

Estudio Etnográfico en Docentes del Programa Nacional de Formación en Mecánica

Luis Eduardo Piña López¹, Yelitza Marcano²

Alexa Senior³ y Lesbia Payares⁴

^{1,4}Universidad Politécnica Territorial de Falcón Alonso Gamero

luispinalopez@gmail.com, lsbpayares@gmail.com

^{2,3}Universidad del Zulia, Núcleo Decanal Punto Fijo

ymarcano@hotmail.com, asenor9@yahoo.es

Resumen

La adecuación de los contenidos instruccionales del Programa Nacional de Formación (PNF) en Mecánica ha estado determinada por propuestas para una nueva matriz curricular donde participan docentes de la Universidad Politécnica Territorial de Falcón Alonso Gamero (UPTFAG). El propósito es comprender desde sus perspectivas el desarrollo de dicha gestión, sus orientaciones y demás manifestaciones. Para esto, se elaboró la presente etnografía reveladora de las categorías emergentes. Entre los resultados se destaca, la dinamización instruccional lograda mediante el manejo de una agenda de trabajo; sin embargo, la redirección constante y el desvío impreciso derivan en distracción con la consecuente imprecisión curricular.

Palabras clave: Gestión instruccional, PNF en Mecánica, etnografía.

Ethnographic study in Professors of the National Training Program in Mechanical

Abstract

The adequacy of the instructional contents of the National Training Program (NTP) in Mechanical has been determined by proposals for a new curricular matrix where professors from the Universidad Politécnica Territorial de Falcón Alonso Gamero involved. The purpose is to understand from their perspective the development of such management, its guidelines and other manifestations. For this, the present revealing ethnography of emerging categories was developed. Among the results emerged, the instructional dynamic achieved by managing a work agenda; however, constant redirection and imprecise detour result in distraction with consequent imprecision curriculum.

Keywords: Instructional management, NTP in Mechanical, ethnography.

1. PRESENTACIÓN

Esta investigación constituye un esfuerzo por describir mediante la etnografía, los aspectos propios del quehacer de un grupo de docentes que intervienen en el desarrollo de la gestión instruccional del PNF en Mecánica de la UPTFAG, que lleva seis (6) años desde que fue autorizada su implantación por parte de la máxima instancia ministerial.

Al respecto, se pretendió abordar los rasgos más prominentes, sus costumbres, maneras de actuar y modos de conllevar la gestión de la instrucción basada en la actual matriz curricular para emitir las

caracterizaciones que reflejan la generalidad de su forma de trabajar. Sobre todo, se intentó indagar acerca de la comprensión de sus perspectivas, situaciones vivenciales, manifestaciones más resaltantes y la interpretación de las estrategias que practican para lograr prevalecer la función gestora; que no se detiene dada la promoción hacia la elaboración y concreción de un rediseño curricular del PNF supervisado por personal adscrito al Vice-Ministerio para Planificación y Desarrollo Académico. Además de presentar un diseño etnográfico, originariamente se administró en cuatro fases según criterios de Goetz y LeCompte (1988), renombrados como etapas inductiva, generativa, constructiva y subjetiva.

2. DESCRIPCIÓN DEL ESCENARIO ETNOGRÁFICO

Desde inicios del proceso de implantación de los PNF en el año 2008, a través de la creación de estos y la designación de Comités Interinstitucionales por el antes Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (MPPEU), el personal docente de las Instituciones de Educación Universitaria (IEU) que lo gestionan experimentan el cambio del modelo curricular (particular y sostenido) en sus comunidades, a uno nuevo de comunes características académicas con ideales acordados para un proceso de transformación.

En este sentido, las diversas acciones que deben cumplir los docentes para lograr gestionar instruccionalmente las derivaciones de los lineamientos curriculares inherentes al PNF en Mecánica constituyen el fenómeno objeto de estudio, desde una óptica etnográfica por cuanto se planteó la descripción cultural de los

momentos que comparten en el desarrollo de dicha gestión, tomando en cuenta todos los acontecimientos que pudiesen emerger.

Por su parte, la regularidad de las reuniones interinstitucionales está sujeta a un formalismo burocrático de índole presupuestario donde la insuficiencia de los recursos y la inviabilidad oportuna de los trámites de viáticos incide en la asistencia a las convocatorias; en tanto, se organizan reuniones locales. En estas, la improvisación en el hilo conductor de la agenda prevista puede jugar un papel sobresaliente para el sostenimiento de acuerdos, así como sobrevenir conductas de variada índole: inconformismo, incomodidades durante las reuniones o quejas diversas; pero en otras ocasiones, muestras de satisfacción por los logros alcanzados.

También, las formas discursivas son muy coloquiales manejadas por las tradiciones culturales propias de cada sujeto, por su procedencia o acento de origen (en ocasiones humorísticas en sus conversaciones). El desarrollo de los encuentros presenta diversas facetas de discusión con temáticas que pudiendo ser variadas, están relacionadas con el ámbito curricular; sin embargo, por sus múltiples maneras expresivas y espontáneas muestran pluralidades en la atención a temas propios de la agenda inicial. Los modos de manejo expresivo mediante el lenguaje corporal son apreciados por los profesores asistentes, pudiendo ser entendidos de cualquier otra forma muy diferente al verdadero sentido de la información a transmitir.

En esta perspectiva, es necesario basarse en la convención de una comprensión pragmática del grupo, teóricamente informada, que considerando la cuestión de la intersubjetividad del investigador,

estudie a los profesores que formen parte de los procesos de gestión instruccional del PNF en Mecánica, también de su concreción curricular, intentando penetrar en el escenario para facilitar la creación de constructos.

Desde luego, al tratarse de relaciones entre factores culturales y no culturales se pudiere intentar estratificarlas, lo cual no es la idea ni el modo más efectivo de analizarlos, pero sí constituyen puntos de referencia invariantes (Geertz, 2003), y que de acuerdo a Parsons (1991) como sistema social por naturaleza (individuos que lo componen, situaciones externas en las que obran y bajo la necesidad de coordinación de su sistema), estos focos nunca se ignoran, por lo que de alguna manera deben tomarse en cuenta.

Evidentemente, no todos los docentes del PNF se encuentran inmersos en las actividades correspondientes a la gestión instruccional ya que existe otro grupo de profesores que únicamente recibe los resultados de esta, por lo que su participación escénica sería muy limitada dado que se dedican exclusivamente a la enseñanza de conocimientos en las unidades curriculares. Conviene expresar que, la población ha sido delimitada naturalmente compartiendo un emplazamiento, por lo que es un conjunto identificable con sitio geográfico definido (Goetz y LeCompte, 1988). El recinto de focalización lo constituye el Departamento Académico de Mecánica (DAM) de la UPTFAG (UPT a partir del 24/11/2014; antes Instituto Universitario de Tecnología Alonso Gamero, IUTAG, desde el 21/07/1971); con su población aproximada de cincuenta (50) profesores que imparten las diferentes unidades curriculares (UC) del

PNF en Mecánica, organizados por medio de coordinaciones de trayectos, proyectos e investigación.

Asimismo, los propósitos surgidos de la realidad de los hechos (de forma naturalista), conllevaban la intención de comprender desde la perspectiva de los docentes que laboran en el PNF en Mecánica el desarrollo de la gestión instruccional, sus principios orientadores, sus manifestaciones más resaltantes y las acciones que llevaban a cabo para lograr prevalecerla. De manera específica, se pretendió aproximarse a: describir las percepciones de los docentes ante las situaciones que presentaron en el desarrollo de la gestión, entender las manifestaciones derivadas en su quehacer laboral, caracterizar las prácticas humano-educativas que le confieren a dicha gestión, sus significados, concepciones y experiencias comunes; e interpretar las situaciones que experimentan en vista de sus percepciones y manifestaciones.

3. RELACIONES TEÓRICAS

Paralelamente, se procedió a una revisión y posterior transferencia de referentes teóricos con incidencia en esta etnografía, lográndose interrelacionar las teorías en el devenir del estudio por su condición de consistencia o independencia entre sí. Como resultado de tal sistematización, se muestra el cuadro 1 el cual asociagrupos teóricos educativos, curriculares, gerenciales y culturales más notorios. Este procedimiento logró evidenciar el compendio de teorías discriminadas de donde se soporta el proceso investigativo abordado.

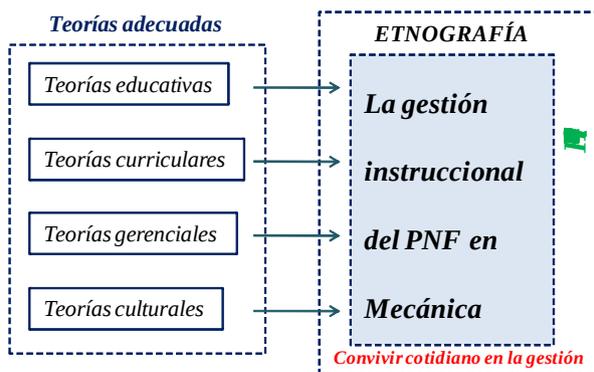
Cuadro 1. Teorías interrelacionadas por incidencia y condición

Grupo teórico	Denominación teórica	Incidencia	Relación
Teorías educativas	1. Teoría constructivista <i>Jerome Bruner</i> (1960)	La teoría de la elaboración es una extensión de la teoría de la asimilación de Ausubel, el aprendizaje en red de Norman, y el currículo espiral constructivista de Bruner. La educación liberadora es una corriente impulsada como política nacional.	La relación es consistente entre las teorías de elaboración, asimilación, constructivista, y aprendizaje en red. Son independientes con la teoría de la educación liberadora.
	2. Teoría de la educación liberadora <i>Paulo Freire</i> (1969)		
	3. Aprendizaje en red <i>Donald Norman</i> (1976)		
	4. Teoría de la asimilación <i>David Ausubel</i> (1978)		
	5. Teoría de la elaboración <i>Charles Reigeluth</i> (1983)		
Teorías curriculares	1. Teoría de la administración curricular <i>Herbert Kliebard</i> (1975)	La teoría socio-cultural del currículo toma aspectos generales de los enfoques de Kliebard, McNeil, y Reid, pero especialmente en la de administración curricular.	Relación consistente entre todas; pero de forma completa entre la teoría de la administración curricular y la de contexto socio-cultural del currículum.
	2. Teoría social curricular <i>John McNeil</i> (1981)		
	3. Teoría de valores curriculares <i>William Reid</i> (1981)		
	4. Contexto socio-cultural del currículum <i>Ulf Lundgren</i> (1983)		
Teorías gerenciales	- Teoría burocrática <i>Max Weber</i> (1922)	La teoría de aceptación de autoridad y la burocrática son mayormente incidentes, que la de condiciones humanas.	Relación consistente entre las teorías de aceptación de autoridad, y burocrática. Independientes con la de relaciones humanas.
	- Teoría de las relaciones humanas <i>Elton Mayo</i> (1932)		
	- Teoría de aceptación de autoridad <i>Chester Barnard</i> (1938)		
Teorías culturales	- Teoría particularista <i>Franz Boas</i> (1911)	Revisten de mayor a menor interés la interpretación cultural-simbólica (Geertz), luego la funcionalista, estructuralista, y la particularista, dado el propósito de la investigación.	Todas entre sí son consistentes por cuanto existe coherencia en diversos aspectos, siendo la antropológico-simbólica de mayor amplitud por consistencia.
	- Teoría funcionalista <i>Bronislaw Malinowski</i> (1922)		
	- Teoría estructuralista <i>Claude Levi-Strauss</i> (1958)		
	- Teoría antropológico-simbólica <i>Clifford Geertz</i> (1973)		

Fuente: Elaboración a partir de Andrade (2005)

Es importante resaltar, que el arreglo anterior puede ser representado mediante una ilustración que denote la influencia de tales teorías, ahora apreciadas como adecuadas (Andrade, 2005), en esta investigación etnográfica de la gestión instruccional del PNF en Mecánica de la UPTFAG, lo cual se puede visualizar en la figura 1. Por otra parte, el tipo o nivel teórico empleado se sitúa entre las teorías sustantivas (Goetz y LeCompte, 1988), ya que versa sobre una descripción del *etnos* profesoral a través de una cuidadosa explicación categorial.

Figura 1. Teorías adecuadas para la gestión instruccional del PNF en Mecánica



Fuente: Elaboración a partir de Andrade (2005)

4. CONTEXTO REAL

A partir de una política de gobierno, iniciada con la formulación del Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación (PDES) 2007-2013, se propicia elevar el nivel de los Institutos Universitarios de Tecnología (IUT) y Colegios Universitarios (CU) a Universidades

Politécnicas Territoriales (UPT), por lo que a partir del año 2008 se inicia el proceso de creación de la Misión Alma Mater, la cual conlleva a realzar el nivel universitario de estas IEU, la prosecución de estudios universitarios hacia perfiles profesionales con grado de licenciatura o equivalente, además de difundir el margen de penetración hacia espacios geográficos municipales, comunales y socio-productivos del territorio nacional.

En efecto, el PNF en Mecánica también es creado en dicho año por medio del MPPEU como programa de carrera a ser implantado en quince (15) IUT, con iguales características curriculares; presentado una malla común de unidades administradas en un período de cuatro (4) años para las titulaciones de Técnico Superior Universitario (TSU) en Mecánica (primeros dos trayectos), y de Ingeniero Mecánico (los dos trayectos siguientes). Para el seguimiento de este proceso se crearon los Comités Interinstitucionales de cada PNF que siguen lineamientos vice-ministeriales del ahora Ministerio del Poder Popular para Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología (MPPEUCT).

Se plantea luego, que existe un grupo de docentes que institucionalmente cumplen la función de asumir las tareas propiciatorias para viabilizar sistemáticamente el nuevo currículo de los PNF en los IUT (y de igual manera en las nacientes UPT), a través de comisiones curriculares encargadas para ello, de manera interdisciplinaria ya que la vinculación comunitaria por ende lo exige. Es por esto que, importa estudiarlos como elementos etnográficos dentro de la educación superior, sin formar ésta una disciplina independiente ni un área de investigación totalmente definida.

Representa una síntesis emergente que al ser practicada pretendería la comprensión de las formas y modos culturales que como grupo social lo es (Goetz y LeCompte, 1988).

Asimismo, existe la necesidad por conocer el quehacer de los grupos destinados a conformar las acciones inherentes a la gestión instruccional asociado al currículo del PNF en Mecánica en la UPTFAG, dado que existen algunas incoherencias que muestran desarticulaciones en la administración de sus bocetos académicos que actualmente siguen incompletos, tratándose de un programa de formación antes aprobado.

Desde la perspectiva adoptada, puede distinguirse que los atributos esenciales poseídos por la unidad estudiada giran en torno a que los docentes cuentan con suficiente experiencia dentro del área de Mecánica, tanto en dedicación como compromiso activo demostrado por sus realizaciones inherentes al programa de formación. De igual manera, hay empatía con el investigador, el deber participativo como actor social inmerso en la escena y la confidencialidad de la información como responsabilidad declarada ante el realizador.

Por supuesto, para este fenómeno, se tomó en consideración que el caso típico de selección en estudio corresponde a los profesores con sus convivencias en reuniones, encuentros grupales, conversaciones, asignaciones en jornadas de trabajo y demás menesteres que sostienen aspectos inherentes a la impartición de contenidos específicos del PNF, que instruccionalmente hablando corresponden al foco real de indagación. En este sentido, Goetz y LeCompte (1988) dejan entrever que dicha selección fue al inicio un perfil ideal deseable de una

población y que luego el investigador encontró el caso real ajustado. Fue asumida una posición pasiva dedicada a la comprensión en la labor de precisar la captación de diversas maneras expresivas que puedan manifestar los profesores informantes, a quienes se dispuso para obtener información valiosa. Posteriormente, se desarrollaría una participación más activa en otras actividades académico-culturales facilitando la intersubjetividad para compartir con los investigados el contexto, experiencia y vida cotidiana.

Esta capacidad, supuso estar presente en varios grupos de trabajo, pero a menudo sin integrarse totalmente en ellos por cuanto se afirma que poseen cultura al margen de la variedad de sus criterios de afiliación o de pertenencia (Goodenough, 1976).

Se deja entrever, el empleo de informantes claves como parte de los procesos de negociación informativa: individuos en posesión de conocimientos, status o destrezas comunicativas especiales, dispuestos a cooperar, elegidos porque tienen acceso en tiempo, espacio o perspectiva a ciertos datos asequibles (Goetz y LeCompte, 1988). A fin de reducir una posible incidencia que hubiere generado la decisión de una *ubicación localizada*, ésta fue abordada como un proceso negociado con los informantes evitándose imponer restricciones a la aplicabilidad de los resultados. Con esto, se intentó prescindir de restringir el estudio a localidades que pudieran haber sido fijadas arbitrariamente, ya que los datos recogidos aportan información empírica que frecuentemente modifican las decisiones iniciales.

5. FUNDAMENTACIONES

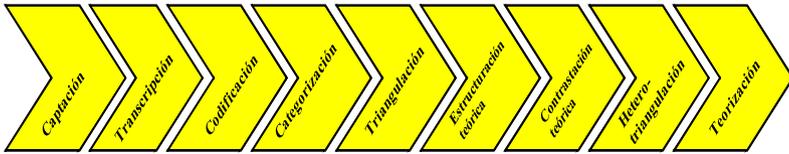
La concepción filosofo-epistemológica está asociada al enfoque introspectivo-vivencial (Padrón, 2001), paradigma interpretativo (LeCompte y Schensul, 1999), con empleo del método etnográfico (Goetz y LeCompte, 1988) orientado a describir e interpretar culturalmente a un grupo conformado por profesores que gestionan instruccionalmente un programa de formación universitaria. En esta perspectiva, se reconoce la cultura como un modo de vida, una manera de pensar, sentir y creer, una abstracción de la conducta, una serie de técnicas para adaptarse y una teoría sobre la manera en que se conduce realmente a un conjunto de personas (Geertz, 2003).

Para transitar su desarrollo, guió una ruta metodológica que involucró cuatro fases abarcando las dimensiones *inductiva* (determinación de las cuestiones indagatorias, estudios preliminares, selección de grupo de estudio), *generativa* (acceso al escenario, escogencia de informantes; fuentes, estrategias, recopilación y almacenamiento de datos), *constructiva* (trabajo de campo), y *subjetiva* (análisis intensivo de la información), respectivamente.

6. PRESENTACIÓN DE HALLAZGOS

Fueron tomadas en cuenta las categorías que emergieron a medida que se aplicaron los instrumentos de recopilación de datos al grupo estudiado, así como las respuestas obtenidas de los informantes calificados. Para esto se valió de una estructuración analítica etnográfica (recursiva), tal comola que se presenta en la figura 2.

Figura 2. Proceso de estructuración analítica etnográfica



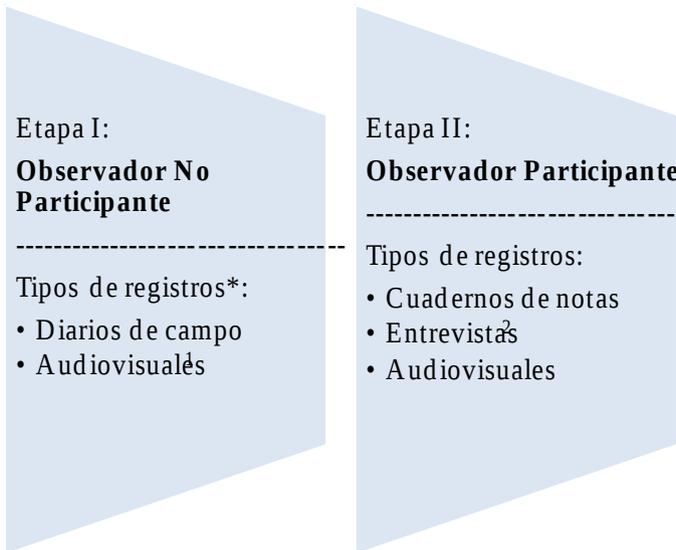
Fuente: Elaboración a partir de Goetz y LeCompte (1988), y Taylor y Bogdan (1994).

En efecto, el proceso inicia con la *captación* de datos en bruto (adquisición de captos) para su conversión en datos a luego ser manipulados. Casi simultáneamente, se lleva la *transcripción* manuscrita y digitalizada de la información en formatos que organizadamente facilitan el proceso de *codificación* en cuadernos de notas.

La *categorización* surgió emergentemente, en la medida en que fluyó la catalogación por códigos, constituyéndose en una etapa extensa de análisis detallado que posteriormente es relacionada entre las diversas fuentes informativas (conocimiento, instrumentos y organización instruccional), denominada *triangulación*. De esta última, ampliada categorialmente en ejes temáticos, se realiza un ordenamiento estructural de hallazgos que hasta el momento son parciales (*estructuración teórica*), y posteriormente se contrasta con las teorías asociadas a la investigación (*contrastación teórica*). Ahí surge un proceso de triangulación múltiple (*hetero-triangulación*) y finalmente se presenta una interpretación del conjunto axiomático de supuestos encontrados, denominada *teorización*.

La anterior estructuración, fue reconfigurada en dos etapas: la primera, *Observador no participante*, que consistió exclusivamente en contemplar lo que está aconteciendo (sin interactuar) mientras se van registrando los hechos; y la segunda, *Observador participante*, donde la existencia, percepciones o actividades cotidianas reflejadas intersubjetivamente se registraron al momento o inmediatamente después de producirse los fenómenos (figura 3).

Figura 3. Etapas de relación de participación



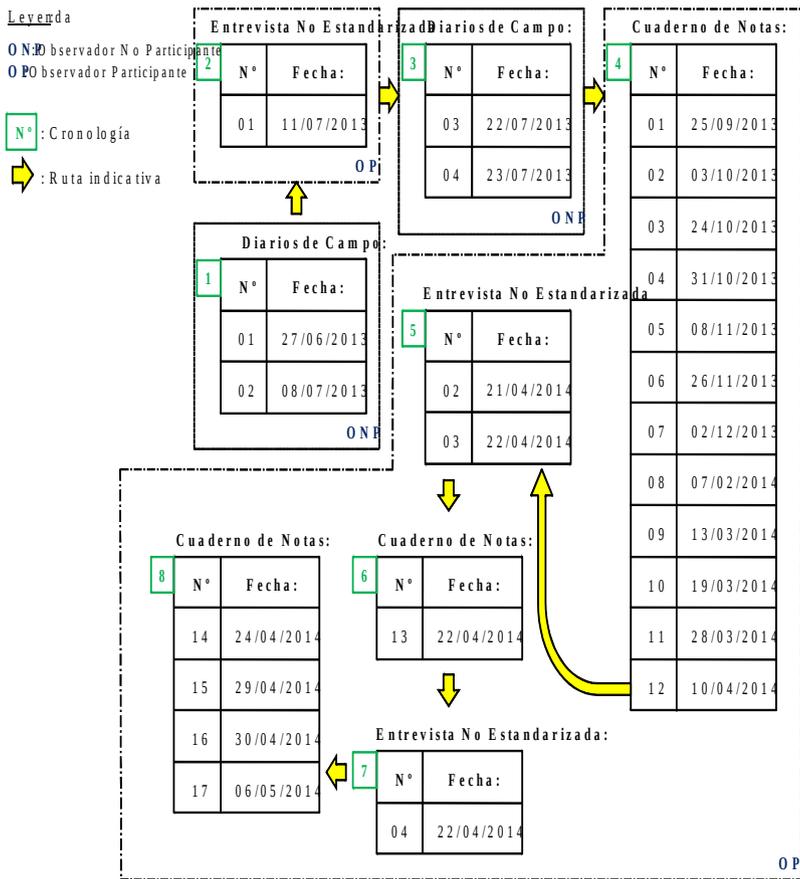
Fuente: Elaboración propia (2014).

- Notas:
- *: Se aplicó una entrevista no estandarizada en esta etapa con fines exploratorios.
 - ¹: Fotografías, audio, vídeo.
 - ²: de tipo no estandarizadas, y estandarizadas presecuencializadas.

Durante la primera etapa, se aplicó una entrevista no estandarizada a uno de los miembros de la comunidad profesoral con fines exploratorios, que siendo esto una “irrupción subjetiva en la etapa”, facilitó el reconocimiento de los hechos y su comprensión perceptiva.

Además de los diarios de campo, se aprovechó de recopilar algunos datos mediante audio e imagen (apreciada como etapa *previa*, y que gracias al rigor del plasmado de registros, ayudó a viabilizar la consolidación indagativa subsecuente). Lo concebido como etapa *previa* también abarcó un momento mucho más extenso como observador participante, donde los hechos se recopilaron en cuadernos de notas, medios audiovisuales y se aplicaron otras entrevistas no estandarizadas. El transcurrir llevó a la etapa en *profundidad* con entrevistas de tipo estandarizadas presecuencializadas (Patton, 2002) que persiguieron la recogida de relatos, anécdotas o mitos, como los surgidos en conversaciones y charlas cotidianas de los profesores. La siguiente ilustración muestra las distintas fechas en las que fueron aplicados los instrumentos de recolección informativa, justo antes de las entrevistas en profundidad (figura 4). Tal como se puede apreciar allí, las categorías surgidas entre los diarios de campo, las entrevistas no estandarizadas y los cuadernos de notas se evidenciaron un tanto continuadas.

Figura 4. Cronología de aplicación de instrumentos de recolección de datos previos a etapa en profundidad



Fuente: Elaboración propia (2014).

Como parte de la organización de los registros, el cuadro 2 que se presenta reúne las categorías surgidas durante las cuatro entrevistas no estandarizadas; y el cuadro 3, las categorías a partir de su obtención en los cuadernos de notas según áreas tipológicas temáticas (con letras y coloración característica).

Cuadro 2

Categorías surgidas en las entrevistas no estandarizadas (ENE N°)

ENE 01	ENE 02	ENE 03	ENE 04
			Contexto histórico
			Logros (2)
			Organización
			Ejemplificaciones (2)
Organización	Contexto histórico		Agenda (2)
Propuesta formal	Necesidades curriculares (2)		Deficiencias de formación (2)
Malla propuesta	Revisión de contenidos	Cumplimiento de asignaciones	Desacuerdo (4)
Cumplimiento d/ asignaciones (2)	Evaluación de contenidos (3)	Contexto histórico (2)	Necesidades curriculares
Desacuerdo	Deficiencia instruccional (2)	Organización (2)	Deficiencia instruccional (4)
Diferencia interpretativa	Deficiencias de formación (3)	Logros	Propuesta curricular
Edición y arreglos (2)	Ejemplificaciones (2)	Propuesta curricular	Evaluación de contenidos
Desvío comunicacional	Desacuerdo (2)	Incoherencia discursiva (2)	Incoherencia discursiva (2)
Lealtad	Aceptación	Diferencia interpretativa	Desvío comunicacional (2)
	Propuesta formal (2)		Propuesta instruccional
	Reacciones adversas		Participación
	Comentarios (3)		Lealtad
	Diferencia interpretativa		
	Malla curricular		
	Organización		

Fuente: Elaboración propia (2014)

A propósito, los códigos de las categorías en los cuadernos de notas se conformaron colocando de manera seguida las siglas “CN”, la letra del área tipológica, el número del cuaderno donde se plasma, y el número de la categoría; todo sombreado bajo el color característico indicado en el cuadro 3. Esta configuración del código puede apreciarse en la figura 5. Figura 5. Conformación de códigos para categorías en los cuadernos de notas.

Siglas “CN” + Área Tipológica + N° Cuaderno de Notas + N° de la Categoría

Fuente: Elaboración propia (2014)

Entendiendo que, todas las categorías se vinculan al espacio del-*etnos* estudiado, su disposición clasificada se colocó en un árbol representacional con el *nivel inicial* de captos encontrados en los diarios de campo, *sub-dimensiones* de aquellas ubicadas bajo seis (6) áreas tipológicas temáticas a partir de los cuadernos de notas y las entrevistas no estandarizadas. Luego, las *dimensiones* propiciadas por las entrevistas en profundidad, y los *ejes temáticos*.

A partir de lo establecido por Patton (2002), las áreas tipológicas quedaron conformadas de la siguiente manera: *Experiencia y comportamiento* (A), *Opiniones y valores* (B), *Sensorial y sentimientos* (C), *Conocimientos propios* (D), *Organización instruccional* (E), y *Antecedentes* (F). Además, toda la información obtenida (posterior a la etapa en profundidad) fue sometida a un proceso de hetero-triangulación, ya que se precisó de triangulaciones entre los instrumentos de recolección de datos, la organización instruccional; la ciencia, teoría y legalidad, y las fuentes de información. Esto puede ser visualizado en la figura 6.

Cuadro 3. Áreas tipológicas temáticas (categorías, letras, números y colores para codificación)

Experiencia y comportamiento	Opiniones y valores	Sensorial y sentimientos
A (Amarillo)	B (Turquesa)	C (Verde lima)
		Aceptación [01]
	Comentarios [01]	Perturbación e
	Necesidades curriculares	inconformidad [02]
Puntualidad [01]	[02]	Desgaste y agotamiento
Reacciones adversas [02]	Diferencia interpretativa	[03]
Participación [03]	[03]	Desacuerdo [04]
Liderazgo [04]	Ejemplificaciones [04]	Desvío comunicacional
Falta de liderazgo [05]	Incoherencia discursiva [05]	[05]
Salida y desarticulación [06]	Pertenencia [06]	Elementos distractores
Cumplimiento de asignaciones [07]	Deberes [07]	[06]
Deficiencia instruccional [08]	Agradecimientos [08]	Actitud centrada [07]
Decisión [09]	Profundización [09]	Amenaza de
Dialogicidad [10]	Reflexión [10]	desarticulación [08]
	Explicación [11]	Elogios [09]
	Notificación [12]	Incomodidad [10]
		Amabilidad [11]

Conocimientos propios	Organización instruccional	Antecedentes
D (Rojo)	E (Azul)	F (Olive)
Esquematización [01]	Convocatoria [01]	
Propuesta instruccional [02]	Agenda [02]	
Deficiencias de formación [03]	Organización [03]	
Evaluación de contenidos [04]	Evaluación de proyectos [04]	Logros [01]
Malla propuesta [05]	Revisión de contenidos [05]	Contexto histórico [02]
Propuesta formal [06]	Edición y arreglos [06]	Lealtad [03]
Propuesta curricular [07]	Formulación incompleta [07]	Legalidad [04]
Enfoques [08]	Logística [08]	
Intervención asertiva [09]	Presentación expositiva [09]	
Transferencia [10]		
Procesos [11]		

Fuente: Elaboración propia (2014)

Nota: En la codificación categorial de los cuadernos de notas se emplearon los numerales que aparecen en corchetes a la derecha de cada categoría, como parte de sus nemónicos.

En lo sucesivo, el tipo de entrevistas aplicadas a los tres informantes claves fue la estandarizada presecuencializada (Patton, 2002), siendo codificadas sus categorías con las siglas “EE” más el N° de la entrevista, la letra del área tipológica y un número consecutivo propio.

Figura 6. Modelo representacional de hetero-triangulación

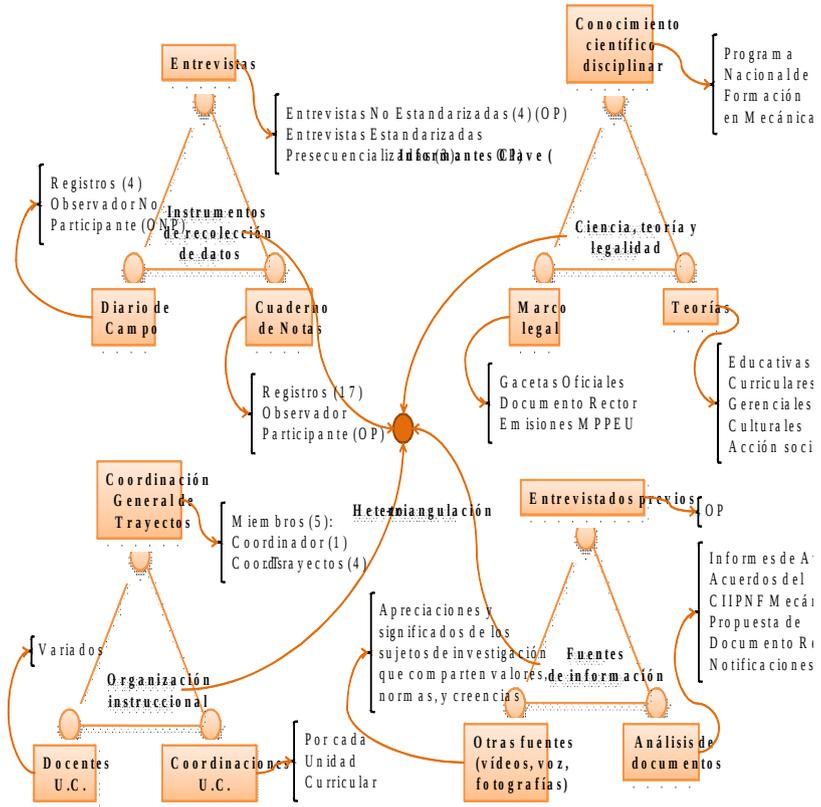


Figura: Elaboración propia (2014)

Nota: Observador No Participante (ONP), Observador Participante (OP).

Por su parte, el proceso de categorización se valió de la saturación categorial encontrada en medida que avanzó la investigación hasta la conceptualización de los ejes temáticos en dicha gestión instruccional, que resultaron en relacionarse con: *el compromiso participativo desde la perspectiva de ética y liderazgo, las orientaciones instruccionales para su consolidación frente a imposturas educativas, las actitudes educativas, las propuestas, la dinámica instruccional, y la responsabilidad en la gestión instruccional del PNF en Mecánica.*

Resulta en particular, que a la dinámica instruccional le antecede la admisión del grupo profesoral, siendo la agenda un elemento de relevante importancia por cuanto jerarquiza los puntos de análisis que posterior a su deliberación puedan ser considerados aspectos de desarrollo en el PNF. Sin embargo, en variadas ocasiones no logra reducir la imposición de criterios no ajustados al debido proceso, donde también intervienen docentes con relativo rango de autoridad; o simplemente, se intentan incorporar argumentos improvisados de escasa legitimidad, con la consecuente redirección constante e imprecisión.

7. CONSIDERACIONES FINALES

La interpretación etnográfica concebida dentro de la educación universitaria recoge buena parte de la apreciación que se tiene del grupo estudiado a partir de sus mismas voces, pero también, la valoración que los autores asumen de ellos en virtud de la información recabada en varias técnicas de recogida de datos durante el tiempo que se ha creído prudente aplicárseles, hasta ver saturada su recolecta y posterior procesamiento. Vale la pena resaltar, que la dinamización instruccional se logra en el *etnos* mediante el manejo eficiente de una agenda de trabajo: actividades consensuadas, distribución apropiada en mesas de trabajo, y sobre todo, una estrategia gestionaaria con miras a consolidar curricularmente el proyecto de programa de formación asumido. La experiencia vivida demuestra esta aseveración. Asimismo, las macrocategorías y ejes temáticos derivados dejan entrever que el compromiso participativo, las orientaciones o actitudes educativas frente a imposturas surgidas, las propuestas asertivas, y la responsabilidad conforman una esfera de interés recíproco por cuanto constituyen aspectos notorios dentro de la gestión instruccional del PNF en Mecánica en la UPTFAG.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Norma. 2005. “Evaluación formal de teorías del aprendizaje”. Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Tesis Doctoral. Rubio (Venezuela).
- GEERTZ, Clifford. 2003. **La interpretación de las culturas**. Editorial Gedisa, S.A. Duodécima Reimpresión. Barcelona (España).

- GOETZ, Judith; LECOMPTE, Margaret. 1988. **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**. Ediciones Morata, S.L. Madrid (España).
- GOODENOUGH, Ward. 1976. "Multiculturalism as the normal human experience". **Anthropology & Education Quarterly**. Vol. 7, N° 4: 4-7. Malden (USA).
- LECOMPTE, Margaret; SCHENSUL, Jean. 1999. **Designing and conducting ethnographic research**. Altamira Press. Walnut Creek (USA).
- PADRÓN, José. 2001. "La estructura de los procesos de investigación". **Educación y Ciencias Humanas**. Año XI, N° 17, Julio-Diciembre: 33-54. UNESR. Caracas (Venezuela).
- PARSONS, Talcott. 2005. **The social system**. Routledge. Taylor & Francis Group (e-Library). London (United Kingdom).
- PATTON, Michael. 2002. **Qualitative research and evaluation methods**. Sage Publications, Inc. 3rd. Edition. Thousand Oaks (USA).
- TAYLOR, Steve; BOGDAN, Robert. 1994. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Barcelona (España).



**UNIVERSIDAD
DEL ZULIA**

opción

Revista de Ciencias Humanas y Sociales

Año 33, N° 83, 2017

Esta revista fue editada en formato digital por el personal de la Oficina de Publicaciones Científicas de la Facultad Experimental de Ciencias, Universidad del Zulia.
Maracaibo - Venezuela

www.luz.edu.ve

www.serbi.luz.edu.ve

produccioncientifica.luz.edu.ve