

# Concepciones epistemológicas de los docentes sobre los ejes integradores. Conocimiento, naturaleza y funciones

Salazar García, Rosmira del Carmen / Serrano de Moreno, María Stella

Universidad de Los Andes - Venezuela  
rosmisa7@hotmail.com / stelaser25@gmail.com

Finalizado: Mérida, 2016-05-01 / Revisado: 2016-12-15 / Aceptado: 2017-06-02

## Resumen

*Las concepciones epistemológicas de los docentes poseen una relevancia fundamental en el estudio de su configuración mental pues permiten comprender el porqué de su postura, su pensamiento y su acción en el aula de clase. El propósito del artículo es analizar las concepciones epistemológicas que poseen docentes de educación primaria sobre el conocimiento, la naturaleza y las funciones de los ejes integradores. El estudio se fundamentó en el enfoque cualitativo con alcance descriptivo, se aplicaron las técnicas de la entrevista y grupo focal de discusión. El proceso de análisis permitió definir que el conocimiento epistemológico sobre los ejes integradores es de naturaleza experiencial, casuística y poco reflexiva, lo que impide el empoderamiento conceptual de los profesores. Se destaca un conocimiento fundamentalmente empírico, esto explica la falta de consistencia entre lo que expresan los docentes, que suele ser un discurso más elaborado y lo que hacen en las aulas, más próximo al modelo de enseñanza tradicional.*

**Palabras clave:** concepciones epistemológicas, ejes integradores, conocimiento experiencial, conocimiento empírico, modelo de enseñanza tradicional.

\*\*\*

## Abstract

EPISTEMOLOGICAL CONCEPTIONS OF TEACHERS ON INTEGRATORS AXES. KNOWLEDGE, NATURE AND FUNCTIONS

*Epistemological conceptions of teachers have a fundamental importance in the study of mental configuration allowing teachers understand the reason of their posture, thought and action in the classroom. The purpose of the present article is to analyze the epistemological conceptions of teachers who have primary education knowledge, nature and functions of the integrators axes. It was based epistemologically on the qualitative approach with descriptive scope; interview techniques and focus group discussion were applied. The process of analysis allowed to define the epistemological knowledge about integrators axes is experimental in nature, casuistry and unreflective, which prevents the conceptual empowerment of teachers. A fundamentally empirical knowledge is highlighted, this explains the lack of consistency between what teachers express, which is usually a more elaborate discourse and what they do in the classroom, closer to the traditional teaching model.*

**Key words:** epistemological concepts, integrators axes, experimental knowledge, empirical knowledge, traditional teaching model.

\*\*\*

## Résumé

CONCEPTIONS ÉPISTEMOLOGIQUES DES ENSEIGNANTS SUR LA CONNAISSANCE, LA NATURE ET LES FONCTIONS DES AXES INTÉGRATEURS

*Les conceptions épistémologiques des enseignants ont une importance fondamentale dans l'étude de la configuration mentale, car celles-ci leur permettent de comprendre leur position, leur pensée et aussi leur manière d'agir dans la salle de classe. Le but de cet article, c'est d'analyser les conceptions des enseignants d'enseignement primaire sur les connaissances, la nature et les fonctions des axes intégrateurs. L'étude se base sur l'approche qualitative de portée descriptive, les techniques appliquées sont l'entrevue et le groupe de discussion. Le processus d'analyse a permis de définir que les connaissances épistémologiques sur les axes intégrateurs sont de nature expérimentale, casuistique et peu réfléchie, ce qui empêche l'autonomisation conceptuelle des enseignants. Il convient de noter que la connaissance des enseignants est fondamentalement empirique, ce qui explique le manque de consistance entre ce que les enseignants expriment, qui est habituellement un discours plus élaboré et ce qu'ils font en classe, qui est plus proche du modèle d'enseignement traditionnel.*

**Mots-clés:** conceptions épistémologiques, axes intégrateurs, connaissances expérimentales, connaissances empiriques, modèle d'enseignement traditionnel.

## 1. Introducción

El pensamiento, las creencias y las concepciones de los docentes se construyen por la interacción, entre otros elementos o factores, de su formación académica, la experiencia reflexionada, la interacción con sus pares y los estudiantes, sus motivaciones, sus valores y los rasgos de personalidad. En este sentido, las concepciones pueden ser interpretadas como el conjunto dinámico de pensamientos, creencias y actitudes que tiene el docente sobre la educación, el educando y el proceso de enseñanza y aprendizaje (Carnicer y Furió, 2002; Gimeno y Pérez, 1998; Porlán, Rivero y Martín del Pozo, 1998). Entonces, las representaciones y significados sobre las finalidades de la educación, sobre qué ciudadano formar, sobre el para qué de la integración interdisciplinaria y el para qué de la enseñanza y el aprendizaje podrían ubicarse dentro de las concepciones epistemológicas.

El presente artículo divulga resultados parciales de una investigación cuyo objetivo fue analizar los aportes sobre la caracterización del conocimiento sobre los ejes integradores presentes en los docentes de primaria. Los ejes integradores son elementos curriculares clave al momento de planificar, desarrollar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sobre estos elementos curriculares los docentes deben reflexionar, plantearse representaciones, interpretar y valorarlos en su enseñanza.

En Venezuela, el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007: 89) implementa cinco ejes integradores: ambiente y salud integral; lenguaje y comunicación; valores, derechos humanos y cultura por la paz y vida; independencia, soberanía y defensa integral de la nación; trabajo liberador y orientación vocacional y los define como “una forma de organización e integración de saberes, conocimientos y experiencias de aprendizaje para alcanzar los fines de la educación bolivariana; viabilizados a través de las diferentes áreas del conocimiento del currículo”.

Por tanto, estudiar particularmente la caracterización del conocimiento de los profesores sobre los ejes integradores resulta relevante debido a que la epistemología docente influye sobre la manera cómo éste organiza su mundo profesional y repercute en las acciones pedagógicas y didácticas.

Por tal razón, este artículo divulga los resultados sobre las concepciones epistemológicas que poseen los docentes de educación primaria particularmente sobre el conocimiento, la naturaleza y las funciones de los ejes integradores.

## 2. Encuadre teórico

### 2.1. El pensamiento del profesorado y su devenir

El pensamiento del profesor se podría describir como una organización compleja en la que intervienen múltiples elementos, entre ellos: a) el modo cómo el docente percibe la realidad educativa, b) el conocimiento sobre las disciplinas, c) el conocimiento curricular, d) las concepciones sobre qué es enseñar y e) qué es aprender y lo estrategia que sea para planificar, desarrollar y evaluar la enseñanza y el aprendizaje; entonces, el pensamiento epistemológico del profesorado marca el devenir de las actuaciones docentes. En tal sentido, Díaz (1985) y Doménech (2004), explican que las concepciones podrían condicionar la forma cómo los docentes abordan las tareas. Traver, Sales, Doménech y Moliner, (2006) estudiaron que el pensamiento docente también está en el origen y la génesis de los estilos de enseñanza que aplica. Por su parte, Clark y Peterson (1986: 86) estiman que la “conducta cognitiva del profesor está guiada por el sistema personal de creencias, percepciones y valores, que le confieren sentido a dicha conducta”.

Así pues, en este estudio, las concepciones de los docentes sobre los ejes integradores en el proceso de enseñanza y aprendizaje pueden interpretarse como el conjunto de posicionamientos que posee el docente. De esta manera, conocer explícitamente el marco de referencia de los profesores constituido por sus concepciones sobre la enseñanza y aprendizaje ayuda en la comprensión de cómo se están llevando a cabo estos procesos, aspectos en los que se identifica el fin de los ejes integradores como referentes para lograr la integración de los contenidos y la educación axiológica ligada al alcance de los fines de la educación en Venezuela.

### 2.2. Los ejes integradores curriculares de la educación primaria en Venezuela

En el año 2007, el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) planteó para el nivel

de educación primaria un nuevo diseño curricular. Dentro de las orientaciones epistemológicas que orientan este currículo se encuentra la promoción de aprendizajes inter y transdisciplinarios, entendidos como la integración de las diferentes áreas del conocimiento, a través de experiencias en colectivo y contextualizadas. Dicho proceso exige constituir “una fuente potencial de aprendizaje que ayude a reconocer los problemas sociales, superar dificultades, asumir responsabilidades, confrontar el cambio y valorar las diferencias” (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2007: 17). Para coadyuvar en este proceso surgen los ejes integradores los cuales tienen como función “servir de puente entre los contenidos establecidos en el currículo y las realidades de los estudiantes, al tiempo que facilitan la globalización de los aprendizajes y una educación basada en valores” (Op. Cit., 2007: 20).

Queda claro, entonces, que los ejes integradores son elementos curriculares que propician una educación que supera la fragmentación y la atomización del saber, combatiendo así la separación entre el saber y el hacer; utilizarlos en el proceso de enseñanza y aprendizaje le exige al docente una metodología diferente a la que tradicionalmente ha desplegado en las aulas de clase. Este hecho implica que los contenidos deben ser seleccionados por el docente con una clara intención didáctica que sirva para comprender el contexto sociocultural en el marco de una formación ética y ciudadana.

Así, la reflexión del docente al momento de elegir los contenidos curriculares, enriquecerlos y crearlos es crucial por cuanto debe articularlos con los fines de la educación venezolana contemplados en la Ley Orgánica de Educación (2009), con las intencionalidades didácticas (aprender a crear, aprender a convivir y participar, aprender a valorar y aprender a reflexionar) y con las necesidades geo-históricas del país expuestas en el preámbulo de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999:6): “la libertad, la independencia, la paz, el bien común, la integridad territorial, la convivencia y el imperio de la ley (...)”.

Así pues, la idea de un currículo estático cambia de sentido y se enfoca en la actualidad en un diseño curricular que enfatiza en la flexibilidad,

lo cual significa que los docentes se encuentran en plena libertad de vincular la escuela, las áreas y los contenidos con la vida cotidiana, el trabajo, la conservación del medio ambiente y las necesidades de los educandos.

### 3. Metodología

Desde el punto de vista metodológico, el estudio se fundamentó epistemológicamente en el enfoque cualitativo. El interés analítico y reflexivo sobre las concepciones epistemológicas de los docentes acerca de los ejes integradores condujo a decidir que el alcance del estudio fuese descriptivo. La selección del grupo de sujetos para el estudio fue intencional y estuvo comprendida por ocho (08) *docentes* de educación primaria de una escuela pública del estado Mérida, tras un proceso de saturación de información de cada docente. Cabe destacar que lo importante para la investigación no fue la cantidad de sujetos, sino la riqueza conceptual que proporciona al estudio cada informante.

Las técnicas seleccionadas fueron la *entrevista y los grupos focales de discusión*; como instrumentos se emplearon dos *guiones de entrevista y dos registros de recolección* cuyo fin fue acopiar información que permitió analizar las concepciones epistemológicas que poseen los docentes de educación primaria sobre el conocimiento, la naturaleza y las funciones de los ejes integradores. La información recolectada se sometió a un análisis descriptivo e interpretativo basado en tres etapas: 1. Etapa la categorización. 2. Etapa de estructuración de la información y 3. Etapa de teorización de la información. (Martínez, 2009).

### 4. Resultados

Con base en el análisis de la información proporcionada por los informantes, se estableció un conjunto de categorías y subcategorías que fueron estudiadas para obtener una visión comprensiva del objeto. Para este aporte se presenta el componente “contenido”, el cual hace referencia a las concepciones epistemológicas de los docentes acerca del conocimiento, naturaleza y funciones de los ejes integradores. En la Tabla N° 1 se exhiben algunas de las categorías, subcategorías y evidencias de este componente de contenido.

**Tabla N° 1**  
**Categorías, subcategorías y evidencias en la entrevista individual y en el registro de recolección acerca de las concepciones epistemológicas de los docentes sobre el conocimiento, naturaleza y funciones de los ejes integradores**

N°	Categorías	Subcategorías	Evidencias reveladas por los docentes en la entrevista individual y en el grupo focal
<b>Conocimiento de los ejes integradores</b>			
1	Conocimiento empírico	a. Ensayo y error	"...a veces hay temas que son fáciles de integrar pero hay otros que no...creo que desarrollo los ejes cuando trabajo los valores..." (Doc. 5. CHE)
2	Concepción disciplinar	a. Trabajar cada área por separado	"... los trabajo en cada una de las áreas de acuerdo con el tema...." (Doc. 3. FABI)
<b>Naturaleza de los ejes integradores</b>			
1	Realidades del país	a. Realidad educativa y social del país	"los ejes integradores surgen de la realidad social dy educativa del país..." (Doc. 1. ANDI)
2	Conocimiento vago	b. Conocimiento impreciso	"...no sé exactamente cuál es la naturaleza de los ejes integradores..." (Doc. 2. YERA)
<b>Función de los ejes integradores</b>			
1	Integración del saber	a. Integración de los contenidos	"...lo más importante es aplicar los ejes para integrar los componente curriculares..." (Doc. 3. FABI) "...creo que la función es educar en valores... tengo muchas inquietudes..."
		b. Conocimiento parcial y contradictorio	(Doc. 2. YERA); "... trato de implementarlos... pero a veces es difícil..." (Doc. 4. LEO)

Fuente: investigación propia

#### 4.1. Análisis de las concepciones epistemológicas de los docentes acerca del conocimiento, naturaleza y funciones de los ejes integradores

Este proceso de análisis consiste en interpretar y hallarle significado a las categorías y subcategorías que describen las concepciones epistemológicas de los docentes acerca de los ejes integradores, su conocimiento, naturaleza y funciones resaltadas en la Tabla 1.

##### 4.1.1. Conocimiento de los ejes integradores

Al comparar la concepción sobre los ejes integradores que, en Venezuela, plantea el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007) con las respuestas aportadas por los docentes se puede develar que los docentes poseen algunos conceptos que definen e identifican a los ejes integradores. Ahora bien, en el análisis realizado al contenido expresado en los discursos docentes se pudo identificar un conocimiento teórico- práctico parcial.

Este discurso no se apoya en la reflexión, sino en creencias pedagógicas subjetivas sobre el conocimiento de los ejes integradores. Por estas razones se afirma en esta investigación que el conocimiento epistemológico que los docentes tienen sobre los ejes integradores es fundamentalmente empírico. Con este término se pretende destacar su naturaleza experiencial, casuística y poco reflexiva, construido por "tanteo o ensayo y error. (...) que orienta el comportamiento docente en el marco de las circunstancias concretas en las que se desenvuelve". (López, 1999: 252).

Es preciso señalar que los entrevistados manifestaron que los ejes integran saberes y que son esenciales para la formación de valores, pero, no señalaron cuáles son los criterios utilizados para hacerlo. Esta situación revela una clara y evidente inconsistencia entre lo que manifiestan los docentes, que suele ser un discurso más elaborado y lo que hacen en las aulas, más cercano a un modelo de enseñanza tradicional y por supuesto a

una concepción disciplinar poco globalizadora y con escaso conocimiento teórico-práctico.

Por otra parte, existe un conjunto de aspectos que también caracterizan a los ejes integradores y en los que se indagó en la investigación los cuales no fueron argumentados por los entrevistados. Es por esta razón que es posible afirmar que el conocimiento que tienen los docentes sobre los ejes integradores es parcial y sin ninguna fundamentación.

En cuanto al primer aspecto, relacionado con la correspondencia que existe entre los ejes integradores y los fines de la educación, se pudo constatar que los docentes parecían no concebir con claridad esta relación. Por lo tanto, desechan la oportunidad para discutir en cada nivel y modalidad sobre las características propias de la población que se atiende (período de vida que aborda, contextos diversos, diferencias propias de cada estudiante con sus diversos ritmos y desarrollos).

En el Artículo 15 de la Ley Orgánica de Educación (2009) y en el Currículo Nacional Bolivariano (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2007) se plantea que los fines de la educación buscan ser, por una parte, referentes para todos los niveles y modalidades; por otra, puntos de partida para la discusión, reflexión, autoevaluación y compromiso para el logro de los propósitos e intencionalidades pedagógicas. De modo que lo esperado por los planificadores es que los docentes cumplan y ejerzan con conocimiento y responsabilidad lo que está prescrito en estos documentos legales.

Esta prescripción que -en teoría- debería conducir la acción pedagógica, desde la perspectiva de la investigadora, no se armoniza con lo que el docente realiza en el aula. La falta de correspondencia podría obedecer por un lado, a la poca profundización, al escaso cuidado por los detalles y a la desarticulación entre los principios y elementos curriculares. Por otro lado, a la concepción que aún mantienen algunos educadores: la implementación de los ejes integradores puede llevarse a cabo y estudiarse simplemente con pizarra y marcador.

Desconocen la perspectiva transversal para la que fueron creados, los ejes no son materias

ni asignaturas, están reflejados en el currículo educativo para vivirlas, para experimentarlas, para darle sentido a lo que hace el docente más allá de una rutina mecánica. La manera de concebir los ejes desde esta perspectiva tiene evidentemente implicaciones en la manera cómo planifica el docente. Por esta razón no es raro encontrar diseños de clase sin ninguna direccionalidad didáctica, carentes de sentido tanto para el estudiante como para el docente, lo cual se determinó en el estudio a través del análisis de las planificaciones como una forma de deducir o determinar concepciones.

También se evidenció una profunda desarticulación en la planificación de los docentes respecto al balance e interrelación que debe existir entre el aprender a ser, a conocer, a hacer y a convivir. Las características o el perfil del educando y las necesidades geo-históricas del país expuestas en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) son otros de los componentes que no se visualizan en la planificación docente.

Ante este escenario, debe vivirse desde la escuela un proceso de transformación curricular apoyado en: 1) la apertura de espacios permanentes de discusión sobre el pensamiento del profesor acerca de las actuaciones docentes, los procesos que se desarrollan y las estrategias que se implementan; 2) un debate formativo desde la práctica pedagógica que invite a preguntarse por ejemplo: ¿Se logra el desarrollo del potencial creativo de los estudiantes a partir de lo que se realiza en las aulas?, ¿Se desarrolla la capacidad de abstracción y el pensamiento crítico con métodos innovadores que privilegien el aprendizaje desde la cotidianidad y la experiencia? En fin, debe generarse espacios de discusión teórica y acerca de la práctica con la finalidad de repensar el pensamiento y la acción del docente.

El segundo aspecto estudiado se relaciona con el conocimiento de los docentes sobre las intencionalidades didácticas (aprender a crear, aprender a convivir y participar, aprender a valorar y aprender a reflexionar) y su vinculación con los ejes integradores. Al respecto, el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2013: 13) plantea que las intencionalidades didácticas “se concretan

en acciones delineadas por los ejes integradores y son los puntos referenciales directos del docente al planificar”.

Se evidenció que los docentes no conciben la importancia de las intencionalidades didácticas y no las hacen visibles en la planificación desde una perspectiva socializadora y promotora de participación comunitaria. Cabe preguntarse entonces ¿Cuál es el sentido ontológico de la planificación que hace el docente? Se puede decir que la planificación no es concebida como una oportunidad que el docente debe aprovechar para preguntarse, reflexionar, debatir, indagar y pensar acerca de los propósitos de la misma, las áreas, su campo de conocimiento, el desarrollo de determinadas capacidades, el contexto que rodea a los alumnos, entre otros aspectos.

Al respecto, Forero, Guerrero, López y Réquiz (2002) manifiestan que la planificación del docente en muchas ocasiones está concebida como un requisito administrativo, de donde lo que se enseña no es entendible y significativo para el que aprende, y lo aprendido no es útil y aplicable para la vida. También, López (1999: 252) plantea que casi siempre la planificación del docente está orientada “por la intuición o la emoción, más que por la ordenación lógica que suministra la teoría y la práctica”, por esta razón no se detiene a articular las áreas, los contenidos, las intencionalidades didácticas, los fines de la educación y los ejes integradores junto con las rutinas cotidianas de la vida en el aula y la de sus alumnos.

Finalmente, se puede expresar que el conocimiento que deben tener los educadores sobre el currículo y en especial, el relacionado con los ejes integradores exige un alto y diferenciado status epistemológico. Para Popkewitz (1996) en el conocimiento epistemológico confluyen, las teorías sobre el acto educativo, las teorías que poseen los docentes sobre cada disciplina, las concepciones de los alumnos y la perspectiva socio-cultural. En este sentido, aspectos como: a quién enseñar, qué enseñar, cómo enseñar, para qué enseñar, qué aprender, cómo aprender, qué evaluar y cómo evaluar deben ser los pilares centrales para la resolución de las problemáticas planteadas por los docentes, especialmente sobre su marco epistemológico.

#### 4.1.2. Conocimiento sobre la naturaleza de los ejes integradores

Los ejes integradores se han convertido en un instrumento articulador que permite interrelacionar el sector educativo con la familia y la sociedad. Al respecto, el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007) plantea que los ejes integradores emergen de la realidad social; esto significa que parte de la naturaleza de los ejes integradores está ceñida a condiciones históricas, sociales y culturales concretas de la sociedad venezolana. Sobre este aspecto, el estudio confirmó que seis de los docentes entrevistados conoce por lo menos una de las razones por las que surgieron los ejes integradores en el contexto venezolano.

Se pudo verificar en la información recogida que algunos docentes entrevistados conciben que los ejes integradores son resultado del análisis de la realidad educativa del país. Este aspecto se evidencia en planteamientos como: “*surgen del análisis educativo que ha realizado el ministerio*” (Doc. 3 FABI). A diferencia, otros docentes expresan que los ejes integradores nacieron de la realidad social del país “*los ejes integradores surgen de la realidad social del país y de la necesidad de construir un nuevo ciudadano...*” (Doc. 1. ANDI). Estos hallazgos revelaron que el grupo de docentes entrevistados tienen un cierto conocimiento sobre el origen de los ejes integradores. Ahora bien, surge aquí una pregunta ¿si los docentes relacionan el origen de los ejes integradores con la realidad educativa y social del país por qué no logran tenerlos como referente en su práctica?

Esta perspectiva se desdibuja en la escuela porque la concepción epistemológica que tienen los docentes acerca de los ejes integradores es superficial, no los conciben como fuerza que impulsa, conecta, enriquece y proyecta el trabajo pedagógico de las áreas de aprendizaje. Ahora bien, desde la perspectiva de la investigadora es importante señalar que la escasa reflexión es la constante que impide el empoderamiento conceptual de los profesores sobre el currículo y principalmente sobre los ejes integradores. De Pro (1995: 79) investigó y demostró que “durante la formación inicial del profesorado y aun en las primeras experiencias como docente la reflexión

suele ser generalmente escasa y a menudo también obsoleta”.

En conclusión, se puede expresar que la principal limitación profesional del docente es tener un conocimiento epistemológico impreciso y poco reflexivo sobre la naturaleza, el significado de cada uno de los elementos curriculares, particularmente sobre los ejes integradores y la forma de implementarlos. Esta situación permite comprender por qué los docentes no hacen un uso adecuado de los ejes integradores desde una perspectiva crítica, tanto en teoría como en la práctica pese a que el Estado ha realizado esfuerzos a favor del mejoramiento de la calidad educativa.

Ante esta situación se propone revisar a fondo las relaciones del docente con el conocimiento, aspecto que ha gozado de tan poca atención por parte de las autoridades competentes. La concepción que el docente tiene sobre el conocimiento interviene directamente en la manera de ser y hacer docente. Por lo que se sugiere incluir en la valoración del desempeño docente las dimensiones epistemológicas, didácticas, psicológicas, sociales, económicas, políticas, institucionales y culturales; todo con la finalidad de lograr que los docentes sean más conscientes sobre el rol que cumplen como orientadores y principales responsables del desarrollo curricular en el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como de su relación con la optimización de la calidad educativa.

#### **4.1.3. Conocimiento sobre las funciones de los ejes integradores**

Los ejes integradores, desde la perspectiva presentada en esta investigación, cumplen funciones muy importantes, pues le ofrecen a los docentes un instrumento para desarrollar una didáctica que permita organizar sus pensamientos y sus acciones. Concretamente, el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2013: 7) plantea que los ejes integradores cumplen varias funciones:

(...) integrar los saberes, conocimientos y experiencias de aprendizaje para alcanzar los fines de la Educación Bolivariana (...) son una estrategia de articulación que permite aproximarnos lo más realmente posible a la construcción del conocimiento y, por ende, la formación (...) Integra las dimensiones teórica, práctica heurística y axiológica. Los ejes integradores son considerados en todo el proceso de aprendizaje y enseñanza.

En este planteamiento se encuentra el verdadero sentido y funcionalidad de los ejes integradores. Si hay una palabra que genera oportunidades y que llame a la reflexión en el ámbito educativo es precisamente la de “sentido”. Así, el sentido de los ejes integradores se da entre la profundidad del conocimiento reflexionado y crítico que puedan tener los docentes sobre las funciones de estos elementos curriculares y la habilidad para implementarlos.

Al respecto, se pudo determinar que siete de los docentes concibe los ejes integradores como elementos curriculares necesarios para integrar las áreas y los contenidos. “...la función de los ejes integradores es integrar los contenidos...” (Doc. 1, ANDI). Sin embargo, al preguntársele sobre cómo lo hacían respondieron: “...a veces incorporo más contenidos del que plantea el currículo” (Doc. 5 CHE); “hay áreas que son más importantes que otras...no sé cómo integrar los contenidos. Se dificulta...” (Doc. 7. ILD). Estos hallazgos revelan inconsistencia sobre lo que los docentes dicen saber acerca de las funciones de los ejes y lo que llevan a cabo para implementarlos, consecuentemente, manifiesta esta inconsistencia, una concepción disciplinar distante de visiones articuladoras de las áreas, los contenidos y el contexto del educando. No puede concebirse unas “(...) disciplinas de primera y disciplinas de segunda (...) (...) ni unas disciplinas dominantes y otras dominadas” (Gutián, 2005: 3). La inconsistencia entre los discursos docentes se debe, según Schön (1992), a la *racionalidad técnica*. El docente se convierte en un técnico al separar el pensar y la puesta en práctica. Este tipo de versatilidad en el pensamiento y la acción del profesor depende según el autor del conjunto de las teorías implícitas, es decir, del conocimiento adquirido implícitamente por asociación a partir de las vivencias cotidianas con los compañeros de clase, de trabajo o de convivencia.

En la enseñanza subyacen representaciones implícitas muy arraigadas, difícilmente variables, mientras que en los discursos docentes sobre cómo enseñan subyacen representaciones explícitas, fáciles de cambiar y con una función epistémica. De allí, que es relevante que logren hacer del conocimiento práctico no una reproducción

mecánica de un saber teórico de la enseñanza y del aprendizaje, sino un proceso complejo, analítico, reflexivo, sistemático, organizado, flexible y consciente.

## 5. Conclusiones

Las conclusiones más relevantes apuntan a los resultados alcanzados; por esta razón se puede expresar que:

- 1) El conocimiento epistemológico que los docentes poseen sobre los ejes integradores es de naturaleza experiencial casuística y poco reflexiva, el cual obedece a la escasa profundización, al descuido por los detalles y a la desarticulación entre los principios y elementos curriculares.
- 2) No se contempla un conocimiento profundo sobre el origen de los ejes integradores; pareciera que la escasa reflexión es la constante que impide el empoderamiento conceptual de los profesores sobre el currículo y principalmente sobre los ejes integradores.
- 3) El conocimiento que poseen los docentes sobre las funciones de los ejes integradores revela una concepción disciplinar aun cuando manifestaron que la integración del saber es la función más relevante.
- 4) El conocimiento que los docentes tienen sobre los ejes integradores es fundamentalmente empírico, esto explica el porqué de lo que hacen en las aulas; es decir, un desarrollo curricular disciplinar y poco globalizador.

El conjunto de las conclusiones presentadas permite reflexionar acerca de la necesidad de la toma de conciencia por parte de los docentes sobre sus propias concepciones y la calidad de éstas con el fin de asumir responsablemente las reformas propuestas por el sistema educativo. Es necesario continuar realizando investigaciones cualitativas que aborden y profundicen los procesos de aprendizaje de los docentes con el fin de hacerlos más conscientes de sus recursos, de sus conocimientos, estrategias metacognitivas, concepciones, potencialidades y dificultades. Esto les permitiría avanzar en su apropiación conceptual y práctica acerca de los elementos necesarios para desarrollar con éxito el proceso de enseñanza y

aprendizaje.

La principal implicación de los resultados interpretados en el estudio hay que ubicarla en la visión constructiva del proceso de enseñanza y aprendizaje, particularmente en la importancia que tiene el docente en la construcción de su propio aprendizaje.

---



## Referencias

---

- Carnicer, J. y Furió, C. (2002). La epistemología docente convencional como impedimento para el cambio. España: Diada.
- Clark, C. y Peterson, P. (1986). Procesos de pensamiento de los docentes. (trad.). En M. C. WITTROCK (ed.): La investigación de la enseñanza. Profesores y alumnos. Vol. III. Madrid, Paidós: MEC.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). En Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, N ° 36.860. Asamblea Nacional Constituyente.
- De Pro, A. (1995) ¿Formación de profesor de secundaria vs. Profesor -tutor de prácticas de Secundaria? En L. Blanco & V. Mellado (Coord.) (1995). La formación del profesorado de ciencias y Matemáticas en España y Portugal. Universidad de Extremadura: Badajoz, España
- Díaz, M. (1985). La interacción profesor-alumno en la enseñanza universitaria. En: *Psicología de la Educación y Enseñanza Universitaria*. Santa Cruz de Tenerife, España: Servicio de Publicaciones del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de la Laguna.
- Doménech, F. (2004). Psicología de la educación e instrucción: su aplicación al contexto de la clase. Colección Psique. Castellón, Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- Forero, E., Guerrero, A., López, G. y Réquiza, M. (2002). El Proyecto Pedagógico de Aula: una utopía, una posibilidad o una realidad. *EDUCERE*, vol. 5, núm. 16, enero-marzo, 2002, pp. 397-404. Venezuela: Universidad de los Andes.

- Gimeno, J y Pérez, A. (1998). La enseñanza: su teoría y su práctica. España: Akal.
- Guitián, C. (2005). La integración de saberes y la concepción disciplinar. España: Aljibe.
- Ley Orgánica de Educación. (2009). Gaceta Oficial Extraordinaria de la República Bolivariana de Venezuela, 5.929. (Extraordinaria), Agosto, 2009.
- López, J. (1999). Conocimiento docente y práctica educativa. El cambio hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje. España: Aljibe.
- Martínez, M. (2009). Comportamiento humano: Nuevos métodos de investigación. 2a ed. México: Editorial Trillas.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2013). Orientaciones educativas Canaima Educativo. Caracas: Autor.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007). Currículo Nacional Bolivariano Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano. Caracas: CENAMEC
- Popkewitz, T. (1996). Sociología política de las reformas educativas. Madrid: Morata.
- Porlán, R., Rivero, A y Martín del Pozo, R. (1998). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores, II: estudios empíricos y conclusiones. Enseñanza de las Ciencias, 16(2).
- Schön, D. (1992). (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Madrid, España: Paidós.
- Traver, M; Sales, M.; Doménech, F y Moliner, M. (2006). Psicología Evolutiva y de la Educación. Colección Psique. Castellón, Publicaciones de la Universitat Jaume I.