

El uso de estrategias docentes para generar conocimientos en estudiantes de educación superior

Amelia Ávila Freites, Niria Quintero** y Gladis Hernández****

Resumen

El propósito del estudio fue determinar el uso de estrategias docentes para generar conocimientos en estudiantes de educación superior. La metodología fue de tipo descriptiva; apoyada a través de un diseño no experimental. La población estuvo conformada por 38 profesores, la misma fue tomada en su totalidad. La validez del instrumento se determinó a través de la técnica de juicio de expertos, se aplicó además el Coeficiente de Alfa Cronbach; utilizándose el software SPSS y también de forma manual, obteniéndose como resultado, el 82% para la variable estrategias docentes y 78% para la variable generación de conocimiento. Los resultados evidenciaron que en los profesores objeto de estudio existe escasa aplicabilidad en sus prácticas educativas referente al uso de estrategias para generar conocimiento en los alumnos, infiriéndose así que estos siguen enmarcados en modelos tradicionales de aprendizaje. Se propone un camino para fomentar en los docentes abordaje y aplicación de estrategias generadoras de conocimiento.

Palabras clave: estrategias docentes, generación de conocimiento, aprendizaje.

* ameliaavilaf@hotmail.com Profesora tiempo completo, doctora en Ciencias de la educación. Núcleo LUZ-COL

** niriaquintero@cantv.net profesora Núcleo LUZ-COL, Magíster en Gerencia Financiera. Coordinadora Programa Organizaciones Inteligentes.

*** gladishernandez@hotmail.com profesora Núcleo LUZ-COL, Magíster en Gerencia Educativa.

The use of learning strategies of the teaching that produce knowledge in the students of higher education

Abstract

The purpose of this study was to identify teaching strategies to generate knowledge to students in higher education. The methodology was descriptive, supported by a non-experimental design. The population consisted of 38 teachers; it was taken as a whole. The validity of the instrument was determined through the technical opinion of experts, also was applied the Cronbach alpha coefficient, using SPSS software, and also manually, resulting in, 82% for the variable teaching strategies and 78% for the variable generation of knowledge. The result showed that teachers in order to study, there is little applicability in their educational practices on the use of strategies to generate awareness in students, meaning that they are still framed in traditional models of learning. It is propose a way to encourage teachers approach and implementation of strategies for generating knowledge.

Key words: strategy teaching, generation and learning, apprentices hip.

Introducción

En la actualidad se parte de una concepción de la enseñanza que coloca en el centro de su atención el proceso de aprendizaje del estudiante. A la luz del enfoque histórico-cultural se ha resaltado el carácter activo del aprendizaje y se le considera como un tipo de actividad humana que transcurre en un medio socio histórico determinado. Por tanto, para lograr que ese proceso se constituya de forma efectiva y con calidad es necesario tener en cuenta los factores intervinientes en el mismo, un lugar importante lo ocupan las estrategias utilizadas para tal fin.

El hecho de que el aprendizaje transcurra en unas condiciones socio-culturales concretas nos señala la importancia de valorar los efectos favorecedores y limitadores del proceso de aprendizaje del estudiante y qué estrategia se debe aplicar para lograr un aprendizaje más efectivo. Al docente se le ha asignado diversas funciones a desempeñar, tales como: el de transmisor de conocimientos, animador, supervisor o guía del proceso de aprendizaje, facilitador e incluso el de investigador educativo.

La función del mismo no puede reducirse ni al de simple transmisor de la información ni al de facilitador del aprendizaje. El docente se constituye en un organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento. Uno de los objetivos más valorados dentro de la educación a través de las épocas es el de enseñar a los alumnos a que se vuelvan aprendices autónomos independientes y autorregulados, capaces de aprender a aprender.

El aprendizaje tiene lugar cuando el sujeto que aprende pone en relación los nuevos contenidos con el cuerpo de conocimientos que ya posee, es decir, cuando establece un vínculo entre el nuevo material de aprendizaje y los conocimientos previos. La construcción y generación de conocimientos implica la participación activa del estudiante en su formación, esto requiere la utilización de estrategias docentes que permitan que los alumnos se conviertan en elementos activos para que se logre un aprendizaje autónomo y el docente oriente su acción a impulsar la investigación, la reflexión y la búsqueda o indagación.

Consideraciones generales

La formación del profesional en cualquier área involucra múltiples acciones, dada la complejidad que representa no solo la explicación de los procesos de aprendizaje y desarrollo de personas involucradas, sino por la necesidad de disponer tanto de un marco de referencia interpretativo como de estrategias de intervención específicas, que permitan orientar la reflexión y la práctica. Por lo tanto, para lograr que ese proceso de aprendizaje se realice de forma efectiva y con calidad, es necesario considerar los factores que intervienen en el mismo, un lugar importante lo ocupan las estrategias utilizadas por los docentes.

En consecuencia, que aunque es innegable el carácter individual y endógeno del aprendizaje, éste se compone no solo de representaciones personales, sino que se sitúa asimismo en el plano de la actividad social y la experiencia compartida. Es evidente que el estudiante no construye el conocimiento en solitario, sino gracias a la mediación de los otros y en un momento y contexto cultural particular. En el marco educativo, esos otros lo constituyen el docente y los compañeros de aula. Según Díaz (1998), todas estas razones expresan la importancia y la influencia que tienen en el aprendizaje las estrategias que utilice el docente para el desarrollo de su actividad académica.

Los educadores han encontrado un mundo de posibilidades al desarrollo de su práctica docente a través de integrar las nuevas tecnologías como un recurso más en el proceso enseñanza aprendizaje. Durante mucho tiempo los profesores se han preocupado fundamentalmente de la transmisión de los contenidos de sus asignaturas, algunos valoraban el uso de las técnicas de estudio, pero las enseñaban desconectadas de los contenidos de la asignatura. Es insuficiente enseñar a los alumnos técnicas que no vayan acompañadas de un uso estratégico.

Según Aguilar (1997), la formación docente en los últimos años ha sufrido una transformación respecto a los contenidos, orientaciones y medios, donde el desarrollo de nuevos recursos didácticos y tecnología educativa ha originado que los docentes que participan en los esfuerzos de formación y capacitación adquieran mayor protagonismo, intervención y control de los procesos, sobre todo hacer uso de los recursos, herramientas y estrategias que mejor se adaptan a sus necesidades formativas.

De allí la importancia de una formación o capacitación planificada, crítica y actualizada, que tenga como finalidad incrementar la calidad de la educación mediante la adquisición de habilidades, destrezas, valores y conocimientos que permitan el desarrollo de actividades pedagógicas creativas, innovadoras y útiles para el desempeño docente eficiente.

Lograr este manejo de la formación y capacitación docente no es tarea fácil, pues una de las principales dificultades a las que se enfrentan los educadores actuales es que pertenecen a generaciones que tuvieron que soportar la irrupción de las nuevas tecnologías de la información, la comunicación y su impacto en la vida cotidiana. Mientras que, por el contrario, los educandos han crecido en un mundo en el cual estas tecnologías ocupan muchos espacios de su entorno más inmediato.

En el caso específico del presente estudio, el interés de abordar estrategias que permitan generar conocimientos en estudiantes de educación superior es con la finalidad de analizar cómo se orientará la acción de los docentes del Subprograma de Contaduría Pública del Núcleo LUZ-COL, atendiendo a estas consideraciones se indagó si las estrategias utilizadas por los docentes propendían a buscar equilibrio entre los procesos inherentes al aprendizaje y los procesos de construcción y generación de conocimientos. De igual manera, cómo es el desarrollo de su función mediadora en esos procesos para lograr la integración y participación de los estudiantes.

Lo antes expuesto lleva a la urgente necesidad de estudiar las estrategias utilizadas por los docentes del Subprograma de contaduría pública del núcleo LUZ-COL, que les garantice a los estudiantes combinar la información, el contexto, la experiencia, interpretación y reflexión, para la toma de decisiones, la ejecución de acciones importantes para ser más productivos y competitivos dentro de las instituciones educativas.

De acuerdo con lo antes expuesto, se plantearon los siguientes objetivos:

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Determinar el uso de estrategias docentes para generar conocimientos en estudiantes de educación superior.

Objetivos específicos

- Identificar las estrategias utilizadas por los docentes del Subprograma de Contaduría Pública del Núcleo LUZ-COL.
- Analizar la dinámica de ejecución de las actividades académicas desarrolladas por los docentes del Subprograma de Contaduría Pública del Núcleo LUZ-COL.
- Distinguir los tipos de conocimiento utilizados por los docentes para la generación de conocimiento en los estudiantes.
- Establecer las implicaciones prácticas para la producción de conocimiento en los estudiantes de educación superior.

Justificación

Dentro del contexto educativo de la Universidad se justifica y se considera importante la investigación, por cuanto se abordan las estrategias docentes para generar conocimientos que permitan al sujeto encontrar el sentido del aprendizaje, a la construcción de conocimientos como esfuerzo personal para poder orientar los procesos mediante la socialización e internalización de los mismos con la finalidad de lograr autonomía mediante la interpretación y expresión de ideas.

En esta misma perspectiva, se justifica por las implicaciones técnicas y prácticas que pudiese tener a futuro en el ámbito de las universidades del país.

Con respecto a las implicaciones teóricas se considera relevante por la construcción de fundamentos y enfoques teóricos significativos de autores, interpretados y analizados en función de las variables objeto de estudios referidas a las estrategias docentes y la generación de conocimientos en el contexto de la educación superior, generando aportes en cuanto a ofrecer elementos teóricos y conceptuales que pudiesen servir como referencia para el desarrollo de futuras investigaciones relacionadas con la utilización de estrategias en función de la intencionalidad y direccionalidad que le otorgue el docente para lograr generar conocimientos en los estudiantes.

En cuanto a las implicaciones prácticas de las mismas, el estudio estuvo dirigido a los docentes del Subprograma de Contaduría Pública del Núcleo LUZ-COL para que apliquen estrategias que permitan la implementación de prácticas educativas dinámicas y efectivas que logren en los estudiantes alcanzar aprendizajes significativos.

Con base en lo expresado, es importante destacar que todos estos argumentos presentados en relación con las estrategias y el conocimiento llevan a reflexionar sobre la práctica que realizan los docentes, la cual debe ser orientada mediante procesos y procedimientos innovadores que garanticen combinar la información, experiencia, el contexto, interpretación, reflexión y ejecución de acciones importantes que permitan mejorar la calidad de los aprendizajes para el logro de una mayor productividad del talento humano que egresa de las universidades.

Fundamentación teórica

La fundamentación teórica que apoya esta investigación se derivó de una serie de concepciones planteadas por diferentes autores, entre ellos González y Tourón (1996), Ferrater (1999) y Tagope (1999), permitiendo definir los términos involucrados en las variables de la investigación: estrategias y generación de conocimientos.

Estrategias docentes

Según González y Tourón (1996: 40), “las estrategias se basan en principios psicopedagógicos que reflejan las cuestiones que se plantea el profesorado en el proceso educativo”. Según los mismos autores, aportan los criterios que justifican la acción didáctica en el aula y en las instituciones universitarias; además, inspiran y guían la actividad del docente y del alumno para alcanzar los objetivos previstos.

Así mismo, la psicología de la educación ha puesto de manifiesto que el efecto que la experiencia educativa tiene en el desarrollo personal del alumnado está condicionado por la competencia cognitiva de éste, es decir, por su nivel de desarrollo operativo. A cada uno de los estadios de desarrollo intelectual, que aparecen por regla general a una edad determinada, le corresponde una forma de organización mental y una estructura intelectual (Tagope, 1999: 760). Manifiesta que “estos estadios posibilitan cierto grado de razonamiento y de aprendizaje a partir de la experiencia”.

Por lo tanto, planificar la intervención educativa en el aula significa ajustar las estrategias docentes a la organización mental y a los esquemas intelectuales del alumnado. Teniendo esto en cuenta, la misma debe contemplar los siguientes aspectos:

- El alumnado debe ser animado a conducir su propio aprendizaje, que consiste en pasar de la dependencia a la autonomía.
- La experiencia adquirida por el alumnado debe facilitar su aprendizaje (el cambio y la innovación).
- Las prácticas de enseñanza-aprendizaje deben ocuparse más de los procedimientos y las competencias que de los conocimientos estrictos. La aportación teórica pierde significado si no hace referencia a la práctica, a la realidad de las personas que se educan.

Así pues, la planificación educativa determina unas estrategias docentes concretas, cuyos puntos de referencia son los siguientes:

1. Partir de la experiencia del alumnado, es decir, equilibra el aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes.
2. Introducir la globalización y la interdisciplinariedad.

3. Orientar el aprendizaje hacia la solución de los problemas generales por el contexto del alumnado más que hacia la adquisición estricta de saberes.

Sin embargo, existen numerosos condicionantes que pueden ser producto de anteriores experiencias educativas o de aprendizajes espontáneos e interfieren en el desarrollo personal del alumnado. El estudiante inicia el aprendizaje a partir de esquemas previos o de una representación mental que ha ido construyendo a lo largo de su experiencia vital y educativa, que utiliza como instrumento de lectura y de interpretación, que condicionan en gran medida el resultado del nuevo aprendizaje.

Dimensión de las estrategias

Según Ferrater (1999: 763), “la metodología de la enseñanza debe tener en cuenta, además de los principios psicopedagógicos, las dimensiones siguientes”:

- Dimensión innovadora: Esta dimensión prevé la capacidad innovadora del profesorado y favorece su flexibilidad y originalidad. El momento adecuado para ponerla en práctica es cuando se diseñan los objetivos, los cuales deben estar redactados en función de capacidades, habilidades, destrezas y valores y no en función de contenidos, lo cual permite facilitar herramientas que los guíen hacia el pensamiento innovador más que hacia el conservador.
- Dimensión flexible: Esta dimensión permite la entrada de nueva información, proveniente de la sociedad, la cultura y la ciencia, para actualizar de manera general los contenidos del currículum de acuerdo con los acontecimientos científicos, culturales y educativos del contenido social.
- Dimensión crítica: Tiene en cuenta que un proyecto didáctico es una acción abierta al futuro, por lo cual debe estar sujeta a la revisión crítica constante.
- Dimensión sociopolítica: La dimensión se compromete con la realidad circundante con el fin de mejorarla.
- Dimensión prospectiva: Parte de que el alumno deberá poner en práctica lo que aprende en un momento determinado. Por lo tanto

es imprescindible que maneje con seguridad conceptos diversos y que sepa emplear la información y preparación que posee en una sociedad en constante cambio.

- Dimensión orientadora: Es la que considera la orientación como parte sustancial de la educación, ya que el alumnado necesita los conocimientos intelectuales; pero también orientar su trabajo de forma que aproveche al máximo sus posibilidades de desarrollo personal mediante los aprendizajes que se le ofrecen.

La orientación se lleva a cabo sobre todo a través de las tutorías y del contacto cotidiano con los alumnos. Su finalidad es atender las necesidades individuales de los estudiantes y precisa de un diagnóstico que determine las bases de la orientación que se deba dar a cada uno de ellos.

Clasificación de las estrategias

Las estrategias que puede emplear el profesorado se agrupan en torno a tres funciones:

1. Las estrategias respecto a la organización de los contenidos.
2. Las estrategias respecto a la exposición de los contenidos.
3. Las estrategias respecto a las actividades del alumnado.

Es la primera tarea la organización de la enseñanza; antes de impartir la asignatura el docente debe plantearse qué quiere trabajar y en qué orden y secuencia debe presentar los contenidos, ajustados a criterios lógicos o lagocéntricos, o a los basados en el alumnado o paidocéntricos.

Los criterios lagocéntricos son los que articulan el programa en función del concepto epistemológico de la materia, de su objeto de estudio.

Los criterios paidocéntricos son los que adaptan el programa a las características y necesidades de los estudiantes, toman en cuenta qué temas y cuestiones de estudio pueden articularse a partir de los intereses del alumnado y cómo puede relacionarse la estructura lógica del currículum de la materia con sus vivencias y experiencias para que el programa resulte motivador.

El planteamiento disciplinar

Según Ferrater (1999), es el que predomina en la actualidad a partir de la enseñanza ofrecida en la mayoría de los sistemas educativos. El criterio de este planteamiento es la organización y selección de los contenidos a partir del ordenamiento lógico formal de la disciplina académica. Esto supone seguir las estructuras internas de cada una de las disciplinas o áreas de conocimiento, que se justifica por las relaciones lógicas que presentan entre sí los elementos o las ideas, desde lo general hasta lo particular o desde lo abstracto hasta lo concreto.

La clasificación por disciplinas depende de la memorización y de la sistematización. Los contenidos de la enseñanza también se deben articular en función del concepto de las asignaturas, de su objeto de estudio y con una estructura lógica.

Estrategias metodológicas respecto a la exposición de los contenidos

Pueden utilizarse diversos procedimientos en la exposición de los contenidos, los más importantes son los verbales; con sus diferentes variantes y los intuitivos que se utilizan como elementos de apoyo. La finalidad didáctica es crear situaciones de aprendizaje, clima de trabajo, estimulaciones, reflexión, análisis crítico, motivación, proponer modelos y modelar debates, donde la palabra es el instrumento didáctico por excelencia, el de mayor trascendencia histórica y el que más se ha desarrollado.

Los métodos verbales forman parte de un conjunto de tareas específicas a las que el profesorado deberá recurrir, como la exposición, la interrogación y el diálogo (Decroly, 1998).

Además de los métodos verbales, pueden emplearse los métodos intuitivos mediante el uso de esquemas, organigramas, dibujos o materiales audiovisuales, como transparencias, grabaciones en vídeo, entre otros. Estos procedimientos pueden por un lado integrarse en la propia dinámica de la clase, como elementos de apoyo, y por otro, se puede recurrir a ellos fuera del aula, desplazándose al lugar donde se encuentran, para reflexionar posteriormente sobre sus aportaciones en el aula.

Estrategias respecto a las actividades del alumnado

Las principales estrategias docentes respecto a estas actividades son las de tipo individual y las de trabajo en grupo.

Las estrategias individuales

El papel del profesorado es aprovechar y potenciar las cualidades de cada alumno, por lo que el punto de partida de su trabajo es conocer las diferentes aptitudes que se le presentan en clase para poder plantear una enseñanza individualizada.

Las estrategias grupales

Las ventajas de trabajar en grupo son que desarrollan la sociabilidad, el espíritu de colaboración, enseñar o contrastar pareceres, estimular la ayuda mutua, entre otros. Los resultados de este tipo de trabajo que puede plantearse tanto de forma obligatoria como opcional son estudiados mediante técnicas sociométricas.

Estrategias de aprendizaje

Uno de los objetivos más valorados y perseguidos dentro de la educación a través de las épocas es el de enseñar a los alumnos mediante estrategias que les permitan generar conocimientos para lograr que se vuelvan aprendices autónomos, independientes, capaces de aprender a aprender utilizando la reflexión, autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieran y adapten a nuevas situaciones.

La ejecución de estrategias de aprendizaje ocurre asociada con otros tipos de recursos y procesos cognitivos de que dispone cualquier sujeto. Diversos autores, entre ellos, Brown (1995), Flavell (1997) coinciden en afirmar la necesidad de distinguir entre varios tipos de conocimiento que poseen los individuos y los utilizan durante el aprendizaje, entre ellos se tienen los siguientes:

- Base de conocimientos: También denominado conocimientos previos, el cual es el conjunto de hechos, conceptos y principios que posee el sujeto y organiza según sus intereses.
- Conocimiento estratégico: Es el tipo de conocimiento relacionado directamente con las estrategias de aprendizaje, también es descrito como el saber cómo conocer.
- Conocimiento metacognitivo: Es el conocimiento que se tiene sobre los procesos y operaciones cognitivas cuando se aprende, recuerda o se soluciona problemas. También lo describen con la expresión conocimiento sobre el conocimiento.

Estos tipos de conocimiento interactúan en forma relacionada y jerarquizada cuando los estudiantes o alumnos seleccionan estrategias de aprendizaje apegada a sus intereses y experiencias; a este respecto Newman y Jacobson (1995) han desarrollado una interpretación interesante sobre los factores que hacen posible la adquisición y uso de las estrategias para generar conocimientos. Ellos apelan a varios principios generales que los aprendices desarrollan progresivamente en la medida en que se involucran con diferentes contextos y demandas donde se requieren las estrategias para generar conocimientos. Dichos principios son:

El primero es el llamado principio de agencia, referido a la toma de conciencia por parte de los sujetos, en relación a la mejora que puede lograrse de los procesos de aprendizaje si se actúa intencional y voluntariamente sobre estos, buscando optimizarlos, idea compartida por Colls y Valls (1995), cuando afirman que no es lo mismo realizar un acto de aprendizaje accidental o incidental que uno intencional.

El segundo principio se refiere al propósito de aprender, éste va cambiando según el contexto, situaciones, lo cual exige que aparte de tomar conciencia también es necesario involucrarse en el conocimiento adquirido. En opinión de Freire (1997) no solamente es importante el propósito, también se requiere utilizar los conocimientos adquiridos unidos a un proceso reflexivo que posibilite la crítica, interpretación y análisis de los supuestos teóricos manejados.

El tercer y último principio es denominado instrumental, el cual se relaciona estrechamente con el anterior, en el sentido de que para el propó-

sito establecido de aprender es necesario considerar de manera inteligente determinados medios o instrumentos para conseguirlos. Estos instrumentos o medios se refieren a las estrategias utilizadas por los docentes para generar conocimientos, por lo que es necesario reconocer su valor fundamental, su eficacia y una comprensión en términos de considerar la relación entre lo que exigen tales estrategias y los beneficios que puedan aportar para lograr aprendizajes, idea argumentada por Flavell (1997) quien describe tres fases básicas en el proceso de adquisición e internalización de las estrategias.

Bajo esta visión, el autor expone que en la primera fase no es posible el uso inducido o espontáneo de las estrategias, simplemente porque se carece de la competencia cognitiva para lograr asimilar el conocimiento. En esta fase, denominada estrategias no disponibles, se puede decir que hay una deficiencia cognitiva en el uso de mediadores o estrategias en situaciones de aprendizaje.

En la segunda fase el uso de mediadores o estrategias es posible siempre y cuando el docente apoye o proporcione directamente la ayuda para hacerlo.

Por último, la tercera fase se caracteriza por el uso espontáneo, maduro y flexible de las estrategias, gracias a que los individuos han logrado una plena internalización de las mismas y posee un conocimiento metacognitivo apropiado para hacerlo. En esta fase final el aprendiz ya puede hacer uso autónomo de las estrategias y tiene la facilidad de transferirlas a otras situaciones similares.

Modelo de creación de conocimiento de Nonaka y Takeuchi (1995)

Este es uno de los modelos más conocidos y aceptados en relación con la creación de conocimiento. En el mismo se distinguen dos dimensiones.

- La dimensión epistemológica, en la cual distingue dos tipos de conocimiento: el conocimiento explícito y el tácito. El conocimiento explícito es el conocimiento que está expresado de manera formal y sistemática. Además, puede ser comunicado fácilmente y compartido con otras personas. Por el contrario, el conocimiento tácito resulta difícil de expresar formalmente y por tanto es difícil comunicarlo a los demás. Este tipo de conocimiento, según González (2001: 50), “está profundamente enraizado en la acción y en el cometido personal dentro de un determinado contexto”.

- La dimensión ontológica, en la cual distingue cuatro niveles de agentes creadores de conocimiento: El individuo, el grupo, la organización o institución y las relaciones entre las diversas áreas o dependencias institucionales. Según Nieto (2004), el nuevo conocimiento se inicia siempre en el sujeto o individuo, pero ese conocimiento se transforma en un activo valioso para la institución y por ende para las personas que lo reciben, en nuestro caso serían los estudiantes.

Estas dimensiones, según Nonaka y Takeuchi (1995), conforman un modelo en espiral de conocimiento, en el cual el mismo es creado a través de la interacción dinámica entre los diferentes modos de conversión del mismo. El proceso del ciclo de producción y generación del conocimiento tiene cuatro pasos: Socialización, conversión de tácito a tácito; Externalización, conversión de tácito a explícito; Combinación, conversión de explícito a explícito; Interiorización, conversión de explícito a tácito.

Modelo de crecimiento del conocimiento de Kogut y Zander (1994)

La idea esencial de este modelo es la afirmación de que los individuos poseen el conocimiento, pero además los mismos están inmersos en una comunidad social, que puede ser un grupo, una organización. Por ello, se puede decir que este modelo involucra organización, individuos y entorno social.

Los defensores de este modelo exponen la necesidad de analizar el conocimiento en forma integral, es decir, deben conjugarse las tres variables mencionadas anteriormente y distinguir lo que es información o conocimiento declarativo (explícito), y el conocimiento de proceso (tácito). Esta distinción es el marco básico para poder explorar cómo el conocimiento es recombinado a través del aprendizaje tanto interno como externo, dando lugar a lo que ellos llaman capacidades combinativas. A través de estas capacidades pueden generarse nuevas aplicaciones a partir del conocimiento existente que dará lugar al desarrollo de otros conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para optimizar las actividades académicas a realizar.

Según las investigadoras, este modelo en esencia indica que para lograr incrementar el conocimiento se debe hacer referencia a la habilidad que debe poseer el docente para estructurar el conocimiento, tomando en consideración

un conjunto de criterios y relaciones identificables que puedan ser fácilmente comunicables. La complejidad del conocimiento radica en el número de operaciones requeridas para realizar una tarea o un trabajo que definen exhaustivamente la situación analizada.

Modelo de transferencia y transformación de conocimiento de Hedlund (1994)

Este modelo enfoca la transformación y transferencia de conocimiento, hace hincapié en cómo el conocimiento creado es transformado y difundido. Este modelo se construye sobre la interacción entre conocimiento articulado (explícito) y conocimiento tácito en cuatro (4) niveles diferentes de agentes de conocimiento: individuo, grupo, organización y dominio interorganizativo.

El modelo se basa en una distinción entre conocimiento articulado y tácito. El conocimiento tácito indica el conocimiento intuitivo, no verbalizado o que no es posible verbalizar. El articulado es aquel que puede especificarse verbalmente, por escrito en el programa de la cátedra y también puede ser llevado a un programa informático. Así mismo, el autor realiza una segunda distinción entre distintos niveles de agentes de conocimiento: individuo, grupo, organización y dominio del aspecto a tratar, indica así mismo que tanto el conocimiento tácito como el articulado o explícito existen en los cuatro niveles.

Este modelo tiene elementos comunes con el modelo de Nonaka y Takeuchi (1995) en cuanto a la conversión del conocimiento y al análisis de fases que van a permitir la transferencia y transformación del conocimiento, tales como: interiorización, reflexión, diálogo, expansión y articulación.

De igual manera toca elementos del modelo de Kogut y Zander (1994) donde se consideran como factores fundamentales el individuo, la comunidad social, la organización y el grupo, se puede afirmar que es un modelo dinámico para organizar los procesos de producción de conocimiento donde el mismo es traducido por los sujetos a formas inteligibles para otros que puedan adquirirlos y puedan aplicarlo en otros ámbitos, en otros contextos para hacer posible el aprovechamiento de conocimientos claves que ayuden al desarrollo integral de los sujetos.

Finalizado el análisis de los tres modelos presentados, las autoras toman posición sobre la base de las ideas expuestas, se comparte el modelo

de Nonaka y Takenchi (1995) y de Hedlund (1994) por considerar que involucra todo un proceso completo para que los sujetos logren un aprendizaje con significado, además ellos plasman en sus ideas la necesidad de lograr el desarrollo de tres elementos básicos para que pueda generarse conocimiento, entre ellas se tienen:

- La investigación, como el conocimiento teórico generado a partir del esfuerzo de la abstracción de las experiencias de los sujetos reflexivos.
- La práctica como el conocimiento empírico (*know-how*) que se genera en la acción de aplicar las teorías, métodos e instrumentos, estrategias disponibles en el intento de obtener resultados deseables.
- La creación de capacidades, labor de los profesores y orientadores que ayudan a los alumnos a adquirir nuevas capacidades.

Los docentes deben fomentar estrategias investigativas en sus actividades académicas que puedan ser llevadas a la práctica en todas las demás asignaturas, para cristalizar con todos los requisitos exigidos a los alumnos y sean atendidos siempre por sus asesores académicos con el objeto de lograr un verdadero desarrollo integral de sus capacidades.

Resultado de la variable Estrategias Docentes

Del resultado de los indicadores el personal docente entrevistado posee un alto nivel en cuanto a **la organización de los contenidos**, ya que es la primera etapa de la enseñanza que le permite al docente plantearse metas para trabajar en equipo y llevar un orden cronológico en los contenidos planteados.

La organización de los contenidos es la primera tarea de la organización de la enseñanza, antes de impartir la asignatura el docente debe plantearse qué quiere trabajar y en qué orden y secuencia debe presentar los contenidos.

En lo referente al indicador **procedimientos** de los profesores encuestados, 31 poseen un alto grado confiable para llevar a cabo los procedimientos dentro de la institución educativa en la cual laboran. Ya que les permite establecer expectativas adecuadas hacia los alumnos y a su vez dirigir los conocimientos previos para promover nuevos aprendizajes.

El indicador **técnicas utilizadas**, de los profesores encuestados el 50% manifestaron que las técnicas utilizadas poseen un mediano grado confiable en el subprograma de Contaduría del Núcleo LUZ-COL, puesto que en pocas ocasiones se llevan a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje entre docentes y alumnos para diseñar, desarrollar, analizar y evaluar su propia práctica dentro de la organización investigada.

El indicador **planificación**, el 75% de los encuestados manifestaron que poseen un alto grado de confiabilidad para llevar a cabo la planificación dentro de la institución, ya que la misma les permite prever los acontecimientos cuando se realiza una planificación y de esta manera incluir los objetivos organizacionales correspondientes para la misma.

Los resultados al aplicar el indicador **diagnóstico** revelaron que el 67% de los profesores entrevistados manifestaron que poseen un mediano nivel confiable para realizar un diagnóstico en cada una de las actividades que se llevan a cabo dentro de la institución, ya que en pocas ocasiones se les proporciona información para ayudar a aprender los conocimientos de sus alumnos, a su vez ejecutar un estilo de aprendizaje que les permita tomar la alternativa deseada para poner en funcionamiento el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En relación con los resultados arrojados se evidencia que los mismos tienen relación con lo expuesto por Maruny (1989), quien sostiene que enseñar no es sólo proporcionar información, sino ayudar a aprender y para ello el docente debe tener un buen conocimiento de sus alumnos, cuáles son sus ideas previas que son capaces de apreciar en un momento determinado, su estilo de aprendizaje, los motivos intrínsecos y extrínsecos que animan o desalientan sus hábitos de trabajo, sus actitudes y valores que manifiestan frente al estudio concreto de cada tema.

De acuerdo con los resultados del indicador **Desarrollo de Actividades** el 87% de los profesores encuestados manifestaron que poseen un alto grado confiable para el desarrollo de las actividades académicas, puesto que se llevan a cabo las acciones necesarias para el logro de los aprendizajes a través de estrategias comunes que les permiten generar conocimientos favorables dentro de la institución y por ende a los alumnos a los cuales se les imparte el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Indicador **Función Mediadora**, el 88% del personal entrevistado indicaron que poseen un alto nivel confiable para desarrollar estas funciones

entre docente-alumno dentro de la institución ya que les permite transmitir las actitudes deseadas hacia el conocimiento para la especialización del alumno en cuanto al desempeño de sus actividades.

Resultados de la variable **Generación de Conocimientos**

El Indicador **Tácito** obtuvo que el 74% que representan 28 profesores encuestados manifestaron que poseen un alto grado de confiabilidad para desarrollar el conocimiento en las actividades educativas, ya que las mismas les permiten llevar a cabo dichos conocimientos mediante estrategias accesibles para entendimiento efectivo del alumno.

Con respecto al Indicador **Explícito** el 60% entrevistado posee un mediano grado de confiabilidad para llevar a cabo este conocimiento, puesto que en pocas ocasiones se toma en cuenta el material producido por los docentes para ser compartidos con los demás colegas y a su vez expresar de una forma estructurada las palabras, ideas, teorías o diagramas que les permitan poner en funcionamiento en proceso enseñanza-aprendizaje a través de sus conocimientos.

De acuerdo al Indicador **Socialización** el 65% que representa 24 profesores encuestados los mismos poseen un grado medianamente confiable para el desarrollo de la socialización dentro de la institución, ya que en pocas oportunidades se les permite compartir los conocimientos entre las personas en un momento determinado y a su vez participar en las actividades desarrolladas en el medio donde se desenvuelve como docente para llevar a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje hacia los alumnos y por ende hacia los colegas que están a su alrededor.

En lo referente al Indicador **Externalización** las personas entrevistadas poseen un mediano nivel confiable para el desarrollo de este Indicador, ya que en pocas ocasiones se toma en consideración el material de investigaciones realizadas por ellos mismos para impartir el proceso enseñanza-aprendizaje hacia los alumnos.

Los resultados al aplicar el Indicador **Combinación**, el 46% de los encuestados opinaron que poseen un mediano nivel confiable para llevar a cabo este Indicador, ya que en pocas ocasiones los conocimientos aportados por los docentes son transferidos a la hora de llevarlos a la práctica.

Por último el Indicador **Internalización**, los resultados arrojan que el 67% de los profesores entrevistados poseen un alto nivel confiable para cumplir con este Indicador, ya que el mismo les permite explicar de una forma explícita las actividades establecidas hacia el conocimiento de los alumnos, además se logra la transferencia en docente-alumno para lograr la captación de sus ideas.

Conclusiones

Al docente siempre se le ha considerado como mediador entre el alumno y el aprendizaje que el primero necesita que llegue como un mensaje muy claro, lo cual le permita al estudiante alcanzar niveles superiores de conocimiento. Para ello sirven los significados adquiridos explícitamente por el docente durante su formación profesional, tales como los usos prácticos que resultan de experiencias continuas en el aula; entre los cuales se encuentran las pautas de evaluación curricular, y sobre todo las orientaciones metodológicas, sin olvidar, claro está, dentro de estas las estrategias docentes que son las que le permiten generar el conocimiento de sus participantes entre otras.

Para que el docente logre tan ansiada meta, como es la de generar conocimientos en sus alumnos, debe tener un buen conocimiento acerca de éstos, cuáles son los conocimientos previos que éstos traen, cuál es el estilo de aprendizaje que debe utilizar, y algo muy importante que no hay que olvidar, son los hábitos de trabajo, las actitudes y valores que manifiestan éstos frente al estudio de cada tema a efectuarse en dicho aprendizaje.

Dentro de este orden de ideas a continuación se presentan las conclusiones derivadas de la investigación, las cuales permitieron determinar en forma general lo siguiente:

En referencia al primer objetivo específico orientado a identificar las estrategias utilizadas por los docentes del Subprograma de Contaduría Pública del Núcleo LUZ-COL, se reflejó a través del estudio de cada uno de los indicadores que son los siguientes: Organización de contenidos, procedimientos y técnicas utilizadas; donde prevalece en su mayoría un alto promedio de confiabilidad; pero en cuanto a las técnicas utilizadas se observó debilidad por ser medianamente confiable en los docentes entrevistados; en los cuales se infiere que se operacionalizó la variable sujeta al estudio que con poca frecuencia

los docentes no identifican las estrategias utilizadas; considerándose que esta debilidad se presenta debido a que estos docentes por lo general la conocen, mas no la aplican.

En cuanto al segundo objetivo específico dirigido a analizar la dinámica de ejecución de las actividades académicas desarrolladas por los docentes del Subprograma de Contaduría Pública, se observó a través del estudio de cada uno de los indicadores que son los siguientes: Planificación, diagnóstico, desarrollo de actividades y función mediadora; que en la mayoría de ellos prevalece un alto promedio de confiabilidad, en esto se evidencia que la dinámica de ejecución de las actividades académicas es alta, esto se demuestra cuando los indicadores en su mayoría señalan la alternativa siempre, lo que quiere decir que los docentes presentan debilidad en cuanto al diagnóstico, que es el que indica el grado de preparación en cuanto a estrategias de aprendizaje se refiere.

En función del tercer objetivo específico de estudio dirigido a distinguir los tipos de conocimientos utilizados para la generación de conocimientos, se reflejó a través del estudio de cada uno de los siguientes indicadores: Conocimiento tácito y conocimiento explícito. Se determinó que el conocimiento explícito presenta debilidad, porque el resultado final es que es medianamente confiable.

Para finalizar, encontramos el cuarto objetivo específico del estudio, dirigido a establecer las implicaciones prácticas para la producción de conocimiento en los estudiantes de educación superior. En ello se encontró que en la mayoría de los indicadores de este estudio prevalece un mediano promedio de confiabilidad, demostrándose así su debilidad para la generación de conocimiento. Si no hay una alta confiabilidad en esta generación de conocimiento los docentes no utilizan las estrategias adecuadas para alcanzar la productividad eficaz en los participantes de esta institución educativa.

Referencias Bibliográficas

- AGUILAR, José (1997), **Los métodos de estudio y la investigación**. Madrid. Santillana.
- BROWN, Ann (1995), **Metacognición y motivación**. Erlbaun. New York.

- COLL, César y VALLS, Enrice (1995), **El aprendizaje y la enseñanza de los procedimientos**. Santillana. Madrid, España.
- DECROLY, Ovidio (1998), **Problemas de psicología y de pedagogía**. Madrid. Francisco Beltrán.
- DÍAZ B., Frida (1998), **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo**. McGraw-Hill. Caracas.
- FERRATER, Adalberto (1999), **La programación del aprendizaje**. Materiales AFFA. Barcelona. Fondo de Formación.
- FLAVELL, Jhon (1997), **Perspectivas en el desarrollo de la memoria y la cognición**. Hilsdale. Barcelona.
- _____ (1998), **Metacognición alrededor de la naturaleza**. Revista de Ciencias de la Educación. Universidad de Cádiz – España, p. 125.
- FREIRO, Alfredo (1997), **Personalidad y aprendizaje en el contexto escolar**. Alianza. Madrid.
- GONZÁLEZ, Esperanza (2001), **Conocimiento, comunicación e intervención psicopedagógica**. Universidad de Castela. La Mancha, Cuenca.
- GONZÁLEZ, María y TOURÓN, José (1996), **Autoconcepto de aprendizaje**. Madrid – España. Texto, pp. 40-50.
- HEDLUND, Gunnar (1994), **Modelo de gerencia del conocimiento**. Estrategia gerencial. Journal, 15:73-90. Sunn Special ISSUE.
- KOGUT, Bruce y ZANDER, Udo (1994), **Knowledge of the firm, combinative capability and the replication of technology organization science**.
- MARUNY, Lluís (1989), **La intervención pedagógica**. Cuadernos de Pedagogía (174) 11-15.
- NEWMAN, Fred y JACOBSON, Neil (1995), **El contexto social y funcional y su relación con el aprendizaje**. Pressley Prentice Hall.
- NIETO, Cano (2004). **Dimensiones del conocimiento**. Revista de Investigación Educativa. Volumen 3, pp. 271-283.
- NONAKA, Ikujiro y TAKEUCHI, Hirotaka (1995), **La empresa creadora de conocimiento**. En gestión del conocimiento. Harvard Business Review. Revista.
- TAGOPE, Alfredo (1999), **Psicología educativa**. México. Prentice Hall.