



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada. Toluca, Estado de México. 7223898475*

RFC: ATI120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>

Año: V Número: 3 Artículo no.: 24 Período: 1ro de mayo al 31 de agosto del 2018.

TÍTULO: Desde la cultura de aula hacia la cultura de pensamiento.

AUTORES:

1. Máster. Patricio Santillán Aguirre.
2. Máster. Valeria Cadena Vaca.
3. Abg. Miguel Cadena Vaca.

RESUMEN: Este artículo deriva de una investigación de tipo fenomenológica apoyada en la hermenéutica en tránsito, cuya intencionalidad es generar un constructo teórico acerca de los eventos significados por los docentes, desde la cultura de aula hacia la cultura de pensamiento, que impacte la elegibilidad de los estudiantes universitarios en la toma de decisiones eficientes. Se aplicó la entrevista a profundidad a tres docentes de la asignatura Epistemología de la Informática de la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo, Ecuador. La información se categorizó y codificó. El proceso inductivo derivó macroconceptos. Se concluye, que enseñar a pensar, es parte del proceso interactivo, constructivo y reflexivo en la cultura del pensamiento, necesario para tomar decisiones meditadas, como producto de la autorregulación del aprendizaje.

PALABRAS CLAVES: cultura de aula, cultura de pensamiento, construcción del conocimiento, toma de decisiones, cambios formativos.

TITLE: From the classroom culture to the culture of thought.

AUTHORS:

1. Máster. Patricio Santillán Aguirre.
2. Máster. Valeria Cadena Vaca.
3. Abg. Miguel Cadena Vaca.

ABSTRACT: This article derives from a phenomenological research supported on the transitory hermeneutics, whose intention is to generate a theoretical construct about the events meant by the teachers from the culture of the classroom towards the culture of thought, that impacts the eligibility of university students in making efficient decisions. The in-depth interview was applied to three teachers of the Informatics Epistemology subject of the Polytechnic Higher School of Chimborazo, Ecuador. Information was categorized and codified. The inductive process derived in macroconcepts. It is concluded that teaching to think is part of the interactive, constructive and reflexive process in the culture of thought, necessary to make thoughtful decisions, as a product of the self-regulation of learning.

KEY WORDS: classroom culture, culture of thought, construction of knowledge, decision making, formative changes.

INTRODUCCIÓN.

La multiplicidad de comportamientos, percepciones sobre la realidad, formas de expresar sentimientos y códigos de situaciones tangibles e intangibles que se comparten, están impregnados en la dinámica de actuaciones frente a la diversidad de problemas que enfrenta el ser humano, los cuales connotan elementos culturales aprendidos, y a su vez, constituyen la manera de integrar los grupos particulares y la sociedad en general.

En este sentido, el conjunto de caracterizaciones asociadas con la cultura, le otorgan la prevalencia a los propósitos e intenciones que impactan las prácticas sociales, al cobrar relevancia desde la habitualidad de manifestaciones del sentido común y se interpreta el quehacer cotidiano para la satisfacción de las necesidades, en torno al seguimiento de las acciones en espacios equilibrados de actitudes, sentimientos y voluntades, que no rompan las reglas sociales, sino que más bien, se afiancen a las propias creencias y la de los otros sujetos que interactúan en el contexto societal.

En este orden de ideas, los referentes orientadores del comportamiento humano, que delimitan la actuación y la costumbre de los grupos en múltiples escenarios de estudio, trabajo, familia, asociaciones, entre otros, revisten interés para la identificación y sentido de pertenencia, pues orientan el devenir de los elementos asimilados del mundo de la vida, los mensajes que se producen, la inmersión en los cambios y de forma particular, impactan su aceptación a través del tiempo.

Tal como lo señala Lerma (2006), el sistema de creencias, costumbres, y estándares de comportamiento son reflejos de las situaciones contextuales que muestran los procesos sociales; así se comprenden desde los mensajes emitidos que son reconocidos por el emisor y receptor, en tanto representan características básicas de la cultura transmitida en el carácter simbólico y en la asimilación de los elementos que se constituyen y conforman un valor cultural.

Es así como se aprecia el sentir, pensar y actuar del hombre, tanto en las formas de transmitir los mensajes como en las maneras de aceptar los mismos, plasmados a través de los códigos de comunicación específica, que sólo son comprendidos por los integrantes del grupo dentro de una determinada cultura. De esta manera, lo afirma Lerma (ob. cit.), al argumentar que "es ésta una de las características básicas de la cultura. Su carácter simbólico permite que ella, con todos sus elementos más profundos, sea comunicada entre los miembros de la sociedad" (p. 32).

Se entiende que esta transmisión cultural está impregnada desde el interior de cada individuo, como códigos heredados para actuar dentro de los grupos a los cuales pertenecen, así como en las formas de pensamientos estandarizados de la comunidad donde se desenvuelven, lo cual implica que estos elementos culturales tienen un criterio holístico cargado de significados culturales que fundamenta la satisfacción de las necesidades grupales e individuales.

Todas estas realidades inherentes a la cultura se entrecruzan en las formas de concebir los eventos en el aula, e incluso, desde la direccionalidad de las funciones educativas dentro de atmósferas comportamentales, que envuelven e influyen en el dominio del pensamiento de sus actores sociales, para acceder a las diferentes relaciones establecidas dentro de la estructura de los aprendizajes predominantes y visibilizar el marco comprensivo de los cambios propios del desarrollo de la socialización, innovación y avance renovado de los procesos interactivos en los ambientes universitarios.

Acorde con estas descripciones, afirma Puig (2012), que la cosmovisión que interactúa en la confluencia de actuaciones de los miembros institucionales, envuelve del mismo modo, la atmósfera creativa de pensamientos, decisiones y eventos de características complejas, acerca de lo que ocurre en el día a día de la vida escolar, situación que da a entender, el sentido y dirección de los actos que transcurren en el aula, pues "a medida que los escolares participan en las actividades cotidianas, van calando en su personalidad y dando forma a su modo de ser" (p. 7).

Coincide con esa argumentación, Lerma (ob. cit.) al respaldar el sentido integral, complementario y holístico de los elementos que se articulan a la cultura para producir una cualidad global, la cual influye en el estudiantado y en las construcciones socioeducativas; situación ésta que llama la atención en la presente investigación, al interpretar el perfil de influencia de los elementos culturales enfocados en el aula en la condición emergente de comprender los cambios significados hacia la cultura de pensamiento.

Este artículo, que se deriva de una investigación cualitativa en proceso, de tipo fenomenológica y hermenéutica, tiene por intencionalidad generar un constructo teórico acerca de los eventos significados por los docentes desde la cultura de aula hacia la cultura de pensamiento que impacte la elegibilidad de los estudiantes universitarios en la toma de decisiones eficientes.

En este sentido, el paradigma interpretativo, dentro del método fenomenológico apoyado en la hermenéutica, nos permitió abordar el fenómeno a partir de las voces de tres docentes que administran el área del conocimiento: Epistemología de la Informática en la Facultad de Informática y Electrónica de la Carrera: Ingeniería de Software de la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo, ubicada en la Provincia de Chimborazo, Ecuador.

La información recabada, con la entrevista a profundidad, alcanzó los procesos de categorización y codificación, a través de los cuales, se pudo captar la esencia del fenómeno de estudio hacia niveles inductivos de orden superior, considerado en los macroconceptos construidos: asimilación de la reforma universitaria desde el diálogo hacia la tendencia de creatividad, innovación y participación, comprensión real de los contenidos que nutren la construcción del conocimiento, y apropiación de experiencias en torno a la cultura de pensamiento para la toma de decisiones por autorregulación del aprendizaje.

DESARROLLO.

Este contexto permite revisar y argumentar algunos aspectos neurálgicos implicados en las condiciones, factores y situaciones, que se precisan reconocer en el marco distinguido del cambio de la cultura de aula hacia la cultura de pensamiento, con lo cual se puntualizan escenarios teóricos que convergen en la significancia del fenómeno en estudio, dentro de las perspectivas de la construcción del conocimiento en la universidad, necesario de reflexionar, para tomar

decisiones meditadas frente a la realidad de problemas que surgen en la cotidianidad imperante de los cambios.

Eventos culturales de influencia en el aula.

La perspectiva de adscripción, disposición y aspectos relacionados con el desarrollo de las actividades educativas, cobran significados sensibles, a partir de las prácticas que asiduamente se han venido desarrollando en la sinergia de actuaciones esperadas en el aula, que impactan la vida organizacional desde las oportunidades que tienen los docentes para identificar las formas estratégicas de planificar las actividades y procesos, en la garantía del cumplimiento de los objetivos educacionales.

Este escenario transita, dentro de caminos construidos, a partir de los significados culturales que justifican el comportamiento cotidiano en el mundo de la vida institucional e influyen en las propuestas formales e informales, tipificadas en todo un sistema engranado de creencias, costumbres y tradiciones que se integran al sentir, pensar y hacer de los docentes en la observancia de sus desempeños en el aula.

Las interacciones en los procesos intersubjetivos, las relaciones de poder y los discursos pedagógicos, se focalizan dentro de prácticas similares, aceptadas por los pares académicos y combinadas con los diferentes contenidos que se desarrollan en las disciplinas del saber, al tratar de cumplir con los compromisos institucionales y procedimentales en el ámbito cognitivo, afectivo y conductual.

Este desplazamiento intencionado, al estar impregnado de los elementos que caracterizan a la cultura en el aula, se expande en la comprensión colectiva de saberes, inquietudes y necesidades, que imperan en la orientación educativa y su administración desde el seno institucional, y

asimismo, impactan el sistema de relaciones con las comunidades del medio circundante social y organizacional.

Los eventos vinculados al desarrollo de las actividades en el aula, como consecuencia de la cultura fomentada por cada docente en el ámbito institucional, se asocian según García (2006), en términos de dar "paso a los sucesos, pero revelan poco de los procesos en marcha sobre la acción de gobierno y control de la escuela. Sólo en muy pocas ocasiones la fachada se derrumba y queda expuesta a la vista, la confusa vida subterránea, los ejercicios del poder, y las acciones de influencia" (p. 103); agrega el mencionado autor, que generalmente las reuniones de docentes para generar debates y asesoramiento profesional de expertos y miembros de organizaciones ministeriales van encaminadas hacia el desarrollo de las diversas funciones y planificaciones propias de la dinámica educativa, que muestran al mismo tiempo, una aparente participación en la toma de decisiones fundamentadas en el conocimiento, asesoramiento y confluencia de las ideas del profesorado.

La cultura en el aula puede tener varias aristas de beneficios para el aprendizaje de los estudiantes, como por ejemplo, el potencial de oportunidades para consolidar las estrategias, métodos y teorías asociadas a las formas de pensar comunes, y actividades de movilidad de los grupos para enfrentar y confrontar escenarios inmersos en la cotidianidad de sus haceres y saberes, lo cual, es parte de la integración social, de la fuerza interrelacional que consolida el avance hacia la construcción de prácticas reflexivas que entrelazan a los miembros de la comunidad universitaria.

En el marco de las prácticas de dominio del docente, respecto a los esquemas formativos, pudieran generarse contrariedades al confrontar desde su acostumbrada condición intelectual del hacer pedagógico, el hecho de seguir con las mismas expectativas de trabajo y limitar la variabilidad de la riqueza didáctica que ofrece la era digital, para asumir todo este mundo de perspectivas

tecnológicas ante una nueva cultura de la información y comunicación, que en gran medida puede enriquecer la praxis pedagógica.

Sobre estos estamentos argumentativos, se destaca la autoría de Vargas (2006), con relación a los hechos que se vinculan al carácter teórico práctico de la formación, en tiempos de transformaciones sociales; así señala el autor, que el mismo criterio del cual se ocupa la pedagogía que es la formación, y en ella la elaboración de conceptos, da cuenta de su lado práctico y especulativo. Esto último, porque atañe a las ciencias del espíritu o ciencia de la cultura, y en cuanto a la pedagogía como disciplina, considera que es una tecnología del yo, de la conciencia, del poder.

En términos de la pedagogía en el aula presupone la lucha de intereses de grupos en conflicto, donde el docente asume una conciencia crítico-reflexiva, y desde ella despliega la acción. También al caracterizar la pedagogía de la tecnología, el diseño se ajusta a los ambientes de aprendizaje. Las afirmaciones de Vargas (ob. cit.) dan cuenta que "el lado práctico, más que un conocimiento, es la pedagogía de un saber, y como tal, no es susceptible de una epistemología" (p. 236). En efecto, no quiere decir, que el ambiente de la movilización pedagógica no se desarrolla dentro un conjunto de reglas para construir ese saber, y sobre todo, trasluce el comportamiento real de las vivencias y experiencias que se manifiestan en el aula desde el entendimiento congruente con la cultura dominante, la cual expresa un saber tradicional, que pudiera diferenciarse del carácter pedagógico disciplinar, en tanto conlleva a establecer lo que es legítimo y lo que no lo es, dentro del campo conceptual formativo de la conducta en el aula y la conexión a los intereses de los estudiantes.

En ese orden de ideas, se encuentran vinculaciones de cooperación, solidaridad y espacios compartidos por los estudiantes en la cultura de aula, desde la propuesta pedagógica que articula las condiciones culturales propias de relaciones históricas de la universidad con el entorno, desde

los fines de la educación visualizados en este escenario de la innovación, la tecnología y la pedagogía, que se identifican como aspectos neurálgicos de integración en las nuevas realidades sociales de trascendencia regeneradora de los ambientes de aprendizajes.

Las experiencias que aglutina las formas de hacer de esta pedagogía centrada en el aula, inmersa en la cultura tradicional del trabajo educativo, en el sentido de direccionalidad de los aprendizajes, no bastan para ofrecer esquemas formativos trascendentes de pluralidad discutible sobre los aspectos claves de la nueva racionalidad de pensamientos, necesarios para tomar decisiones efectivas por parte de los estudiantes, cuando emergen del sistema universitario; cuestión que hace pensar sobre el ámbito de análisis y los recorridos de cambios que se han de significar desde la cultura del aula hacia la cultura de pensamiento.

Estructura de las decisiones en la institución universitaria: Una perspectiva de saberes.

Las decisiones organizacionales están envueltas en el ámbito cultural de diseños establecidos por el ente rector, que han de contemplar los diferentes ramales de la organización y funcionamiento de la universidad, al combinar recursos, talentos, contextos, materiales de instrucción, procesos y actividades, implicadas en el accionar humano para el cumplimiento de los objetivos planificados dentro de la determinación de la estructura.

Los niveles jerárquicos orgánicos interconectados en la posibilidad de ejecutar acciones de correspondencia con las líneas estratégicas educativas, se identifican en la responsabilidad social, que remite a las oportunidades de participación del conglomerado institucional en la toma de decisiones, para compartir dentro de la estructura orgánica los eventos de gestión administrativa, en torno a la intervención y el acople de capacidades y talentos, en función de resolver los problemas emergentes del ámbito universitario.

Según Martín y Solé (2011), se destacan algunos aspectos que deben tomarse en cuenta para entrelazar los eventos implicados en la estructura, la organización y el funcionamiento del centro educativo, a efectos de significar la representatividad de las situaciones implícitas y explícitas en la toma de decisiones; así se deben identificar los subsistemas inmersos en el funcionamiento de la realidad institucional que se organizan en el equipo directivo, departamentos, grupo de tutores, coordinación, aspectos específicos del claustro, comisión de atención y orientación al estudiante, y el equipo de docentes, entre otros.

En cuanto al funcionamiento interno, los subsistemas tienen que ver con la organización desde adentro, el grado de apertura hacia la comunidad, los límites y fronteras entre ellos, y la coordinación, permeabilidad, rigidez y asimilación del contexto cultural; además, el nivel de representación de cada subsistema en la importancia y nivel jerárquico de la estructura es un aspecto destacado a identificar para la implementación de las actividades.

Los mencionados autores hacen referencia al funcionamiento y toma de decisiones dentro de las jerarquías explícitas e implícitas que dan cuenta de la estructura manifiesta u oculta en la realidad de saber quién toma las decisiones, cómo se hace el seguimiento de los acuerdos, las alianzas estratégicas y formas de cumplimiento, así como el nivel de representación y participación de los subsistemas en el proceso decisional.

La representatividad de la orientación educativa, los modelos y estrategias de intervención a los cuales hacen referencia Martín y Solé (ob. cit.), se concentran en “las relaciones frecuentes de participación y espacios de trabajo, para la coordinación, planificación y colaboración, cuyos informes compartidos se registran en actas y escritos” (p. 60). Igualmente, la organización de los recursos de apoyo para atender de manera justa, los criterios de distribución de los recursos, apoyo para los estudiantes y docentes, se implican en las capacidades de cambio, adaptabilidad y

flexibilidad, para dar respuestas a los conflictos, asumir los aprendizajes y proponer alternativas de solución a los problemas que surjan en la realidad socioeducacional.

Ahora bien, necesariamente se destaca la importancia de las decisiones compartidas y participativas de la institución educativa, donde el liderazgo del docente en su rol de gerente de aula se hace presente para aglutinar esquemas representativos de conocimientos, saberes, experiencias y vivencias que connotan integración a la estructura de funcionamiento, situadas en la responsabilidad de apoyo y flexibilidad de los diseños organizacionales.

Tal como lo señalan López de Blas y Sarasúa (2011), la toma de decisiones es un compromiso, implica muchas veces a otros profesionales, e incluso, a otras estructuras o equipos de docentes expertos, para integrar funciones y analizar esquemas de acción sistematizada hacia la efectividad en la toma de decisiones, con multiplicidad de respuestas que justifican la observancia de la unidad organizativa del sistema educativo como un principio de la cultura asociada al trabajo coordinado y en equipo.

Todo ello, configura un subsistema permisible, aceptable e ideal en la configuración fortalecida de la estructura para la toma de decisiones compartidas, cuyo interés neurálgico se fundamenta en la participación y aprovechamiento del talento humano, a fin de poder asumir las responsabilidades que se implican en el cambio percibido desde las distintas formas que se han de adecuar al implicar a todos los actores de la organización escolar.

Hacia los cambios de pensamiento.

Las instituciones universitarias, como ámbito de desarrollo, creatividad e innovación, deben impactar dentro de sus instancias de mediación cultural, para que los significados de construcción social en las comunidades y en el ámbito particular de los aprendizajes, se despejen en las formas de asumir las líneas del pensamiento de las nuevas generaciones, al cumplir su rol representativo

en el quehacer de los cambios radicales que requieren novedosas prácticas institucionales y el refuerzo de ideas generadoras de decisiones propias acerca de lo que se espera en el contexto universitario.

En esa perspectiva, la disonancia entre la cultura de aula y el avance propuesto hacia la interpretación de la cultura del pensamiento en las instituciones educativas, constituyen incidencias teórico prácticas en las maneras de organizar las ideas, eventos y singularidades de la práctica curricular, para que la propia estructura de pensamiento y acción se entiendan en nuevos contenidos, estrategias y modelos innovadores de la acción educativa.

Afirman Monarca y Rappoport (2013), que los procesos de cambio educativo se han de considerar de manera sistémica con relación a los demás componentes y prácticas que los atraviesa. Ello da cabida para razonar en este orden de acontecimientos, que la cultura de aula ha de ser analizada en los diferentes niveles del sistema educativo, y muy particularmente, el ámbito universitario, para observar sus fases creativas y momentos contextuales, al establecer mecanismos de diseños, modelos y propuestas desde la normativa basada en evidencias y procesos participativos para la toma de decisiones.

Esta reflexión da cabida a la implementación de políticas curriculares diversas, que se insertan en la red de significados múltiples del conglomerado institucional intencionado en el cambio de pensamientos tanto de docentes como de estudiantes, para asumir sus compromisos, responsabilidades y los procesos de búsqueda, que concretan la confianza en las alternativas válidas para la toma de decisiones y el desarrollo del pensamiento autónomo.

Frente a la encrucijada de recorridos intelectuales que se significan desde la cultura de aula hacia la cultura de pensamiento, puede entenderse que las realidades de los movimientos sociales y las congruencias en las políticas educativas establecidas, se manifiestan dentro del pensamiento consecuente de los profesores en el hecho de buscar alternativas de cambio organizacional y

desarrollo institucional, que permita encontrar mayor coherencia entre las formas de avizorar los aprendizajes y las derivaciones propuestas por el sistema de reformas, lo cual atañe a la racionalidad científico tecnológica, de internalización de los intereses y valores, para responder con eficiencia al desarrollo, modernización y transformación curricular, centrado en la producción reelaborada de ideas que fundamentan las acciones dentro y fuera del recinto educativo universitario.

En esta orientación, Rodríguez, Álvarez y Hernández (1999) reconocen la complejidad inmersa en los cambios educativos, dentro de rangos sistémicos de prácticas menos lineales de las ideas, para saltar hacia la autogeneración de estrategias y contenidos inmersos en el sistema de transformaciones, que permitan tomar decisiones reconstructivas, en la práctica misma de experiencias y vivencias personales y profesionales; es así, como "tanto la instancia institucional como la personal hacen de mediadoras y rectoras de la vinculación entre los procesos de innovación curricular y la práctica misma" (p. 119).

Esta prospectiva, de carácter reflexivo, vincula tanto el conocimiento de los profesores, como el sustrato de la institucionalidad que direcciona las destrezas metacognitivas que debe desarrollar el estudiante para tomar decisiones que respalden la solución de problemas en el marco del pensamiento creativo, al proporcionar las nociones necesarias que se asimilen de los cambios desde la cultura de aula hacia la cultura del pensamiento, como horizonte de esfuerzos reconstructivos en la acción del docente.

El profesor ha de revisarse y autoreflexionar sobre sus prácticas cotidianas mediadas por la cultura tradicional del saber hacer en el aula hacia la nueva dirección de los aspectos relacionados con los actos educativos y de aprendizajes, a fin de reorientar la búsqueda y consecución de referentes innovadores, que permitan enseñar a pensar a los discentes en la tendencia exitosa de reconocer

las alternativas válidas para la toma de decisiones personales y profesionales con fundamento cognitivo.

Ruta metodológica del proceso investigativo.

Como bien se señaló en párrafos precedentes, esta investigación se enmarca en el paradigma cualitativo, asumiendo el método fenomenológico con apoyo de la hermenéutica, que se encuentra en proceso, cuya intencionalidad es generar un constructo teórico acerca de los eventos significados por los docentes desde la cultura de aula hacia la cultura de pensamiento que impactan la toma de decisiones de innovación en la construcción del conocimiento.

Los argumentos de Larraguivel (1998) señalan, que los datos cualitativos constituyen eventos enriquecedores de significación humana y social, dadas en las descripciones y explicaciones de los códigos que se asimilan en los conceptos locales de naturaleza compleja, cargados de significados, ideologías, expresiones y acontecimientos del mundo entrecruzados al hacer cotidiano.

La situación fenomenológica, en palabras de Husserl (1997), se significan a partir de las múltiples conexiones del comportamiento humano, donde la condición científica “sólo es posible allí donde se pueden guardar los pensamientos bajo la forma del saber, y se les puede emplear en el curso ulterior de un sistema de proposiciones” (p. 150).

La integración y complementariedad del método fenomenológico, con el apoyo de la hermenéutica, se asumió hacia la condición trascendental que explica Heidegger (2005), pues la mirada de la fenomenología se orienta en la observación del *Dasein*, para el desocultamiento del ente comprendido ingenuamente hasta el ser. Esta condición metódica trascendió desde la actitud natural propia del hombre que vive en el mundo de las cosas y con las personas, hasta la conciencia sobre su ser docente imbuido de unas formas culturales de llevar a cabo los procesos y actividades en el aula hacia la mirada intelectual de la cultura de pensamiento.

La técnica de la entrevista a profundidad se aplicó para recabar la información de tres docentes que administran el área del conocimiento: Epistemología de la Informática en la Facultad de Informática y Electrónica de la carrera: Ingeniería de Software de la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo ubicada en la Provincia de Chimborazo, Ecuador, elegidos entre los treinta y seis docentes que en total laboran en la Facultad, y entre los nueve docentes que ubican su área de desempeño en el primer semestre de esa misma institución. Su elegibilidad fue asumida en el sustento argumentativo de Martínez (2006), bajo el enfoque estructural-sistémico, caracterizado de manera intencional y orientada hacia su mayor representatividad en la realidad del fenómeno de estudio.

Estos docentes seleccionados, aportaron sus saberes, vivencias y experiencias implicadas en las percepciones que transitan desde la cultura de aula hacia la cultura de pensamiento. La información alcanzó los procesos de categorización y codificación, los cuales presentamos en este artículo, por razones de espacio, desde la selección de algunos códigos emergentes que implicamos con las perspectivas de cambios, y denominamos con una letra del alfabeto para identificar a cada uno de los actores sociales a los cuales les hicimos la entrevista a profundidad, así como el extracto de la situación codificada, las categorías develadas y los códigos que emergieron.

Hallazgos develados por los actores sociales.

Para la presentación de los códigos, se visualizan los cuadros de contenido que expresan la unidad de interpretación y la situación codificada. A continuación, se presenta el Cuadro 1, con la Unidad de Interpretación: Influencia de la Cultura del Docente en el Aula.

Cuadro 1. Unidad de Interpretación: Influencia de la Cultura del Docente en el Aula.

Actor Social	Extracto de la Situación Codificada	Código
A	...actualización de los contenidos, propuestas vinculadas con el entorno, promoción de la autoevaluación y coevaluación con el acompañamiento, seguimiento y motivación del aprendizaje.	Estrategias Tradicionales ESTRTRA, ASA, L: 8-12
A	...actividades impulsadas por las diversas unidades de extensión, interacción con la comunidad educativa a través de las distintas redes sociales y en comunidades de aprendizaje.	Impulso hacia las comunidades de aprendizaje, IMCOAP, ASA, L: 26-30
B	Los desempeños del aula para el alcance del aprendizaje están muy vinculados a lo memorístico y lo conductual.	Aprendizajes memorísticos y conductuales, APMECON, ASB, L: 25-30
B	...se promueven contenidos sin una comprensión real, tampoco se activa la generación de contenidos como producto de una construcción social, razones que dan a entender que el docente actúa en función de sus propias experiencias de aprendizaje.	Actuación desde sus experiencias, ACDEX, ASB, L: 43-48
C	Los docentes con larga trayectoria en las aulas exponen seguir con las mismas estrategias y en el fondo no asumen esas reformas educativas, ante las exigencias que impone la globalización.	Sistema de creencias, SISTCRE, ASC, L: 22-25
C	...Si el docente no es consciente de su responsabilidad de transformar y construir el conocimiento, se mantendrá la cultura de aula que no permite nutrir las decisiones futuras de los aprendices.	Responsabilidad del docente, RESDOC, ASC, L: 71-75

Fuente: Aguirre, Santillán, & Vaca, 2018.

Interpretación y Argumentación sobre los Códigos Emergentes desde la Influencia de la Cultura del Docente en el Aula.

La influencia de la cultura del docente en el aula se puede significar en la integración de los códigos emergentes. Es así, como el actor social A, hace énfasis en el desarrollo de los contenidos con las mismas estrategias tradicionales, tanto en la función docente como en la función de extensión, aunque se observan visos aplicativos en las nuevas realidades tecnológicas "a través de las distintas redes sociales y en comunidades de aprendizaje" (Impulso hacia las comunidades de aprendizaje, IMCOAP, ASA, L: 26-30), ello a juicio del investigador, no advierte sobre la expresión de contenidos que direccionen las actuaciones de los estudiantes en la singularidad de

los problemas que surgen en la dinámica social, ante los cuales, deben tomar decisiones y elegir alternativas que procuren la aplicación del pensamiento crítico.

En palabras de Campos (2007), las actuaciones del estudiante demandan del "uso crítico de habilidades intelectuales sobre determinados contenidos que exigen el análisis de datos relevantes para poder establecer alternativas y examinar consecuencias antes de tomar una decisión" (p. 82). De allí, que consideramos, que esa cultura del docente manifiesta en el aula para desarrollar los contenidos con estrategias que se repiten una y otra vez en los grupos de trabajo, deben superarse y procurar la focalización de esfuerzos posteriores razonados de manera progresiva en el análisis y síntesis de criterios, que promuevan el pensamiento crítico de los estudiantes sobre diversidad de escenarios.

El actor social B describe los mismos escenarios de tradicionalidad en los aprendizajes memorísticos conductuales, enfocados en actuaciones del docente desde sus propias experiencias de aprendizaje, en tanto "se promueven contenidos sin una comprensión real, tampoco se activa la generación de contenidos como producto de una construcción social" (Actuación desde sus experiencias, ACDEX, ASB, L: 43-48), situación que complementó el actor social C, cuando señalamos que se mantienen las mismas trayectorias que promocionan la cultura de aula y "en el fondo no asumen esas reformas educativas, ante las exigencias que impone la globalización" (Sistema de creencias, SISTCRE, ASC, L: 22-25).

Sobre esta misma perspectiva, señala Busquet (1999), la necesidad universitaria de enseñar programas en vigencia, "que quizás no corresponden en todo a la situación cultural y a las necesidades económicas, en un sistema posiblemente anticuado tanto en lo tecnológico como en lo administrativo a estudiantes a veces rebeldes, y a menudo escépticos frente a los valores académicos tradicionales" (p.127). Escenario prospectivo, que complementa Muriete (2007), en el sentido de poder trabajar y reestructurar estos perfiles académicos, pues debemos construir con los

estudiantes, algunos significados sobre lo que cada uno tiene claro, pero solamente en ciertos ejes teóricos.

Ambos actores reconocen aspectos claves en el sistema de reformas educativas vinculadas a los nuevos criterios asociados con el ideal de construir la cultura del pensamiento y de construir esa imagen de desarrollo de contenidos, de distintos fragmentos teóricos que no refuerzan las categorías orientativas hacia el hecho de aprender a pensar (Ontoria, Gómez y Molina, 2000). Es así como se defiende el carácter experiencial del aprendizaje, que conlleve racionalidad, implicación y compromiso hacia la mirada puesta en los cambios mentales con generar el pensamiento positivo, que apoye el autoconcepto y el saber elegir las mejores alternativas en la toma de decisiones. A continuación, el cuadro 2, presenta la Unidad de Interpretación: Promoción de cambios formativos.

Cuadro 2. Unidad de Interpretación: Promoción de Cambios Formativos.

Actor Social	Extracto de la Situación Codificada	Código
A	...se pueden materializar con estrategias en ámbitos virtuales, o bien con estrategias complementarias a la presencialidad.	Ámbitos Virtuales y presenciales, AMVIP, ASA, L: 12-14
A	...Clase invertida, Aplicación periódica de evaluaciones. (Rúbricas de evaluación), Trabajos autónomos. (Trabajos de investigación), Trabajos cooperativos. (Grupos bases-aula).	Estrategias de aprendizaje, HERTA, ASA, L: 16-20
B	Los cambios en el sistema de reformas deben tener la tendencia de la creatividad, innovación, participación enriquecedora en actividades colaborativas.	Tendencia hacia la creatividad, TENCREA, ASB, L: 27-29
B	Dentro del abanico de situaciones de cambios, domina el conocimiento, compenetrado con el sentir de cada educando al propiciar espacios académicos que vayan más allá de lo puramente conceptual.	Sentir de cada educando, SENCE, ASB, L: 53-57
C	Propiciar el diálogo para sobrellevar el contenido que se trabaja, enmarcado en el consenso sobre lo que se hace y lo que se debe hacer.	Promoción del diálogo, PRODIA, ASC, L: 80-84
C	...memorizar los contenidos y reproducirlos. Mientras más alumnos reprueban, mejor es el docente. El docente es el protagonista del aprendizaje (Clase magistral).	Necesidad de Renovación didáctica, NECRD, ASC, L: 129-132

Fuente: Aguirre, Santillán, & Vaca, 2018.

Interpretación y Argumentación sobre los Códigos Emergentes desde la Promoción de Cambios Formativos.

Los códigos emergentes considerados en el cuadro 2, a partir de las voces de los actores sociales, se integran en la significancia concedida para la promoción de cambios formativos, entre los cuales se destacan las estrategias en el ámbito virtual y las propias del aprendizaje tal como lo mencionó el actor social A, al indicar los trabajos autónomos y cooperativos (Estrategias de aprendizaje, ESTAPR, ASA, L: 16-20). Todas estas aplicaciones, se refuerzan en el pensamiento del actor social B, fundamentadas en la "creatividad, innovación, participación" (Tendencia hacia la creatividad, TENCREA, ASB, L: 27-29).

El refuerzo hacia las situaciones de cambio fueron descritas por el actor social B, en tanto deben estar compenetrados con el ser, sentir y pensar en los "espacios académicos que vayan más allá de lo puramente conceptual" (Sentir de cada educando, SENCE, ASB, L: 53-57). En esta perspectiva, el actor social C hizo énfasis en la promoción del diálogo y la centralidad del discurso en la libertad de aportes pertinentes para construir la renovación didáctica (Necesidad de Renovación didáctica, NECRD, ASC, L: 129-132).

Al integrar todas estas realidades asumidas como códigos de la educación universitaria, se reconocen los eventos que atraviesan la cultura de aula hacia la renovación de los espacios de participación, diálogo de saberes y las implicaciones representativas de las experiencias involucradas hacia la interiorización del ser humano, en el relieve interactivo de la universidad y sus dimensiones de aportes a la sociedad (De Juanas y Fernández, 2011). Consideramos, que la promoción de los cambios formativos en la universidad, se deben trasladar desde la cultura de aula hacia la cultura de pensamiento que quiere cada vez mayor implicación, frente a la flexibilidad de escenarios académicos percibido por los docentes para reflejar los condicionantes que deben asimilar los estudiantes a la hora de tomar decisiones en su vida personal y profesional de manera

exitosa como producto de los itinerarios formativos. A continuación, el cuadro 3, con la Unidad de Interpretación: Prospectivas de la Cultura de Pensamiento.

Cuadro 3. Unidad de Interpretación: Prospectivas de la Cultura de Pensamiento.

Actor Social	Extracto de la Situación Codificada	Código
A	...procesos apoyados en las TIC, en los cuales predomina la evaluación por productos, plagio y uso de información disponible en la red sin previo análisis en cuanto a su veracidad.	Uso de las TIC, USTIC, ASA, L: 42-45
A	...se debe memorizar los contenidos y reproducirlos en las evaluaciones. Mientras más alumnos reprobaban, mejor es el docente. El docente es el protagonista del aprendizaje (Clase magistral).	Demandas didácticas actualizadas. DEDICA, ASA, L: 53-57
B	...siempre y cuando se promueva la participación, la apropiación de contenidos y experiencias para la generación de nuevos aprendizajes que permitan tomar decisiones pertinentes.	Apropiación de experiencias para tomar decisiones, APEXTD, ASB, L: 80-84
B	La cultura de pensamiento para la toma de decisiones debería ser un aspecto transversal en cualquier entorno de aprendizaje (presencial o virtual), en atención al deber de formar ciudadanos conscientes de su realidad, capaces de transformarla.	Ciudadanos capaces de transformar realidades, CIUCTR, ASB, L: 88-93
C	...capacidad de reconocimiento, comprensión, análisis, evaluación, metacognición.	Autorregulación del aprendizaje, AUTREGA, ASB, L: 102-104
C	Institucionalmente deben establecerse políticas para promover el cambio de una cultura tradicional, que aun están apegadas a prácticas formativas que no responden a las demandas del siglo actual, hacia una cultura del pensamiento que inste la construcción individual y social del conocimiento.	Construcción individual y social del conocimiento, CONSISC, ASA, L: 110-116

Fuente: Aguirre, Santillán, & Vaca, 2018.

Interpretación y Argumentación sobre los Códigos Emergentes desde las Prospectivas de la Cultura de Pensamiento

Las percepciones que asumen los actores sociales en sus discursos frente a la prospectiva de la cultura de pensamiento se cristalizan en el hacer tecnológico con fundamento en el análisis de la información en red, de la cual se dispone para la apropiación de experiencias innovadoras con el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), que permita asimilar en el aspecto

transversal del aprendizaje, las capacidades conscientes de decisiones pertinentes en la realidad social.

Tal como lo mencionó el actor social B, se trata de una "cultura de pensamiento para la toma de decisiones" (Ciudadanos capaces de transformar realidades, CIUCTR, ASB, L: 88-93); ello implicado en asuntos de autorregulación del aprendizaje, trasladadas al cambio de "una cultura tradicional que aún está apegada a prácticas formativas" (Construcción individual y social del conocimiento, CONSISC, ASA, L: 110-116).

En ese sentido, las exigencias de los aprendizajes focalizados en la formación del ser humano y desde la perspectiva de la cultura de pensamiento, responden a las preocupaciones que se registran en el hecho de aprender a pensar, especialmente cuando el abordaje de alguna realidad requiere la reflexión, el uso de la imaginación, y la construcción del conocimiento posicionado frente a la diversidad de alternativas, manejo de procesos y desarrollo de ideas, que permitan tomar decisiones acertadas.

Sobre esta base de acercamiento comprensivo, señalan Cerchiaro, Sánchez y Herrera (2011), la condición metacognitiva que destaca las actividades hacia la búsqueda concreta de procesos de pensamiento de orden superior, en tanto se posibilita la capacidad para pensar sobre nuestro propio pensamiento con el autocontrol, conciencia y autopoiesis generativa de situaciones creativas, flexibles y reflexivas. Por ello consideramos, que el ámbito universitario de formación, en este ideal, ha de estimular las formas de pensamiento más allá de la cultura de aula, para significar los aprendizajes y las experiencias integrales, que conforman el desarrollo e independencia cognoscitiva, para saber pensar y actuar.

Expuesto lo anterior, se presenta en el gráfico 1, los macroconceptos que surgen a partir de la información develada por los Actores Sociales entrevistados.

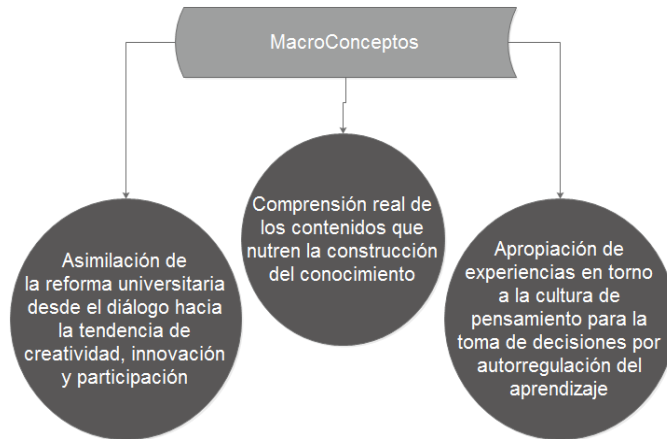


Gráfico 1. Macroconceptos.

Fuente: Interpretación de los Autores, 2018.

El gráfico 1 se construyó al comprender y trascender los códigos derivados de las unidades de interpretación: influencia de la cultura del docente en el aula, promoción de cambios formativos, y la prospectiva de la cultura de pensamiento, hacia el entendimiento integral del fenómeno de estudio en un orden superior de abstracción e inducción selectiva.

Estos macroconceptos, que presenta el gráfico 1, son producto de la trascendencia del fenómeno inmerso en la situación de cambios ampliados desde la cultura de aula hacia la cultura de pensamiento en la universidad, para que los estudiantes puedan saber elegir entre las mejores alternativas en la toma de decisiones eficientes, en tanto se alcance desde los procesos formativos, la posibilidad de reflexión y la autorregulación de los aprendizajes centralizados en su mayor independencia.

El apoyo a la condición constructiva del conocimiento en lo trascendental, al derivar los macroconceptos abstractos, que dan sentido a las vivencias de los actores sociales, a partir de sus propias perspectivas, permitió focalizar los puntos neurálgicos, más allá de las conversaciones en un todo holístico, que a decir de Tójar (2006), se reconocieron los macroconceptos desde los códigos transformados.

CONCLUSIONES.

Los cambios sociales y culturales en la dinámica actual de la universidad requieren de estudiantes formados con una mentalidad crítica, abierta y flexible, que posibilite tomar decisiones dentro de las habilidades del pensamiento crítico; no obstante, una de las mayores falencias del sistema universitario es que todavía se imparten conocimientos disciplinares aislados. Lo anterior, da cuenta del enfoque de aula que domina en el sistema de creencias del docente, cuando no piensa en cómo va a impartir los contenidos, sino en cómo el estudiante lo está aprendiendo. La lógica es que el estudiante encuentre sentido al conocimiento, y en consecuencia, practique la confrontación real, para reflexionar si se está dando el aprendizaje o se repite lo que quiere oír el profesor.

El propósito de enseñar a pensar en la asignatura Epistemología de la Informática de la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo se focaliza en el hecho interactivo real que prepara al estudiante para que, en el futuro, pueda resolver problemas con eficacia, tomar decisiones bien meditadas y disfrutar de toda una vida de aprendizaje, por tanto, el acople de los escenarios formativos tanto en el profesor como en la institución han de significar el cambio de la cultura de aula hacia la cultura del pensamiento. Allí cobra fuerza el sistema de reformas universitarias, en el giro hermenéutico acerca de la fortaleza del capital docente, al cual hay que apoyar tomando en cuenta sus capacidades innovadoras desde las funciones de docencia, investigación, extensión y gestión universitaria.

Esta perspectiva exige inversión y políticas educativas que estimulen la generación del conocimiento innovador, tecnológico y creativo; además, se concluye sobre la condición de conocimientos compartidos asimilados a través de un diálogo institucional para poder comprender el alcance de las modificaciones educativas que exigen el cambio de la cultura de aula hacia la cultura de pensamiento.

El docente puede verse envuelto en múltiples desafíos; sin embargo, su postura en el aula está arraigada en un patrón de conducta donde prevalece sus creencias y formas tradicionales de llevar a cabo los procesos de aprendizaje, lo cual afecta el entorno envolvente hacia la concreción de enseñar a pensar, por cuanto está formado desde diversas concepciones curriculares, academicista, técnicas y sociológicas, que limitan las posibilidades de reconceptualizar los enfoques disciplinares de contenidos aislados. Si la praxis es con miras a la acción reflexión, puede formarse un estudiante universitario crítico, reflexivo e innovador, capaz de tomar decisiones exitosas frente a situaciones que se le presenten, no solamente en las relaciones interactivas del aula sino también en el contexto académico institucional y social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Aguirre, L., Santillán, P., & Vaca, L. (15 de Febrero de 2018). Desde la cultura de aula hacia la cultura de pensamiento (V. Cadena, & M. Cadena, Entrevistadores).
2. Bousquet, J. (1999). La problemática de las reformas educativas. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
3. Campos, A. (2007). Pensamiento crítico. Técnica para su desarrollo. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
4. Cerchiaro, E., Sánchez. L y Herrera, J. (2011). Un acercamiento a la metacognición y la comprensión lectora en estudiante universitario de México y Colombia. Santa Marta: Universidad del Magdalena.
5. De Juanas, O y Fernández, A. (2011). (Coords.). Pedagogía social. Universidad y sociedad. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
6. García, R. (2006). Innovación, cultura y poder en las instituciones educativas. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

7. Heidegger, M. (2005). Ser y tiempo. Santiago de Chile: Universitaria.
8. Husserl, E. (1997). Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. México: Fondo de Cultura Económica.
9. Larraguivel, E. (1998). Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior. Una orientación cualitativa. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
10. Lerma, F. (2006). La cultura y sus procesos. Antropología cultural. Guía para su estudio. Murcia: Laborum.
11. López de Blas, M y Sarasúa, A. (2011). La toma de decisiones. Organización y dirección de reuniones. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
12. Martín, E y Solé, I. (2011). (Coords.). Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención. Barcelona: Graó.
13. Martínez, M. (2006). Ciencia y Arte en la metodología cualitativa en las ciencias sociales. México: Trillas.
14. Monarca, H y Rappoport, S. (2013). Investigación sobre los procesos de cambio educativo. El caso de las competencias básicas en España. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
15. Muriete, R. (2007). El examen en la Universidad. La instancia de la evaluación como actividad sociopolítica. Buenos Aires: Biblos.
16. Ontoria, A., Gómez, J y Molina, A. (2000). Potenciar la capacidad de aprender y pensar. Qué cambiar para aprender y cómo aprender para cambiar. (2ª ed.). Madrid: Narcea.
17. Puig, J. (2012). (Coord.). Cultura moral y educación. Barcelona: Graó.
18. Rodríguez, T., Álvarez, L y Hernández, J. (1999). (Coords.). Cambio educativo: presente y futuro. Comunicaciones. Oviedo: Universidad de Oviedo.
19. Tójar, J. (2006). Investigación cualitativa. Comprender y actuar. Madrid: La Muralla.

20. Vargas, G. (2006). Filosofía, pedagógica, tecnología. Investigaciones de epistemología de la pedagogía y filosofía de la educación. (3ª ed.). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

DATOS DE LOS AUTORES.

- 1. Juan Patricio Santillán Aguirre.** Licenciado en Ciencias de la Educación, Profesor de Psicología Educativa y Orientación, Magister en Docencia Universitaria e Investigación Educativa y Doctorante en Educación. Docente Investigador de la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo (ESPOCH - Ecuador). Correo electrónico: patriciosantillan@icloud.com
- 2. Valeria del Carmen Cadena Vaca.** Licenciada en Ciencias de la Educación, Profesora de Psicología Educativa y Orientación, Magister en Docencia Universitaria e Investigación Educativa y Doctorante en Educación. Docente Investigadora de la Unidad Educativa Jesuita “San Felipe Neri” (UESFN - Ecuador). Correo electrónico: vcadena76@hotmail.com
- 3. Miguel Cadena Vaca.** Licenciado en Ciencias Sociales Políticas y Económicas, Abogado y Doctorante en Educación. Docente Investigador de la Policía Nacional del Ecuador. Correo electrónico: miguelcadenavaca@yahoo.es

RECIBIDO: 11 de marzo del 2018.

APROBADO: 3 de abril del 2018.