificación de la investigación.

La dialéctica de la pedagogía contemporánea apunta hacia la educación moral. Se trata de describir con la mayor claridad que hoy día es posible y necesario el enfoque de la comunidad justa para la educación moral. De aquí que el objetivo central de la pedagogía del tercer milenio no sea otro que el de procurar una cultura moral altamente desarrollada a fin de mejorar la vida comunitaria de las escuelas.

En opinión de Berkowitz (1997: 335), “todos los grandes educadores, desde Platón en adelante, han reconocido que las comunidades justas son necesarias para el desarrollo moral de las personas y para el futuro de una sociedad basada en la equidad y la amistad cívica”.

El esfuerzo de esta investigación representa un intento por descubrir cómo las escuelas pueden mejorar su eficiencia e imagen a partir de la evaluación del desarrollo axiológico de los profesores.

Por otra parte, la investigación nace de la necesidad de promover programas de desarrollo profesional, personal y de evaluación para el profesorado en la Escuela de educación.

De ser posible el logro de estas intenciones, la Escuela de Educación de la ULA, pasaría a ser pionera en el país sobre el manejo e implementación de estos criterios. Pues a saber, la universidad venezolana adolece de políticas relacionadas con la evaluación institucional, del profesorado y del actuar ético – moral.

La investigación es producto de la observación de una serie de estigmas referidos al actuar de los profesores y alumnos de la Escuela de Educación que apuntan al detrimento institucional. Por lo tanto, se persigue la promoción de

códigos deontológicos que ayuden a eliminar tales estigmas a fin de realzar el prestigio de la mencionada escuela.

Finalmente, apelamos a la opinión de Celedonio Castanedo (1994: 7), quien en relación con el estudio de los valores educativos expresa que:

“ La importancia que tiene el evaluar los valores educativos o expectativas que tienen del sistema educativo los componentes de una comunidad específica es incalculable, ya que no solamente permite verificar si existe o no discrepancia, entre la percepción que cada uno (directores, profesores, alumnos, padres), tiene de cómo la educación debería ser, sino que además evita las distorsiones que son producto de factores subjetivos; por ejemplo, a veces, los profesores enfatizan un aspecto de la educación creyendo que es lo que desean como prioritario los padres, directores y alumnos (Hargreaves, 1979), sin embargo cuando son medidas las expectativas que estos últimos tienen de la educación surgen discrepancias o incompatibilidades”.

De la opinión de Castanedo, se infiere que realmente que el pretender evaluar el impacto o visión de los valores educativos es muy relativo. Sin embargo, reiteramos que el componente clave de la comunidad educativa llamado o de mayor importancia para llevar a cabo tales propósitos es el profesorado. Pues de su buena actuación y eficacia profesional depende en gran medida la respuesta a estos problemas y la mejora de la escuela.

##### 5. Relevancia e importancia del estudio.

A pesar de que el discurso universal de la pedagogía actual apunta hacia la necesidad de promover la tesis de la educación moral a través del desarrollo axiológico del profesorado y la creación de códigos deontológicos en las escuelas; en el contexto venezolano, tales planteamientos han sido poco estimados. La ausencia de programas que estimulen y promuevan el desarrollo profesional, personal y evaluación de los profesores y la carencia de códigos deontológicos en las escuelas venezolanas son evidencia de ello.

Con el desarrollo de esta investigación, se coloca a la Escuela de Educación de la universidad de Los Andes a la vanguardia de los estudios sobre el desarrollo moral y evaluación del profesorado. Pasaría a ser la escuela pionera, en Venezuela, en adelantar investigaciones sobre: la promoción de programas de evaluación del desarrollo axiológico del profesorado, de programas de desarrollo profesional y personal, y en adelantarse en promocionar el establecimientos de códigos éticos.

Por tanto, con esta investigación se promete contribuir en la construcción de un marco referencial teórico – práctico que facilite la promoción de la evaluación del desarrollo axiológico del profesorado. Estimular e incentivar a la gestión de

la Escuela de Educación para que promueva el desarrollo de la cultura evaluativa, colaborativa, la cultura de una comunidad justa y la tesis de la educación moral a través de programas de desarrollo profesional y personal del profesorado, en pro de la mejora institucional.

Finalmente, también se promete con esta investigación contribuir con enriquecer la literatura sobre estos temas en el contexto venezolano. Pues la descripción y análisis sobre estos planteamientos son escasos en Venezuela.

#### 6. Delimitación de la investigación.

El estudio se realizó en la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes, ubicada en el Municipio Autónomo Libertador, Estado Mérida – Venezuela, con una muestra de alumnos, administradores y profesores universitarios, Contratados, Ordinarios con Dedicación Exclusiva, cuyo desempeño profesional y permanencia en la institución es mayor de dos años.

La investigación tuvo una duración de cuatro años, comprendida entre febrero de 1999 y marzo de 2003.

#### 7. Factores limitantes del estudio.

Entre las restricciones que se presentaron en el desarrollo de la investigación se encontraron las siguientes:

- De orden conceptual:
  - La complejidad del tema tratado, pues en el fondo de la investigación subyace el problema de los valores, cuya solución es muy relativa y hasta los momentos incipiente.
  - La tesis sobre la educación moral, dada la escasa cultura de la comunidad justa en el contexto educativo venezolano.
- De orden metodológico:
  - La escasa literatura sobre el tema en el contexto venezolano.
  - La elaboración de los instrumentos, por cuanto se tuvieron que someter a revisión de expertos quienes consideraron utilizar un lenguaje sutil en su diseño.

#### 8. Supuestos sobre los cuales se apoya la investigación.

La investigación está basada sobre cuatro planteamientos previos:

Primer planteamiento: Vamos a iniciar afirmando que el desarrollo moral y ético del profesorado tiene que ser estudiado y evaluado a partir de la Axiología; en donde se encuentran dos grupos de teorías que explican que son los valores, cuál es su naturaleza, su conocimiento, y accionar. Tales teorías son conocidas como "Teorías Subjetivistas de los Valores" y "Teorías Objetivistas de los Valores".

Autores como, Max Scheler (1948) y Nicolai Hartmann (1954), afirman que los valores existen independientemente del hecho de que sean o no evaluados, o estimados; por tanto sostienen una concepción axiológica objetivista.

Por otro lado, autores como Bertrand Russell (1964) y Émile Bréhier (1958), sostienen que no hay valores independientes de los sujetos que efectúan las valoraciones, por lo que conciben a los valores desde la perspectiva axiológica subjetivista.

Bajo estas dos premisas se puede concluir que el desarrollo moral y ético del profesorado puede ser evaluado a partir de dos vertientes: la objetivista y la subjetivista.

Segundo planteamiento: si se sostiene que el desarrollo moral y ético del profesorado puede ser evaluado a través de dos concepciones axiológicas opuestas, entonces, deben existir diferencias marcadas en el actuar moral y ético de los profesores.

Tercer Planteamiento: si la evaluación del desarrollo moral y ético del profesorado es posible mediante el posicionamiento de la tesis objetivista de los valores; la moralidad y eticidad del quehacer pedagógico quedan sujetas a la explicación de que los valores existen independientemente de que sean evaluados o estimados. En consecuencia, puede resultar que las cualidades axiológicas de moralidad y eticidad del profesorado sean adquiridas de manera natural y por ende difícilmente mensurables.

Cuarto planteamiento: sostenemos el hecho de creer que si es posible evaluar el desarrollo moral y ético del profesorado si se sustenta en la tesis objetivista de los valores. Por tanto recurrimos a la investigación cualitativa con la intención de someter a prueba esta tesis y contraponer sus resultados, a fin de producir y descubrir nuevas teorías para el mejoramiento, cambio y transformación.

## II. PARTE

### MARCO DE REFERENCIA TEÓRICA





## II. MARCO DE REFERENCIA TEÓRICA

|           |   | Pág. |
|-----------|---|------|
| 2.1       | Antecedentes de la investigación.   | 14   |
| 2.2       | Fundamentación filosófica.  | 18   |
| 2.2.1     | La axiología como disciplina filosófica.  | 19   |
| 2.2.2     | Hartmann y el problema de los valores.  | 19   |
| 2.2.3     | Scheler y los valores.  | 22   |
| 2.2.4     | Tres ideas genéricas sobre el problema de los valores.                          | 25   |
| 2.2.5     | Nacimiento de la axiología como disciplina filosófica.                          | 27   |
| 2.2.6     | Moral y ética según Kant.   | 29   |
| 2.3       | Fundamentos sociológicos.   | 31   |
| 2.3.1     | El docente como trabajador social.  | 31   |
| 2.3.2     | Sobre los conceptos de libertad, autonomía y autodeterminación del profesorado. | 32   |
| 2.4       | Fundamentación psicopedagógica.   | 35   |
| 2.4.1     | Modelos de educación moral.   | 35   |
| 2.4.1.1   | La educación moral como socialización.  | 35   |
| 2.4.1.2   | La educación moral como clarificación de valores.                               | 38   |
| 2.4.1.3   | La educación moral como formación de hábitos virtuosos.                         | 40   |
| 2.4.1.4   | El modelo de educación moral como proceso cognitivo – evolutivo.                | 43   |
| 2.4.2     | El desarrollo moral de acuerdo a la teoría de L. Kohlberg.                      | 44   |
| 2.4.3     | Test de tolerancia de L. Kohlberg.  | 47   |
| 2.5       | Fundamentación deontológica.  | 50   |
| 2.5.1     | El docente como ente ético.   | 50   |
| 2.5.2     | Algunos criterios éticos.   | 52   |
| 2.5.3     | Algunos códigos deontológicos en el ámbito educativo.                           | 56   |
| 2.5.4     | Pautas para la implementación de códigos deontológicos.                         | 62   |
| 2.6       | Modelos de evaluación del profesorado.  | 66   |
| 2.6.1     | El modelo de evaluación basado en la práctica del profesorado.                  | 66   |
| 2.6.2     | El modelo de evaluación del profesorado principiante.                           | 68   |
| 2.6.3     | El modelo de evaluación basado en la promoción y aumento salarial.              | 70   |
| 2.6.4     | La evaluación del profesorado para el desarrollo profesional.                   | 71   |
| 2.6.5     | La evaluación del profesorado y la mejora educativa.                            | 74   |
| 2.6.5.1   | El docente como agente principal para la mejora institucional.                  | 77   |
| 2.6.5.2   | El desarrollo profesional del profesorado.                                      | 78   |
| 2.6.5.2.1 | Valores del profesor.   | 79   |
| 2.6.5.2.2 | Resultados de los alumnos.  | 80   |
| 2.6.5.2.3 | Conocimientos del profesor.   | 81   |
| 2.6.5.2.4 | Responsabilidades del profesorado.  | 85   |
| 2.6.5.2.5 | La cultura de la escuela y el profesorado.                                      | 89   |

## **II. MARCO DE REFERENCIA TEÓRICA**

### 2.1 Antecedentes de la investigación.

Desde el punto de vista filosófico, el precedente más significativo que hace referencia al tratado de la moral y la ética es el expuesto por Emmanuel Kant, en *Crítica de la Razón Práctica*. Kant, es reconocido por ser el primero en distinguir estos dos universales. En esta obra y, en su sistema de pensamiento se define la moralidad como la autonomía de los hombres a sí mismos. Mientras que la eticidad, es definida como la identificación del hombre con normas y derechos existentes.

Desde el punto de vista pedagógico, entre los estudios previos encontrados, resaltan los realizados por Lawrence Kohlberg. Con sus investigaciones Kohlberg, uno de los más importantes teóricos de la pedagogía contemporánea, defiende apasionadamente las posibilidades del aprendizaje moral. Intenta descubrir cómo las escuelas pueden llegar a ser más capaces de contribuir al desarrollo socio – moral de los alumnos y profesores.

Sus investigaciones son conocidas como: *La teoría y la práctica de Lawrence Kohlberg*. Sus conceptos principales, como “cultura moral”, “crecimiento moral”, “juicio moral” se ilustran en muchos ejemplos concretos de problemas graves que afectan hoy día a realidad escolar y educacional.

El aporte magistral de Kohlberg es explicar el desarrollo moral. Sintetiza sus esfuerzos en un esquema con el que describe en detalle los diferentes estadios por los que atraviesa el ser humano en su crecimiento moral y personal. Una de sus conclusiones más importante se fundamenta en el hecho de indicar que el desarrollo de lo moral va unido al desarrollo de los procesos cognitivos, por tanto, es posible la instrucción y evaluación de la conducta moral.

Desde la perspectiva de la Teoría Social, se encontró una compilación realizada por Damián Salcedo referida a los valores en la práctica del trabajo social. En esta compilación se encuentran algunas reflexiones sobre los siguientes conceptos: Libertad, autonomía y autodeterminación. También se encuentra en este estudio el Código de Ética de la Asociación Nacional de Trabajadores Sociales estadounidenses (NASW).

Desde el punto de vista deontológico, se encontraron los estudios realizados por Gónzalo Jover (1998), quien expone algunos criterios sobre la implementación de códigos éticos en las escuelas. Además se encuentran en este estudio algunos códigos deontológicos de instituciones educativas de España, Escocia y Estados Unidos.

Con respecto a la evaluación del desarrollo axiológico del profesorado y la existencia de códigos éticos en las escuelas, no se encontró ninguna referencia en el contexto educativo venezolano. Sin embargo, se encontraron algunas

referencias en la Universidad de Murcia – España, que indican algunos adelantos en estos tópicos y que merecen atención en un futuro inmediato a fin de que puedan ser referidos y extrapolados al contexto donde se desarrolló la presente investigación.

A pesar de la escasa existencia de literatura relacionada con la evaluación del desarrollo axiológico del profesorado, si se logró precisar una extensa bibliografía sobre la evaluación del profesorado. La obra más destacada que se encontró en este ámbito la constituye el “Manual para la evaluación del profesorado”, en edición dirigida por Jason Millman y Linda Darling – Hammond (1997). En nuestra opinión, este manual puede ser considerado la biblia de la “evaluación del profesorado”. En él se exponen los principales sistemas de evaluación del profesorado, entre los que destacan los siguientes: evaluación del profesorado en prácticas, asesoramiento y evaluación del profesorado principiante, evaluación para el desarrollo profesional, evaluación del profesorado sobre la base de las promociones y aumentos salariales, evaluación del profesorado para su permanencia o despido, evaluación del profesorado para la mejora de escuelas, etc.

En relación con otras investigaciones similares, se encontró un estudio realizado por Celedonio Castanedo Secadas (1994), titulado: “¿Cómo descubrir y evaluar los valores educativos de los profesores?”. El autor en esta investigación expone la necesidad e importancia de los valores educativos. Hace referencia a una ponencia denominada: “Crisis de valores y crisis educativa” desarrollada en el VI Congreso Nacional de Pedagogía (1976). En relación con este congreso opina que:

“ Desde que se celebró este Congreso han pasado quince años, los temas sobre los valores en él tratados siguen siendo de actualidad; es muy poco lo que se ha logrado clarificar en la educación en función de valores, siguen existiendo conflictos de valores, y una gran necesidad de detectar sus causas para encontrar soluciones que abarquen a la totalidad de los miembros que interactúan en el sistema educativo”.( Pág. 2).

En relación con los valores del profesorado, este autor expresa que:

“El estudio de los valores educativos que caracterizan a los profesores no ha sido investigado con la profundidad que este tema requiere. Witt (1971), en su Tesis Doctoral traza el perfil interpersonal de profesores exitosos, de las seis características que menciona como necesarias para ser un profesor eficaz, nos interesa aquí precisar una: La percepción que tiene el profesor de los otros. (Pág. 4)

Por otra parte, el estudio de Castanedo, busca respuestas, entre otras, a las siguientes preguntas:

“ ¿Es posible medir la percepción que tienen de la educación los diferentes miembros de que se compone la comunidad educativa?. Si la respuesta es afirmativa. ¿Cómo hacerlo?. ¿De qué forma metodológica que resulte precisa, clara y concisa?. ¿Con qué instrumento de medida que ofrezca suficiente fiabilidad y validez y que cuente con un soporte teórico?. ¿Qué tipo de educación idealizan los alumnos/profesores de Escuelas Universitarias (EU) y profesores de EGB en ejercicio?...” (Pág. 6).

Castanedo, en su estudio se preocupa por investigar qué valores educativos caracterizan a los estudiantes de UE de Formación del Profesorado, en el inicio y final de la carrera, y a los profesores de escuelas de educación general básica. Para ello, se propuso como objetivo: “Detectar los valores educativos predominantes en los tres tipos de población estudiada; estudiantes de UE que inician la carrera, que la finalizan y maestros de EGB que se encuentran trabajando en colegios”. Utiliza como instrumento de medición la Escala VAL-ED de Schutz, teniendo como objetivo detectar los fundamentos que rigen la conducta interpersonal y educativa de estudiantes en proceso formativo para llegar a ser maestros y de maestros en ejercicio de la docencia.

Entre los resultados encontrados por Castanedo, resaltan los siguientes: La importancia de la educación se inclina a favor de que la escuela sea una institución que prepare para el empleo, más que la educación sea valiosa por sí misma. Se enfatiza el desarrollo de la personalidad global de los alumnos en oposición al desarrollo de la mente. Se establece que los profesores no están obligados a formar parte o a participar en las actividades sociales que organice la comunidad de padres. El control o la disciplina no debería ser excesivo. Los profesores, objeto del estudio, no desean impartir la enseñanza de la forma autocrática en que la han recibido.

Aunado al estudio de Castanedo, se encontró otro realizado, recientemente, en el contexto objeto de este estudio. En un artículo publicado en: ULA. Universidad. Quince días para leer. Prensa de la Universidad de Los Andes. Mérida – Venezuela. ULA N° 18/Noviembre de 2002, titulado: “Agresión y maltrato contra los estudiantes de la universidad”.

En este estudio, realizado en el Grupo de Investigación sobre la Conciencia Social en Venezuela y América Latina de la Facultad de Humanidades de la ULA (GISCSVAL), a cargo de María del Pilar Quintero (2002), se expone como evidencia la agresión y maltrato de que son objeto los estudiantes de la universidad, en particular, de la Universidad de Los Andes.

En opinión de esta autora,

“En Venezuela encontramos la presencia de una fuerte tradición autoritaria y violenta que se esconde detrás de una aparente y “externa” flexibilidad en las normas de unas relaciones humanas más o menos horizontales, de una sencillez y una cercanía en el

trato que confunde y oculta una serie de experiencias cotidianas de violencia y maltrato social, que debemos estudiar y transformar para lograr convertirnos en un país de ciudadanos y ciudadanas”. (Pág. 3)

En relación con este problema en la universidad indica que:

“Desde hace más de veinte años hemos venido haciendo estudios sobre la violencia y el maltrato a los estudiantes en la Universidad de Los Andes, los resultados de estos trabajos han venido a conformar una línea de investigación que llevamos adelante en el Grupo de Investigación sobre la Conciencia Social en Venezuela y América Latina de la Facultad de Humanidades..” (Pág. 3)

Para la realización del estudio Quintero (2002), y fundamentándose en Hernández Carranza (1998), definió la violencia como:

“Violencia es la amenaza o el uso de la fuerza física o psicológica contra una persona, uno mismo, un grupo o una comunidad, que trae como consecuencia o tiene grandes posibilidades de producir lesiones, muertes o estrés psicológico. Las lesiones secundarias a la violencia pueden ser tanto físicas como psíquicas”. (Pág. 3)

Como hallazgo encontrado en su estudio, Quintero (2002: 3), indica que: “Nuestra investigación nos indica la presencia de elevados niveles de violencia y maltrato a los estudiantes en nuestra universidad y en el sistema educativo venezolano en general”.

Para realizar la investigación, la autora, diseñó una metodología cualitativa específica denominada “historia escolar testimonial”, que combinó con entrevistas y otros métodos.

La muestra del estudio estuvo constituida por 452 estudiantes universitarios de pregrado y 52 de postgrado. Las opiniones de estos estudiantes indicaron la presencia permanente de violencia verbal y psicológica de los profesores hacia los estudiantes.

Entre los resultados obtenidos por Quintero (2002: 3), destacan los siguientes:

“En el nivel de pregrado universitario, 96% de los estudiantes que forman parte de las investigaciones concluidas, han sido víctimas a lo largo de sus carreras de violencia verbal, descalificación, burla, amenazas, por parte de algunos profesores y profesoras”.

“En el nivel de postgrado encontramos que la violencia contra los alumnos recrudescer en este ámbito y se acentúa la intolerancia, el autoritarismo y el maltrato, que se escuda y disfraza en supuestas

exigencias de rigor académico, unidas a descalificaciones, ironías, burlas, etc.”.

De acuerdo con la autora, estas experiencias influyen de una manera terriblemente destructiva en la formación de los estudiantes, señala que:

“Lo que trae consigo: deserción escolar, desesperanza, pérdida de la motivación, diferentes trastornos de salud, depresión, trastornos digestivos, trastornos de la piel, angustias, insomnio, pérdida de autoestima y pérdida o represión de las iniciativas, la creatividad, el interés y la motivación, e incluso suicidio”. (Pág. 3)

Otro de los resultados del estudio de Quintero (2002), y sobre el cual colocamos asentimiento porque también se precisó en esta investigación, está referido a lo siguiente:

“Es conveniente señalar que así como hay un gran sector de profesores maltratadores y violentos que irrespetan a los estudiantes, también hay un sector de profesores que se caracterizan por su elevado nivel académico y su interacción profundamente respetuosa con la población estudiantil”. (Pág. 3)

Por último, el estudio de Quintero (2002), apunta a mostrar interés por participar en programas académicos orientados al conocimiento y transformación de la violencia en nuestro país y en especial en el ámbito universitario.

## 2.2 Fundamentación filosófica.

La fundamentación filosófica de la investigación se sustenta en premisas que se extraen de la axiología con las cuales se intenta asumir posición con respecto al problema de los valores. Así como también participar en el análisis semántico y epistemológico de las categorías de Eticidad y Moralidad expuestas por Kant.

Desde el último decenio del siglo XIX ha ido adquiriendo auge una disciplina filosófica, la "teoría de los valores" o "axiología", que ha de tener a su cargo el estudio de qué sea el "valor". Se da aquí a la palabra valor un significado genérico y se supone que las diversas especies de valores lo son precisamente de un único género. Acerca de la índole del "valor" se han enunciado diversas teorías que habitualmente se clasifican en dos grupos: subjetivistas y objetivistas. Como suele acontecer en otros debates filosóficos, también en éste cada una de las posiciones o tendencias es impugnada por los adictos a la otra.

### 2.1.1 La axiología como disciplina filosófica.

La axiología tiene como objeto de estudio dilucidar desde la perspectiva filosófica, la dicotomía entre el "ser" y el "valer"; conocida tal disyuntiva como "el problema de los valores". A tal efecto, se presenta dicho problema abordando el discurso ingenuo y cotidiano que da cuenta de la existencia del mismo, así como también, asumir una actitud aporética y epistemológica en torno a su formulación, legitimidad, génesis y principales impulsores.

La preocupación más importante y trascendental del pensamiento filosófico y pedagógico actual está constituida por la explicación y determinación del concepto "valor". Es cierto que este concepto ha sido tratado por muchos pensadores desde hace tiempo, pero también es verdad que es sólo a finales del siglo pasado cuando empieza a ser tratado con cierta precisión y formalidad.

Formalidad y precisión que viene a definir a la "axiología" o a la "teoría de los valores" como disciplina filosófica, que empieza a tener presencia y auge a partir del último decenio del siglo pasado (1890), la cual ha de tener a su cargo el estudio y la responsabilidad de explicar qué es el "valor".

La necesidad de precisión en el concepto del "valor" ha conllevado a que en la axiología se coloque como imperativo categórico que el concepto del "valor" sea tratado con un significado genérico, suponiendo que las diversas especies de valores lo son precisamente de un único género.

Es este imperativo categórico el que permite, por un lado, que la axiología adquiera su legitimidad, y por otro, que el problema de los valores pueda ser formulado de manera más consistente y válida,

Desde el punto de vista histórico, el desarrollo y determinación del concepto del "valor" ha producido una disyuntiva o dicotomía, debido a que se han enunciado diversas teorías que tradicionalmente se clasifican en dos grandes grupos: las teorías subjetivistas y las teorías objetivistas del valor. Basados en esta dicotomía presentamos los aportes y explicaciones que sobre el concepto del "valor" nos señalan algunos filósofos clásicos, entre ellos: Max Scheller y Nicolai Hartmann.

En este sentido, quien afirme que los valores existen independientemente del hecho de que sean o no evaluados, o estimados, evidentemente sostendrá una teoría axiológica objetivista; en cambio, quien sostenga que no hay valores independientes de los sujetos que efectúan las valoraciones, adoptará una postura subjetivista.

### 2.2.2 Hartmann y el problema de los valores.

Lo primero y fundamental que hay que dilucidar y explicar para considerar la sustentación óptica de los valores, es preguntarse sobre la "manera de ser de

los valores". Para los filósofos antiguos la "idea" ocupa el lugar del valor, por ejemplo: la idea de la justicia y de la valentía; sin embargo, Hartmann señala que la consideración griega sobre el valor, sólo resalta en la idea el contenido, con lo que no se destaca su manera de ser; la cual es evidentemente diferente a la de los principios ónticos, como por ejemplo, a la de la unidad, la oposición, la forma, la materia.

En la modernidad es Kant quien logra resaltar de manera muy precisa y acuciosa, a la ley moral de los principios del objeto a través del concepto de "deber ser", colocando el origen del "deber ser" en la razón, con lo que, según Hartmann, con ello surge una nueva dificultad en el tratamiento del valor. Si se entiende esta razón como práctica sería a ella misma a la que toca decidir libremente en pro o en contra de la ley moral. Es decir, tiene que prescribir por un lado la ley como ley suya que es, y por otro lado, poseer un espacio libre para oponerse justo a esta ley. Si tal ley no poseyese ese espacio, quedaría sometida a la ley "como una ley natural" y por consiguiente sería infalible en su actividad, pero su infalibilidad no sería su valor moral.

Para Hartmann (1954), lo que ha hecho Kant es unir en la razón práctica dos autonomías heterogéneas, una la de la ley del "deber ser", y la otra la de la decisión frente a la ley, lo cual le parece patentemente imposible y al respecto argumenta:

“Mas como es imposible buscar la libertad en algo distinto del sujeto que quiere (de la persona), el error tiene que estar en el origen subjetivo del "deber ser". Pero si se borra este origen, vuelve en seguida a pasar al primer término la aporía de la manera de ser del deber ser. Pues ahora sólo puede tratarse de una raíz objetiva. Pero tal raíz ha menester, ante todo, de que se aclare su manera de ser. Pues ésta ha de ser de distinta especie que la de los principios del ser”.( Pág.25).

La aporía sobre la manera de ser del deber ser constituye el problema fundamental del valor, aún no resuelto y, en el estado actual de la axiología todavía enteramente insoluble, con lo que se constituye entonces como el aspecto más metafísico y necesario de aclarar en el estudio del valor.

Además, dicha aporía se encuentra en todos los restantes dominios del valor, en el llamado dominio de los valores de bienes, en el de los valores vitales, en el de los valores estéticos, y otros; no se puede considerar superada en modo alguno, dicha aporía, declarando autónomos estos dominios del valor. Pues lo necesario es la comprensión de la autonomía lo cual depende precisamente de la comprensión de la manera de ser de los dominios.

Con lo que en síntesis, la situación sobre el deber ser de los valores queda expresada en la siguiente proposición: lo sustraído a la aprobación del sujeto existe "en si", no indicando con ello que necesite ser real, pues la realidad no juega para nada en lo referido a la manera de ser de los valores. La



consideración de que los valores existen con patente independencia de que se los realice en el mundo y, no importando la medida en que se los realice, constituyen el hecho de que sólo de esta manera es posible que los valores morales tengan un carácter de deber ser, por tanto es necesario atribuirles otra manera de ser.

Igualmente existen leyes y esencias que apenas tienen un "ser ideal", caso particular de ello el de las relaciones matemáticas, la dificultad se presenta en aclarar qué manera de ser tienen estas relaciones; tan es así que hoy día ha revivido la discusión dado que la manera de ser de las relaciones matemáticas no puede ser idéntica a la de los valores. Con lo que podemos señalar que el ser ideal de los valores ha de tener una especie de ser diferente que no se sustente en el sujeto ni sea parecida al de otras esencias.

El ser ideal de los valores constituye hoy día un problema abierto, insoluble por el momento dada su reciente aparición y su escasa comprensión en todos sus ámbitos; por lo que su especie se puede admitir fácilmente, pero no mostrar directamente ni tampoco precisar ontológicamente.

Para Hartmann del ser ideal de los valores pende la tarea de una metafísica de los valores. Y esta tarea subsiste independientemente de la amplitud con que la multiplicidad de los valores deje señalar su contenido por un lado y, por otro, se deje descubrir fenomenológicamente.

La importancia de esta tarea se observa en la dependencia de su solución en relación de la decisión de la gran discusión acerca del absolutismo o la relatividad de los valores. Pues Hartmann señala que "no hay más manera de darse los valores que la conciencia del valor, bajo la forma del sentir el valor.

Ahora bien, este sentir del valor, históricamente se ha hecho mudable. Por su parte el relativismo histórico se aside de este hecho para sostener que los valores mismos están sometidos a la mudanza histórica; con lo que resultaría que son dependientes de la conciencia del valor.

La otra concepción, el absolutismo, que se enfrenta a la del relativismo es aquella según la cual el reino de los valores subsiste inalterablemente en sí, y en donde la conciencia del valor sólo aprehende, según los casos, fragmentos de él.

De esta manera, el sentir el valor se comportaría, en relación con el reino de los valores, al igual que el conocimiento en relación al ente en general; considerando que tampoco el conocimiento aprehende de una vez en mundo-ente integro, por el contrario el mundo-ente se le abre paulatinamente al avanzar, y sus imágenes del mundo se reemplazan históricamente como las morales, diversas por su contenido de valores, de los pueblos y épocas.

Ahora bien, la primera concepción (el absolutismo) combate el ser no subjetivo de los valores, mientras que el relativismo lo tiene por supuesto; es por ello que

a la cuestión ontológica fundamental toca, en último término, decidir acerca de la razón o sinrazón del relativismo del valor. Para Hartmann no tiene absolutamente sentido alguno querer dominar esta cuestión mediante una previa decisión especulativa, con ello no se hace sino cargarla aún más de supuestos incontrolables, no se aclara, sólo se la oscurece. En conclusión, para Hartmann, es sólo mediante un trabajo sólido de base ontológica con el que se puede prometer alguna efectiva claridad al problema de los valores.

### 2.2.3 Scheler y los valores.

Para estudiar el problema de los valores Max Scheler se ha inspirado en el espíritu de la fenomenología creada por Husserl, es considerado como la expresión más eminente de dicha fenomenología, ha hecho avanzar a la ética de una manera desconocida desde la época de Kant.

Scheler ha creado una ética también apriorística, pero material, con la que supera el relativismo axiológico. Por tanto, a él se debe la refutación de la ética de Kant. De un modo penetrante descubre una serie de supuestos insostenibles que condicionan la reprobación kantiana de toda ética material.

Por su parte, Scheler sitúa, al lado de apriorismo del pensamiento, un apriorismo del sentimiento, es decir, al lado del a priori intelectual el a priori emotivo, que es un sentimiento primario de los valores. El dominio emocional del espíritu, los actos de sentir, de preferir, de amar, de odiar, de querer, tienen un contenido apriorístico que no es tomado del pensamiento, que es independiente de la lógica y propio de la ética.

En la ética kantiana el deber, la conciencia de una ley formal, precede al valor, mientras que en la filosofía scheleriana el valor precede al deber, es decir, a la ley. Según Scheler, el sentimiento primordial del valor no es la conciencia de una ley, de un deber formal, sino el acto de aprobar, de afirmar, de preferir un contenido. Por esta razón considera la conciencia del valor como una conciencia material y objetiva. Lo que significa que los valores mismos, en cuanto tales, no poseen el carácter de leyes y de mandamientos, sino que son productos materiales y objetivos que se encuentran más allá del sentimiento del valor.

No obstante, en la ética scheleriana el ser de los valores es independiente de los bienes y de las cosas. Scheler está, por consiguiente, de acuerdo con Kant en lo que concierne a la tesis de que una axiología filosófica no debe presuponer ni los bienes ni las cosas. Pero se opone a la afirmación kantiana de que tal axiología, independiente de los bienes, no puede establecer de una manera apriorística sino leyes formales, y afirma la posibilidad de un orden material de los valores que es, no obstante, independiente de los bienes reales, y que en relación con ellos, es a priori.

Mientras que Kant enseñaba que toda ética material debía ser ética de bienes y de fines, Scheler afirma la posibilidad de una ética material que no es, sin embargo, de bienes y de fines. Pues para Scheler, los valores no se abstraen

de los bienes, sino que son fenómenos independientes, cualidades materiales. En consecuencia, el valor de una cosa y su rango nos son dados de una manera evidente, sin que los soportes de este valor, los bienes, nos sean dados.

En virtud del carácter material los valores pueden determinar el contenido de los mandamientos de la vida ética. Pues según Scheler, sólo los contenidos positivos pueden ser objeto de un mandato, nunca las formas desprovistas de contenido. No hay un deber formal, como pretendía Kant; todo deber posee un contenido determinado, fundado en un valor de determinado contenido, es decir, en un valor material.

En este sentido, Scheler (1948), expone que aunado al carácter material de los valores existe también otro aspecto que hay que tener en cuenta, a saber:

“Por otra parte, el sentimiento, la preferencia, el amor y el odio, tienen su propio contenido apriorístico tan independiente de la experiencia inductiva como las leyes del pensamiento puro. Aquí y allá existe una intuición de esencias, de actos y de materias de los actos y una evidencia perfecta de la constatación fenomenológica”. (Pág. 126).

En los planteamientos de la ética scheleriana, el concepto, tanto de experiencia como de a priori, presentan un significado distinto. En la definición del a priori, descansa la clave fundamental de los juicios morales que distingue su ética. En este sentido, Scheler (1948), señala que:

“Por a priori, entendemos todas las unidades ideales de significación y todos los enunciados que, eliminando toda posición de un sujeto que los piense o de un objeto al cual pudieran ser aplicables, se dan en el contenido de una intuición inmediata. Se debe, por consiguiente, la puesta real tanto como la no real. El contenido de una intuición es un fenómeno. Y la intuición es una intuición de esencias”. (Pág. 129).

Como se ha dicho, Scheler coloca al lado de la intuición intelectual una intuición emocional, considerando los valores como esencias irracionales; y, según su filosofía, los valores no son significaciones aprehensibles por la razón. Para Scheler, los valores son esencias de esta clase y su jerarquía representa una conexión de esencias, en donde, las esencias y sus conexiones son dadas antes de toda experiencia, es decir, apriorísticamente.

La postura de Scheler en relación con los valores se considera como un objetivismo axiológico extremo. Pues su tesis, se enuncia así: toda norma, todo imperativo, todo postulado, descansa en ser independiente, en el ser de los valores. Por consiguiente, reprueba la concepción que considera los valores como valentes y no como entes.

Para Scheler, los valores son cualidades materiales que, según su altura, se encuentran en un cierto orden. Son esencias alógicas, irreductibles e irracionales. Como fenómenos, son tan independientes de la existencia de los seres psíquicos como los colores y los sonidos y no tienen nada que ver con las relaciones causales entre objetos y sentimientos.

Los valores son cualidades y no relaciones, objetos independientes netamente distintos de todo proceso de su aprehensión real. Los valores, dice Scheler, pueden ser la base de una relación, pero no son relaciones. Los valores son hechos objetivos, pertenecientes a un cierto modo de experiencia y es de la esencia de la verdad de un juicio estimativo estar de acuerdo con esos hechos.

Scheler cree poder reconocer un orden apriorístico de los valores, es decir, una cierta forma en la cual se disponen, de acuerdo con la relación de superioridad e inferioridad, según sus cualidades inmanentes. De acuerdo con él, este orden cualitativo, que comprende diversas modalidades, representa un a priori material de nuestro conocimiento de los valores. Bajo esta perspectiva la clasificación y jerarquía axiológica de Scheler (1948), responde a los siguientes parámetros:

“Primero: La modalidad de lo agradable y lo desagradable. Es el rango de valores que abarca al dolor y al placer, es relativo a la naturaleza sensorial. La función que le corresponde es el sentimiento sensible. La misma cosa puede ser agradable para una persona y desagradable para otra. La diferencia entre los valores de lo agradable y los de lo desagradable se da, sin embargo, absoluta e independientemente del conocimiento de las cosas”. (Pág. 201).

“Segundo: Los valores vitales, es decir, aquellos que se caracterizan por la oposición entre lo noble y lo vulgar. Los valores consecutivos a este grupo son los que se sitúan en la esfera del bienestar, De acuerdo con Scheler toda modificación del sentimiento vital parte de ese rango de valores, es decir, el sentimiento de la salud, la enfermedad, la vejez, la muerte, la fatiga, etc.”. (Pág. 201)

“Tercero: Encontramos el dominio de los valores espirituales, esta unidad consiste en la evidencia de que a favor de ellos se debe sacrificar todo valor vital. Son aprehendidos por las funciones del sentimiento espiritual y por los actos espirituales de preferir, de amar y detestar. Son irreductibles a toda legalidad biológica. Los valores espirituales se dividen en varias especies: son las de los valores de lo bello y lo feo y la tonalidad de los valores estéticos: los de lo justo y lo injusto, y los del conocimiento puro de la verdad. Los valores consecutivos a los espirituales son los de la cultura”. (Pág. 201)

“Cuarto: Es la de lo sagrado, los estados correspondientes a este rango de valores son el éxtasis y la desesperación. Tales estados miden la proximidad y el alejamiento de lo sagrado. Las reacciones específicas de esta modalidad son la creencia, la incredulidad y la adoración”. (Pág. 201)

Finalmente, la tabla scheleriana no comprende los valores morales. La razón es que, según Scheler, los valores morales están situados fuera del orden cualitativo de los valores que se han descrito. En la axiología scheleriana los valores morales se encuentran necesariamente ligados a los actos que realizan o tienden a realizar la existencia o la inexistencia de todos los otros valores. En consecuencia, el acto moral es todo aquel que realiza o tiende a realizar un valor positivo o uno de sus grados en tal o cual rango cualitativo de los valores.

#### 2.2.4 Tres ideas genéricas sobre el problema de los valores.

Presentar una idea elegante y formal sobre el problema de los valores sólo es posible mediante la instauración del pensamiento primero, en el plano gnoseológico, luego en el plano ontológico; sin embargo, y no entrando en contradicción en el intento por dar alguna impresión sobre dicho problema retomamos para tal fin las inquietudes que sobre el valor estiman tanto el arte, la moral y la religión.

Desde la perspectiva del arte es el esteta francés Anatole France quien presenta algunas preocupaciones sobre el problema de los valores, al hacer la defensa de la actitud puramente subjetiva en la apreciación de los méritos de las obras literarias. Señalando que sólo sería posible no asumir tal actitud si se llegase a instaurar una estética como ciencia, con la cual se podría obtener un criterio objetivo para juzgar las creaciones en la literatura. Tal estética, señala, debería tener como fundamento una psicología formulada con un rigor equivalente al de la física; por lo que tal psicología sólo sería posible si le sirviese de fundamento una biología elaborada con la precisión de un saber riguroso.

Con tan sintética pero profunda percepción de Anatole France sobre el valor, damos cuenta de entrada lo difícil de asumir la comprensión y explicación del "valor", pues ya en este hombre de pensamiento, encontramos algunas consideraciones en sus opiniones; France creía imposible el juicio objetivo en la literatura, y admitía, sin embargo, que la plástica griega tenía méritos que la consagraban hasta más allá del fin de toda existencia humana. Al igual, en lo moral, creía objetivamente válido un criterio susceptible de guiar no sólo su propio comportamiento, sino también el ajeno.

Por otra parte, Flaubert, anterior a Anatole France, también francés, en múltiples ocasiones declara que lo único que le importa en la vida es la creación de la belleza y su contemplación, desdeñando a la vez de las especulaciones metafísicas que la intentan explicar. A Flaubert, le importaba más un verso hermoso bien construido o la línea perfecta de una estatua que la

salud o bienestar de miles de seres humanos. Al igual que Anatole France también admiraba el arte de los griegos, pero a diferencia de éste, menospreciaba los padecimientos de los humildes y era insensible a las preocupaciones del común de las gentes.

Ahora bien, otra de las inquietudes sobre el "valor" la encontramos en un famoso escritor ruso, León Tolstoy, quien reflexiona profundamente sobre el destino del hombre, sobre la muerte que lo espera inexorablemente. Sus meditaciones, a diferencia de France y Flaubert, las dirige a desdeñar el arte en cuanto no sea instrumento de convivencia entre los seres humanos, subordinando todas las inquietudes del arte a la preocupación por los sufrimientos de los humildes. Por lo que, la moral adquiere para Tolstoy un sentido religioso que identifica con las enseñanzas del cristianismo de los primeros siglos.

Estos tres hombres reflexivos y escritores notables, podemos observar discurren sobre la religión, la moral y el arte, de allí que nos podamos preguntar: ¿qué valía más para ellos, el arte, la moral o la religión?, ¿pudieron haber coincidido en la estimación de cualquier acto desde la perspectiva de la moral, el arte o la religión?.

Estas y muchas interrogantes más no son nada nuevas y las inquietudes implícitas aludidas en ellas tampoco; ya desde los tiempos de los presocráticos y en la peripatética se ha reflexionado sobre los problemas y contenidos que encierran estas cuestiones. Religiosos, moralistas y filósofos siempre han creído que debe precisarse en qué consiste la verdad, la belleza, el bien, lo sagrado. Otros al contrario, han reflexionado sobre la totalidad, sobre la realidad global y sobre el mundo, y no siempre han coincidido sus apreciaciones sobre el mundo y la vida.

Si abstraemos los problemas trascendentales del dominio de la reflexión estética, moral, religiosa y especulación filosófica, y los colocamos en el ámbito de la vida humana corriente, en lo contingente, observamos que todo hombre en general quiere vivir. Este hombre mundano por lo general requiere de un vivir con bienestar, discierne entre lo que le produce placer, agrado y desagrado, lo útil y lo nocivo; en su cotidiano convivir comprueba a cada momento que todas las cosas no valen lo mismo, que otras no varían mucho en su valer en determinados momentos; esto comprobado desde el punto de vista económico y en momentos de crisis donde se adquiere cierta agudeza para tal finalidad. En éste y en todos los casos y en cualquier dominio que sea, los hombres quieren saber: y, sabios o ignorantes, "se creen en condiciones de distinguir la verdad del error", o por lo menos, quieren estar en condiciones de hacerlo, como también quieren preservar su salud y evitar los sufrimientos físicos y morales.

Históricamente encontramos referencias sobre los valores, Platón y Aristóteles reflexionan sobre los más comunes: la belleza, la justicia, la bondad, lo sagrado y la felicidad; y en esos tiempos se reflexionaba sobre cada uno de ellos

aisladamente; es decir, eran tratados bajo la misma situación que la de los trascendentales. Ahora bien, cuando hablamos y reflexionamos sobre el bien, la belleza, lo justo, lo sagrado, la verdad, la felicidad o sobre lo útil o lo agradable, ciertamente estamos tratando con contenidos que aunque específicamente diversos, pertenecen a un género único.

Por tanto, quien asuma que a pesar de ser distintos estos contenidos entre sí, admitirá que tienen un carácter en común: el "de que todos son valores". A la vez admitirá también que es la filosofía la llamada a formular y reconocer una "teoría de los valores", y a determinar, entre otras cosas, en qué se diferencia el valor y la realidad, o bien, en qué relación se encuentra entre sí. Es por ello entonces, que corresponde a una disciplina filosófica en particular, establecer y explicar lo que hay de común, de genérico, en todos los valores, no obstante que se traten valores de tan variada especie.

La meditación sobre los valores en particular data desde el antiguo, meditación ciertamente inseparable de la actitud propiamente filosófica. Esto históricamente es así, pero lo curioso en este aspecto de la filosofía está precisamente en el hecho de que desde las últimas décadas del siglo pasado "se ha dado por seguro que hay entre los distintos valores algo que les es básicamente común y que justifica que los consideremos en conjunto".

El perteneciente común a todos los valores sería, pues, el objeto principal de la teoría de los valores o axiología. Disciplina relativamente reciente en el pensamiento filosófico, que suscita naturalmente, por así decirlo, la cuestión de cuáles fueron los factores que determinaron este su destacarse. Lo cual nos permite presentar la siguiente interrogante: ¿por qué sólo desde hace algunos decenios se ha planteado seriamente la cuestión general del valor, después de que durante largos siglos se discurió sobre valores en particular?. Es decir, se plantea la aporía de si a la historia de la teoría de los valores no la precede una historia del advenimiento del problema que esta teoría quiere resolver.

#### 2.2.5 Nacimiento de la axiología como disciplina filosófica.

Múltiples son los puntos de vista que han enunciado el nacimiento del problema de los valores y de la axiología. Entre ellos encontramos en primer lugar, las opiniones de Raymond Bayer (1961: 198), donde sostiene que hasta en el Renacimiento, y aun hasta Descartes, "ser y bien coinciden: el bien es la perfección del ser, y el mal es, en esencia, una participación en el no ser". Al igual que señala que "hay un cosmos jerarquizado y sólido en el cual los valores tienen su garantía plena". Para Bayer, esto sucedió hasta la revolución cartesiana y la entrada de la nueva física. En ese momento la "realidad" se torna homogénea e intercambiable; y las cosas, indiferentes al movimiento y al reposo, lo son también a los valores.

Según Bayer (1961), la sustitución del cosmos antiguo por un universo idéntico en todas sus partes, se convirtió en un drama para el filósofo; es particularmente la posición de Spinoza. Por tanto, tal trasmutación del cosmos

produce una triple exigencia que apremia al pensamiento occidental: exigencia física, que reclama homogeneidad e indiferencia; exigencia ontológica, que declara contradictorio, imposible entonces, el pensamiento de dos seres independientes; exigencia teológica, que ya no permite concebir una realidad más allá de la Divinidad, pues afirmar algo fuera de Dios es negar a Dios.

Con tales exigencias y cambio de cosmos sobreviene una situación paradójica, que se determina por la confrontación de dos realidades: la verdadera y al aparente. La primera es perfecta, racional e indiferente a todo valor; la segunda, nos es mostrada por las cualidades y los valores, subjetivos e inconsistentes, simples formas o proyecciones antropomórficas.

Esto trae como consecuencia que ante la unidad del ser se desvanezca toda posibilidad de los valores, toda libertad. Engendrándose una contradicción de la que nacen, por un lado, el positivismo en su forma más radical, y por el otro, la explicación metafísica que prefiere el valor al no-valor.

Según Bayer (1974), al preocuparse por el valor, es necesario suprimirlo como tal, es tratarlo como realidad, indica que se deben buscar sus raíces fuera de él, en las cualidades primeras o en las cualidades segundas, es reducirlo o a una realidad trascendente o trascendental. En todo caso, tanto en el uno como en el otro, es reducirlo a lo que no es, o sea, a lo que es cuando no es.

Por lo que el valer queda reducido, en el fondo, a algo indiferente y ausente, convirtiéndose entonces en una entidad derivada, una realidad heterónoma que tiene fuera de sí toda su consistencia; además como el concepto del ser es unívoco, el valor queda radicalmente suprimido.

Finalmente para Bayer (1974), el hecho de que la filosofía de los valores se caracterice por la búsqueda de su autonomía, es necesario darle objetividad propia y validez auténtica a la esfera de los valores. De allí que surja entonces, una teoría original y particular del valor, fundada en el supuesto de que el valor sólo se afirma en oposición a la realidad.

Por otro lado podemos señalar que Émile Bréhier en un trabajo publicado en 1939, que se titula *Doutes sur la philosophie des valeurs*, indica que desde el siglo XVIII la disyuntiva entre el ser y el valer estaba a la espera de alguna solución.

Para Bréhier (1908), tal solución se inició con el kantismo al preguntarse cómo es posible el valor de la moral, el valor es unido al ser por consideraciones críticas.

Entre los antecedentes lejanos de la axiología mencionados por Bréhier se encuentran: la crisis del Renacimiento en la cultura europea y los sistemas metafísicos modernos. Y entre los antecedentes inmediatos cita: los cambios bruscos producidos en la vida humana en el siglo XIX y unos intentos de



interpretar la historia como una dialéctica de las sucesivas creaciones de valores.

Según Bréhier (1958), con la axiología lo que se pretende encarar con un criterio nuevo, es un problema para el cual había un planteamiento muy antiguo, conocido con el nombre de teodicea. Entendiendo como teodicea aquello que "ha sido inventado para contrarrestar el sentimiento pesimista", lo cual conlleva a crear una perspectiva donde el mal y la destrucción de los valores, deja de significar la hostilidad fundamental del ser contra el valor humano. Además considera que todas las teodiceas tienen el mismo plan y hacen ver que en el suceso que pasa, en lo singular que perece, en el mal que destruye, se dan condiciones de la existencia o del advenimiento del Bien, de valores universales que responden a la rotura de nuestras esperanzas y que les dan sentido positivo. Es decir, toda teodicea sostiene que los valores universales son indiferentes al tiempo y a la destrucción del organismo que los ha concebido.

Ahora bien, con el derrumbamiento de la teodicea desde el siglo XVIII se cae en el escepticismo y pesimismo, al encontrarse que estas teorías dejaban sin resolver el problema del ser y del valor. Es Kant, según señalábamos, quien inicia la solución a este problema al unir el valor al ser por consideraciones críticas y, en contra, específicamente, al escepticismo de Hume.

Luego nos encontramos con los que se podrían considerar como los proponentes de la moderna filosofía de los valores, Nietzsche, Lotze y Francisco Brentano.

Nietzsche por su parte con la concepción del perpetuo trastrueque de la tabla de los valores, su multiplicidad infinita y objetividad total. Al igual que Kierkegaard polemizó con Hegel, Nietzsche despotricó contra Marx, y a estas dos polémicas las podemos considerar como antecedentes del advenimiento de la teoría de los valores.

Lotze, designaba toda validez ideal y objetiva como valor; más que plantear el problema de los valores lo resolvió en términos de cierta concepción emparentada con una de las expresiones de la metafísica griega.

Francisco Brentano, liga los valores a los actos específicos del amor y del odio, por cuanto tienen una rectitud.

Es a partir de Brentano y de su tesis axiológica que se han suscitado las teorías puramente psicológicas de los valores y, por otro lado, la filosofía fenomenológica de los valores objetivos, fundados en su experiencia inmediata.

#### 2.2.6 Moral y ética según Kant.

Ahora bien, ante un tema (moral y ética) de tan vastas perspectivas siempre resultará arbitrario, y quizás reductor, elegir un punto de partida. No se trata de

cualquier tema, sino precisamente de aquel que hace referencia al comportamiento o actuar del propio hombre, del comportamiento de un ser distinto (profesor) de todos los otros. A lo cual hay que añadir otro componente que es lo ético. ¿Qué se entiende por ético?. ¿Tienen el mismo significado lo ético y lo moral?. Es probable que en la vida cotidiana ambos términos se usen indistintamente, pero hay filosofías que distinguen ambos términos, dándole a cada uno un significado preciso.

En este sentido, dentro de la sociedad constituida puede surgir una negación de sus valores. Pero esta negación no sólo se propone negar lo existente, sino reemplazarlo por otro tipo de sociedad, con otras normas. ¿De qué tipo han de ser éstas?. En ese intento pueden haber varias actitudes. O bien eliminar toda norma, argumentando que todas esclavizan y dominan. O bien, cada uno tratará de encontrar dentro de sí su propia norma. O bien, aceptará aquellas que surjan de la voluntad general. La primera posición corresponde al anarquismo. La segunda corresponde a la filosofía moral kantiana. La tercera, corresponde a Rousseau y Hegel.

La filosofía moral kantiana trata de convertir al hombre, mejor a cada hombre, en legislador moral. Cada hombre tratará de hacer universales, esto es, válidas para todos los seres racionales sus propias máximas subjetivas. Existen en la moral kantiana componentes importantes que es necesario destacar, entre los cuales el pensamiento racional del hombre, se convierte en una fuerza crítica, en una fuerza subversiva frente a normas y leyes consolidadas. Ese pensamiento juzga la realidad, emite juicios sobre ella, la considera conforme a la razón. El hombre, su pensamiento, no está vinculado necesariamente a la realidad social. Puede colocarse en oposición a ella. La moral kantiana tiene otro componente importante: sólo admite como único legislador la razón. Ninguna autoridad puede ser verdaderamente tal si no se fundamenta en la razón.

Sin embargo, el problema más difícil de la eticidad no es el de la existencia de normas y leyes, sino el de su cumplimiento. Lo difícil, dice Kant, es procurarse un jefe de justicia que sea justo por sí mismo. Tiene que ser justo, y sin embargo, hombre.

A modo de síntesis, lo que se intenta es precisar las implicaciones pedagógicas que el desarrollo axiológico del profesorado en lo moral y ético promete en la mejora del proceso educativo. Para ello es conveniente tener claro que moralidad y eticidad son dos conceptos totalmente distintos, para ello retomamos la opinión de Eduardo Vásquez en su texto titulado "Filosofía y Educación" de 1994. Se recuerda que la distinción se sustenta en el pensamiento kantiano. Vásquez (1994), con respecto a la moralidad señala que:

“Es patente que lo que Kant llama moralidad no es otra cosa que la libertad misma, esto es, el derecho de los hombres a legislarse a sí mismos. Es a esto a lo que se llama autonomía, legislarse a sí

mismo. Rechazar todo poder extraño, tratar de reemplazarlo por el único poder universal y humano: el poder de la razón. La autonomía, es decir, legislarse a sí mismo, saber encontrar las fuerzas que someten a los hombres, bajo cuya dominación caen sin percatarse, no es otra cosa que una lucha permanente contra la alienación, entendida ésta, como ser dominado por fuerzas extrañas". (Pág. 43)

Vásquez (1994), a partir de la moralidad kantiana también define la eticidad, en este sentido expresa que:

"Esta reflexión es lo que constituye lo moral o la moralidad. De ella distinguimos la eticidad. Un gran filósofo distinguió el sentido de ambos términos. El hombre ético es el hombre identificado con normas y derechos existentes. Su yo no se separa de ellos. No opone a las normas y derechos, otras normas y derechos. No hace reflexión dentro de sí mismo. Las normas, el derecho, se identifican con el yo. Realizándolos el yo se realiza a sí mismo. Es en ellos donde encuentra su plenitud, su substancia misma, su hábito y su costumbre". (Pág. 46)

Finalmente, el estudio y análisis de estas dos categorías es fundamental para la definición de la profesión docente. Ellas contribuyen a dilucidar las responsabilidades y autodeterminación del profesor. Pueden aportar pautas para promover programas de evaluación con los que se pueda evaluar el desarrollo axiológico del profesorado.

## 2.3 Fundamentos sociológicos.

### 2.3.1 El docente como trabajador social.

El estatus y las funciones del profesional de la enseñanza deben ser considerados bajo la perspectiva del Trabajo Social. Una característica del Trabajo Social ha sido el enorme esfuerzo que se ha realizado a lo largo de la historia a fin de aclarar tanto en la teoría como en la práctica los compromisos morales en los que se sustenta su actividad y, con ello mostrar los términos en que en que se produce hoy la discusión ética en el ámbito de los trabajadores sociales, en especial en el de la docencia.

El Trabajo Social se ocupa de tres parcelas, que son: la asistencia, la educación especializada y la animación. Con el Trabajo Social se fomentan valores tales como: el desarrollo social, la normalización social, la plenitud social de individuos y grupos y, en último término la felicidad. Desde un punto de vista más peculiar se promueve la dignidad personal, la satisfacción vital de los individuos y también, indirectamente, la justicia social.

Por otro lado, la educación social tiende a formar en todas las personas la adaptación social, la solidaridad, la actitud democrática, el civismo y la

tolerancia; y en el caso de los marginados tiende a proporcionarles la autocapacitación y la integración social. Mientras que, la Animación Sociocultural forma en las personas la cultura, la sociabilidad y el espíritu comunitario, estimulando su actividad, su creatividad y su participación social.

En opinión de Quintana (1999), todos esos son, de algún modo, valores que están en el horizonte del Trabajo Social, justificándolo y, a la vez, estimulándolo. Para Quintana (1999):

“Valores los hay y los encontramos en todas las actividades humanas intencionales, que son muchas y de variados tipos; pues cuando el hombre se mueve a hacer algo es porque pretende un valor. En el fondo de la motivación hay siempre un valor que la dispara. Por eso puede y debe hablarse de valores en Trabajo Social”. (Pág. 12)

Para Jacques Ion (1985), los valores de referencia del Trabajo Social pasan progresivamente de la asistencia normativa al ideal de autonomía (de los grupos y de las personas), y del aprendizaje a la espontaneidad. En atención a esta aseveración es importante la reflexión sobre los principios y desarrollo axiológico de los docentes como miembros y promotores de la sociedad. Ello implica el estudio de conceptos tales como: libertad individual, autonomía y autodeterminación.

Reconocido el profesional de la docencia como trabajador social y los valores implícitos que en el Trabajo Social hacen referencia a la moralidad y a la eticidad se hace necesario conceptualizar su desempeño a través de su autoimagen o autodeterminación.

### 2.3.2 Sobre los conceptos de libertad, autonomía y autodeterminación del profesorado.

El concepto de autodeterminación es complejo ya que forma parte de un grupo de ideas relativas a la libertad y a la autonomía muy relacionadas entre sí. En esta discusión el concepto central es el de la libertad ya que implica la reflexión sobre otros tres. El primero de ellos es el de libertad negativa, que hace referencia a la libertad que tiene una persona frente a la coacción de otras. Entendida la coacción como la intromisión deliberada por parte de otros seres humanos en el ámbito en el que yo podría actuar. Sobre la base de este argumento cabe la pregunta: ¿Debe ser coercitivo el actuar pedagógico del docente a fin de mejorar su desempeño profesional?, ¿Es necesaria la intromisión deliberada?, ¿Quién ejercería la coacción?.

El segundo concepto que implica la reflexión sobre la libertad es el de libertad positiva, o el poder de actuar. Si una persona no es libre no se debe siempre a que otra se lo impida o la controle; quizás sea debido a que carecen del poder necesario para hacerlo. En este aspecto es importante diferenciar qué es el poder o de qué naturaleza es el poder que debe tener el profesor para

asegurar su accionar. Será un poder de naturaleza burocrática que le permita al profesor destacarse en las distintas instancias del centro; o un poder meritocrático que le facilite su desempeño profesional con mayor autoridad y con sentido social. Este planteamiento permite establecer preguntas como: ¿Quiénes representan realmente la institución?, ¿Adónde deben dirigir su actuar los profesores, al poder político - burocrático, o al académico - meritocrático?.

El tercer concepto que ayuda a definir la libertad es el de la libertad psicológica. La libertad psicológica está referido a la voluntad de las personas a elegir realmente entre las opciones que tienen. Esta definición trae consigo asuntos referidos a las condiciones naturales y sociales que determinarían el actuar del profesor. Desde el punto de vista natural cuando se dirige a los atributos, actitudes y cualidades del profesional de la enseñanza; desde el punto de vista social al condicionarse su perfil y formación permanente en atención a las características del entorno cultural. Con lo cual aparecen de inmediato las siguientes inquietudes: ¿Cómo y por qué se es profesional de la docencia?, ¿El perfil del profesional de la docencia es algo que oferta el contexto?, ¿Qué ofrece el contexto al profesional de la docencia?. En síntesis, el discurrir en estos tres tipos de libertad conlleva a que toda libertad es necesariamente la libertad de una persona, la libertad de limitaciones y la libertad para hacer algo.

Los conceptos o ideas de libertad, autodeterminación y autoimagen implican que una persona es capaz psicológicamente de adoptar decisiones, que puede hacer lo que se propone y que es consciente de que nadie se lo impide o controla de algún modo.

En otros términos, la libertad está relacionada con la autonomía. Con la idea de autonomía se sugiere que cada sujeto es libre de adoptar sus propias decisiones, lo que implica a la vez una idea moral y una descripción detallada de cómo son los individuos. En el quehacer pedagógico se ha de respetar la autonomía del docente siempre y cuando no existan razones específicas para lo contrario y que no priven la libertad de otros.

De esta forma la autonomía queda definida en términos particulares y adopta una estructura personalista. Sin embargo, concebido el docente como trabajador social que pertenece a una determinada institución (escuela, universidad, etc.) se deben considerar y reflexionar sobre los límites de tal autonomía. Pues la escuela, la universidad o cualquier otra institución de carácter social tiene su propia autonomía. Por tanto, aparece de inmediato una disyuntiva sobre quién ha de ejercer la autonomía; el docente como ente individual a la escuela como institución.

El establecimiento de la disyuntiva acerca del ejercicio de la autonomía permitirá dilucidar algunos problemas que a menudo se observan en el quehacer pedagógico. La poca preocupación y escasa pertinencia social en el trabajo del docente son referidas en la mayoría de los casos a la falta de

decisión o autonomía de la institución. A su vez, la institución reclama la participación del profesorado a través de propuestas y toma de decisiones que la hagan representativa y eleven su imagen. En consecuencia, ¿Dónde realmente existe la autonomía, en el docente como ente promotor de la institución, o en la institución como estructura promotora de entes aptos para el trabajo social?.

Asimismo, el concepto de autonomía está relacionado con el de autodeterminación o autoimagen. La autodeterminación es el estado en que se ejercita la autonomía. Por tanto, la posibilidad de una intervención en los asuntos de un individuo se justifica cuando exista un peligro de daño grave para otras personas.

A pesar de ser tomados como equivalentes la autonomía y la autodeterminación es necesario establecer algunas diferencias. En este sentido, una persona es autónoma cuando es libre de adoptar decisiones; pero eso no quiere decir que realmente las adopte. El concepto de autonomía se refiere al poder de decidir. La autodeterminación se refiere al poder de decidir y además involucra la acción que le sigue. La no autodeterminación de una persona se refleja cuando se niega a sí misma el poder de elegir.

Hasta el momento los conceptos de libertad, autonomía, autodeterminación o autoimagen se utilizan de forma indistinta; sin embargo, el esquema recomendado para la comprensión de estos tres conceptos se puede orientar de la siguiente manera: la autodeterminación tiene que ver con la formación del propio respeto de la persona y de su personalidad. Una persona que se respeta así misma quizás obtenga como resultado el ser más autónoma y por ende, más libre.

En el caso del docente, los conceptos de libertad, autonomía, autodeterminación o autoimagen son de una relevancia única. Se tienen que referir a dos aspectos: desarrollo personal y desarrollo profesional.

La vinculación de estos dos tipos de desarrollo a través de los conceptos de autonomía y autoimagen es directamente proporcional. En la medida en que el profesor aumente su desarrollo personal en esa misma medida aumentará su desarrollo profesional. El desarrollo personal del docente consiste en que se reconozca como ser humano, poseedor de virtudes y defectos que lo definen como ente particular. Su comportamiento personal lo demuestra a través de sus acciones.

El análisis y evaluación de las acciones del docente deben ser reconocidas en primera instancia por él mismo. Este hecho implica que el docente demuestre cierta madurez moral y ética. Es una mirada introspectiva de la manera de comportarse y actuar. Para lo cual es necesario que el docente conozca criterios de autoevaluación. Con la madurez moral y ética y los criterios de autoevaluación el docente tendrá las herramientas básicas que le indiquen con va progresando su crecimiento personal.

Con la evaluación del crecimiento personal del docente, realizada en primer lugar por él mismo, se garantiza que el profesor reorienta aquellas conductas que perturban su imagen y autoestima. Un docente con una buena autoestima e imagen es vital para la mejora en la escuela.

La cultura de la autoevaluación en la escuela permite que el profesorado, continuamente, refleje su crecimiento personal sobre su crecimiento profesional. En este sentido, la revisión permanente de la autoestima e imagen del profesorado debe ser promovida a través de programas de evaluación, por parte de la administración.

Por tanto, si la planta profesoral de una institución educativa se caracteriza por poseer altos niveles de autoestima e imagen la reputación y prestigio de la institución están garantizados.

A manera de conclusión, el énfasis en este apartado es la importancia que tiene para el profesorado los conceptos de libertad, autonomía y autodeterminación. Con el buen entendimiento por parte de los profesores de estos conceptos se garantiza que su crecimiento profesional será el adecuado. Es colocar a los profesores frente a un espejo para que conozcan y reconozcan sus virtudes y defectos, a fin de que su crecimiento profesional y compromiso con la escuela cada día sean mayores.

Sin embargo, también es importante señalar que estos conceptos que se han venido tratando tienen múltiples explicaciones y en diversos ámbitos. En atención a esto se puede preguntar: ¿Puede ser el docente realmente libre?. ¿Puede ser el docente realmente autónomo?, ¿Se puede definir realmente el ser docente?.

## 2.4 Fundamentación psicopedagógica

### 2.4.1 Modelos de educación moral.

En este apartado se desarrollan algunas ideas referidas a los distintos modelos o sistemas que explican la educación moral. Para ello, se han tomado y seguido las orientaciones expuestas por Juan Ramón Medina Cepero (2001), en su texto: "Sistemas contemporáneos de educación moral". De acuerdo con este autor, existen cuatro grandes modelos que explican la instrucción moral. Veamos de manera sintética los principales aportes y supuestos de cada uno de ellos:

#### 2.4.1.1 La educación moral como socialización.

De acuerdo con Medina Cepero (2001: 23-24), el planteamiento básico de este sistema consiste en:

“Los autores que entienden la educación moral en su vertiente meramente social, que se vinculan fundamentalmente a vertientes sociologistas, ponen el énfasis en la integración social del sujeto.

La formación moral sería, de esta forma, un proceso en el que el origen de la moralidad radica en la propia sociedad. Será ésta la que señalará, mediante un sistema de normas acabado, aquellas conductas que deben ser seguidas y aquellas, que por el contrario, deben ser evitadas. Estas normas, por tanto, van a ser heterónomas y le van a ser impuestas al sujeto por parte de un agente exterior y a ellas debe adaptarse. De su seguimiento depende su realización y, por tanto, su felicidad”.

De igual manera, Medina Cepero (2001: 24), señala que los presupuestos morales en este sistema responden a:

“Los preceptos morales van a ser un compendio colectivo que el individuo debe asumir para alcanzar su integración social. Su labor será, por consiguiente, meramente receptiva, sin que su conciencia y voluntad intervengan en absoluto en este proceso de hacer propio lo ajeno. Los sujetos tan sólo podrán profundizar en esa moral socialmente dada para conocer su razón de ser. No deberán discutirla, ni tampoco rebelarse contra ella, porque tal rebelión ante las normas socialmente válidas le harían un sujeto inadaptado y colectivamente rechazable”.

Como se puede apreciar, este modelo induce a pensar que las normas morales constituyen un constructo acabado de normas que regulan el comportamiento del individuo en la sociedad. Desde el punto de vista didáctico y pedagógico, al parecer, bastaría con asumir planes curriculares tendentes a reafirmar este constructo, el papel del profesor estaría referido a que los alumnos aprendan tales normas y con ello se puedan adaptar al contexto.

De acuerdo con Medina Cepero (2001), el principal proponente de este modelo de educación moral es Durkheim, al respecto señala que:

Durkheim es quizás el principal representante de esta educación moral socializante. Su intento fue desvincular la moral de su componente religiosa, por entender que no es la fe la que debe fundamentar la moral, sino la razón humana, lo que indica un conocimiento ciertamente escaso de lo que él llamaba, con carácter unitario, “normas religiosas”. (Pág. 26)

En opinión de Medina Cepero (2001), para lograr el propósito de racionalización de la moral Durkheim se fija en los dinamismos sociales y humanos que convierten al hombre en un ser moral, los cuales van a ser, de acuerdo con Durkheim, el espíritu de disciplina, la adhesión a los grupos sociales y la autonomía de la voluntad.

Para Medina Cepero (2001), comportarse moralmente para Durkheim es actuar conforme a unas normas morales emanadas y creadas por la propia sociedad.



En este sentido, el hombre al obedecer esas normas sociales no pierde su libertad, sino que la realiza.

Por otra parte, Medina Cepero (2001), se pregunta ¿cómo sería posible reconocer y aceptar esa autoridad emanada de la sociedad?, apelando a los supuestos de Durkheim expresa que será a través de la adhesión a los grupos sociales, en consecuencia indica que:

“En su original distinción entre actos impersonales y personales, Durkheim señalará que estos últimos, al ser individuales, no son propiamente morales y que son los llamados impersonales los que sí lo son. Como el origen de la acción en estos actos impersonales no radica en el propio sujeto, deben radicar en la propia sociedad. De ahí que ésta sea el origen de toda moralidad. La sociedad tiene una naturaleza propia, distinta y superior a las propios individuos, por lo que no es, en consecuencia, una suma de las voluntades de éstos. Es más, la integración del sujeto en grupos sociales, como la familia, la patria o la humanidad, le van a permitir realizarse personalmente”. (Pág. 28)

La distinción que hace Durkheim y que presenta Medina Cepero, sobre los actos personales e impersonales, permite establecer una comparación entre los conceptos de moralidad y eticidad expuestos por Kant. Por tanto, se reitera en este momento que el actuar ético y el actuar moral del profesorado debe ser concebido bajo esta perspectiva; es decir, uno es el comportamiento del profesor en atención a sus propios intereses (actuar moral) y, otro el actuar de acuerdo a los intereses de otros o de la institución (actuar ético).

En atención a este planteamiento, Medina Cepero (2001: 29) expone que:

“Asimismo, Durkheim va a considerar esencial el papel que el educador asume frente al educando. Sólo si se está debidamente integrado socialmente será capaz de transmitir a sus alumnos la importancia de su inserción social. Esto hará que la educación no se limite a un momento determinado, sino que sea ciertamente atemporal. La educación proviene, pues, más del ejemplo que de la coerción. De ahí que se limite el uso de castigos, que siempre serán un recurso extremo en el que el educador cuidará siempre que a quien se castiga entienda la razón por la que es castigado. Nunca debe castigarse por motivos de inquina personal, sino para lograr una finalidad justa”.

A pesar de que el modelo de educación moral de Durkheim suena importante tiene sus debilidades, en opinión de Medina Cepero, este modelo es criticable por cuanto, resalta con fuerza la vertiente social de todo comportamiento humano en detrimento de todo individualismo de raíz liberal.

#### 2.4.1.2 La educación moral como clarificación de valores.

Desde la perspectiva de Medina Cepero (2001: 45), este enfoque de la educación moral está referido a la concepción que supone que como reacción frente a la afirmación de la existencia de valores absolutos, la educación moral del llamado movimiento de clarificación de valores va a suponer una concepción relativista de las mismas normas morales”.

De acuerdo con el autor antes citado, este modelo de educación moral supone:

“Para la clarificación de valores, las soluciones frente a los conflictos de valores no son posibles de forma general, sino a través de decisiones meramente personales de los sujetos. No existe norma moral general, tan sólo criterios particulares y subjetivos. Pretender lo contrario sería incurrir en un dogmatismo inaceptable para una sociedad libre, que no acepta la imposición de paradigmas de conducta indiscutidos y heterónomos”. (Pág. 45).

En atención a este modelo, cabe preguntarse cuál es el rol del docente. En opinión del autor que se viene citando, el papel y función del profesor debe:

“La labor del educador, por tanto, se va a centrar en situar a los alumnos ante situaciones que les lleven a descubrir sus propios sistemas valorativos. Evitará, por tanto, con mucho cuidado, adoctrinar o inculcar los propios valores a los educandos, respetando de forma absoluta sus propias decisiones, pareceres, opiniones y preferencias. La labor educativa queda limitada a un proceso de descubrimiento o clarificación personal y subjetivo. Se recomienda el uso de auto – análisis, del examen personal”.

Al parecer, este modelo de educación moral, contrario al de Durkheim, permite señalar que la adquisición y desarrollo moral del sujeto depende en gran medida de la capacidad de autoevaluación de cada individuo. Sin embargo, ambos modelos, se caracterizan por asumir posiciones extremas en la explicación en torno a la conducta moral.

De acuerdo con Medina Cepero (2001), los principales proponentes de este modelo son Rath, Harmin y Simon. Estos autores, indica Medina Cepero (2001: 47), basados en “la dificultad que detectan en no pocos alumnos para determinar sus propios valores y su confusión respecto a su papel en la sociedad concluyen que es imposible determinar actualmente lo que “es bueno” y lo que “es malo”.

Asimismo, Medina Cepero (2001), expone que:

“Ha pasado ya la época en que una autoridad heterónoma dictaba unos contenidos de obligado cumplimiento. En la época

democrática se multiplican los punto de vista, las alternativas, las costumbres, los hábitos, las diversas formas de vida en un entorno de libertad que dificulta, por no decir que imposibilita, la determinación de valores objetivos universalizables”. (Pág. 48).

Si se pone atención a los planteamientos sobre los que se sustenta el modelo de educación moral basado en la clarificación de valores se podrá comprender, de alguna manera, la diversidad de comportamientos éticos y morales demostrados por el profesorado, en especial, de las características axiológicas que prevalecen en el profesorado de la Escuela de Educación de Los Andes; sin embargo, no se quiere con ello justificar el mal actuar de algunos de ellos, por el contrario, lo que se busca es contribuir a dar una explicación de tales comportamientos y coadyuvar a la transformación y mejora de ese actuar inadecuado.

Otro aspecto sobre los que se fundamenta el modelo de educación moral basado en la clarificación de valores está referido al hecho de considerar que los valores no son estáticos. En este sentido, Medina Cepero (2001), indica que:

“Los valores, por consiguiente, no son realidades estáticas o permanentes que deben ser inculcadas y conservadas de forma inmutable; sino realidades cambiantes, subjetivas, inmanentes. Su clarificación requerirá un proceso largo y complejo de maduración que suele calificarse en fases y supone ciertas condiciones. Las condiciones van a ser la posibilidad de elegir libremente los propios valores, la presentación de diversas alternativas y la debida exposición de las consecuencias de la elección. Elegidos los propios valores deben ser interiorizados y asumidos como parte de la propia existencia, deben ser defendidos públicamente y, finalmente, deben incorporarse a la regularidad de la propia vida cotidiana. Este proceso garantiza el arraigo definitivo de esos valores personales y subjetivos en el individuo”. (Pág. 49)

Ciertamente, se comparte el hecho de creer que los valores son cambiantes y subjetivos; sin embargo, se puede caer en el error de que sean considerados como costumbres o creencias. De ser esto posible, se podría justificar entonces el actuar individualista y personalista del profesorado. Aunado a que sean considerados como creencias, cabe preguntarse sobre la universalidad de los mismos y sobre la existencia de una multiplicidad de comportamientos axiológicos por parte del profesorado.

De acuerdo con este sistema de educación, el papel o función del educador queda limitado a una actuación orientadora encaminada a colocar al alumno ante su responsabilidad personal. Nunca convencerá, ni persuadirá, ni colocará una determinada opción en lugar preeminente. Su labor es fomentar la libre decisión incondicionada del alumno en la formación de su propio y personal código moral.

Finalmente, Medina Cepero (2001: 49), expone algunas críticas a este modelo, a saber:

“Como sucede con la educación moral “socializante”, la clarificación de valores presenta, a nuestro modo de ver, aspectos positivos. El mayor es sin duda el de resaltar con fuerza la vertiente personal de toda decisión moral y la responsabilidad que de ello se deriva, sin diluir al individuo en la sociedad. Sin embargo, no son pocos los puntos oscuros de tal concepción educativa moral...”

Entre los aspectos sobre los que centra sus críticas Medina Cepero a la clarificación de valores se encuentran los siguientes: considera que es una apriorística concepción de una bondad natural presocial, que existe una negociación de la libertad y negación del bien moral, que se sustenta en una incorrecta gnoseología que imposibilita el conocimiento moral, que coloca énfasis en el naturalismo y el nominalismo ético, que acentúa el particularismo moral y el escepticismo ético, que se acerca a ser concebida a una ética de la situación, y por último, que confunde la autonomía de la libertad y la libertad de conciencia.

#### 2.4.1.3 La educación moral como formación de hábitos virtuosos.

Desde esta perspectiva, la educación moral es concebida a través de procesos de adquisición de virtudes, formación de carácter y construcción de hábitos.

De acuerdo con Medina Cepero (2001), este enfoque de educación moral se sustenta en:

“Para esta corriente de pensamiento moral, la convicción individual sobre lo justo no es suficiente para calificar a una persona de moral, sino que el conocimiento debe ir acompañado de la acción virtuosa realizada habitualmente. La personalidad moral, pues, en claro rechazo de todo intelectualismo ético, debe dirigirse a formar el carácter del sujeto, fomentando la adquisición de hábitos virtuosos. La virtud es entendida como orientación al bien y a la felicidad, anhelos que radican en la misma naturaleza y que, en modo alguno, pueden considerarse como “valores superados”, sino plenamente actuales. Se parte, por tanto, de una concepción finalista o teológica de las acciones humanas y, en definitiva, de la propia persona”. (Pág. 128)

Como se puede apreciar, en este modelo de educación moral se pregona la necesidad de conocer y actuar para poder emitir juicios sobre la moralidad de determinado sujeto. Además de estas dos condiciones, la cotidianidad y habitualidad de la acción, por parte del sujeto, se constituyen en las demandas inmediatas que van permitir emitir juicios favorables. En atención a este planteamiento sobre el cual se sustenta el enfoque de educación moral como la

formación de hábitos virtuosos, cabe preguntarse si para el comportamiento axiológico del profesorado es necesario la constancia en la acción de tales conductas.

Por otra parte, la naturaleza de las normas o conductas morales es otro aspecto que resalta en este modelo, en relación con este supuesto, Medina Cepero (2001), expresa que:

“Las normas morales, que radican en la propia naturaleza humana, tienen un origen trascendente y pueden descubrirse diseminados a lo largo de la historia de la humanidad en una serie de tradiciones y costumbres valiosas que, no sólo deben conservarse, sino actualizarse continuamente. Se presenta, así, la convicción de una serie de valores acumulados al paso de la civilización que deben ser transmitidos a las nuevas generaciones. Por consiguiente, de importancia de la escuela y de los educadores va a ser muy importante”. (Pág. 128)

De acuerdo con este fundamento, la educación moral estaría sustentada en la cultura que cada contexto ha generado; en consecuencia, existirán tantas morales como grupos sociales existan. Además, permite establecer criterios tendentes a justificar las conductas axiológicas de determinados grupos sociales; por lo cual, se podría indicar que las características axiológicas del grupo de profesores, objeto de este estudio, podrían ser consideradas como propias de esos profesores. Por lo que el comportamiento moral y ético de los mismos quedaría justificado por condiciones culturales y contextuales.

El rol o función del docente bajo la perspectiva de este enfoque queda referido a la transmisión de esos valores culturales, en este sentido Medina Cepero (2001: 128): “Su papel en la sistematización y transmisión de estos valores va a ser ciertamente activa. Asimismo, se destaca el valor integrador de la escuela y el ambiente de confianza y libertad en el que se debe educar. El educador es una autoridad respetada, pero éste debe tener en cuenta que está formando personas libres y responsables, capaces de entender y asimilar los valores transmitidos”.

Es evidente que de acuerdo al papel que debe cumplir el profesor en este enfoque de educación moral lo convierte en un modelo que demanda ser emulado y seguido, de allí la importancia de la responsabilidad que cultural y moralmente deben desempeñar. De igual manera, este supuesto permite que se establezca la siguiente pregunta: ¿Cumple el profesorado de la Escuela de Educación de la ULA con la responsabilidad moral de transmitir los valores positivos que culturalmente se han manifestado en la mencionada escuela.

Continuando con los supuestos sobre los que se apoya este modelo de educación se hace referencia al modo de cómo llevar a cabo la transmisión de estos valores, en opinión de Medina Cepero (2001: 129), este proceso consiste en:

“La labor educativa se lleva a cabo en dos fases. La primera se centra en el descubrimiento y sistematización de los valores, mientras que en la segunda se activan las facultades del educando para que, a través de repeticiones de actos buenos, alcance esos hábitos virtuosos necesarios para la formación de una recta formación moral”.

De igual manera, Medina Cepero (2001), reitera nuevamente que el papel del profesor en este modelo educativo debe consistir en:

“La labor del educador propondrá modelos dignos de ser imitados; explicará con claridad lo que es una virtud, un hábito y los principios básicos de la moralidad; exhortará y persuadirá a los educandos acerca de las virtudes; diseñará un entorno agradable donde, a través de la convivencia, sea posible ejercitar esas virtudes; e integrará a sus alumnos en una realidad social circundante a la que se intentará siempre servir y nunca utilizar para provecho propio”. (Pág. 129)

Todas las anteriores atribuciones otorgadas al profesor bajo este modelo educativo suenan lógicas y consistentes para una formación moral adecuada de los alumnos. Sin embargo, cabe la duda de si el profesorado posee tales virtudes y, si poseen valor para que sean dignas de ser imitadas.

El máximo exponente del modelo de educación basado en la formación de hábitos virtuosos es Peters. En opinión de Medina Cepero (2001), para Peters la educación moral está referida a:

“Por una parte, implantación de principios morales. Por otra, transmisión de hábitos virtuosos. En las edades tempranas deberán ser transmitidos hábitos convencionales y, posteriormente, hábitos que dimanen coherentemente de esos primeros principios básicos alcanzables por la recta razón. Así pues, si bien se valoran las aportaciones de las tendencias cognoscitivo – evolutivas, se supera el formalismo de raíz kantiana en la que éstas desembocan.” (Pág. 130)

Por último, Medina Cepero (2001), advierte que para Peters la finalidad de la educación moral está referida a:

“Para Peters, la finalidad de la educación moral es la formación de un carácter autónomo que siga los dictados de una recta razón no oscurecida por un desviado uso de la propia libertad. El educando, por tanto, está en disposición de conocer lo que está mal o bien a través de su razón e ir asumiendo e interiorizando la corrección de su primera intuición. Sólo el que viva estas normas racionales y reconozca su carácter superior al mero interés del

individuo estará en condiciones de juzgar la validez de esas normas morales”. (Pág. 131).

De acuerdo con el planteamiento de Peters, se puede deducir que el educando tiene capacidad para juzgar la actuación, tanto profesional como ética y moral del profesorado. En este sentido, se muestra acuerdo con esta premisa, pues consideramos, al igual que Peters, que el educando si tiene facultades para valorar el comportamiento axiológico de sus profesores.

#### 2.4.1.4 El modelo de educación moral como proceso cognitivo – evolutivo.

Además de los tres modelos educativos de educación moral, antes expuestos, se presenta en este apartado el enfoque centrado en principios cognitivo-evolutivos. En opinión de Medina Cepero (2001: 79), cuando se refiere a este sistema “se está ante una propuesta de educación moral cognitiva y evolutiva que sosteniendo el progresivo desarrollo del juicio se va a aplicar a su estudio. El sujeto va a dominar progresivamente, el uso del juicio moral”.

De acuerdo con Medina Cepero (2001: 80), los principios básicos sobre los que se apoya este modelo están referidos a:

- a) “La educación moral es un proceso evolutivo irreversible a través de diversas etapas.
- b) Se pueden formular las fases o estadios en el desarrollo del juicio moral.
- c) Los estadios o etapas superiores son mejores que los inferiores”.

Los principales proponentes de este sistema educativo son Dewey, Piaget y Kohlberg. En el caso particular de este estudio se coloca énfasis a los planteamientos de Kohlberg.

Kohlberg, se va a interesar por exponer la tesis sobre la necesidad de que el sujeto madure moralmente. Según él, el sujeto debe progresar paulatinamente en las formas de razonamiento moral.

En opinión de Medina Cepero (2001), Kohlberg en su teoría se va a preocupar por:

“Realizar un estudio más empírico, más científico. El profesor de la Universidad de Harvard, tras diversos estudios entre alumnos de diversas procedencias, va a formular su famosa teoría de los estadios. En la evolución moral se establecen seis estadios agrupados en tres niveles distintos: el preconvencional, el convencional y el postconvencional. Es necesario impulsar, diría nuestro autor, a los sujetos hacia los estadios últimos del nivel postconvencional. Asimismo, señalará que los estadios superiores

son más maduros que los inferiores, ya que suponen un mayor equilibrio en la estructura del razonamiento”.

De acuerdo con Kohlberg el crecimiento moral tiene una doble vertiente. En opinión de Medina Cepero (2001: 82 – 83), estas dos vertientes están referidas a:

“Por un lado crece el llamado “criterio de diferenciación” que permite distinguir no sólo lo que “es” (moral heterónoma), sino el “deber ser” (moral autónoma que permite distinguir lo que “es” de lo que “debería ser”). Por otro lado también crece el llamado “criterio de universalidad o integración”, donde el sujeto va a saber apreciar que el criterio moral utilizado es válido para todo tiempo y situación”.

Siguiendo con la exposición de los principales supuestos sobre los que se apoya la teoría de Kohlberg, apelamos nuevamente a Medina Cepero (2001) para indicar que:

“Para Kohlberg sólo en los estadios superiores se va a producir un juicio propiamente moral, ya que sólo en ellos la persona puede dar cuenta de las razones de su conducta. El principio de justicia, sólo captable en los estadios superiores, va a ser el principio directivo de la actuación moral. Fiel a su moral formalista de raíz kantiana, Kohlberg va a señalar que usar un solo principio moral permite una mayor flexibilidad y tolerancia que una serie de normas concretas”. (Pág. 83).

De acuerdo con este principio rector de la teoría de Kohlberg, se puede indicar que el profesorado universitario se debe encontrar en tales niveles superiores del desarrollo moral, donde son capaces de tener conciencia y responsabilidad de sus propios actos y conductas, a la vez que comprenden y realizan actos en función de la justicia. En consecuencia, para el presente estudio, se estimó conveniente inferir que el profesorado de la Escuela de Educación de la ULA poseen las características definitorias de los niveles superiores de la teoría de Kohlberg.

Además de los aspectos antes expuestos, y por interés especial de este estudio se presenta a continuación un apartado dedicado exclusivamente al pensamiento Kohlberiano.

#### 2.4.2 El desarrollo moral de acuerdo a la teoría de Kohlberg.

A partir de la década de los sesenta Kohlberg y colaboradores empiezan a desarrollar en la cultura anglosajona lo que se conoce como la "expansión del pensamiento piagetiano" al plano del desarrollo moral.



Entre los resultados encontrados con las investigaciones de Kohlberg resalta el hecho de demostrar que el juicio moral sigue un mismo patrón de desarrollo independiente del contexto o de la cultura. Es decir, la forma como se mensuran los dilemas morales es idéntica en sujetos que se encuentran ubicados en el mismo nivel y estadios de desarrollo intelectual y social.

Por otro lado, con algunas investigaciones adelantadas en relación con la aplicación del modelo de Kohlberg, entre las cuales se encuentran las de Super y Edwards en 1977, se desprende la tesis de que el desarrollo moral que alcanza una sociedad es proporcional y consistente con la evolución de las instituciones económicas y políticas. En términos particulares, esta hipótesis significa que el desarrollo moral de los individuos está relacionado con la naturaleza y madurez de las relaciones políticas y económicas entre ellos mismos.

De acuerdo con Preciado (1984), es importante señalar que la tesis anterior, de tanta importancia para el tercer mundo, ha sido poco explorada por Kohlberg y colaboradores en estas culturas.

La teoría de Kohlberg puede ser clasificada como estructural-cognitivista. Esta tipificación responde a los siguientes criterios:

1. El desarrollo integral del individuo involucra transformaciones básicas de las estructuras cognitivas que no pueden ser explicadas por parámetros del aprendizaje asociacionista, por el contrario, deben ser explicadas por parámetros de totalidades organizativas o sistemas internos de relaciones.
2. El desarrollo de la estructura cognoscitiva del sujeto es el resultado de procesos de interacción entre la estructura natural de su organismo y la estructura del contexto.
3. Las estructuras cognoscitivas del sujeto son siempre esquemas de acción. Es decir, la organización de los modos de las actividades cognoscitivas es siempre una organización de acciones sobre los objetos.
4. La dirección del desarrollo de la estructura cognoscitiva del sujeto es hacia un mayor equilibrio entre la interacción del organismo y su contexto. Se dirige hacia un balance o reciprocidad entre la acción del organismo sobre el objeto y la acción del objeto sobre el organismo.

En la teoría de Kohlberg el balance o equilibrio necesario en la interacción entre el organismo y el contexto, más que una correspondencia estática entre un concepto y un objeto, representa la lógica, el conocimiento o la adaptación en sus formas generales. El balance se refleja en la estabilidad subyacente de un acto cognoscitivo sujeto a transformación.

La tipificación de la teoría de Kohlberg como estructural-cognitivista permite señalar que se dirige a la búsqueda de estructuras significativas en el razonamiento moral de los individuos. Para ello Kohlberg apela a una entidad de orden superior a las estructuras lógicas denominada Ego o "yo" en la psicología de la personalidad.

Kohlberg subordina el desarrollo moral al desarrollo social y al desarrollo de la personalidad. Se apoya en las teorías del desarrollo social y del desarrollo del yo enunciadas por George H. Mead y por Jane Loevinger. En opinión de Preciado (1984), estos dos últimos autores consideran que:

1. "Existe una unidad fundamental de organización de desarrollo y de la personalidad llamada Ego. Mientras existen varias dimensiones del desarrollo social (desarrollo psicosexual, desarrollo moral, etc.) esas dimensiones se encuentran unidas por una referencia común a un concepto unitario del yo en un mundo social unitario". (pág. 26)

En atención a este planteamiento el desarrollo social es la re-estructuración del concepto del "yo" en su relación a los conceptos de otras personas concebidas como existiendo en un mundo social común con patrones sociales comunes.

2. "Todos los procesos básicos implicados en las adaptaciones al mundo de las cosas y los cambios en términos de desarrollo, envueltos en esas adaptaciones, son también básicas para el desarrollo social, toda vez que el conocimiento social implica la "toma de roles". (pág. 26)

Con esta premisa se puede señalar que la consciencia del otro es de alguna manera como la de uno, supone que el otro sabe o responde a uno en un sistema de expectativas complementarias, lo cual implica que los cambios en el desarrollo del yo social reflejan cambios paralelos en las concepciones del mundo social.

3. "La dirección del desarrollo social o del Ego es también hacia un mayor equilibrio o reciprocidad entre las acciones propias y aquellas de otros hacia uno. En su forma más generalizada, este equilibrio asume la forma de "principio de justicia", esto es, de reciprocidad o igualdad. En su forma individualizada, este principio define las relaciones entre las personas subyaciendo a los "valores" como la amistad, el amor, el beneficio, etc". (Pág. 26)

Este presupuesto establece que la analogía social de las conservaciones lógicas y físicas está en el mantenimiento de la identidad del Ego a través de las transformaciones de las variadas relaciones de rol.

Kohlberg expone el desarrollo moral a través de un esquema que contiene tres niveles y seis estadios. Los estadios son todos estructurados, o sistemas organizados de pensamiento que forman una secuencia invariante, bajo cualquier condición, excepto trauma. El movimiento de los estadios es progresivo, siempre se da al peldaño superior.

Los estadios se caracterizan por ser integrales y jerarquizados. El pensamiento en los estadios más elevados incluye o comprende los estadios más bajos de pensamiento.

La definición de los estadios de Kohlberg implica los conceptos de "estructura" y "cambio". Para Kohlberg (1984: 69), "la estructura cognoscitiva se refiere a las reglas para procesar información o para conectar eventos ocurridos". Conocer en la teoría de Kohlberg se refiere al proceso de relacionar de forma activa eventos. Este proceso depende de modos generales de relación apriorística desarrollados por el organismo, llamados clásicamente "categorías de la experiencia".

Para Preciado (1984), "las categorías de la experiencia" presentadas por Kohlberg están sujetas a cambio por la acción combinada de la maduración y la experiencia misma. La sola experiencia da lugar a cambios a nivel del desempeño (por ejemplo, en velocidad y eficiencia) mientras que la acción combinada de la maduración y la experiencia da lugar a un cambio cualitativo denominado por Kohlberg "competencia estructural".

Kohlberg (1984), en la determinación del juicio moral o razonamiento moral centra su metodología en las respuestas a un conjunto de dilemas morales clasificados de acuerdo a un elaborado esquema de puntuación. El método de observación al que Kohlberg da mayor importancia para el estudio del razonamiento moral es el de corte longitudinal. Sin embargo, se puede señalar que en sus estudios también utiliza variadas técnicas de investigación. Así mismo, Kohlberg ha diseñado, elaborado y aplicado múltiples instrumentos de medición a fin de determinar el nivel de desarrollo moral, el más conocido es el llamado "Test de Tolerancia".

#### 2.4.3 Test de tolerancia de L. Kohlberg.

El debate sobre la tolerancia y sus límites está presente en nuestras sociedades desde los siglos XVII y XVIII, y aunque sean significativas a este respecto las obras de, por ejemplo, Locke y Voltaire, los rasgos del debate, sin embargo, han variado con el transcurso de las circunstancias históricas.

Las sociedades modernas están caracterizadas por su creciente complejidad, una de las razones más importantes de dicha complejidad radica en el aumento de los flujos migratorios que hacen que nuestras sociedades sean étnica y culturalmente plurales o que, al menos, se perciba una mayor presencia de dicha diversidad.

Por eso se hace urgente la integración de las particularidades culturales de dicha diversidad en la organización de la vida política y social de nuestras sociedades. Para ello se plantean diferentes propuestas: el asimilacionismo, el multiculturalismo o el interculturalismo.

El asimilacionismo presenta la supremacía de la cultura autóctona, propuesta que podría derivar en la eliminación progresiva de las otras realidades culturales.

El multiculturalismo reivindica el derecho a la diferencia, pero desarrolla una excesiva insistencia en la cultura propia y dificulta el reconocimiento y la interacción con el entorno social y cultural.

El interculturalismo, sin embargo, propone la convivencia en la diversidad, aceptando la existencia de valores comunes, posibilitando la interacción entre las culturas a través del descubrimiento de los valores coincidentes entre ellas.

Detrás de cada modelo de integración sociocultural de las minorías étnicas y culturales existe un modelo de organización política, pero sobre esta relación socio-política quedan aún muchas cuestiones por dilucidar. Una de ellas sería el lugar que la tolerancia y la solidaridad deben ocupar en las sociedades interculturales modernas. De ahí que, sea necesario que las sociedades modernas en sus políticas educativas y programas curriculares deban colocar énfasis en la educación para la vida y la formación en valores. En especial al promover la educación en la tolerancia como un valor positivo esencial.

El Test de la Tolerancia está basado teóricamente en los dilemas éticos desarrollados por el psicólogo norteamericano L. Kohlberg, quien ha dedicado su obra al estudio del razonamiento moral y su asimilación por los sujetos, intentando formular estadios precisos para estudiar transculturalmente el valor de las ideas morales en las diferentes culturas. Kohlberg realizó estudios muy detallados sobre los estadios del niño/a establecidos por Piaget, para proponer una metodología sistemática y un esquema referencial sobre el desarrollo moral en general y, la posibilidad de instruir y evaluar a los individuos sometidos a un programa de educación ética.

De esta forma, Kohlberg (1984), establece tres niveles generales en el desarrollo ético del niño/a, siguiendo el modelo de Piaget, cuyos rasgos esenciales son:

“1.- Nivel preconvencional. La ética está determinada por las normas morales externas que dictan los adultos. Así, una acción es mala cuando merece un castigo, por lo que lo importante es portarse bien, con arreglo a la norma”. (Pág. 64).

“2.- Nivel convencional o conformista. El niño/a acepta la norma porque mantiene el orden, por lo que la violación de la norma trae consecuencias indeseadas”. (Pág. 64).

“3.- Nivel postconvencional. Como la ética está determinada por principios y valores universales permite su examen, estudio y discusión crítica”. (Pág. 64).

Kohlberg (1984), propone el uso de dilemas en los que el sujeto tiene que juzgar entre distintas opciones si una conducta es adecuada o inadecuada. "Cada una de las alternativas se contradice con determinados valores. Estos dilemas ayudan al sujeto a determinar su juicio ético. Pero lo importante en el análisis de las respuestas a estos dilemas no es tanto la opción que elige el sujeto como las razones por las que justifica la respuesta". (Pág. 64)

El Test de la Tolerancia se compone de 15 situaciones que pretenden ser otros tantos dilemas morales, presentados en forma de argumentos. Para cada situación se ofrecen tres soluciones, valoradas numéricamente con 0, 5 o 10 puntos. El participante ha de optar por una de ellas, en cada uno de los quince casos. Antes de comenzar, el participante debe decidir sobre su propio nivel de tolerancia, apreciándolo con una puntuación entre 0 y 150, contrastando al final de la prueba su autoestimación inicial con la suma total de las puntuaciones obtenidas.

A manera de conclusión, la explicación de Kohlberg sobre el desarrollo moral, es un constructo que permite avanzar hacia el establecimiento de nuevos parámetros en relación a la educación moral. Con su pensamiento se pueden diseñar y promover programas de evaluación que apunten a estimar el desarrollo ético y moral del profesorado. El establecimiento en la escuela de una cultura evaluativa del desarrollo moral del profesorado es garantía para la mejora institucional.

#### NIVELES Y ESTADIOS DEL DESARROLLO MORAL DE L. KOHLBERG

| Bases de los niveles de los juicios morales | Estadios del desarrollo  | Respuestas típicas   |
|---|--|--|
| <b>NIVEL I<br/>Preconvencional</b>          | <p><b>1. Orientación, obediencia, castigo.</b><br/>Diferencia egocéntrica a la autoridad o al poder superior o al prestigio, o eludiendo situaciones problemáticas o desagradables. Responsabilidad objetiva.</p> <p><b>2. Orientación egoísta-ingenua.</b><br/>En este estadio, la acción correcta es aquella que instrumentalmente satisface las necesidades propias y ocasionalmente las necesidades de otros. Igualitarismo ingenuo y orientación hacia el intercambio y la reciprocidad a través de fórmulas como "Ud. Rasca mi espalda y yo rascaré la suya". Consciencia del relativismo del valor según las necesidades y perspectivas de cada sujeto.</p> | <p>"Yo lo haría (o lo hice) para evitarme problemas".<br/>"Yo lo haría (o lo hice) porque si él (el mayor, el superior) lo ordena sus buenas razones tendrá".</p> <p>"Yo voy primero y veo por mí mismo. Si usted me ayuda, tal vez lo ayudaré a usted alguna vez".</p>                        |
| <b>NIVEL II<br/>Convencional</b>            | <p><b>3. Orientación hacia la concordancia interpersonal.</b><br/>En este estadio la conducta se orienta hacia la búsqueda de la aprobación, la complacencia y la ayuda a otros. Conformidad con la conducta mayoritaria definida a través de imágenes estereotipadas y aprobadas por ser deseables.</p> <p><b>4. Orientación hacia el mantenimiento de la autoridad y el orden social.</b><br/>La conducta se orienta hacia el "cumplimiento del deber", el respeto a la autoridad y el mantenimiento del orden social.</p>   | <p>"Por supuesto que ayudaría a otra persona. He estado pensando acerca de cómo se sentiría. Cualquier persona decente podría ayudarlo.</p> <p>"Mire, se supone que uno debe ayudar a los otros. Esto es como una regla. Si la gente no cumple su deber, la sociedad no podría funcionar".</p> |

|  |  |  |
|--|--|--|
| <p><b>NIVEL III</b><br/><b>Post-convencional</b></p> | <p><b>5. Orientación contractual legalista.</b><br/>Consciencia del relativismo de los valores y opiniones personales pero ahora con énfasis en las reglas y procedimientos para la búsqueda del consenso. El deber es definido en términos de contrato, se elude en general la violación del precepto o derechos de otros. Hay pues el reconocimiento de un elemento arbitrario en las reglas y expectativas en la búsqueda del acuerdo.</p> <p><b>6. Orientación de consciencia y principio.</b><br/>Orientación hacia los principios (justicia, respeto a la vida, igualdad económica, social y jurídica, etc.) como criterio en las escogencias, apelando a la universalidad y consistencia de la lógica empleada. Respeto mutuo y confianza con la consciencia como agente directivo. Por lo tanto, esta orientación trasciende las reglas del orden social dado, para poner el énfasis en la racionalidad principista en las escogencias éticas.</p> | <p>"Hay una ley que la gente debe acatar. Todos tenemos la obligación de trabajar a través del sistema que hemos acogido para cambiar las leyes que nos parecen malas. Cuando se comete una injusticia, lo mejor es tratar de remediarla a través del sistema".</p> <p>"La ley debería estar subordinada a los más elevados principios de justicia. Uno debería actuar de acuerdo con esos principios superordinarios más que por el interés de mantener simplemente la conformidad a la ley".</p> |
|--|--|--|

Tabla Nº 1. Tomado de: Kohlberg L. Y Mayer R. (1984). El desarrollo del educando como finalidad de la educación.

## 2.5 Fundamentación deontológica

### 2.5.1 El docente como ente ético.

Toda profesión que se circunscriba al trabajo social siempre se encontrará con la dificultad de brindar el mejor servicio que le sea posible a los intereses de sus clientes. Esta dificultad es aún más acentuada en el ámbito de la educación por la naturaleza, por una parte, de los oferentes (docentes) y, por otra, de los clientes (discentes). El compromiso de brindar el mejor servicio a los clientes sólo es posible dentro de los límites que establezcan esos intereses y nunca dando prioridad a los de otras partes.

Desde el punto de vista del Trabajo Social esta dificultad es superada a través de la proclamación de un compromiso público con dos valores fundamentales: autonomía y bienestar de los clientes. En opinión de Salcedo (1999), el bienestar del cliente es quizás el más fácil de especificar por cuanto se trata inicialmente de un compromiso que cualquier actividad profesional que se desarrolla en la sociedad y para la sociedad presume como ineludible. Mientras que para cumplir con el compromiso en atención con la autonomía del cliente es siempre más complicado. Por tanto, siempre se establecerá un conflicto en la consecución del bienestar y el respeto de la autonomía de los entes involucrados en la profesión.

La aparición de este conflicto en la consecución de tan abnegado compromiso por parte de los trabajadores sociales, en especial en los psicólogos y docentes, ha conllevado a que se origine la existencia de dos tipos de ética profesional. Con cada una de estas éticas se trata de regular cualquier clase de conducta, marcando característicamente el entendimiento de las responsabilidades profesionales. Los dos tipos de ética a las que se hace referencia se toman de Damián Salcedo (1999), y se conocen como: "ética

profesional centrada en el cliente" o "ética antipaternalista" y "ética profesional centrada en el trabajador social" o "ética paternalista".

De acuerdo con Salcedo (1999):

“La ética profesional centrada en el cliente o ética antipaternalista considera que el principio moral básico que ha de regular la actividad profesional ha de ser el de respeto a la autonomía del cliente. De forma que cuando el trabajador social tuviera que elegir entre una actuación que promoviese el bienestar de su cliente y otra que respetase sus decisiones, sólo sería profesionalmente correcto dar prioridad a las decisiones de este último”. (Pág. 16)

En atención a la definición de Salcedo el profesional nunca está autorizado a imponer su juicio al cliente. El seguimiento de este principio en el trabajo social, en particular en el de la docencia, ocasiona muchas consecuencias en relación con la interpretación de los fines de la profesión y en el modo de entender las responsabilidades más rutinarias que han de cumplir los trabajadores de la enseñanza.

Por otra parte Salcedo (1999), señala que:

“La ética centrada en el trabajador social o ética paternalista considera que los clientes se acercan a los profesionales para recibir un servicio, no para ver respetada su autonomía, y que la obligación del trabajador social consiste en darles el mejor servicio posible. Ponen así en el centro de su actividad un principio de eficiencia que les autoriza a definir los objetivos y las actuaciones profesionales, independientemente de si son los que el cliente juzga como los que más le interesan”. (Pág. 17).

Con esta definición de Salcedo, los trabajadores sociales, entre ellos los docentes, se deben considerar como personas competentes que deben hacer sentir a sus clientes-alumnos que están en buenas manos; que conocen bien los métodos para realizar una intervención eficaz, y que, si lo juzgan necesario, pueden dirigirlos por el camino que consideren más eficaz hacia las metas que ellos establezcan. Por tanto, los profesionales de la docencia deben entender que los fines de su profesión son los de mejorar la capacidad de sus alumnos para resolver sus problemas e integrarse en su medio social. Lo cual implica que si para lograrlo deben dejar de respetar la autonomía de sus alumnos y emprender intervenciones paternalistas, el principio de eficacia les autoriza a ello.

La definición de ética paternalista presentada por Salcedo conlleva a reflexionar sobre el verdadero rol del docente. No se quiere señalar con esto que el docente sea concebido bajo la concepción bancaria o tradicional de la

educación, por el contrario, el calificativo de paternalista del docente se debe comprender desde la perspectiva de la experiencia y la orientación. Pues, en tiempos de tantas confusiones y de caos el docente debe asumir y retomar su papel protagónico ante la sociedad. Debe ser concebido como una autoridad ante el saber y la experiencia, que promete, si sus intenciones axiológicas así lo indican, un mejor bienestar para sus alumnos. Así queda considerado el docente desde una perspectiva gnoseológica como quien sabe; es decir, el conocimiento realmente está en el docente y no en la cosa en sí.

Demostrada la gran responsabilidad ética del profesor con sus alumnos y la sociedad es inminente el establecimiento de criterios deontológicos en las escuelas que regulen sus actuaciones. Es sólo a través de la creación e implementación de un código de ética que se puede llegar a definir la identidad de esta profesión. Tales criterios deontológicos deben servir para regular la actividad profesional de modo que se proteja a los alumnos de la mala práctica profesional y de la charlatanería pedagógica. También los códigos éticos deben servir para regular la conducta profesional en sus relaciones con colegas, otros profesionales, la sociedad, etc. En este punto es importante reiterar que sólo es posible la mejora en las instituciones educativas si es promovida inicialmente por profesores que demuestren un adecuado desarrollo axiológico. Pues son éstos los que reconocen y tienen más claro cuál ha de ser la finalidad de la educación y la formación en valores.

#### 2.5.2 Algunos criterios éticos.

Existen dos códigos de ética conocidos a escala mundial con los que se intenta regular las actividades y responsabilidades de los trabajadores sociales: el Código Internacional de Ética y el Código de Ética de la Asociación Nacional de Trabajadores Sociales Estadounidense (NASW). A continuación se presentan algunos criterios y reflexiones que sobre el Código de Ética de la NASW señala Salcedo, esto porque el Código de Ética de la NASW es más completo que el Código Internacional de Ética y en él se puede precisar con mayor claridad ciertas ideas y principios en este ámbito.

El Código de Ética de la NASW enuncia de una manera clara los deberes a los que se comprometen los trabajadores sociales en sus relaciones como profesionales con cada una de esas personas en sus diferentes roles. A diferencia del Código Internacional de Ética, lo hace de una manera tan detallada que hace pensar que ha tenido en cuenta los intensos debates sobre los dilemas éticos que en los últimos veinte años han tenido lugar en el ámbito de las ciencias sociales.

Es importante señalar que convertir un código de ética en parte de un engranaje bien articulado de procedimientos asegura la unidad de expectativas de la profesión, tal unidad sólo es un requisito necesario pero no suficiente para asegurar la identidad profesional. La identidad profesional, como la personal, está hecha de normas y valores. Sin embargo, para Salcedo (1999): "un conjunto de normas y valores por más que sea aceptable y aceptado por la



totalidad de un colectivo no asegura que tal colectivo tenga una identidad propia". Esta problemática ha sido siempre el punto al que han dirigido sus críticas todos aquéllos que han encontrado insuficientes los códigos de ética para determinar el perfil diferenciado de una profesión.

Salcedo apoyado en el Código de Ética de la NASW (1996), reflexiona sobre la concepción del trabajador social y considera que esa definición es normativa y que está ligada a un fin último que se considera valioso. La definición del trabajador social del Código de Ética de la NASW (1996), es la siguientes:

“La finalidad principal de la profesión del Trabajo Social consiste en mejorar el bienestar humano y en contribuir en la satisfacción de las necesidades humanas básicas de todas las personas, en particular las necesidades y la potenciación de las personas vulnerables, oprimidas o que viven en la pobreza. Una característica histórica y definitoria del Trabajo Social es la preocupación de la profesión por el bienestar individual dentro de un contexto social y por el bienestar de la sociedad. Esencial al Trabajo Social es la atención a las fuerzas del medio social que crean, contribuyen y presentan problemas al vivir humano”. (1999, pág. 37).

De la definición tomada por Salcedo del Código de Ética de la NASW, se infiere que el perfil diferenciado de una profesión aparece cuando se determinan los compromisos especiales que acepta el colectivo a la hora de encontrar los mejores medios para lograr ese propósito o finalidad moral última. Esas obligaciones especiales que reconoce la profesión derivan de un conjunto de valores y principios generales. Pero mientras que éstos son comunes e inespecíficos, las obligaciones especiales son específicas puesto que imponen ciertas elecciones distintivas en el contexto de su ejercicio profesional.

Por otra parte, Salcedo señala los objetivos que se persiguen en el Código de Ética de la NASW (1996), a saber:

1. “El Código resume los principios éticos generales que reflejan los valores fundamentales de la profesión y establece un conjunto de normas éticas específicas que habrían de utilizarse como guía para la Práctica del Trabajo Social”.
2. “El Código está diseñado para ayudar a los trabajadores sociales a identificar las consideraciones que son relevantes cuando las obligaciones profesionales entren en conflicto o se presenten incertidumbres éticas”.
3. “El Código proporciona normas éticas por las que el público en general pueda pedir responsabilidades a la profesión del Trabajo Social”. (Pág. 40).

En atención a los tres objetivos enunciados en el Código de Ética de la NASW se logra apreciar que el sentido de responsabilidad que impregna toda su estructura hace posible que se puedan dar recomendaciones bastante concretas y, que puede conllevar a orientar las obligaciones y principios de toda profesión circunscrita en el ámbito de las ciencias sociales, en especial en el contexto de los profesionales de la enseñanza.

A continuación se enumeran algunos aspectos que se enuncian en el Código de Ética de la NASW adoptado en agosto de 1996 y que entra en vigor desde enero de 1997. Aquí es importante reiterar dos señalamientos, el primero, que la función principal del trabajador social es fomentar la justicia social y el cambio social con los clientes y en nombre de los clientes; el segundo, que la ética profesional es el fundamento del Trabajo Social donde es obligatorio articular valores básicos, principios éticos y normas éticas.

El mencionado Código ofrece un conjunto de valores, principios y normas para guiar la adopción de decisiones y la conducta cuando surjan problemas éticos. Sin embargo, las aplicaciones particulares del Código han de tener en cuenta el contexto en el que es considerado y la posibilidad de conflictos entre los valores, principios y normas del Código. Por otra parte, el Código de Ética de la NASW no especifica qué valores, principios y normas son más importantes y que deberían tener prioridad sobre los otros en los casos que entran el conflicto.

Los principios éticos que se encuentran en el Código de Ética de la MASW (1996), se basan en los valores fundamentales del Trabajo Social, a saber:

1. Valor : **Servicio.**

Principio ético: El objetivo principal de los trabajadores sociales es ayudar a las personas que están situaciones de necesidad y atender a los problemas sociales.

2. Valor: **Justicia Social.**

Principio ético: Los trabajadores sociales están en contra de la injusticia social.

3. Valor: **Dignidad y valor de la persona.**

Principio ético: Los trabajadores sociales respetan la dignidad y el valor intrínseco de la persona.

4. Valor: **Importancia de las relaciones humanas.**

Principio ético: Los trabajadores sociales reconocen la importancia esencial de las relaciones humanas.

5. Valor: **Integridad.**

Principio ético: Los trabajadores sociales se comportan de una manera que asegura la confianza.

6. Valor: **Competencia.**

Principio ético: Los trabajadores sociales ejercen dentro de sus áreas de competencia y desarrollan y mejoran su pericia profesional". ( Pág. 170-173)

En cuanto a las normas éticas establecidas en el Código de la NASW, unas deben ser consideradas como criterios obligatorios de conducta profesional y, otras como simples aspiraciones. En este sentido, el grado en el que cada norma es obligatoria depende de un juicio profesional, el cual es competencia de los responsables de juzgar las presuntas infracciones de las normas éticas. Las normas éticas que se encuentran en el Código de la NASW hacen referencia a responsabilidades, entre ellas se encuentran:

**1. Las responsabilidades éticas de los trabajadores sociales hacia los clientes.**

- 1.1. El compromiso con los clientes.
- 1.2. La autodeterminación.
- 1.3. El consentimiento informado.
- 1.4. La competencia.
- 1.5. La competencia cultural y la diversidad social.
- 1.6. Los conflictos de intereses.
- 1.7. La intimidad y la confidencialidad.
- 1.8. El acceso a los informes.
- 1.9. Las relaciones sexuales.
- 1.10. El contacto físico.
- 1.11. El acoso sexual.
- 1.12. El lenguaje despectivo.
- 1.13. Las tarifas de los servicios.
- 1.14. Los clientes que carecen de la capacidad para adoptar decisiones.
- 1.15. La interrupción de los servicios.
- 1.16. La finalización de los servicios.

**2. Las responsabilidades éticas de los trabajadores sociales hacia los colegas.**

- 2.1. El respeto.
- 2.2. La confidencialidad.
- 2.3. La colaboración interdisciplinar.
- 2.4. Las discusiones relativas a otros colegas.
- 2.5. El asesoramiento.
- 2.6. La remisión de servicio.
- 2.7. Las relaciones sexuales.
- 2.8. El acoso sexual.
- 2.9. El deterioro de los colegas.
- 2.10. La incompetencia de los colegas.
- 2.11. la conducta no ética de los colegas.

### **3. Las responsabilidades éticas de los trabajadores sociales en los lugares de trabajo.**

- 3.1. La supervisión y el asesoramiento.
- 3.2. La educación y la formación.
- 3.3. La evaluación de los logros.
- 3.4. Los archivos de clientes.
- 3.5. La minuta.
- 3.6. La remisión de clientes.
- 3.7. La administración.
- 3.8. La formación continua y el perfeccionamiento de la plantilla.
- 3.9. Las obligaciones hacia los que dan empleo.
- 3.10. Los conflictos entre sindicatos y patronos.

### **4. Las responsabilidades éticas de los trabajadores sociales como profesionales.**

- 4.1. La competencia.
- 4.2. La discriminación.
- 4.3. La conducta privada.
- 4.4. La falta de honradez, de honestidad y el engaño.
- 4.5. El deterioro.
- 4.6. La representación pública.
- 4.7. Las inducciones.
- 4.8. La acreditación.

### **5. Las responsabilidades éticas de los trabajadores sociales hacia la profesión del Trabajo Social.**

- 5.1. La integridad de la profesión.
- 5.2. La evaluación y la investigación.

### **6. Las responsabilidades éticas de los trabajadores sociales hacia la sociedad en general.**

- 6.1. El bienestar social.
- 6.2. La participación pública.
- 6.3. Las emergencias públicas.
- 6.4. La acción social y política.

#### 2.5.3 Algunos códigos deontológicos en el ámbito educativo.

En la actualidad se gesta un movimiento, a escala mundial, que procura reflexionar sobre los aspectos éticos en el ámbito de la educación. En este sentido, Gonzalo Jover (1998), señala que:

“La atención a la deontología y la plasmación de los deberes profesionales en códigos éticos, se han considerado

tradicionalmente factores que colaboran a dotar de reconocimiento e imagen profesional a las ocupaciones. Una imagen profesional que, en lo que se refiere al profesorado, se ve afectada por una persistente sensación de crisis". (Pág. 141).

En el quehacer pedagógico es necesario promover la creación de códigos éticos. Puede afirmarse que la deontología de las profesiones educativas ofrece hoy grandes posibilidades de desarrollo, tanto en un sentido extensivo (diversidad de campos) como intensivo (desarrollo dentro de cada campo). En un intento por facilitar más el conocimiento y acceso a estos instrumentos, se recoge a continuación una selección de las estructuras de algunos códigos deontológicos, centrados, sobre todo, en la actividad de la enseñanza, que pretende ofrecer una muestra de las elaboraciones que han tenido lugar a lo largo de la última década en España y otros países.

La síntesis que a continuación se presenta fue tomada del artículo: "Principales Códigos Deontológicos en el Ámbito Educativo", escrito por Gonzalo Jover en el libro: "ETICA DOCENTE", publicado por la Editorial Ariel en 1998.

#### **1. Criterios para una deontología, Consejo Escolar de Cataluña (1992).**

Principios sobre los que se fundamenta el Código de Ética del Consejo Escolar de Cataluña. Se describen algunos aspectos de este código, en especial, los referidos a: Los deberes del educador hacia los alumnos, deberes respecto a la profesionalidad, deberes hacia otros educadores, y deberes hacia la institución escolar.

##### ➤ Deberes del educador hacia los alumnos.

- Establecer con los alumnos una relación de confianza gratificante, comprensiva y exigente, que fomente la autoestima necesaria para su crecimiento así como el respeto vinculante hacia los demás, formando grupo y aceptando maneras de ser y de hacer diferentes.
- Promover la educación a favor de los niños y jóvenes sin dejarse nunca inducir a utilizarlos para intereses ajenos, sean comerciales, económicos, políticos, o religiosos. Trabajar para que todos los niños y jóvenes lleguen a ser adultos autónomos que contribuyan positivamente en la sociedad en que han de vivir.
- No adoctrinar ideológicamente y respetar en todo momento la dignidad del alumno y la ternura de su espíritu, de acuerdo con la confianza que él deposita en el educador.
- Tratar a los alumnos con total ecuanimidad, sin mostrar preferencia por ninguno de ellos por ningún motivo. No practicar ni aceptar prácticas discriminatorias por motivo de sexo, raza, color, religión, opiniones políticas, origen social, condición económica, ni nivel intelectual.

##### ➤ Deberes hacia los padres y tutores.

##### ➤ Deberes respecto a la profesionalidad.

- Dedicarse al trabajo docente con generosidad, con plena conciencia del servicio que se presta a la sociedad y con la satisfacción de hacer las cosas bien hechas.
  - Mejorar profesionalmente mediante la formación permanente.
  - Contribuir a la dignificación social de la profesión docente asumiendo las propias responsabilidades.
  - Hacer respetar los derechos de la profesión.
  - Mantener una actitud crítica permanente hacia la propia actuación profesional, garantizando un constante perfeccionamiento.
- Deberes hacia los otros educadores.
- Respetar el ejercicio profesional de los demás educadores sin interferir injustificadamente en su trabajo, ni en su relación con los alumnos, padres y tutores.
  - Evitar obtener indebidamente ventajas sobre los compañeros de profesión.
  - No hacer pronunciamientos peyorativos sobre otros profesionales; para la corrección de las inaptitudes, las carencias o los abusos observados en el ejercicio de la profesión, usar vías correctas y responsables.
- Deberes hacia la institución escolar.
- Participar activamente en las consultas que sobre temas de política educativa, organización escolar o cualquier otro aspecto de reforma educativa, promuevan las administraciones corrientes.
  - Participar personalmente o por medio de las organizaciones representativas de los docentes, en la elaboración y realización de mejoras en la calidad de la enseñanza, en la investigación pedagógica y en el desarrollo y divulgación de métodos y técnicas para el ejercicio más adecuado de la educación
  - Conseguir los niveles de eficiencia exigibles a los profesionales de la enseñanza y mantener una buena relación con la inspección educativa con el propósito de conseguir una escuela de calidad.
- Deberes hacia la sociedad.
- 2. Código deontológico de los profesionales de la educación, Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y Ciencias (1996).**
- Deberes del educador hacia los educandos.
- Procurar la autoformación y puesta al día en el dominio de las técnicas educativas, en la actualización científica y en general en el conocimiento de las técnicas profesionales.

- Establecer con los alumnos una relación de confianza comprensiva y exigente que fomente la autoestima y el desarrollo integral de la persona, así como el respeto a los demás.
  - No adoctrinar ideológicamente y respetar en todo momento la dignidad del educando.
  - Favorecer la convivencia en los centros educativos, fomentando los cauces apropiados para resolver los conflictos que puedan surgir y evitando todo tipo de manifestación de violencia física o psíquica.
- Deberes del educador con respecto a la profesión.
- Dedicarse al trabajo docente con plena conciencia del servicio que se presta a la sociedad.
  - Promover su desarrollo profesional con actividades de formación permanente y de innovación e investigación educativa, teniendo en cuenta que esta cuestión constituye un deber y un derecho del educador. No sólo en su actividad individual, sino también en su proyección hacia los demás formando claustro o equipo.
  - Contribuir, en la medida de las propias posibilidades, a una práctica solidaria de la profesión.
  - Mantener un dominio permanente de los principios básicos de su materia o área esforzándose por incorporar a su didáctica los avances científicos, pedagógicos y didácticos oportunos.
- Deberes del educador hacia los otros educadores.
- Crear un clima de confianza que potencie un buen trabajo en equipo y contribuir al buen funcionamiento de los órganos de participación, de coordinación y de dirección con objeto de garantizar una elevada calidad de enseñanza.
  - Respetar el ejercicio profesional de los demás educadores sin inferir en su trabajo ni en su relación con los alumnos, padres y tutores.
  - No hacer comentarios peyorativos sobre otros profesionales. En el caso de observarse ineptitudes, carencias o abusos en el ejercicio de la profesión, se usarán responsablemente vías adecuadas para su información y, en su caso, corrección.
- Deberes del educador hacia la institución escolar.
- Respetar y asumir el proyecto educativo del centro, como un deber inherente al desempeño de la función docente dentro de los límites del precepto constitucional de la libertad de cátedra.
  - Participar en la elaboración y realización de mejoras en la calidad de la enseñanza, en la investigación pedagógica y en el desarrollo y divulgación de métodos y técnicas para el ejercicio más adecuado de nuestra actividad educativa, con objeto de conseguir los más altos niveles de eficiencia.

➤ Deberes del educador hacia la sociedad.

### **3. Código profesional para profesores, Consejo Nacional de la Enseñanza en Escocia (1998).**

De acuerdo con este código un profesor colegiado debe comprometerse a llevar a cabo sus responsabilidades profesionales de modo que:

- a) Salvaguarde y promueva los intereses y el bienestar de quienes aprenden, teniendo en cuenta a la vez los intereses de los demás afectados por el servicio que se proporciona.
- b) Ejercite el debido cuidado y la diligencia en todos los asuntos relacionados con el bienestar de los que aprenden.
- c) Reconozca y responda apropiadamente al hecho de que quienes aprenden son susceptibles de ser influidos por el ejemplo de su profesor.
- d) Enseñe un respeto apropiado e imparcial a cada uno de los que aprenden, como un individuo que tiene necesidades y capacidades específicas, adaptando así el servicio que le ofrece, en la medida de lo posible, a dichas necesidades y aptitudes personales.
- e) Haga partícipe al que aprende y, allí donde proceda, a los otros cuyos intereses son afectados, en la determinación de cuáles sean las necesidades que deben ser convenientemente satisfechas.
- f) Observe una confidencialidad profesional, respetuosa con las exigencias legales, los intereses del público en general y los de cada uno de quienes aprenden.
- g) Mantenga en todo momento una apropiada relación profesional con quienes aprenden.
- h) Asegure que el conocimiento profesional y la competencia práctica se mantengan en el nivel preciso para proporcionar un servicio de alta calidad.
- i) Coopere y colabore con sus colegas y con otros profesionales, promoviendo el bienestar de quienes aprenden.
- j) Tenga un conocimiento operativo de sus responsabilidades en el cuidado de los demás, tanto contractuales como legales y administrativas, considerando lo que sea razonable en cada circunstancia.
- k) Haga justicia a la confianza que en él deposita el público y eleve la estima en que es tenida la profesión.



#### **4. Normas éticas, Asociación Americana de Investigación Educativa (1992).**

- ✓ Responsabilidades con el campo de la investigación en sí.
  - Los investigadores en educación deberán comportarse en su vida profesional de forma que no ponga en peligro la investigación futura, la reputación pública del campo, o los resultados de investigación de la disciplina.
  - Los investigadores en educación no deben inventar, falsificar, o tergiversar autorías, evidencias, datos, hallazgos o conclusiones.
  - Los investigadores en educación no deben, consciente o negligentemente, usar su situación profesional para propósitos fraudulentos.
  - Los investigadores en educación deberán procurar comunicar sus hallazgos a todos los promotores relevantes, y evitar guardarlos en secreto o comunicarlos selectivamente.
  
- ✓ Poblaciones de investigación, instituciones educativas y público.
  - Los participantes, o sus tutores, en su estudio de investigación tienen el derecho a ser informados de sus riesgos potenciales y posibles consecuencias, así como al consentimiento informado antes de participar en la investigación. Los investigadores en educación deberán comunicar lo mejor posible los fines de la investigación a los informadores y participantes (y sus tutores), así como a los representantes adecuados de las instituciones, y mantenerlos al tanto de cualquier cambio significativo en el programa de investigación.
  - Las relaciones de los investigadores con los participantes y representantes de la institución, deberán caracterizarse por la honestidad. Se desaprueba el engaño, que deberá usarse sólo cuando sea claramente necesario para los estudios científicos, debiendo entonces estar minimizado. Tras el estudio, los investigadores deberán explicar a los participantes y representantes de la institución las razones del engaño.
  - Los investigadores en educación deberán poner precaución para asegurar que no existe explotación en beneficio personal de las poblaciones o marcos institucionales de investigación. Los investigadores en educación no deberán usar su influencia sobre los subordinados, estudiantes u otros para obligarles a participar en la investigación.
  
- ✓ Normas de propiedad intelectual.
  - Todos aquellos, independientemente de su condición, que hayan hecho una contribución creativa sustantiva a la generación de un producto intelectual tienen derecho a ser incluidos como autores de ese producto.
  - La autoría y orden de autoría deberá ser la consecuencia de la relativa dirección y contribución creativa. Ejemplos de contribuciones creativas

son: escribir primeros borradores o partes sustanciales; revisiones significativas o trabajo de edición sustantivo; y contribución a categorías analíticas, recopilación de datos que requieran un trabajo significativo de interpretación o juicio, e interpretación de los mismos.

- Usar posiciones de autoridad para apropiarse del trabajo de otros o pretender derechos sobre él, es incorrecto.
- Las tesis y disertaciones son casos especiales en los que la autoría no viene determinada estrictamente por los criterios plasmados en estas normas. Los directores y tutores de los estudiantes, que podrían en otras circunstancias tener derecho de autoría basada en la contribución de su colaboración, no deberán ser considerados autores. Su contribución creativa deberá, sin embargo, ser total y convenientemente reconocida.

En este punto, es importante señalar que ciertamente el trabajo de los tutores es la garantía para que una investigación sea adecuada y reconocida. Sin embargo, la autoría de la misma se puede considerar como secundaria, lo importante es que el conjunto (tutor - tutoriado) como unidad dialéctica concreten con la investigación los fines comunes. Por otro lado, el tutor se caracteriza por poseer una estructura axiológica ejemplar y, reconoce de inmediato su participación y contribución en la investigación como una obligación profesional, laboral, moral y ética.

- ✓ Normas de edición, revisión y valoración de la investigación.
- ✓ Normas para los patrocinadores, gestores y otros usuarios de la investigación.
- ✓ Normas para estudiantes y estudiantes investigadores.

A manera de conclusión, se puede observar que en las estructuras de los códigos de ética descriptos se establece relación directa con los valores. Se encuentran presentes premisas axiológicas que tienden a ordenar el comportamiento ético y moral de los agentes curriculares personalizados, en especial, profesores y alumnos. Así mismo, se logra apreciar un carácter de control o normativo que en nada debería obstaculizar la promoción de otros códigos de ética en otras instituciones educativas, pues las normas expuestas en ellos se podría decir son universales en el trabajo Social, en particular, para la profesión docente.

#### 2.5.4 Pautas para la implementación de códigos deontológicos.

Las ideas que se presentan en este punto están referidas a algunas implicaciones que se presentan en el momento de querer implementar códigos éticos en las escuelas. Las ideas giran en torno al discurso de Gonzalo Jover (1998), quien es un estudioso reconocido de esta problemática. También es necesario aclarar que estas ideas no están aún suficientemente maduras o acabadas. Sin embargo, con ellas se brinda la oportunidad al lector de conocer uno de los grandes problemas que implica la promoción e implementación de

códigos éticos en el ámbito educativo. Entre tales implicaciones destacan aquellas de orden sociológico, ético-jurídico y pedagógico.

En opinión de Jover (1998), es necesario crear constructos deontológicos en el ámbito de la educación con los que se garantice la mejora de la educación, en este sentido señala que:

“Factores de índole muy variada, entre los que pueden mencionarse el giro de la ética desde las grandes construcciones de validez general a las perspectivas más contextualizadas y de intención práctica, el clamor por una revalorización ética en esferas como la política, la economía o los medios de comunicación, o la redefinición de las condiciones de profesionalización del profesorado motivada por las reformas educativas de los años ochenta y noventa, han creado las condiciones para la eclosión de un nuevo interés por el desarrollo de una deontología específica de la profesión docente”. (1998, pág. 69)

De acuerdo con la opinión de Jover, el factor más importante para la construcción de constructos deontológicos en el sector escolar es sin discusión alguna el profesorado. Para ello es conveniente incluir en su formación y desempeño laboral criterios éticos a fin de que reoriente sus funciones, mejore su crecimiento profesional y personal, contribuya en el mejoramiento del aprendizaje y crecimiento social de los alumnos y, participe en la mejora institucional.

El profesorado de la institución educativa debe ser el agente llamado a conseguir la creación e implementación de los códigos éticos. Pero, no basta con crearlos e implementarlos sino respetarlos y, es precisamente el cuerpo profesoral quien debe iniciar, con prácticas concretas, el desarrollo y cumplimientos de esas normas éticas.

Por tanto, para implementar criterios éticos en la escuela es necesario partir de la promoción de programas de evaluación del profesorado, en especial, de la evaluación de su crecimiento profesional y personal. Entre los aspectos claves que deben considerar tales programas de evaluación se encuentran los aspectos morales, éticos, políticos, jurídicos y pedagógicos.

En este sentido, el planteamiento de Jover sobre los requerimientos para la creación de códigos éticos en las escuelas se fundamenta en la confluencia de tres diferentes niveles que conjugan el análisis descriptivo y el normativo. Los niveles atendidos por Jover son el nivel sociológico, el nivel ético-jurídico y el nivel pedagógico.

Desde el punto de vista sociológico, los códigos deontológicos cumplen básicamente una función de pretensión de legitimación, de búsqueda de prestigio y confianza social. Es la función sociopolítica de los códigos éticos,

como mecanismos de manifestación pública de capacidad autorregulativa que colaboran a las aspiraciones de profesionalización de las ocupaciones. Para Jover (1998):

“La propia actividad docente no ha sido ajena a la necesidad de este tipo de demostraciones de imagen profesional, por lo que ya en 1966 la Recomendación de la Unesco y la OIT relativa a la situación del profesorado animaba a las organizaciones de profesionales a “elaborar normas de ética y de conducta, ya que dichas normas contribuyen en gran parte a asegurar el prestigio de la profesión y el cumplimiento de los deberes profesionales según principios aceptados”. (1998, Pág. 70)

Para Jover la finalidad de esta Recomendación era plasmar una serie de criterios y orientaciones para los gobiernos acerca de la formación y perfeccionamiento del profesorado, las condiciones del ejercicio profesional, los deberes y derechos de los profesores, etc.

Desde el punto de vista ético-jurídico de los códigos deontológicos Jover señala que, en la actualidad la globalización de la vida social, la economía, las comunicaciones, los avances tecnológicos, están obligando en muchos casos a la elaboración de códigos éticos internacionales, mientras que, por otro, se aboga por planteamientos más locales y cercanos a los ciudadanos.

También en el campo de la enseñanza, se trata, pues, de situar las posibilidades regulativas de la deontología profesional en sus coordenadas específicas, definidas tanto por la orientación a ese entramado de valores irrenunciables, como por la complejidad y variedad de exigencias que operan sobre las situaciones concretas.

Durante los últimos años, diversas investigaciones ponen de manifiesto que una de las grandes fuentes de conflicto en la actividad de los profesores está, en efecto, en las colisiones que se producen entre los diferentes contextos normativos que inciden sobre la actividad. Ejemplo de ello lo encontramos entre el cuidado y atención del alumno y las normas institucionales, compromisos corporativos hacia los colegas u obligaciones para con los padres. Lo que hace más complicado el conflicto que se encuentra en el desempeño ético de los docentes es la carencia de un acuerdo explícito sobre lo que es una buena enseñanza, o lo que supone tratar de una manera perjudicial a los alumnos. Por tanto, una de las principales tareas que pueden cumplir los códigos deontológicos es la de ayudar a solventar los conflictos normativos que se generan en la escuela, para lo cual deben tener en cuenta, el cometido social de los profesores y sus responsabilidades específicas para con los derechos de los alumnos.

Sin embargo, las soluciones que reclama cada circunstancia o conflicto ético en las escuelas no se deben someter a recetas, por el contrario, se debe reafirmar

la idea de que la conducta ética del profesorado no puede ser estandarizada, menos estigmatizada, sino que tiene que ser siempre una conducta situada o explicada en el contexto. En este sentido Jover (1998) opina que:

“Si desde un punto de vista regulativo los códigos deontológicos pueden servir de guías generales de acción, representan sólo una ayuda limitada de cara a las situaciones concretas, razón por la cual a menudo se ha criticado en ellos su escasa repercusión real en la práctica. Es una consecuencia de la propia condición normativa de estos códigos, forzados a situarse en una ambigua zona intermedia entre lo jurídico y lo ético, el mecanismo de aplicación legal y la norma moral autoasumida que apela al juicio y responsabilidad del profesional”. (1998, Pág. 77).

Desde el punto de vista jurídico se presenta cierta dificultad al tratar de implementar códigos éticos. La dificultad es la de establecer sistemas operativos y confiables de seguimiento y control. Desde el punto de vista ético, la dificultad se observa en el momento de preguntarse hasta qué punto la pretensión regulativa no terminar por contradecir y ahogar la idea de profesionalidad, como capacidad de decisión autónoma y responsable.

En cuanto a los aspectos pedagógicos que implica la promoción de códigos éticos, Jover (1998), señala que: “pedagógicamente, el problema de la profesionalización del profesorado está, antes que nada, en saber qué significa ser un profesional de la enseñanza, en qué condiciones de ejercicio se sustenta, qué requisitos de formación supone, etc”. Se ha hablado mucho recientemente de la necesidad de una verdadera profesión de la enseñanza, según parece, sobre la base de la premisa de que la creación de tal profesión dará lugar a mejores escuelas.

Para Jover, la posible contradicción establecida entre las prescripciones deontológicas y condición profesional se debe en mucho a que, se piense en la ética y en la profesionalización en lo que se podría llamar la clave ilustrada. La idea fundamental es la autonomía; autonomía de juicio moral y de competencia profesional.

La función regulativa de los códigos deontológicos es un asunto que requiere de criterios más convincentes y científicos a fin de poder emitir juicios dirigidos a concebirlos como mecanismos de control. La idea de promover códigos éticos en las escuelas es la de establecer cierto orden, entendimiento y un clima donde las responsabilidades de los agentes curriculares personalizados queden definidas.

Como conclusión, la opinión de Jover conlleva a pensar que la promoción e implementación de criterios deontológicos en el ámbito educativo debe ser asumida con mucha acuciosidad. Se puede encontrar resistencia por parte del profesorado al creer que con tales criterios se les imponga control en el

desarrollo de sus acciones profesionales y personales. Por otra parte, se debe advertir que con la implementación de dichos códigos no se quiere hacer de los profesores sujetos principistas ni moralistas. Con el establecimiento de códigos éticos en la escuela lo que se buscaría es dar explicación y tender a normalizar los comportamientos del profesorado. De esta manera los estigmas que subyacen y padecen tanto alumnos como profesores pasarían a ser conflictos que requerirían respuestas desde lo ético y lo moral.

Finalmente, el profesorado no debe sentir ningún temor porque se establezcan códigos deontológicos, por el contrario, debería sentirse orgulloso por cuanto esta intención realzaría la imagen y prestigio de cada uno y de la institución.

## 2.6 Modelos de evaluación del profesorado.

Dada la actual crisis de valores por la que atraviesa hoy día la humanidad, los sistemas educativos procuran participar en su resolución a través de reformas. En ellas, se pueden observar la participación de dos conceptos claves que las caracterizan: la profesionalidad del profesorado y la reestructuración de la escuela. En ambas consignas, la evaluación del profesorado es inminente. Debido a ello, en las dos últimas décadas, se ha suscitado un movimiento renovador que se caracteriza por tecnificar, ordenar e inculcar en las organizaciones educativas parámetros que oriente el proceso de evaluación del profesorado.

De acuerdo con Linda Darling – Hammond (1997: 25), “la evaluación del profesorado puede ser una actividad rutinaria de poca utilidad para dar forma a lo que ocurre en las escuelas, o puede ser un vehículo importante para comunicar unas normas organizativas y profesionales y para estimular la mejora”.

No cabe duda, sobre la necesidad de apelar a la evaluación del profesorado para contribuir a la mejora de la escuela y, por ende, al mejoramiento de la formación del estudiante. En este estudio se hace hincapié sobre la verdad contenida en estas premisas, además, se añade que la mejora de la escuela se consigue de manera más inmediata si es promovida por el profesorado que mantiene cierta madurez en sus estructuras axiológicas.

Para hacer explícitas, aún más estas ideas, se expone a continuación los fundamentos centrales de los más resaltantes modelos de evaluación del profesorado. Para ello, se apeló al “Manual de evaluación del profesorado”, en edición dirigida por Jason Millman y Linda Darling – Hammond (1997).

### 2.6.1 El modelo de evaluación basado en la práctica del profesorado.

Este modelo coloca énfasis en la evaluación del profesorado en prácticas en atención a su admisión en instituciones y programas cuyo objetivo sea la formación de profesores, así como de los requisitos necesarios para su permanencia en los mismos o su licenciatura.

Entre los aspectos que destacan en este modelo se encuentra aquellos que dejan ver la importancia de la evaluación del profesorado en las prácticas y en la detección de futuros docentes. En este enfoque, se desarrollan temas relacionados con la admisión, requisitos para la continuación y la enseñanza práctica.

En relación con la admisión del profesorado al sistema educativo, este modelo considera importante la posesión de un título universitario. En este sentido, Haney (1997: 65), apelando al contexto educativo en Estados Unidos, opina que: “Acaso el requisito más universal para entrar en la profesión docente en los Estados Unidos, al menos desde los años cincuenta, es la posesión de un título. Por dicha razón, los requisitos relacionados con la obtención de un título – cosas tales como ser admitido en una escuela de educación, aprobar los distintos cursos y pasar los exámenes finales – están estrechamente relacionados con la evaluación del profesorado en prácticas”.

Como se puede apreciar, esta cita deja ver algunos aspectos requeridos para la evaluación del profesorado en prácticas, resaltan la admisión, el plan de estudio cursado y una evaluación final del producto.

Desde el punto de vista de la continuación en la carrera de educación, este modelo de evaluación destaca como criterio básico de la evaluación del profesorado la satisfacción de cierto nivel de exigencia en el plan de estudio. De acuerdo con Haney (1997: 72), “Una vez que los estudiantes son admitidos en un programa de formación del profesorado, deben satisfacer cierto nivel de exigencia con objeto de continuar el curso elegido. En general éste está definido dependiendo de los modelos de curso que han de realizarse y de las notas que se deben obtener en los mismos”.

Este criterio de continuación y exigencia en el plan de estudio hace referencia a las calificaciones en la educación superior. La relación entre las calificaciones en este nivel y la evaluación del profesorado es de gran importancia en este modelo. En opinión de Haney (1997: 74), en esta relación: “hay tres puntos que resaltan muy claros acerca de éstas y de la evaluación del profesorado. En primer lugar, las calificaciones son cada vez más un criterio importante en cuyos términos se evalúa a los profesores en prácticas...”.

Por otra parte, en este modelo se pregona la evaluación del profesorado en el componente práctico del plan de estudio. En atención a este criterio Haney (1997) opina que: “Si las calificaciones universitarias no permiten predecir el éxito del profesorado en ciernes, la siguiente pregunta que cabría hacer es si el éxito durante el período de prácticas constituye un medio mejor para evaluar al profesorado en dicho período”.

Finalmente y, de acuerdo con Haney (1997:79), “la práctica de la enseñanza es, después de todo, un requisito virtualmente universal para obtener la titulación pertinente”.

### 2.6.2 El modelo de evaluación del profesorado principiante.

Este modelo coloca énfasis en las necesidades, perspectivas, asesoramiento y evaluación del profesor principiante. Entre los presupuestos sobre los que se apoya resaltan los expuestos por Peterson (1997), a saber:

“El profesorado en su primer y segundo año de labor docente hace una gran aportación a las escuelas, incluyendo entusiasmo, energía, y las innovaciones más recientes en el campo de la enseñanza. Sin embargo, junto con estos rasgos positivos aparecen también áreas de preocupación. El nuevo profesorado tiene en general lagunas en lo que a su formación se refiere, tiene aptitudes poco realistas hacia el trabajo, y enfrenta la exigencia de mostrar un rendimiento aceptable. Debe, asimismo, adaptarse a un complejo y a veces sorprendente conjunto de cosas tales como incentivos, relaciones y expectativas con respecto a lo que es la enseñanza”. (Pág. 147)

De la anterior cita, se desprende que los profesores de reciente ingreso al sistema educativo necesitan una serie de provisiones que deben ir más allá de las proporcionadas durante su formación y de aquellas que se otorgan a los profesores con más experiencia. Por tanto, este modelo de evaluación busca mejorar el trabajo de los profesores a través de la evaluación como proceso que permite informar y dar seguridad a éstos y a su audiencia.

En relación con las necesidades y perspectivas del profesor principiante, este modelo hace referencia a las siguientes: necesidades profesionales, socialización y evaluación. Entre las necesidades profesionales la más inmediata de ellas es la familiaridad con los estudiantes y los materiales con los que trabaja, las experiencias previas del período de prácticas raramente se parecen, en cuanto a alumnos y condiciones de trabajo; en segundo lugar, ignorancia de determinadas áreas de rendimiento, pocos programas de prácticas se puede decir que sean completos; en tercer término, aprender a calibrar los efectos de su enseñanza sobre los alumnos; en cuarto lugar, los profesores principiantes, en su primer año de trabajo pueden ser un tanto extremistas en lo que concierne a su práctica, pues emplean alternativas pedagógicas limitadas o ideales poco realistas que requieren mucho trabajo y una gran organización. Por último, los docentes de nuevo ingreso necesitan modelos mundanos o corrientes que les sirvan para realizar tareas rutinarias inherentes a la enseñanza.

Por otra parte, Peterson citando a Johnston y Ryan (1983), expresa que estos autores identificaron otras lagunas en los profesores principiantes referidas a: la evaluación del alumno, la planificación y la organización. Además la presencia de problemas como la motivación y la disciplina de los alumnos. Aunado a las deficiencias señaladas por Johnston y Ryan, Peterson cita las encontradas por Veeman (1984), para este otro autor (Veeman), las deficiencias del profesor principiante están referidas a la disciplina, la motivación, las diferencias individuales, la evaluación del trabajo de los



estudiantes, los padres, la organización, el material, y los problemas individuales de los estudiantes.

De acuerdo con Peterson (1997: 150), además de las deficiencias señaladas anteriormente, a los profesores principiantes se deben inducir a: “los principiantes deben adquirir capacidades para trabajar con adultos: otros profesores, administradores, padres y miembros del consejo escolar”. De igual manera, temas relacionados con la gestión del tiempo y las preocupaciones relativas a la vida personal requieren atención para que el nivel de rendimiento profesional sea el adecuado. En este modelo, los problemas de la vida privada del profesor principiante son extremadamente importantes a la hora de moldearse las ideas, valores y prácticas del mismo.

En cuanto a la socialización, este modelo considera importante que el profesor principiante se convierta en algo más que adquirir información y transmitirla a los demás. En opinión de Peterson (1997: 150), “también significa funcionar de un complejo medio interactivo humano. Específicamente, los principiantes deben aprender a operar con los papeles, relaciones, sistemas de premios y sanciones, y expectativas de una diversidad de perspectivas”.

Con respecto a la necesidad de la evaluación de los profesores principiantes, Peterson (1997), expresa que:

“Los principiantes deberían estar protegidos, tener incluso cierta intimidad, en las primeras evaluaciones con objeto de tener bajo control el nivel de amenaza. La evaluación durante los estadios profesionales iniciales, al igual que ocurre en algunos nuevos programas de desarrollo, fomenta el conservadurismo, la autoprotección, y las sanciones para los más diligentes”. (Pág. 152).

Asimismo, Peterson (1997: 152-153), en relación con este punto opina que: “los profesores nuevos desean tener la certidumbre autorizada que proporciona la evaluación: Creen en los datos de la evaluación y los esperan.

Los criterios sobre los que se sustenta este modelo de evaluación están referidos a: fuentes de datos para la evaluación, fuentes de datos variables y dosieres, control e implicación y juicios del rendimiento del profesor.

En cuanto al asesoramiento para el profesorado principiante, este modelo coloca énfasis en el desarrollo del papel profesional, transición personalizada, aislamiento y estrés, reducción del número de problemas comunes, integración en la comunidad escolar, y retención. Las provisiones que atribuye este modelo al profesor principiante están referidas a: orientaciones sobre tareas y distrito, asignación de una plaza adecuada, condiciones de trabajo que fomenten el apoyo, formación durante el horario de trabajo, mentores, oportunidades de realizar a otros centros o clases, grupos de apoyo y programas de evaluación.

### 2.6.3 El modelo de evaluación basado en promoción y aumento salarial.

Este modelo de evaluación se fundamenta en un sistema de compensación para los profesores. De acuerdo con Bacharach y otros (1997: 188), “el período actual de reforma se ha centrado en gran medida en cuestiones relativas a la compensación. El salario según métodos y las escalas profesionales son dos enfoques que se han inventado, pero ambos tienen varias deficiencias importantes”.

La tesis del salario según méritos, consiste en un sistema que concede pagas especiales o incrementos salariales a algunos profesores basándose, en parte, en alguna forma de evaluación de su rendimiento. De acuerdo con Bacharach y otros (1997: 189), “dicho sistema supuestamente da a los distritos escolares incentivos especiales para fortalecer los procedimientos de evaluación y formación, y a los profesores para presten atención a la retroalimentación evaluativa y busquen ayuda para mejorar su rendimiento”.

En opinión de Bacharach y otros (1997), este modelo de evaluación se critica por lo siguiente:

“El sistema de salarios según méritos desalienta la cooperación y el deseo, entre los profesores, de compartir conocimientos, pues los fuerza a competir por una cantidad determinada de dinero. Dada la naturaleza de la financiación de los distritos escolares, debe haber una cuota o límite en el número o cuantía de los aumentos monetarios disponibles”. (Pág. 190).

Otro aspecto importante es este modelo hace referencia a la objetividad en el proceso de evaluación. En este sentido, Bacharach y otros (1997), explican que:

“La búsqueda de criterios de evaluación siempre más objetivos – y de estándares para establecer distinciones objetivas entre los distintos niveles de mérito respecto de un criterio dado – es una absoluta necesidad a la hora de conceder subidas salariales de una forma justa y equilibrada”.

Por otra parte, este modelo también se refiere las llamadas “escalas profesionales”. Las cuales consisten en planes para crear jerarquías entre los profesores y proporcionan la posibilidad de promocionarse de un nivel al siguiente. En opinión de Bacharach y otros (1997), estos planes de promoción permiten:

“La mayoría de los planes proporcionan alguna reducción en el número de horas de lectivas conforme los profesores suben de una escala a otra, conforme asumen la responsabilidad de nuevas funciones tales como cursos de desarrollo, programas de evaluación, formación de profesorado y servicio de asesoramiento para profesores principiantes”. (Pág. 191).

Es oportuno señalar que este modelo de evaluación es criticable por cuanto Bacharach y otros (1997), consideran son los aspectos negativos de este modelo; a saber,

“Todas estas críticas son resultado de una característica que se da por sentado está presente en las propuestas de este modelo – es decir, la asunción de que un sistema de avance profesional necesariamente requiere que haya alguna conexión formal entre diferentes conjuntos de obligaciones y las distintas escalas profesionales -. No es sorprendente, pues, que muchas personas crean que el avance profesional es ascender por lo que de hecho es una escala profesional. La promoción de un trabajo a otro es una, si no la, forma típica de avance profesional en la mayoría de contextos laborales”. (Pág. 192).

Por último, se puede señalar que este modelo de evaluación se lleva a cabo en atención a tres niveles a fin de mejorar el desarrollo profesional del docente. En primer término, los profesores aprenden a aplicar capacidades básicas. Segundo, aprenden a adaptarse a lo inesperado e integran las distintas áreas de capacidades. Tercero, se convierten en innovadores, comparten sus ideas y se transforman en líderes.

#### 2.6.4 La evaluación del profesorado para el desarrollo profesional.

Este modelo se sustenta en la tesis de creer que la evaluación puede servir a una diversidad de propósitos en la vida de los profesores. Se destaca que la evaluación del profesorado puede fomentar el crecimiento profesional más allá de la competencia mínima.

De acuerdo con Duke y Stiggins (1997: 165), “la evaluación del profesorado puede servir a dos propósitos básicos: responsabilidad y desarrollo profesional”. Con respecto a la responsabilidad, este criterio implica la reunión de datos para determinar el grado en el que los profesores han alcanzado niveles mínimos aceptables de competencia y definido los estándares que deben perseguir. En relación con la evaluación para mejorar el desarrollo profesional tiene como foco central de atención, la reunión de datos para ayudar a crecer a aquellos profesores que son mínimamente competentes en su trabajo.

Duke y Stiggins (1997), retoman el marco conceptual que sobre el desarrollo del profesorado ha creado Riegler (1987). En este sentido indican que Riegler identifica cinco áreas generales en las cuales puede tener lugar el crecimiento:

#### Áreas para fomentar el desarrollo profesional del profesorado

|                         |   |
|-------------------------|---|
| Desarrollo Pedagógico.  | Pone el acento sobre el desarrollo de capacidades que implican tecnología didáctica, microenseñanza, medios, cursos y currículos. |
| Desarrollo Profesional. | Pone el énfasis en el crecimiento del profesor individual dentro del contexto de su papel profesional.                            |

|   |  |
|---|--|
| Desarrollo Organizativo.                  | Pone de relieve las necesidades, prioridades y organización de la institución.   |
| Desarrollo de la trayectoria profesional. | Pone énfasis sobre la preparación para el avance de la carrera profesional.  |
| Desarrollo personal.                      | Resalta la importancia de la planificación, las capacidades interpersonales y el crecimiento del profesor en cuanto individuo. |

*Tabla N° 2. Elaboración propia. Tomado de: Manual para la evaluación del profesorado". Edición dirigida por Jason Milmann y Linda Darling – Hammond (1997), Página 166.*

De acuerdo con Duke y Stiggins (1997), el desarrollo profesional del profesorado debe ser entendido como:

“El desarrollo profesional está definido como el proceso (o procesos) mediante el cual el profesorado mínimamente competente alcanza niveles más altos de competencia profesional y amplía su comprensión de sí mismo, de los papeles, de los contextos y de la carrera profesional”. (Pág. 166).

Otro de los fundamentos de este modelo está referido al crecimiento profesional continuo. Sobre este aspecto, Duke y Stiggins (1997: 169), consideran que: “nuestro argumento es que la evaluación, cualquiera que sea su clase, es extremadamente importante no solo para alcanzar un grado de competencia mínima sino para que tenga lugar un crecimiento profesional continuo”.

Para estos autores,

“El potencial de los seres humanos para crecer por sí mismos está limitado por sus estructuras cognitivas, sus experiencias pasadas y su repertorio de capacidades...Una vez que los individuos han agotado sus recursos mentales y emocionales, es poco probable que se vean motivados a crecer sin la intervención de algún estímulo externo. Dicho estímulo puede darse en forma de juicio o de observación por parte de un colega, un supervisor, un estudiante, o un padre. La retroalimentación proporcionada por la evaluación puede presentar el desafío crucial para que tenga el crecimiento escalonado”. (Pág. 169)

En opinión de los autores antes citados, este modelo de evaluación puede estimular a los profesores para que crezcan más allá de la competencia mínima; sin embargo, también advierten que este tipo de evaluación puede tener el efecto contrario. Entre las causas que pueden obstaculizar el crecimiento del profesorado señalan: una evaluación que resulte amenazadora, que esté deficientemente dirigida o sea inadecuadamente comunicada.

Para evitar que se inhiba el crecimiento profesional del profesorado en virtud de una mala evaluación, Duke y Stiggins (1997: 169), señalan que se deben dar ciertas condiciones tendentes a favorecer una evaluación constructiva, a saber: “estas condiciones se pueden dividir en características de (1) los individuos que

reciben y proporcionan retroalimentación acerca de la evaluación, (2) el sistema de evaluación, y (3) el medio o contexto dentro del cual tiene lugar la evaluación”.

Por otra parte, Duke y Stiggins (1997), identificaron nueve características del profesor que parecían tener relación con el desarrollo profesional, veamos esos aportes:

#### Características del profesorado en relación con el desarrollo profesional.

|   |
|---|
| ➤ Fuertes expectativas profesionales.                                     |
| ➤ Una orientación positiva hacia los riesgos.                             |
| ➤ Actitud abierta hacia los cambios.                                      |
| ➤ Deseo de experimentar en clase.   |
| ➤ Actitud abierta ante la crítica.  |
| ➤ Un conocimiento sólido de los aspectos técnicos de la enseñanza         |
| ➤ Conocimientos sólidos del área de especialización.                      |
| ➤ Alguna experiencia anterior positiva con la evaluación del profesorado. |

Tabla N° 3. Tomado de: “Manual de evaluación del profesorado”, en edición dirigida por Jason Millman y Linda Darling – Hammond (1997: 173)-

Asimismo, Duke y Stiggins (1997), retoman los resultados de las investigaciones de Joyce y McKibbin (1982), referidas a los estados de crecimiento del profesorado. Tales estados son los siguientes:

#### Estados de crecimiento profesional del profesorado

|                       |  |
|-----------------------|--|
| Omnívoros.            | Estas personas utilizan activamente todos los aspectos de los sistemas formales e informales que se presentan ante ellas. Sus vidas están llenas de libros, de arte, de viajes, de deporte, de cursos universitarios y de toda clase de ofertas de otros centros y distritos escolares. Han encontrado colegas con quienes tienen una estrecha relación e intercambian ideas... Tienden a ser personas felices y a estar al día. Ni la enseñanza ni la vida los ha desgastado. |
| Consumidores activos. | Son personas que aprovechan muchas oportunidades (no todas) de crecimiento y que ocasionalmente inician actividades.   |
| Consumidores pasivos. | Personas que están ahí cuando se presenta la oportunidad, pero que raramente buscan o inician nuevas actividades.  |
| Los reticentes.       | Personas que no van a tratar de formarse a menos que sea en aquellas áreas que ya dominan.   |
| Los retraídos.        | Son personas que virtualmente evitan todas las actividades orientadas al crecimiento.  |

Tabla N° 4. Tomado de: “Manual de evaluación del profesorado”, en edición dirigida por Jason Millman y Linda Darling – Hammond (1997: 173).

Finalmente, Duke y Stiggins (1997), en sus estudios, hacen referencia a las características de los procedimientos de evaluación basadas en las percepciones de los profesores con respecto al crecimiento profesional que habían experimentado. Bajo esta orientación indican que un buen sistema de evaluación constructiva debe garantizar a los profesores: claridad de los estándares de rendimiento, grado de conciencia del profesor con respecto a

sus estándares de rendimiento, grado en el que el profesor considera adecuados los estándares de rendimiento para su clase, uso de observaciones de clase, examen de los datos sobre el rendimiento académico de los alumnos, número de observaciones formales y número de observaciones informales.

#### 2.6.5 La evaluación del profesorado y la mejora educativa.

En este modelo de evaluación se pregona que la evaluación es un aspecto importante para impulsar la mejora en la escuela. De acuerdo con Iwanicki (1997), la evaluación del profesorado se realiza con muchos propósitos; sin embargo, para este autor, hay cuatro propósitos esenciales para los que se puede utilizar la evaluación de profesores:

- “Responsabilidad: Para garantizar que solamente los profesores eficaces continúan ejerciendo la docencia.
- Crecimiento Profesional: Para fomentar el crecimiento profesional del profesorado principiante y veterano.
- Mejora de la Escuela: Para promover la mejora de la escuela y el aprendizaje de los alumnos.
- Selección: Para asegurar la contratación de los mejores profesores”. (Pág. 224)

Los dos propósitos sobre los que centra la atención este modelo son la mejora y el crecimiento profesional del profesorado. En atención a este criterio, Iwanicki (1997), expone que:

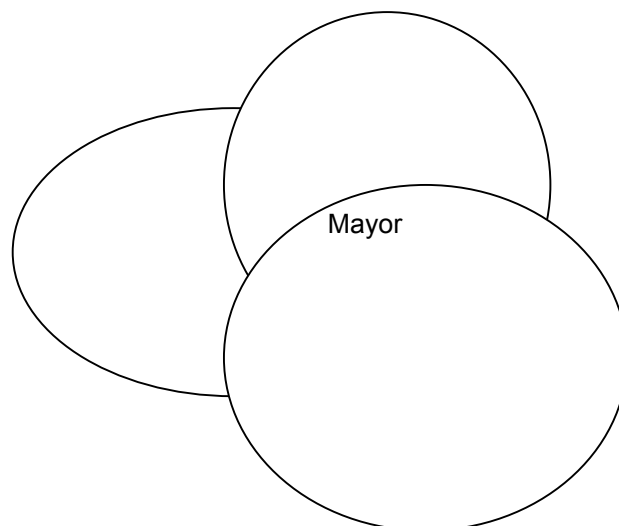
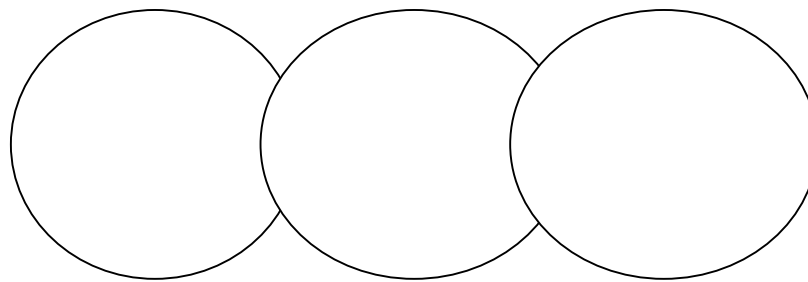
“Resulta especialmente adecuado integrar la evaluación del profesorado y la mejora de la escuela en aquellos sistemas escolares en que se están utilizando modelos de evaluación que sirven para establecer objetivos...En dichos contextos, se puede pedir a los profesores que hagan de la mejora de la escuela parte de su objetivo de crecimiento y, por tanto, parte del proceso de evaluación. La mejora de la escuela proporciona otra opción a la hora de que los profesores determinen sus objetivos de rendimiento”: (Pág.225).

El establecer propósitos de evaluación en este modelo es un requisito de gran valor, pues de ello depende en gran medida, tanto el crecimiento profesional de los docentes como la mejora de la escuela. En este sentido, Iwanicki (1997), opina que:

“Cuando la mejora de la escuela es un propósito de la evaluación del profesorado, se debe establecer un foco de atención para el proceso de mejora de modo que los profesores puedan abordar las necesidades relativas a la misma de una manera coordinada. ..El proceso debería dar como resultado la creación de unos objetivos de mejora de la escuela, que serán abordados a lo largo de los cinco años siguientes. Para cada objetivo, se

desarrolla un plan de acción consistente en un conjunto de objetivos y actividades desarrollado por el personal, y se especifican procedimientos para realizar un seguimiento de los progresos en la consecución de los mismos”. (Pág. 226).

De acuerdo con este autor, existen algunos rasgos clave para la evaluación del profesorado. Estos aspectos claves son representados por Iwanicki a través de dos esquemas:



Un enfoque más integrado

---

*Esquema Nº 1. Enfoques para garantizar la evaluación del profesorado, desarrollo de personal, y procesos de mejora de la escuela. Tomado de: “Manual de evaluación del profesorado”, en edición dirigida por Jason Millman y Linda Darling – Hammond (1997: 234).*

Otro autor que comparte los fundamentos del modelo de evaluación del profesorado para la mejora educativa es Joan Mateo (2000). Según este autor, es importante la evaluación del profesorado porque:

“Existe, sin duda, un renovado interés por el papel que juega la evaluación del profesorado en la mejora de la escuela. De hecho, las comunidades educativas no pueden sustraerse a la creciente

preocupación social en torno a como introducir en todo sus ámbitos los modelos de gestión de la calidad y es evidente que existe la convicción de que detrás de cualquier mejora significativa en la escuela subyace la actividad del profesorado". (Pág. 8)

Al igual que Mateo, es este estudio, también se comparte el hecho de considerar que toda mejora en la escuela es posible, de manera más inmediata y realista, si participa activamente el profesorado; con se ha indicado en otras ocasiones, esa participación debe provenir, en primer lugar, de los profesores que poseen madurez en su estructura axiológica.

Para Mateo (2000:8), "establecer la conexión racional entre los vértices del triángulo: evaluación de la docencia – mejora y desarrollo profesional del profesorado – mejora de la calidad de la escuela, es fundamental para introducir acciones sustantivas de gestión de la calidad en cualquier institución educativa"

Desde el punto de vista de Mateo (2000), para que se establezca un buen programa que permita la correcta conexión entre evaluación y desarrollo profesional se debe tener en cuenta:

"En primer lugar hay que romper con la imagen que cuando hablamos de desarrollo profesional se está tratando de algo que afecta únicamente a los profesores. En la actualidad se entiende como un proceso de crecimiento que afecta a toda la institución, aún es más a toda la comunidad educativa, lo cual compromete a todas las personas que tengan algún impacto en la docencia, (p.e: se pueden incluir hasta a los padres), como también a sus aspectos organizativos e incluso a los recursos que se aplican". (Pág. 30).

Por otra parte, Mateo (2000), también indica que se debe ampliar el campo de actuaciones de mejora para el desarrollo profesional dirigidas a los profesores, por tanto, expresa que:

"Según esta segunda aportación, no deberemos circunscribir las intervenciones para el desarrollo profesional a la formación presencial personal o de grupo del profesorado, sino que en el desarrollo profesional se avanza y se realiza fundamentalmente a través de la propia práctica profesional y afectando a todas sus partes". (Pág. 30).

Dado que el presente estudio se sustenta en los principales fundamentos de este modelo de evaluación del profesorado, se expone en los siguientes apartados otros aspectos relacionados con el mismo.



#### 2.6.5.1 El docente como agente principal para la mejora institucional.

Los profesores preocupados siguen aprendiendo a la vez que siguen enseñando. Se mantienen firmes en su empeño de buscar la combinación correcta entre técnicas metodológicas, de evaluación y atención personal al alumno para lograr que todos lleguen a aprender. Una formación idónea, un desarrollo profesional eficaz y buenos programas de evaluación del profesorado ayudan a los docentes a enseñar a los alumnos a ser plenamente participes de su propio aprendizaje.

El aprendizaje del alumno es el objetivo tanto del desarrollo profesional como de los programas de evaluación del profesorado. La falta de voluntad y la escasa cultura evaluativa en el contexto hace que los profesores conciban los programas de desarrollo profesional y de evaluación como mecanismos de control en la enseñanza. La cuestión está en hallar la manera de diseñar programas de desarrollo y evaluación que se complementen entre sí para mejorar, por un lado, el aprendizaje de los alumnos de una manera deliberada y no casual, y por otro, el crecimiento profesional y personal de los docentes. Si se logra conseguir complementar los programas de desarrollo y evaluación se mejora el crecimiento académico y personal de alumnos y profesores, y por tanto, de toda la institución educativa.

De acuerdo con el discurso que se maneja en la formación permanente del profesorado, las instituciones educativas no pueden estar al margen de los esfuerzos y de las mejoras permanentes exigidas a las organizaciones sociales, que han de ofrecer servicios y estilos de organización cada vez más innovadores, de mayor calidad y, que brinden garantía de pertinencia social.

Por otra parte, también es necesario plantear desde el discurso de la formación permanente del profesorado la tesis de que los profesores en servicio (experimentados) y los de nuevo ingreso conciban la enseñanza como recurso indispensable en su crecimiento profesional y personal. En este sentido, cabe la pregunta: ¿Cómo se puede facilitar el trabajo de los profesores experimentados a lo largo de varios años y, el de los de recién ingreso con el fin de que continúen aprendiendo sobre la enseñanza y sigan mostrando actitudes de curiosidad e interés?. La respuesta a esta cuestión sugiere propuestas que permitan elaborar un programa conjunto para el desarrollo profesional y la evaluación del profesorado. Tales propuestas deben proporcionar un marco que contemple tanto una nueva perspectiva sobre la función del profesor como una nueva mirada a la influencia que ejercen los valores del profesor en sus decisiones. Además, también debe preguntarse acerca de cuáles son los factores críticos de la cultura de la escuela que permiten que tales programas puedan arraigarse y desarrollarse. De igual manera se deben considerar las responsabilidades de los cargos directivos y administrativos a la hora de crear y mantener una cultura educativa estimulante, a fin de mejorar la eficacia e imagen de la institución.

La mejora de una institución educativa sólo es posible si se origina desde el grupo profesoral. Para ello es indiscutible la buena voluntad de los profesores y la claridad para conseguirla. La garantía de que un grupo de profesores promuevan la mejora en la escuela es su adecuado desarrollo axiológico. Es decir, sólo se conseguirá la mejora en la escuela cuando sea promovida por un grupo de profesores caracterizados por ser axiológicamente reconocidos.

Si se mantiene la tesis de que la mejora en la escuela sólo es posible si parte de iniciativas volitivas y claras del profesorado, se hace necesario entonces promover programas conjuntos de desarrollo profesional, personal y de evaluación que redefinan y orienten las funciones del profesorado.

#### 2.6.5.2 El desarrollo profesional del profesorado.

Según las ideas expuestas, se presentan a continuación los aspectos fundamentales que hay que tener en cuenta en el desarrollo profesional del profesorado:

- Los profesores deben desarrollar su práctica pedagógica de manera reflexiva.
- Las acciones y decisiones de los profesores están influidas por su sistema de valores y por los resultados que esperan obtener en sus alumnos.
- Los profesores en el ejercicio de su práctica docente deben reflexionar sobre sus métodos, poseer un repertorio de competencias y habilidades, un bagaje de conocimientos sobre el aprendizaje y la enseñanza, y asumir responsabilidades profesionales con la institución y la sociedad.
- Los profesores se desarrollan a lo largo de su acción docente; amplían su repertorio de competencias y profundizan en sus conocimientos y experiencia a la vez que desarrollan su capacidad para asumir responsabilidades en el centro y no sólo en el aula.
- El desarrollo del profesorado depende en gran parte de la influencia de la cultura del centro educativo, en especial del clima moral, ético y de la cultura evaluativa.
- La responsabilidad personal de los profesores con respecto al desarrollo de su carrera profesional es independiente de si existen condiciones favorables o desfavorables en el centro en el que trabajan. Lo ideal sería que la institución también participara de manera directa en el crecimiento personal de los docentes.

Además de los factores considerados, el desarrollo profesional del docente recibe influencia de cinco elementos principales, a saber:

- Valores del profesor.
- Resultados de los alumnos.
- Conocimientos del profesor.
- Responsabilidades del profesorado.
- La cultura de la escuela y el profesorado.

#### 2.6.5.2.1 Valores del profesor.

La profesión docente sugiere un compromiso directo con los alumnos y la sociedad. El profesor debe ser visto como modelo de ciudadano que tiene grandes responsabilidades sobre la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos. Debe poseer, promover y enseñar a accionar estructuras axiológicas en los demás agentes curriculares personalizados. En este sentido se debe reflexionar sobre: ¿Qué sistema de valores debe respaldar la práctica docente y qué criterios debe seguir?.

La mayoría de los códigos deontológicos establecen que los profesores deben creer en el valor y la dignidad de todo ser humano y reconocer la enorme importancia del compromiso con la repercusión social de la educación.

Es responsabilidad del profesor ayudar a cada alumno a ser consciente de su propio potencial como miembro de la sociedad, estimulando su curiosidad, la adquisición y comprensión de conocimientos y la formulación reflexiva.

El compromiso del profesor con los alumnos es el origen de su compromiso con la profesión. La calidad de sus servicios influye de manera directa sobre la sociedad y sus ciudadanos. Está en sus manos el realizar todos los esfuerzos necesarios para elevar su nivel profesional, personal y, promover un clima de convivencia y diálogo.

La estructura axiológica de la función docente se debe sustentar en valores básicos, naturales, sociales, políticos, morales, éticos y pedagógicos. Con las siguientes realidades se expresan convicciones que permiten afianzar el ejercicio de la enseñanza, a saber:

##### A. TODAS LAS PERSONAS SON CAPACES DE APRENDER.

Todos los alumnos pueden y deben aprender independientemente de sus circunstancias sociales, culturales, raciales, étnicas, de sexo, físicas o económicas. Podrán existir variaciones con respecto a la cantidad y a la calidad de lo que puede aprender cada alumno, pero no debemos tener la menor duda de que todos ellos pueden y deben aprender.

##### B. REPERCUSIÓN DE LA ACTIVIDAD DOCENTE.

Los profesores influyen en sus alumnos, en la cultura de sus centros y en la vitalidad de su profesión. Aunque existen muchos otros factores que también afectan a los alumnos, se debe creer, del mismo modo, que el trabajo del profesor siempre ejerce una gran influencia sobre ellos. Cada profesor en solitario no puede determinar la cultura de su centro o la eficacia de su profesión en general. Sin embargo, debe creer que el esfuerzo individual del centro contribuye realmente a la eficacia de la cultura y de la profesión.

### C. EL DESARROLLO DE LA PROFESIÓN DOCENTE EXIGE INVESTIGACIÓN Y REFLEXIÓN.

Desarrollar las capacidades de investigación y de reflexión es básico para ampliar conocimientos, enriquecer el crecimiento personal y, conocer mejor los aspectos más intrincados de la enseñanza y el aprendizaje para tomar decisiones basadas en la propia experiencia y en la de los demás y, en último término, para mejorar el aprendizaje del alumno.

Los profesores deben detectar, investigar y resolver los problemas que existen en el aula tanto individual como colectivamente. Así con también reflexionar y participar en la promoción de la institución y de sus colegas. Para ello deben buscar cada día situaciones que permitan reflexionar y aprender sobre sus propias experiencias como profesores.

### D. EL PROFESOR ES UN PROTOTIPO DE CIUDADANO CULTO.

Los ciudadanos cultos, actúan con motivación, moral y principios éticos ante el conocimiento guiados por una serie de valores. Así, los profesores poseen conocimientos que aplican de forma integral y ejemplar a lo largo de las distintas disciplinas y ponen al alcance de los alumnos todo su bagaje de conocimientos empleando diversos métodos.

### E. APRENDER ES UNA ACTIVIDAD PARA TODA LA VIDA.

El profesor debe creer en la obligación de mantenerse actualizado integrando en su formación los nuevos conocimientos adquiridos. De esta manera, se asegura que el trabajo con los alumnos sigue basándose en los conocimientos académicos y en la experiencia. El fomento de una actitud de curiosidad intelectual en los docentes servirá de estímulo para una actividad permanente de aprendizaje y conducirá a conseguir ganancias en cuanto al reconocimiento, prestigio y aprecio ante la comunidad escolar y extraescolar. Con esta responsabilidad y obligación el profesor se convierte en el portador del conocimiento y merecedor del respeto académico, ético y moral. A la vez que se pasa a ser líder ante sus colegas y la institución.

### F. EL TRABAJO EN EQUIPO.

La colaboración entre profesionales crea mayor productividad, conocimientos, cohesión, relaciones interpersonales más positivas, mayor respaldo dentro del claustro y más alta autoestima. Gracias al fruto de esta cultura colaborativa se puede orientar a los alumnos, a los colegas y a la escuela hacia los objetivos y resultados que se establezcan.

#### 2.6.5.2.2 Resultados de los alumnos.

Los resultados que se esperan de los alumnos junto con los fundamentos del profesor sobre el desarrollo de su profesión, sus conocimientos, sus

responsabilidades y la cultura del centro forman un todo integral que define por sí mismo un modelo de desarrollo profesional y educacional del profesorado.

En la medida en que se reflexione y profundice sobre el discente se extraerán más conclusiones y se obtendrá un mayor acercamiento a un sistema de enseñanza de calidad que satisfaga al mayor número posible de ciudadanos.

Analizar los resultados de los alumnos conlleva a una preocupación por el fracaso escolar que puede reflejar a la vez el fracaso de la enseñanza impartida por el profesorado. Al respecto Jacques Delors (1996), considera el fracaso escolar como "una catástrofe, absolutamente desoladora en el plano moral, humano y social que muy a menudo genera exclusiones que marcarán a los jóvenes durante toda su vida de adultos".

El aprendizaje logrado por alumnos se refleja de manera inmediata en el rendimiento estudiantil. En muchas ocasiones, ese indicador no muestra los aspectos reales que lo originan. En el aprendizaje de los alumnos influye una serie de variables que el docente es incapaz de considerarlas en su totalidad, en consecuencia, sólo logra controlar el efecto de aquellas que mayor influencia presentan. Por tanto, se escapan a la reflexión del profesor factores que pueden tener mayor importancia que aquellos a los que él dirige su atención.

El fracaso escolar reflejado por el estudiantado recusa en primer lugar a la institución y, en segundo lugar al profesorado. Si medianamente el profesor se siente comprometido consigo mismo, los estudiantes y la escuela el fracaso escolar de los alumnos le demanda reflexión. La posibilidad de respuesta ante el fracaso escolar sólo será posible si en el cuerpo profesoral existe cierto desarrollo positivo de sus estructuras axiológicas.

Por otro lado, el fracaso escolar también puede reflejar el grado de las relaciones y responsabilidades morales y éticas de los colegas. Con ello se pueden encontrar evidencias de la eficiencia de la gestión administrativa y académica de la institución, el grado de desarrollo de culturas colaborativas, evaluativas y de desarrollo personal y profesional entre los profesores.

#### 2.6.5.2.3 Conocimientos del profesor.

En opinión de Lesourne Jacques (1993), "La enseñanza comienza necesariamente con la definición por parte del profesor de lo que es necesario aprender y de cómo hay que enseñarlo". En este sentido, lo que permite al profesor definir lo que es la enseñanza, es en primer lugar, su ethos profesional. El ethos del profesor es una confluencia de principios morales, éticos, sociales, políticos, pedagógicos y hasta biológicos que configuran su estructura axiológica.

La convergencia de la multiplicidad de las estructuras axiológicas de los profesores, con fines comunes, produce el ethos de la institución. Por tanto,

entre los diversos conocimientos que debe poseer el profesor es de vital importancia aquel que hace referencia a la imagen, prestigio, calidad y autodeterminación de la escuela, a fin de que contribuya en la conformación de lo que se ha llamado el ethos de la institución.

Asimismo, las reformas educativas adelantadas en otros países, indican que es necesario incrementar y prolongar el período de formación del profesorado. Hoy día se considera la formación permanente tan esencial para la calidad del sistema educativo como la formación inicial.

Por otra parte, a partir de la década de los ochenta se empieza a hablar y actuar sobre la profesionalización de la enseñanza, considerada como una base científica para la enseñanza y que se constituye en un área de conocimiento especializada.

Reconocido el carácter científico de la profesionalización de la enseñanza, se logra apreciar en su contexto diversas opiniones sobre los conocimientos que debe poseer el profesor. En este sentido, Shulman (1986), divide los conocimientos del profesor en siete categorías, a saber:

- a) Conocimientos de contenidos en el área de especialización.
- b) Conocimientos pedagógicos generales.
- c) Conocimientos de la organización del curriculum escolar.
- d) Conocimientos de los contenidos metodológicos y didácticos del área de especialización.
- e) Conocimientos de los alumnos.
- f) Conocimientos del entorno educativo.
- g) Conocimientos de los fines educativos.
- h) Conocimientos de fundamentos axiológicos. (éticos – morales, valores).
- i) Conocimientos sobre sí mismo. (autodeterminación - autoimagen).

Aunado a las categorías señaladas por Schulman, se introducen con otros criterios los conocimientos sobre los fundamentos axiológicos, los conocimientos sobre sí mismo y se amplía la categoría que hace referencia a los conocimientos de los contenidos metodológicos y didácticos del área de especialización.

- a) Conocimiento de los contenidos en el área de especialización.

El conocimiento de los contenidos como fundamentos de una disciplina: Los hechos, teorías, tesis, principios organizativos y conceptos cruciales para la enseñanza. Sin un dominio adecuado de los conceptos y del contenido de una materia, los profesores no serán capaces de seleccionar y evaluar la precisión y la relevancia de los textos, ni conseguir una transmisión ordenada de conocimientos a sus alumnos.

Enseñar los contenidos de la materia exige ir más allá del mero conocimiento de sus conceptos básicos. Supone comprender las estructuras del contenido

del área en cuestión. El dominio básico del contenido es condición esencial para poder dedicarse a la profesión docente.

b) Conocimientos pedagógicos generales.

Muchos profesores no consideran que sean suficientes los conocimientos de contenidos y desean profundizar en sus conocimientos acerca de los principios y estrategias del manejo y organización de la clase.

Estos aspectos se convierten en las bases sobre las cuales se puede construir metodologías y procedimientos de enseñanza. En realidad, constituyen todos los aspectos observables de la instrucción sobre la eficacia de la enseñanza. Los expertos conciben la enseñanza como una ciencia aplicada surgida de la investigación sobre el aprendizaje y la conducta humana. Los conocimientos pedagógicos permiten a los profesores tomar decisiones educativas acertadas sobre los contenidos, las conductas del alumno o de su propio comportamiento.

c) Conocimientos de la organización del currículum escolar.

El conocimiento de la organización del currículum escolar supone "la interiorización de los materiales y programas que constituyen las herramientas de trabajo de los profesores". En el currículum se recogen todos los programas diseñados para la enseñanza de ciertas materias y temas en un nivel específico, los diversos materiales pedagógicos destinados a esos programas y si existen circunstancias especiales que requieran el uso o no de planes o materiales concretos.

d) Conocimiento de los contenidos metodológicos y didácticos del área de especialización.

El conocimiento de los contenidos pedagógicos trasciende los conocimientos de la materia en sí para llegar al conocimiento sobre cómo se enseña esa materia. Este aspecto incluye las formas más útiles que pueden adoptar las ideas. Es el ámbito conformado por las didácticas y las metodologías de investigación.

En definitiva, son las formas de representar y formular la materia de manera que sea comprensible para los demás. Dado que no existe una única forma de representación, el profesor deberá contar con un repertorio de representaciones alternativas, alguna de las cuales procederán de la investigación y, otras, de la experiencia de su propia práctica. Los conocimientos sobre contenidos metodológicos específicos también implican conocer lo que hace fácil o difícil el aprendizaje de determinados conceptos. Los profesores necesitan conocer estrategias que les permitan reorganizar mejor la comprensión del alumno para ayudarles a interiorizar y aplicar lo aprendido.

Algunos investigadores consideran que "enseñar significa transformar los conocimientos para enseñar la asignatura". Además, los profesores adaptarán

los contenidos al contexto en el que estén impartiendo la formación en cada momento.

El conocimiento de los contenidos por sí solo no garantiza que los alumnos vayan a aprender. Y sólo el conocimiento metodológico tampoco. La unión de ambos aspectos es la que ofrece a los profesores la más amplia gama de conocimientos para planificar y lograr una formación eficaz y humanista.

Asimismo es importante señalar que, los contenidos a ser desarrollados en el aula de clase deben formar parte de los proyectos de investigación adelantados por los profesores; es decir una confrontación entre alumnos y profesores sobre los resultados obtenidos en sus investigaciones.

e) Conocimiento de los alumnos.

Los profesores deben conocer a los alumnos y su forma de progresar en el aprendizaje. Aprender es un proceso que requiere la intervención activa del alumno y la participación honesta del profesor, en él aprenden de manera análoga ambos participantes. La única función no es la de recibir información. Los alumnos resuelven sus problemas de aprendizaje de una forma activa: relacionan lo que aprenden con lo que ya saben y, a partir de su experiencia, crean nuevos significados. Los profesores tendrán, por tanto, que tener en cuenta los conocimientos de los alumnos, sus capacidades para aprender, para motivarse y para resolver las tareas que se les asignan y aprender de ellos. El profesor juega un papel decisivo en la estimulación de los procesos cognitivos de alumno.

f) Conocimiento del entorno educativo.

Este conocimiento implica que el profesor esté a tono con los cambios que se suscitan en materia educativa tanto en su propio entorno como en otros. Es de naturaleza política, con él, el docente debe asumir actitudes que le permitan entender y reflexionar sobre las demandas de la institución, de la gerencia y de la misma sociedad.

g) Conocimientos de los fines educativos.

De manera parecida que en los conocimientos sobre el entorno educativo, el docente debe poseer amplios conocimientos sobre los fines de la educación. Son de naturaleza ideológica y deben reflejar la toma de posición que sobre la educación asume el profesor. Este tipo de conocimiento demanda cualidades en el profesor a fin de que sea capaz de manejar los discursos que explican los propósitos que expresan los distintos modelos educativos. Con este conocimiento el profesor debe demostrar convicciones teleológicas a través de las cuales se orienta así mismo y a sus alumnos.

h) Conocimiento de fundamentos axiológicos.



El profesor como profesional de la docencia es un trabajador social. En su desarrollo profesional, personal y social deben estar presentes, a cada momento, un sinnúmero de valores, de diferentes naturalezas, a los que se acoge para orientar su actuar y emitir juicios. Por tanto, el conocimiento de los valores es de vital importancia para el profesor, implica que el profesor maneje y comprenda las distintas teorías que explican el problema de los valores, (la axiología), principios de filosofía práctica, principios morales, y códigos deontológicos.

i) Conocimientos sobre sí mismo.

Ningún otro trabajador social tiene tanta responsabilidad como el docente. Sus funciones, decisiones y acciones quedan demarcadas por una multiplicidad de factores que coexisten en la escuela y la comunidad. Cualquier perturbación o trauma observado en su comportamiento es recusado por los demás entes curriculares personalizados. Sin embargo, el conocimiento y reconocimiento de sí mismo, de sus cualidades y atributos le garantizarán un desempeño ejemplar. La clave en el conocimiento de sí mismo por parte del profesor es reconocerse así mismo como ser humano, considerarse como profesional bajo la perspectiva humanística de la profesión. El conocimiento de sí mismo implica la comprensión de los conceptos de autonomía, autoimagen, autodeterminación y autoestima. Este tipo de conocimiento garantiza al docente la capacidad de empatía con los alumnos y con sus colegas.

A manera de conclusión, con lo que respecta a los conocimientos del profesor, la actualización científica y didáctica debe ser uno de los principales objetivos de los programas de desarrollo profesional de los profesores. A la hora de decidir dónde invertir el tiempo y los recursos disponibles para la formación científica y didáctica del profesorado, se deberían tener en cuenta estas reflexiones:

- Los conocimientos del profesor incluyen su experiencia práctica sobre cómo y cuándo actuar en las situaciones del aula.
- Los conocimientos del profesor nunca serán absolutos. Crecen y evolucionan con el entorno y con las investigaciones sobre su práctica.
- Los conocimientos del profesor le permiten llevar a cabo decisiones, planes y juicios acertados.
- Los conocimientos del profesor amplían los criterios de la evaluación que él lleva a cabo durante la realización de su complejo trabajo.
- Los conocimientos del profesor hacen posible la promoción de programas que permitan evaluar su desempeño y comportamiento.
- Los conocimientos del profesor conducen a propiciar la mejora en el escuela.

#### 2.6.5.2.4 Responsabilidades del profesor.

Debido a la importante función social que cumple la educación, junto con otras influencias externas necesarias, se llega a la conclusión de que la escuela del

futuro sigue teniendo una misión específica en el proceso de formación de los futuros ciudadanos. Para ello, hoy, y derivadas de la función del profesor, se avizoran tres dimensiones que podrían resumir el conjunto de responsabilidades en su quehacer diario, a saber: enseñar, aprender y liderar.

#### A. LA RESPONSABILIDAD DE ENSEÑAR.

Toda acción educativa es un acto complejo que parece resistirse a un análisis sencillo y reduccionista. Para poder comprender mejor el arte de enseñar, se profundiza en tres fases que ayudan a comprender mejor el conjunto: planificación, relación y reflexión.

La responsabilidad de planificar:

Una buena planificación incrementa las posibilidades de tener éxito en la enseñanza. Cada clase debe ir precedida de una preparación reflexiva. La planificación permite al profesor realizar elecciones conscientes a partir de una serie de conocimientos.

Para realizar una buena planificación el profesor debe tomar en cuenta los elementos de la clase, entre los cuales debe considerar: el contenido que se va a enseñar, la instrucción o la forma de cómo se va a enseñar, la gestión o la estructura y organización del proceso, y la evaluación o medida del grado de éxito.

La responsabilidad sobre la relación:

Al igual que la planificación, la fase de relación también requiere reflexión y toma de decisiones. Pero la mayor parte de las decisiones del profesor proceden de los alumnos. Toda respuesta o ausencia de respuesta por parte de los alumnos, mientras se pone en práctica lo planificado, son datos sobre los que el profesor debe reflexionar y reaccionar.

Para tomar las decisiones que impone el día a día, hay que encontrar una forma de "parar la acción". Eso permite buscar directrices que ayuden a evaluar la calidad de las decisiones que se tomen en el transcurso de la interacción o relaciones con los alumnos. En este sentido, Jackson (1986), opina que:

“Los profesores expertos están al tanto del potencial pedagógico de los acontecimientos que presencian. Dentro del aula, anticipando lo que va a suceder. Pueden detectar indicios de dificultades incipientes. Sus sentidos están totalmente en sintonía con lo que sucede a su alrededor. (Pág. 25)

En este punto es importante señalar que las observaciones de clase y la discusión posterior de los resultados entre profesores, o la grabación de la misma para un análisis o debate posterior es un buen recurso para determinar el tipo de relación. Dichos análisis proporcionan criterios útiles para valorar las tomas de decisiones de los profesores dentro del aula. Además permiten

evaluar las competencias más variadas del profesor en acción: el interés, la adaptación del estilo de aprendizaje de cada alumno, la motivación eficaz, la creación de ocasiones para resolver problemas.

La responsabilidad sobre la reflexión:

Obviamente, la reflexión también forma parte de la planificación y de la relación. El objetivo de reflexionar tiene una doble vertiente: vertiente retrospectiva y vertiente prospectiva. Supone evaluar el éxito de las decisiones que se han adoptado tanto antes como durante la clase, con el fin de aprender de la experiencia y utilizar los nuevos conocimientos.

## B. LA RESPONSABILIDAD DE APRENDER.

Los estándares profesionales del docente son exigentes en muchos países. Los profesores competentes, son modelos de personas cultas. Su carácter y su competencia contribuyen de igual modo a su estilo educativo. Ejemplifican las virtudes que tratan de inculcar en los alumnos: la curiosidad, el amor hacia el aprendizaje, la tolerancia, la mente abierta, la equidad, la justicia, el aprecio hacia el legado cultural e intelectual, el respeto hacia la diversidad humana, la dignidad, las aptitudes intelectuales como el razonamiento cauteloso, la capacidad de contemplar las cosas desde distintos puntos de vista, el cuestionarse los conocimientos recibidos, ser creativo, y capaz de asumir riesgos y adoptar una orientación experimental que tienda a la resolución de los problemas.

No cabe duda que los profesores tienen que renovar sus conocimientos durante toda la vida profesional. La pregunta clave a la hora de examinar la relación entre el aprendizaje del alumno, la evaluación del profesor y el desarrollo profesional es qué y cómo y cuándo aprenden los profesores.

El cómo aprender es ya una cuestión individual. Del mismo modo que los alumnos muestran preferencias por ciertos estilos de aprendizaje, lo mismo sucede con los profesores. Por otra parte, unas áreas de conocimientos son más accesibles de una manera y otras de otra. Después, estos conocimientos deben transferirse a la enseñanza. Esta transferencia será directa y obvia en algunos casos, pero puede que en otros no se dé hasta que no haya transcurrido cierto tiempo o se reúnan determinadas circunstancias. En cada caso, sin embargo, será necesario intentar algo nuevo. Supondrá ser creativo en el aula, asumir riesgos, cuestionar los conocimientos aprendidos y adoptar una actitud abierta de resolución de problemas.

## C. LA RESPONSABILIDAD DE LIDERAR.

Las reestructuraciones del sistema de enseñanza y las previsiones de la sociedad del mañana, piden una nueva definición de liderazgo. Aunque sólo algunos docentes ocupen posiciones formales de liderazgo en las escuelas, todos pueden ejercer el liderazgo por otras vías y contribuir a la motivación de

otros profesores compartiendo lo aprendido. Todos los profesores pueden ayudar a moldear y mantener una cultura en el centro educativo que fomente la mejora profesional de todos sus miembros.

Liderar, por tanto, debe convertirse en parte esencial del trabajo del profesor. Al igual que sucede con el aprendizaje, el liderazgo no se puede contemplar como un añadido al cargo, sino como una responsabilidad básica que cada profesor debe asumir buscando la manera de poner a disposición de los demás las habilidades, los conocimientos y las ideas propias. Las necesidades de los alumnos, del profesorado y del centro son demasiado complejas y diversas como para que una persona o un grupo las pueda satisfacer por sí solo. Requieren conjugar los distintos planteamientos, puntos de vista, experiencias y destrezas de todas las personas mediante la cultura de la colaboración.

Los profesores deben adoptar funciones más dinámicas y creativas a la hora de analizar y elaborar sus programaciones, coordinar la enseñanza y diseñar los planes de desarrollo profesional del claustro y muchas otras decisiones que se toman en la escuela y que son fundamentales para la creación de comunidades de aprendizaje. El profesor como líder debe trabajar con espíritu crítico, colaborando con los cargos directivos para introducir mejoras en la organización de los centros, así como en su propio proceso de enseñanza.

Del mismo modo que la dimensión de aprendizaje hoy conduce a pensar que "los profesores tienen una responsabilidad hacia el aprendizaje a lo largo de su vida profesional", el liderazgo a su vez hace hincapié en "la fuerza de la colaboración". Los profesores buscan activamente y aceptan los conocimientos y la experiencia de los demás, siempre evaluando las posibilidades de aplicar esta nueva información en el contexto de la comunidad educativa.

Las propuestas de mejora de desarrollo profesional planteadas, modifican el concepto de responsabilidades del profesor, ampliándolo para que incluya no sólo la enseñanza, sino también las dimensiones de liderazgo y aprendizaje.

El proceso de enseñanza otorga igual ponderación a la planificación, las relaciones con los alumnos y la reflexión. Desde esta perspectiva, la enseñanza es una actividad compleja que requiere inteligencia, iniciativa y creatividad por parte de quienes la ejercen.

También exige que otros educadores, y la sociedad en general, confíen en estos profesionales concediéndoles libertad de actuación. Las definiciones reduccionistas de la función del profesor limitan su potencial. Si consideramos la enseñanza como una actividad técnica en la que los profesores imparten conocimientos inmutables como simples instrumentos de transmisión, tendrán menos implicación y responsabilidad en los resultados. Precisamente se podría encontrar una gran fuerza motivadora alentando a los profesores para que lideren el proceso de aprendizaje de los alumnos hasta la consecución de determinados resultados.

#### 2.6.5.2.5 La cultura de la escuela y el profesorado.

Todo lugar de trabajo tiene una serie de normas implícitas y explícitas sobre la conducta de sus miembros. Existe un sistema de reglas informales, normas prioritarias, principios y valores que determina el modo en que las personas actúan, reaccionan, perciben su entorno y piensan. A este sistema se le denomina cultura de la organización. Existe una cultura de mejora continua como sistema de reglas informales, normas prioritarias, principios y valores que estimulan el crecimiento intelectual de los profesores.

Las responsabilidades de los cargos directivos se hallan íntimamente ligadas a la cultura de la escuela en la que desarrollan su labor. La cultura del centro y las responsabilidades de los cargos directivos son dos componentes sinérgicos. Por ello, es necesario reflexionar, mismo tiempo, sobre la cultura de mejora continua y las responsabilidades del directivo.

#### **Una cultura de mejora continua en el centro educativo**

La cultura de mejora fomenta el desarrollo del profesor como verdadero profesional. En una cultura escolar de mejora, los profesores se caracterizan por ser buenos profesores y líderes. Disponen de libertad para poner en práctica sus iniciativas. Por otra parte, los valores sobre los que se asienta la profesión docente se ponen de manifiesto explícitamente, día tras día, en cada interacción y decisión individual. Los profesores modelan los resultados que esperan de los alumnos al mismo tiempo que les guían hacia ellos.

En las culturas de mejora continua se establece una misión común a conseguir entre todos sus integrantes. Esta misión está al alcance de las personas satisfechas con su trabajo y que creen que están aportando algo a una actividad importante. Existen muchos factores que contribuyen a la creación de un centro de trabajo de este tipo.

Las posibilidades de crear una cultura así son mayores cuando existe un sentido de trabajo en equipo, cuando se entiende que las aportaciones individuales enriquecen el saber colectivo y cuando se reconocen las contribuciones que realizan los demás al profesorado del centro. Son centros donde se fomenta la asunción de riesgos y donde se considera al fracaso como nueva oportunidad de mejora.

El germen para que se pueda crear en la escuela una cultura de mejora continua es el profesorado. Esto implica que la institución debe promover programas de desarrollo profesional, personal y de evaluación del profesorado. Los profesores que adelantan la cultura de mejora continua son aquellos que poseen una estructura axiológica adecuada, que le permite tener capacidad de empatía con sus alumnos, colegas y en general con la escuela.

Cada profesional cree que los miembros de su comunidad de aprendizaje se preocupan de ella tanto en el ámbito profesional como personal. Se reconocen,

respetan y fomentan las diferencias en cuanto a procedencia, necesidades, intereses, formación y estilos de enseñanza. Todo el mundo reconoce el verdadero valor que tiene el contar con perspectivas diversas. Esto supone mostrar sensibilidad hacia las diferencias a lo largo de las distintas etapas del desarrollo de la profesión docente que forman parte de la vida de un individuo.

Las culturas las crean los individuos que pertenecen a un grupo determinado. Los profesores, los cargos directivos y los alumnos que componen cada comunidad escolar son quienes dan forma a cada cultura.

Los profesores, como miembros de dichas comunidades, pueden asumir las responsabilidades de moldear intencionadamente esta cultura en beneficio del aprendizaje y la enseñanza.

### **La cultura del centro y los cargos directivos.**

Los profesores líderes, competentes y más seguros tienen la primera responsabilidad para el desarrollo de una cultura de mejora de la calidad del servicio educativo que ofrece la escuela. Ello sólo es posible si cuentan con el apoyo de un equipo directivo.

Es posible que los profesores y los cargos directivos no posean todas las habilidades que comprenden que el paso de una cultura tradicional a otra más autónoma implica un gran potencial, tanto para su propio enriquecimiento personal, como para el aprendizaje de sus alumnos. El paso de una cultura a otra exige conductas nuevas, voluntad para realizarlo, objetivos claros, participación colectiva, evaluación y consenso. El Equipo Directivo debe cumplir con apoyar a ser reales los cambios de mejora en la escuela que propicien primeramente los profesores. Por tanto, ¿Qué debe hacer el Equipo Directivo que desea dar el primer paso hacia una cultura de mejora?

Lo ideal es que haya un grupo de personas compuesto por algunos profesores que comprendan cuáles son los fines que persigue el equipo. Juntos, trazan un plan que enseñe cómo modelar las nuevas conductas que se necesitan para transformar la cultura del centro. Se deberán crear comités de calidad para abordar problemas concretos y planes de mejora.

Simultáneamente el directivo que inicie el proceso deberá aplicar los principios de la cultura de mejora continua a sus relaciones diarias con los profesores, los alumnos y la comunidad educativa. Si quien inicia un proceso es el director de la escuela, deberá contar con el apoyo de todo su equipo.

Sin duda alguna, habrá profesores que prefieran mantenerse al margen y tener la responsabilidad limitada que le otorgaba el papel tradicional. Desconfiarán y se resistirán a aprender nuevas conductas. En estos casos, otros profesores que comprendan y acojan positivamente la iniciativa de cambiar la cultura del centro, tendrán que actuar como líderes activos. Al principio, el directivo y los profesores implicados deberán apoyarse unos a otros, especialmente en el caso de que formen un grupo reducido y existan críticas abiertas hacia su

trabajo. Con el tiempo, sin embargo, las características de la cultura de mejora continua y las posibilidades que encierra serán su mejor publicidad.

### **Mejora de la calidad de la función docente.**

La forma concreta que adopte un centro educativo determinado durante su evolución hacia la cultura de gestión de calidad será exclusiva de ese centro. Lo que sí irán teniendo progresivamente en común todos estos centros, a medida que vayan progresando hacia este tipo de cultura, será un firme compromiso con la puesta en práctica de las creencias y valores de la profesión docente, conseguir determinados resultados de los alumnos, reconocimiento de los profesores y prestigio de la escuela.

El hecho de que todos los alumnos pueden aprender y que los profesores quieren el cambio constituye el punto de partida para una nueva cultura del centro. Los educadores tienen la responsabilidad de buscar y poner en marcha programas que ayuden a los alumnos a aprender con éxito y, programas de desarrollo y evaluación con los que se pueda revisar su práctica docente y crecimiento personal. Para esto, se debe promover un programa que permita evaluar el desarrollo axiológico de los profesores.