



**UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN
ESTUDIOS UNIVERSITARIOS SUPERVISADOS
CENTRO REGIONAL BOLÍVAR**

**CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES
UNIVERSITARIOS. CASO: ESTUDIOS UNIVERSITARIOS
SUPERVISADOS DE LA UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA,
CENTRO REGIONAL BOLÍVAR.**

Tutora: Msc. Doris Córdova

Autoras: Ferreira, Julissa
C.I. 12.182.672
Figuroa, Magalys
C.I. 8.876.975

Ciudad Bolívar, Enero 2013



**UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACION
ESTUDIOS UNIVERSITARIOS SUPERVISADOS
CENTRO REGIONAL BOLÍVAR**



**CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES
UNIVERSITARIOS. CASO: ESTUDIOS UNIVERSITARIOS
SUPERVISADOS DE LA UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA,
CENTRO REGIONAL BOLÍVAR.**

Trabajo de grado presentado ante la Universidad Central de Venezuela para
optar al título de Licenciadas en Educación.

Ciudad Bolívar, Enero 2013



**DEFENSA DE TRABAJOS DE LICENCIATURA
VEREDICTO**

Quienes suscriben, miembros del jurado designado por el Consejo de Escuela de Educación en su sesión N° 1477 fecha 03/10/2012 Para evaluar el Trabajo de Licenciatura presentado por: Julissa F. Ferreira M. (C.I. 12.182.672) y Magaly J. Figueroa C. (C.I. 8.876.975), Bajo el título Concepciones y prácticas pedagógicas de los docentes universitarios, Para optar al Título de LICENCIADO EN EDUCACIÓN, dejan constancia de lo siguiente:

Hoy 01/12/2012 nos reunimos en el aula 2 de la sede principal de E.U.S Bolívar, a las 10:00 am para que su(s) autor(es) lo defendiera (n) en forma pública.

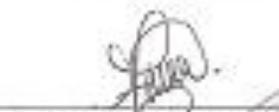
- 1) Culinada la Defensa Pública del referido Trabajo de Licenciatura, conforme a lo dispuesto en el Art. 14 del Reglamento de Trabajos de Licenciatura de las Escuelas de Facultad de Humanidades y Educación adoptamos como criterios para otorgar la calificación: Rigurosidad en el razonamiento, coherencia en la exposición, claridad y pertinencia en los procesos metodológicos empleados, adecuación del sustento teórico, así como la claridad de la exposición oral y de las respuestas dadas a las preguntas formuladas por el jurado, acordamos calificarlo como:

APLAZADO () APROBADO (X) otorgándole la mención
SUFICIENTE () DISTINGUIDO () SOBRESALIENTE (X)

Las razones que justifican la calificación otorgada son las siguientes:

El trabajo es innovador, genera una reflexión sobre la práctica docente que permite un mejor desempeño de la labor docente. Hence un buen nivel de consistencia y profundidad.


Prof. (a) Laureano Rodríguez


Prof. (a) Talía De Almeida


Tutor(a) Doris Cordova



APROBACIÓN DEL TUTOR

Quien suscribe, Msc. Doris Córdova, de la Universidad Central de Venezuela, adscrita a la Escuela de Educación, en mi carácter de tutora del Trabajo de Grado titulado concepciones y Prácticas pedagógicas de los Docentes Universitarios. Caso: Estudios Universitarios Supervisados de la Universidad Central de Venezuela, Centro Regional Bolívar, realizado por las ciudadanas Ferreira Julissa C.I. 12.182.672 y Figueroa Magalys C.I. 8.876.975, manifiesto que he revisado en su totalidad la versión definitiva de los ejemplares de este trabajo y certifico que se le incorporaron las observaciones y modificaciones indicadas por el jurado evaluador durante la defensa del mismo.

En Ciudad Bolívar, al 1ero de Diciembre del 2012.



Msc. Doris Córdova

C.I. 5.606.574

AGRADECIMIENTOS

A Dios primeramente, por hacerse hombre en la persona de Jesús y haberme dado la salvación de mi alma y llenar mi vida diariamente de dicha y felicidad.

A mis Padres que ya partieron con el Señor, por haberme dado la vida y formarme como ser humano, a Oscar por ser mi compañero y amigo paciente, a mi hija Julissa Valentina por existir en mi vida y alegrarme todos los días. A todos mis hermanos.

Al Centro Regional Bolívar y a todos los profesores de esta casa de estudios por darme la oportunidad de formarme como docente.

Julissa Fereira.

A Dios y a la Virgen Del Valle, por estar siempre presentes en mí ser.

A la Universidad Central de Venezuela por haberme permitido desarrollar mis estudios en esa prestigiosa casa.

A los profesores que intervinieron en el desenvolvimiento y desarrollo de mi formación profesional. A mis compañeros que me brindaron su amistad.

A la profesora Doris Córdova por guiarnos en el desarrollo de nuestro trabajo final de grado. Mil gracias.

Magalys Figueroa.

DEDICATORIAS

A mi querida e inolvidable amiga y compañera Lizbeth Ravelo, quien partió con el Señor dejando en nosotras bellos recuerdos de momentos compartidos siendo ejemplo de voluntad aun en las dificultades.

Julissa Ferreira

Una vez culminado con mis estudios, quiero dedicar a todas aquellas personas que me han dado todo su apoyo moral y afectivo, que han creído en mí y me han acompañado siempre, aun en la distancia. A ti querida y especial familia.

A mi entrañable Padre (Facho) y a mi amiga Lizbeth, quienes partieron dejando el vacío en el alma de quienes disfrutamos de su compañía, ejemplos de dignidad, voluntad y alegría de vivir.

Magalys Figueroa.



Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Educación

RESUMEN

CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS. CASO: ESTUDIOS UNIVERSITARIOS SUPERVISADOS DE LA UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA, CENTRO REGIONAL BOLÍVAR

Autoras: Ferreira, Julissa
12.182.672
Figueroa, Magalys
8.876.975

En la investigación que a continuación se presenta, se abordó el tema de las concepciones pedagógicas de los Docentes de los Estudios Universitarios Supervisados (EUS) y la influencia de éstas en su práctica pedagógica. El estudio se plantea como objetivo general caracterizar las concepciones y prácticas pedagógicas de los docentes de esta institución. Como objetivos específicos se tiene en primer lugar identificar desde los discursos las concepciones pedagógicas de los docentes del Centro Regional Bolívar; en segundo lugar identificar desde las actuaciones, las concepciones de la práctica pedagógica de los docentes, y como tercer objetivo específico se tiene establecer los puntos de encuentro y divergencias que existen en las prácticas y concepciones pedagógicas de los docentes de este contexto universitario. Se trata de una investigación de campo a nivel descriptivo, en la que han participado 8 profesores pertenecientes a diferentes cátedras impartidas en la institución. Para la recolección de datos se emplearon como técnicas la encuesta y la observación no participante del docente en el aula. La encuesta estuvo dirigida a conocer lo que piensan y dicen los docentes; y se realizó mediante un cuestionario que constaba de 10 pregunta de selección; mientras que la observación permitió conocer el comportamiento del docente en el aula, y así lograr enmarcarlo dentro de un modelo pedagógico. Los resultados obtenidos reflejaron que los docentes de este contexto universitario se presentan con tendencias constructivistas, pero sobresalen los esquemas tradicionales, modelos que responden en parte a las concepciones que los docentes aun tienen sobre el conocimiento, de las cuales no son conscientes, por lo que muchas veces la relación entre sus pensamientos, no es coherente con su actuación en el aula.

Palabras claves: Concepciones, Pedagogía, Educación, Creencias.



Central University of Venezuela
Faculty of Humanities and Education
School of Education

ABSTRACT

PEDAGOGICAL CONCEPTS AND PRACTICES OF UNIVERSITY PROFESSORS. CASE: SUPERVISED UNIVERSITY STUDIES OF UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA, CENTRO REGIONAL BOLÍVAR

Authors: Ferreira, Julissa
12182672
Figueroa, Magalys
8876975

The present research refers to the pedagogical concepts of Supervised University Professors, and the influence of these concepts on their pedagogical practices. The main goal of this investigation is to characterize the pedagogical concepts and practices of the professors of Universidad Central de Venezuela. Furthermore, there are three specific goals to achieve with this research: First, to identify the pedagogical concepts of the professors from their lectures; secondly, to identify the concepts of the pedagogical practices from their physical language; and finally, to establish the convergences and divergences existing on the pedagogical concepts and practices of these professors. This is a qualitative descriptive research, with field research techniques, where the sample is constituted by eight professors from different areas of study. In order to collect the data, observation and surveys were implemented inside the classroom. The survey was designed to understand the thoughts and comments of the professors; and was applied through a multiple choice test with ten questions. Meanwhile, observation allowed the investigators to perceive the behavior of the professors in the classroom, with the purpose of enclosing their practices in a pedagogical model. The results of the research show that the professors of this University present constructive trends, however, traditional schemes are yet noticeable in response, mostly, to the concepts the professors unconsciously still have about knowledge; causing a difference between their pedagogical concepts and their pedagogical practices inside the classroom.

Keywords: Concepts, Pedagogy, Education, Beliefs

INDICE GENERAL

| | pp |
|--|----------|
| AGRADECIMIENTOS..... | v |
| DEDICATORIAS..... | vi |
| RESUMEN EN ESPAÑOL..... | vii |
| RESUMEN EN INGLES..... | viii |
| ÍNDICE GENERAL..... | ix |
| ÍNDICE DE CUADROS..... | xi |
| | |
| INTRODUCCIÓN..... | 1 |
| | |
| CAPITULO I: EL PROBLEMA | |
| | |
| Planteamiento del Problema..... | 3 |
| Objetivos de la Investigación..... | 7 |
| Objetivo General..... | 7 |
| Objetivos Específicos..... | 7 |
| Justificación..... | 7 |
| | |
| CAPITULO II MARCO TEÓRICO | |
| | |
| Antecedentes de la Investigación..... | 9 |
| Bases Teóricas de la Investigación..... | 11 |
| Procesos de Pensamiento..... | 12 |
| El Pensamiento del profesor..... | 13 |
| Componentes del Pensamiento Didáctico..... | 14 |
| El concepto de Concepciones y su evolución..... | 16 |
| Concepciones como teorías implícitas y explícitas..... | 18 |
| Diferencias entre teorías implícitas y explícitas..... | 20 |
| Modelos de enseñanza..... | 21 |
| Según Joyce y Weels..... | 21 |
| Según Jean Pierre Astolfi..... | 23 |
| Según Rafael Flores Ochoa..... | 27 |
| Bases Legales..... | 29 |
| Definición de términos Básicos..... | 30 |
| | |
| CAPITULO III MARCO METODOLÓGICO | |
| | |
| Diseño de la Investigación..... | 33 |
| Población y muestra..... | 34 |
| Técnicas e Instrumentos de recolección de Información..... | 34 |

CAPÍTULO IV. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

| | |
|---|----|
| Análisis de las respuestas del cuestionario..... | 36 |
| Análisis de la actuación del Docente..... | 40 |
| Puntos de encuentros y divergencias entre el decir y el actuar..... | 50 |

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

| | |
|----------------------|----|
| Conclusiones..... | 54 |
| Recomendaciones..... | 56 |

| | |
|--------------------------|-----------|
| BIBLIOGRAFÍA..... | 58 |
|--------------------------|-----------|

| | |
|--------------------|-----------|
| ANEXOS..... | 63 |
|--------------------|-----------|

INDICE DE CUADROS

pp

CUADRO N°1

Observación en el aula de clases del Docente N°1.....40

CUADRO N° 2

Observación en el aula de clases del Docente N°2.....41

CUADRO N° 3

Observación en el aula de clases del Docente N°3.....42

CUADRO N° 4

Observación en el aula de clases del Docente N°4.....43

CUADRO N° 5

Observación en el aula de clases del Docente N°5.....44

CUADRO N° 6

Observación en el aula de clases del Docente N°6.....45

CUADRO N° 7

Observación en el aula de clases del Docente N°7.....46

CUADRO N° 8

Observación en el aula de clases del Docente N°8.....47

INTRODUCCIÓN

La línea de investigación sobre las Concepciones Pedagógicas de los Docentes y la incidencia de estas en su práctica, ha tenido gran auge desde finales de los años 70; sobre todo lo referido a la formación docente y su experiencia profesional, puesto que de este análisis pueden surgir importantes reflexiones que servirán para promover propuestas de formación pedagógica, que viene a ser uno de los requerimientos formales para una educación de calidad.

Estudiar las concepciones pedagógicas y la incidencia de estas en su práctica, de los docentes universitarios, más que ponerlos en situación de tomar conciencia sobre sus errores, tiene más bien la intención de encontrar elementos de comprensión de las acciones docentes y de construcción de caminos a transformaciones necesarias.

La investigación que aquí se presenta tiene como propósito, aproximarse al conocimiento de las concepciones y prácticas pedagógicas de los docentes de los Estudios Universitarios Supervisados de la Universidad Central de Venezuela, Centro Regional Bolívar, Estado Bolívar. El nivel de investigación es de campo de tipo descriptivo, este permitió identificar dichas concepciones desde los discursos y las actuaciones, para lograr establecer así los puntos de encuentro y divergencia entre ellos.

Desde esta perspectiva, la investigación ha sido organizada y desarrollada a partir de las partes y contenidos que a continuación se describen.

En el Capítulo I, se describen todos los aspectos relacionados con el problema a tratar entre ellos están el planteamiento del problema, el cual finaliza con las preguntas de investigación. Seguidamente los objetivos generales y específicos que orientan este estudio y la justificación la cual es la motivación y las razones que conllevaron a la realización de este trabajo investigativo.

En el Capítulo II, se reseña lo correspondiente al marco de referencia teórica que orienta el estudio, el cual fue el resultado de la selección de aspectos relacionados al tema de investigación. Se reflejan en esta parte también otras investigaciones que se han realizado que tienen inherencia al tema las cuales se presentan como antecedentes de la investigación.

En el Capítulo III, se abordan los aspectos relativos al marco metodológico, que comprende el tipo de investigación, población, muestra, técnicas e instrumentos de recolección de datos e información.

El Capítulo IV, aquí se lleva a cabo el análisis y discusión de los resultados obtenidos a través de la aplicación de las técnicas de investigación.

El Capítulo V, en esta parte del estudio se presenta las conclusiones finales de la investigación derivadas del análisis de los datos obtenidos a través de la aplicación del instrumento. De igual manera se expone un conjunto de recomendaciones

Es importante señalar que para el desarrollo de este estudio se contó con un material bibliográfico actualizado realizado con los planteamientos fundamentales sobre el pensamiento y el quehacer docente.

CAPITULO I

EL PROBLEMA

Planteamiento del Problema

A nivel mundial debido a los grandes avances científicos y tecnológicos; la universidad de hoy enfrenta grandes desafíos, entre ellos esta el de señalar directrices que lleven al docente universitario a realizar una labor educativa acorde con las exigencias actuales, que brinde así una transformación en la sociedad.

Como afirman Benedito, Ferrer & Ferreres (1995), “el paradigma emergente debe promover universidades que aprendan, que asuman la relación dialéctica entre transmisión y transformación de los valores sociales, entre adaptación y actitud crítica y propositiva frente a las demandas de los sectores productivos”, es por ello que la universidad debe consolidarse como espacios por excelencia de educación superior.

Desde esta perspectiva, se requiere de docentes competentes, con habilidades, destrezas, actitudes y sobre todo profesionales íntegros comprometidos con su labor; características que se adquieren durante el proceso de formación docente que implica la adquisición de experiencias en los diferentes escenarios pedagógicos donde se pone en juego la teoría y la práctica.

Es durante su formación profesional; donde la universidad plasma en el docente, bien sea explícita o tácitamente la filosofía, las políticas y las reglamentaciones, elementos que constituyen el “discurso pedagógico”.

Aunado a esto, existe un cúmulo de experiencias en los docentes que los lleva a adoptar en su cotidianidad una serie de actitudes, estrategias, comportamientos y formas de actuar, que se hallan enmarcadas dentro de diversas concepciones sobre la educación, desconocidas por ellos en la mayoría de los casos.

Sin dejar de mencionar que los profesores tienen ideas y creencias muy bien arraigadas, que las han adquirido a lo largo del proceso de escolarización, en un aprendizaje por observación a sus profesores que aunque no han tenido la intención de enseñarle a enseñar, le han legado un modelo de enseñanza.

Al respecto existen diferentes trabajos de investigación, que coinciden en resaltar la íntima relación entre los términos conocimientos, creencias y concepciones. (Moreno Moreno, M. y Azcarate Giménez, C.2003.p.267).

Sobre el término creencias Llinares (1991) considera:

Las creencias son conocimientos subjetivos, poco elaborados, generados a nivel particular por cada individuo para explicarse y justificar muchas de las decisiones y actuaciones personales y profesionales vividas. Las creencias no se fundamentan sobre la racionalidad, sino más bien sobre los sentimientos, las experiencias y la ausencia de conocimientos específicos del tema con el que se relacionan, lo que las hace ser muy consistentes y duraderas para cada individuo (p. 70).

Asimismo, Moreno Moreno y otros (2003), con relación al término concepciones señalan:

Las concepciones son organizadores implícitos de los conceptos, de naturaleza esencialmente cognitiva y que incluyen creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias, etc., que influyen en lo que se percibe y en los procesos de razonamiento que se realizan (p. 267).

Las concepciones de los docentes sobre la educación, sobre el valor de los contenidos y sobre los procesos propuestos por el currículo los llevan a interpretar, decidir y actuar en la práctica, es decir, a seleccionar libros de textos, adoptar estrategias de enseñanza, evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje, entre otros. (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1998).

Teniendo en cuenta que las concepciones son un sistema organizado de creencias, esto permite comprender la variable en términos de su formación, consistencias, organización, etc.

En el caso particular de los profesores universitarios, el conocimiento sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje se forma a partir de la experiencia docente y de los modelos de socialización secundaria que les hacen repetir, sobre todo en el comienzo de sus carreras docentes, los esquemas de enseñanza de sus antiguos profesores. Por ello en este caso sería correcto hablar de creencias sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pero este no es el caso de profesores de Educación, que en su mayoría reciben formación didáctica específica que les forma para la enseñanza. En este caso entonces, se hablará de concepciones de los profesores de

Educación, porque su condición de pedagogos o expertos en educación les hace conocedores de la naturaleza de las materias sobre enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo no todos estos profesores tienen condición de expertos en educación, sino que algunos acceden al ejercicio de formar a futuros maestros y pedagogos desde los estudios que nada tiene que ver con la educación. Por todo ello se ha optado en esta investigación por los términos de creencias y concepciones, componentes ambas del conocimiento.

Identificar estas concepciones pedagógicas llevaría a la comprensión de los elementos que las conforman y penetrar así en la esencia misma del discurso pedagógico.

En este sentido, el objetivo de la presente investigación es aproximarse a las prácticas pedagógicas de los docentes universitarios, desde sus concepciones, con el fin de comprender los procesos de enseñanza aprendizaje que se dan en el aula. Por ello, las preguntas de investigación que guiaran el estudio son las siguientes:

1. ¿Qué concepciones subyacen en la práctica pedagógica de un grupo de profesores, de los Estudios Universitarios Supervisados de la Universidad Central de Venezuela, Centro Regional Bolívar?
2. ¿Cómo influyen estas concepciones en su práctica docente?

Objetivos de la Investigación.

Objetivo General

.-Caracterizar las concepciones y prácticas pedagógicas de los docentes del Centro Regional Bolívar (EUS) de la Universidad Central de Venezuela.

Objetivos Específicos.

.- Identificar desde los discursos las concepciones pedagógicas de los docentes de los estudios universitarios supervisados.

.-Identificar desde las actuaciones, las concepciones de la práctica pedagógica de los docentes de los estudios universitarios supervisados.

.-Establecer los puntos de encuentro y divergencia que existen en las prácticas y concepciones pedagógicas de los docentes de los Estudios Universitarios Supervisados.

Justificación.

La identificación de las concepciones pedagógicas en la acción real del profesor universitario dentro y fuera del aula; permite descubrir la esencia misma del discurso pedagógico; siendo importante no solo conocer cómo se desarrolla la clase, sino indagar qué concepciones subyacen en esta práctica dando soporte a la misma.

Esto permitirá el avance, retroceso o estancamiento en la calidad de la educación que imparte y la manera como asume el saber y la acción pedagógica.

De allí la relevancia de esta investigación, ya que la información obtenida permitirá establecer diferencias entre las concepciones pedagógicas que subyacen en la práctica educativa de los profesores de los Estudios Universitarios Supervisados de la Universidad Central de Venezuela, Centro Regional Bolívar, información que le dará la oportunidad al docente de reflexionar sobre su práctica pedagógica; generando mejoras en el proceso enseñanza aprendizaje de los estudiantes y lograr calidad en la educación superior.

Dicha reflexión, llevará al docente a asumir nuevas posturas y metodologías que orienten su proceso de enseñanza aprendizaje. Y por último le posibilita a la Universidad conocer y determinar la correlación que existe entre el discurso que promueve la institución y las acciones docentes realizadas dentro de las aulas.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

En esta parte se reseña los antecedentes de la investigación, bases teóricas y legales relacionadas con el tema objeto de indagación. Así mismo, se presenta la definición de los conceptos básicos del estudio.

Antecedentes de la Investigación

Figueroa y Páez (2008). Realizaron una investigación con el propósito de examinar las características didácticas predominantes en la práctica pedagógica del docente que labora en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Maracay (Núcleo – Maracay, Venezuela), enfatizando el examen de los procesos subyacentes en su pensamiento didáctico.

Los sujetos fueron cinco (5) profesores, adscritos al departamento de Componente Docente. El diseño de la investigación fue naturalístico, en la modalidad de estudio de caso descriptivo e interpretativo; la información fue recaudada a partir de entrevistas en profundidad, empleándose audiograbaciones; la misma sirvió de base para construir categorías que, en conjunto, definen el pensamiento didáctico del docente.

Se pudo constatar: (a) tres estilos pedagógicos: el cognitivo-intelectual; humanista-problematizador y socioculturalista; (b) la categoría creencias y quehacer didáctico abarca las del Escenario Relacional del Docente y la de

Cuestionamiento Cognitivo; (c) el Pensamiento Didáctico del Docente se constituye a partir de la integración de sus creencias, y está conformado por el conjunto de ideas, concepciones, opiniones, principios y teorías implícitas que posee sobre su quehacer didáctico; este concepto tiene una perspectiva amplia dada la complejidad y subjetividad del área temática examinada.

Beltrán y otros (2008), ejecutaron una investigación cuyo objetivo general fue el de caracterizar las concepciones y prácticas pedagógicas de los profesores que enseñan asignaturas de Ciencias Naturales y Ciencias Humanas en los programas de Ingeniería de dos Universidades Colombianas.

Se orientó a la descripción de comportamientos en la actividad docente para con base en ellos, inferir las concepciones que subyacen a la labor de enseñanza. La metodología empleada es de carácter cualitativo; las técnicas de recolección de información utilizadas son la observación no participante del profesor en el aula de clase, la entrevista a profundidad y el análisis documental. El análisis de la información se hizo con la utilización de rejilla y su validación mediante triangulación.

Parte de los hallazgos revelan que en la mayoría de los casos, los profesores no son conscientes de sus concepciones y que la relación entre su pensamiento y su acción no guarda coherencia. Asimismo los resultados muestran que al comparar la actuación pedagógica de los docentes de Ciencias Humanas y los de Ciencias Naturales se observan diferencias en su desempeño.

La mencionada investigación aporta elementos cruciales para la formulación de políticas académicas relacionadas con la

reinterpretación en el planteamiento curricular de la Universidad en cuanto al papel que juegan estas dos disciplinas en la formación integral del individuo y con la formación de docentes.

Basto Torrado (2011), presentó los resultados de una investigación cuyo objetivo central fue caracterizar las concepciones y las prácticas pedagógicas de un grupo de profesores de la Universidad Santo Tomás, seccional Bucaramanga. El estudio se realizó a partir de un enfoque interpretativo, mediante el estudio de caso que implementó técnicas cuantitativas y cualitativas.

Los resultados evidenciaron un contrasentido entre las concepciones, las acciones y los sentires pedagógicos del profesorado y ponen de manifiesto que, aunque hay una diversidad de modelos pedagógicos que se definen en la cotidianidad de las aulas universitarias, sigue predominando la práctica tradicional conductista.

Bases Teóricas.

Las bases teóricas se encuentran fundamentadas en la línea de investigación sobre el pensamiento del profesor. Es a finales de los años cincuenta y durante los años sesenta, cuando se comienza a hablar sobre el tema, que ha sido calificado por muchos investigadores como un contenido complejo por las múltiples conexiones que se derivan de esta temática.

Según Figueroa y Páez (2008), muchos han sido los estudios asociados con el pensamiento del profesor, se trata de un área temática que intenta indagar el conocimiento y comprensión que tienen los profesores acerca de una situación de enseñanza y aprendizaje.

Procesos de Pensamiento

Según la concepción tradicional, pensamiento es el acto de pensar o conjunto de actos conscientes, afectivos y de la voluntad (Martínez Echeverri y Martínez Echeverri, 1997). Se puede denotar, según esta definición, que el pensamiento está asociado con la mente y la memoria, es decir con procesos de orden cognitivo; sin embargo para ampliar este concepto desde nuestra perspectiva, podemos decir que éste se encuentra asociado no sólo con actos conscientes sino también inconscientes que permiten materializar los objetos.

Para Hegel, el pensamiento es considerado como algo absoluto, presente a sí mismo, es decir la inmediatez de algo absoluto es el pensamiento. Husserl por su parte describe al pensamiento como algo simbólico o intención significativa que intenta explicar las esencias. Se coincide con estos autores al referir que un pensamiento intenta describir lo que se percibe de la realidad y constituye la esencia del ser que piensa (Martínez Echeverri y Martínez Echeverri, 1997).

Si esto es así, entonces las creencias forman parte del pensamiento tal como lo señala Ortega y Gasset (1964). En este sentido, no obstante estar de acuerdo con estos autores, se considera que es una conceptualización que limita la amplitud de lo que es realmente el pensamiento: éste se relaciona a la vez con el mundo de las ideas, las opiniones, las concepciones, las ideologías y otros elementos que ocurren en el acto de pensar.

Además, se puede afirmar que el pensamiento está asociado a la facultad que tienen los humanos de pensar e ir más allá del pensar, se

refiere a la forma de ordenar las ideas, los conceptos, es decir, la acción de pensar se refiere a procesos relacionados con la cognición y la metacognición. En el marco de la idea, González (1996) establece que los procesos cognitivos son aquellas actividades (procesamiento, pensamiento y abstracción) que realiza el individuo para capturar la realidad, mientras que los procesos metacognitivos, son todas las estrategias cognitivas (retrospección, pensamiento en voz alta, auto-interrogatorio, monitoreo y planificación) que emplea el individuo para tomar conciencia de los actos cognitivos que llevó a cabo y/o para ejecutar una tarea específica con el propósito de aprender a comprender y controlar su propio aprendizaje.

El Pensamiento del Profesor

Autores como Wittrock (1990), Monroy Farias (1998), Gómez López (2003) coinciden en señalar que el pensamiento del profesor se define como los procesos lógicos acerca de la enseñanza que vincula las teorías implícitas y la práctica pedagógica, es decir, el pensamiento del pedagogo permite el análisis del trabajo docente. Al respecto, se asume dicho concepto al considerar que se trata de procesos lógicos conscientes y otros no conscientes sobre el contexto de la enseñanza, de allí la importancia de que el docente se dé cuenta de lo que piensa y vea si dichos pensamientos se relacionan con sus acciones.

Ahora bien, hablar del pensamiento del profesor es asociarlo con las teorías implícitas y las creencias que se encuentran presentes en el docente, por ello las acciones son los efectos observables que tienen lugar en el aula de clase y son esenciales para una buena planificación y toma de decisiones durante la enseñanza (Clark y Yinger, 1980). Dentro de esta perspectiva, la enseñanza en el aula requiere que el docente esté consciente de la

complejidad del proceso, puesto que así, éste reproduce menos sus comportamientos en la planificación y actividades didácticas significantes y vinculantes con su práctica desde la reflexión (Schön, 1998).

Por lo anteriormente señalado, se puede decir que cuando el docente piensa lo que va a hacer en clase, refleja la realidad de lo que está dentro de su estructura mental a través de la adquisición de conocimientos. Para poder reflejar lo que está dentro de su mente, primeramente ha de pensar sobre su propio pensamiento, esto requiere la organización de las ideas previas que están en su estructura cognitiva.

Asociando la reflexión anterior con el pensamiento docente, se puede acotar que es un proceso mental que va más allá de la simple adquisición de conocimientos, implica otras acciones mentales como las ideas, los juicios, las opiniones, las argumentaciones, valores, normas y muchas otras operaciones que se producen dentro del cerebro. De allí, la importancia del análisis de lo que ocurre en el pensamiento del profesor, por la posibilidad de explicitar las concepciones y creencias que se encuentran instauradas en los procesos mentales del docente y se evidencian en la práctica pedagógica.

Se entiende entonces como Pensamiento Didáctico del Docente, el conjunto de ideas, creencias, concepciones, opiniones, principios y teorías implícitas de vida y profesional que posee el docente sobre su quehacer didáctico durante la práctica pedagógica.

Componentes del Pensamiento Didáctico.

1- Práctica pedagógica, porque allí radica el conjunto de acciones didácticas que emplea el docente durante su labor educativa.

2- Concepciones y creencias: conjunto de opiniones, ideas, ideologías, entre otras, que están instauradas en el pensamiento del profesor y de las que dependen las acciones didácticas (ver Gráfico 1).

Gráfico 1. Componentes del Pensamiento Didáctico. Figueroa (2008).



El gráfico 1, recoge como idea central que es posible estudiar el pensamiento didáctico en la medida que se observa la práctica pedagógica del docente, puesto que es allí donde se ponen de manifiesto las concepciones y creencias que guían las acciones didácticas de éste.

El concepto de concepciones y su evolución.

Las concepciones son el producto de un proceso de construcción social e individual que realizan los seres humanos a lo largo de su vida. Estas son consideradas como creencias que se tienen sobre la realidad, gracias a la interacción con otros, las cuales pueden ser modificadas de acuerdo a las vivencias y conocimientos que cada persona construye.

Las concepciones se elaboran a partir de toda la información percibida del entorno, las cuales son codificadas, organizadas y categorizadas, conformando un todo coherente, puesto que estas son verdaderas para la persona que las construye y no necesita que la sociedad las valide. Ya que son arraigadas y resultan difíciles de transformar.

Según Pozo (2006), las concepciones a lo largo de la historia se han entendido de diversas maneras, inicialmente se decía que era la forma como cada persona veía una situación, luego se dijo que eran creencias que se iban construyendo gracias a la interacción con otras personas y finalmente para hablar de concepciones encontramos el término de teorías implícitas; las cuales son construcciones mentales que cada persona realiza en el medio social en el que se desenvuelve.

Así mismo, Rodrigo, Rodríguez y Marrero, (1998) consideran que el cambio de las teorías implícitas se ve incrementado al establecer numerosos contactos sociales que influyen en la argumentación sobre el tema al que se refiere el individuo y la reflexión sobre ésta, hasta generar su reestructuración y construcción social. Este proceso también se puede dar en el contexto de la educación formal cuando se fomenta la interacción entre los alumnos y la discusión sobre un tema.

Para Giordan y de Vecchi (1995), el concepto sobre las concepciones ha evolucionado bastante ya que se ha pasado de una estructura intuitiva e imprecisa, a un concepto didáctico, como teorías implícitas que el individuo puede ir modificando a medida que pasa el tiempo con la apropiación de conocimientos en la vivencia de nuevas situaciones.

“Nada hay más habitual en nuestra vida diaria que hacer uso de nuestras concepciones sobre el mundo” (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1998). Con este argumento podemos evidenciar que cada persona al enfrentar una situación, utiliza las concepciones que ha construido en su entorno social. Para producir creencias, es fundamental contar con un contexto de relación interpersonal, pues es allí donde éstas son construidas y modificadas de acuerdo a la realidad del mundo que lo rodea.

En la construcción del conocimiento, se ponen en juego las concepciones que tiene cada persona frente a todo lo que le rodea, ya que estas conservan un conjunto de saberes, incluso prácticos que hacen posible la sistematización de conocimientos por su carácter dinámico, operativo e instrumental, pues en la satisfacción de sus necesidades básicas, el hombre cuenta con la cultura y la sociedad para desempeñar sus tareas y oficios. Es así, como el hombre en un acto de autonomía construye sus propias teorías y caracteriza los modelos conocidos en su proceso de formación.

Sin embargo, es importante agregar que las concepciones, son teorías discutidas en la práctica docente, pues a través de las actuaciones realizadas en el aula, se construyen argumentos para reevaluar, replantear o validar las ideas y pensamientos que se habían formado antes, de enfrentarse con la realidad educativa.

Por lo tanto, las concepciones son construcciones personales de los individuos, es decir, proceden de su propia actividad intelectual y no son una adquisición que provenga directamente de su medio cultural o educativo. Puede decirse entonces, que las concepciones son el producto de las actividades de descubrimiento intelectual de las personas, como también de su interacción con otros.

Concepciones como teorías implícitas y explícitas.

Según Pozo (2006), las teorías implícitas han tenido básicamente cuatro definiciones; en primer lugar dice que son un conjunto de creencias que un individuo posee respecto a la forma de ser de las personas, la naturaleza humana y/o los grupos sociales. Estos conocimientos se organizan de modo más o menos coherente y establecen relaciones entre los diferentes aspectos de la realidad.

En segundo lugar, dice que son representaciones mentales constituidas por un conjunto de restricciones en el procesamiento de la información, que actúa como un sistema operativo que relaciona la selección de la información que se procesa y las relaciones entre los elementos de esa información.

En tercer lugar, se refiere a la creencia de un ser humano, sobre un fenómeno y la forma como él puede describirlo o entenderlo, sin embargo, estas teorías no son del todo consistentes, ya que las personas pueden no entender el impacto de dichos fenómenos.

Por último, las teorías implícitas son producto de la construcción del mundo a través del cuerpo y se basan en procesos de

aprendizaje asociativo, las cuales tienen un origen cultural en tanto se construyen en formatos de interacción social y comunicativa.

Ahora bien, Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1998), plantean que las teorías implícitas pueden compararse también con las representaciones sociales, pero teniendo claro que estas últimas son un concepto más extenso, de todos modos las teorías implícitas pueden definirse como conocimientos de las realidades sociales que orientan un grupo de personas, por tanto se dice que ambos conceptos son comparables, ya que poseen cargas motivacionales y afectivas que incitan a la acción.

Desde otra perspectiva, Bacova (1998), plantea que las teorías implícitas influyen la forma en que cada persona concibe la realidad y son particulares para cada dominio del mundo social. En suma, se puede decir que las teorías implícitas son representaciones mentales que se tienen sobre la realidad, estas son de carácter inconsciente y se ponen en juego ante diversas situaciones, además sirven para recordar, interpretar, predecir y controlar los sucesos que ocurren y así tomar decisiones.

Ahora bien, abordando las teorías implícitas desde el pensamiento del docente, teniendo en cuenta que este puede ir cambiando a medida que se va teniendo experiencia, porque antes de formarse como tal, sus concepciones pueden ser diferentes, a medida que pasa el tiempo el docente va deduciendo y conociendo como es en realidad su trabajo, lo que puede llevar a cambiar sus teorías implícitas en explícitas.

Las teorías implícitas tienen diversas funciones que han sido resumidas por Levy y su equipo (2006), quienes argumentan que estas sirven para comprender y simplificar la realidad social, aumentando la percepción de control psicológico en nuestras relaciones sociales.

También las teorías implícitas permiten organizar la realidad social, asignando etiquetas a las observaciones y experiencias que vivimos en contextos cotidianos y finalmente ayudan a compartir el "sentido común". Estas funciones son entendidas desde una realidad social, la cual se vive desde las experiencias, la interiorización de los valores y las formas de interpretación de la realidad; esto para proteger nuestro autoconcepto y el de nuestro grupo, y así entender las actitudes intergrupales y las desigualdades sociales.

Diferencias entre teorías implícitas y explícitas.

Las teorías explícitas son el producto de los procesos formales de enseñanza y aprendizaje o de la experiencia; estas son conscientes y tratan de adaptarse a la realidad para explicarla, para así ajustarse a los discursos pensados, es decir, hablar con la propiedad y elocuencia necesaria en un contexto determinado. Por el contrario como se ha venido diciendo las teorías implícitas son utilizadas para interpretar e inferir acerca de sucesos y planificar el comportamiento, para lo cual deben integrarse con la información proveniente de la tarea o situación que las requiere (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993).

En cuanto a la formación docente, según Pozo (2006) las teorías explícitas orientan el currículo de formación y normatizan la

acción didáctica de este, es decir, que las teorías explícitas orientan los objetivos, los contenidos y los métodos del sistema de formación.

Pozo (2006), afirma que las teorías implícitas deben hacerse explícitas para poder reflexionar sobre ellas y así poder cambiarlas, según este último autor el proceso de cambio de una teoría implícita en explícita, se da en tres pasos: el primero es una situación que estimula a la teoría implícita, el segundo es el proceso mental que da pie a la reflexión de dicha situación, y el último es la reflexión como tal, en donde la teoría implícita se reestructura y cambia a explícita.

Modelos de Enseñanza.

Según Joyce y Weil (1985), un modelo de enseñanza es un plan estructurado que puede usarse para configurar un currículum, para diseñar materiales de enseñanza y para orientar la enseñanza en las aulas. Puesto que no existe ningún modelo capaz de hacer frente a todos los tipos y estilos de aprendizaje, no debemos limitar nuestros métodos a un modelo único, por atractivo que sea a primera vista.

Grupos de modelos

- Modelos diseñados para procesar la información
- Modelos para el desarrollo personal
- Modelos para el desarrollo de las relaciones sociales
- Modelos conductuales

Procesamiento de la información

Basados en las teorías de Bruner, Piaget, Sigel, Ausubel, que ponen la atención sobre los procesos mentales y el desarrollo de las capacidades intelectuales de investigar, procesar información, formular hipótesis y definir marcos conceptuales. Este proceso se da a través de:

- Formación de conceptos (Bruner)
- Aprendizaje por descubrimiento
- Organizadores previos: (Ausubel)
- Memorización
- Mejora de las capacidades cognitivas (Feuerstein)

Modelos para el desarrollo personal

Representados por pensadores como Rogers, Schutz, Gordon, Glasser, quienes ponen énfasis sobre la autoestima, la motivación y la autonomía para promover el desarrollo de la personalidad individual. Implica:

- La enseñanza no directiva (Rogers)
- La sinéctica
- Entrenamiento de la conciencia
- La salud mental por el grupo

Modelos para el desarrollo de las relaciones sociales

Relacionados a las ideas de Cox, Bethel, Shaftel, Boocock, quienes centran su atención sobre los valores y procesos sociales para el desarrollo de habilidades interpersonales para trabajar en grupo y asumir compromisos sociales. Entre estos tenemos:

- Juego de roles
- Aprendizaje cooperativo
- Desarrollo de la convivencia democrática
- Aprendizaje de laboratorio

Modelos conductuales

Tienen sus fundamentos en teóricos como Skinner, Gagné, Smith y Smith entre otros, cuyo objetivo es el control y entrenamiento. Se da a través de:

- Refuerzo
- Condicionamiento operante
- Desensibilización
- Entrenamiento y retroalimentación
- Reducción del estrés.

Según Jean Pierre Astolfi (1997), hay tres modelos o ideologías predominantes de enseñanza (transmitivo, de condicionamiento, constructivista), que sirven de base a las prácticas de los maestros -

consciente o implícitamente, cada uno dispone de una lógica y de una coherencia que habrá de caracterizarlo. Sobre todo, cada uno de los modelos responde a diferentes situaciones de eficiencia.

Un modelo de enseñanza es un plan estructurado que puede usarse para configurar un currículum, para diseñar materiales de enseñanza y para orientar la enseñanza en las aulas. Enseñar desde una perspectiva muy general, es comunicar algún conocimiento, habilidad o experiencia a alguien con el fin de que lo aprenda, empleando para ello un conjunto de métodos y técnicas.

Modelo tradicional

El Modelo de transmisión o perspectiva tradicional, concibe la enseñanza como un verdadero arte y al profesor/a como un artesano, donde su función es explicar claramente y exponer de manera progresiva sus conocimientos, enfocándose de manera central en el aprendizaje del alumno; el alumno es visto como una página en blanco, un mármol al que hay que modelar, un vaso vacío o una alcancía que hay que llenar. El alumno es el centro de la atención en la educación tradicional.

Dentro de esta concepción educativa se pueden distinguir dos enfoques principales:

El primero es un enfoque enciclopédico, donde el profesor es un especialista que domina la materia a la perfección; la enseñanza es la transmisión del saber del maestro que se traduce en conocimientos para el alumno. Se puede correr el peligro de que el maestro que tiene los conocimientos no sepa enseñarlos.

El segundo enfoque es el comprensivo, donde el profesor/a es un intelectual que comprende lógicamente la estructura de la materia y la transmite de modo que los alumnos la lleguen a comprender como él mismo.

En ambos enfoques se da gran importancia al conocimiento relacionado con otras disciplinas. En su modo de transmisión y presentación, el conocimiento que adquiere el alumno se deriva del saber y de la experiencia práctica del maestro, quien pone sus facultades y conocimientos al servicio del alumno.

En resumen en esta perspectiva el aprendizaje es la comunicación entre emisor (maestro) y receptor (alumno) tomando en cuenta la comprensión y la relación con sentido de los contenidos.

Modelo conductista

El Modelo de Condicionamiento o de pedagogía conductista, según Jean Pierre está basada en los estudios de Skinner e Iván Pavlov sobre aprendizaje; aquí generalmente se dan los medios para llegar al comportamiento esperado y verificar su obtención; el problema es que nada garantiza que el comportamiento externo se corresponda con el mental.

Modelo constructivista.

El modelo del constructivismo o perspectiva radical que concibe la enseñanza como una actividad crítica y al docente como un profesional autónomo que investiga reflexionando sobre su práctica, si hay algo que

diferencie este modelo con los dos anteriores es la forma en la que se percibe al error como un indicador y analizador de los procesos intelectuales. Para el constructivismo aprender es arriesgarse a errar (ir de un lado a otro), muchos de los errores cometidos en situaciones didácticas deben considerarse como momentos creativos.

Para el constructivismo la enseñanza no es una simple transmisión de conocimientos, es en cambio la organización de métodos de apoyo que permitan a los alumnos construir su propio saber. No aprendemos sólo registrando en nuestro cerebro, aprendemos construyendo nuestra propia estructura cognitiva. Es por tanto necesario entender que esta teoría esta fundamentada primordialmente por tres autores: Vygotski, Jean Piaget y David P. Ausubel, quienes realizaron investigaciones en el campo de la adquisición de conocimientos del niño.

Otro autor que habla sobre los modelos pedagógicos es Rafael Florez Ochoa (1994), quien expresa que los modelos son categorías descriptivas, auxiliares para la estructuración teórica de la pedagogía, pero que solo adquieren sentido contextualizado históricamente.

Según el autor antes mencionado, los modelos son construcciones o representaciones mentales de la teoría, pues casi la actividad esencial del pensamiento humano a través de su historia ha sido la modelación; y en este sentido construir desde estas visiones estructuradas procedimientos para la enseñanza.

El propósito de estos modelos pedagógicos, no ha sido describir ni penetrar en la esencia misma de la enseñanza, sino reglamentar el proceso educativo, definiendo ante todo qué se debería enseñar, a quiénes, con qué

procedimientos, a qué horas, bajo qué reglamentos disciplinarios, para moldear ciertas cualidades y virtudes en los alumnos.

Modelos pedagógicos según Rafael Florez Ochoa.

- Tradicional.
- Romanticista.
- Socialista.
- Conductista.
- Desarrollista.
- Socio-critico.

Modelo Pedagógico Tradicional:

Este método hace énfasis en la formación del carácter de los estudiantes y moldear por medio de la voluntad, la virtud y el rigor de la disciplina, el ideal del humanismo y la ética, que viene de la tradición metafísica religiosa del medioevo.

Este método es el academicista, verbalista, que dicta sus clases bajo un régimen de disciplina unos estudiantes receptores. Un ejemplo de este método es la forma como los niños aprenden la lengua materna; oyendo, viendo, observando y repitiendo muchas veces; de esta manera el niño adquiere la herencia cultural de la sociedad, aquí está representada el maestro como la autoridad.

Modelo Pedagógico Romántico:

Este modelo plantea que lo más importante para el desarrollo del niño, es el interior, y este se convierte en su eje central. El desarrollo natural del niño se convierte en la meta y a la vez en el método de la educación. Se presume que el maestro debería librarse, él mismo, del alfabeto, de las tablas de multiplicar, de la disciplina y ser solo un auxiliar o metafóricamente un amigo de la expresión libre, original y espontánea de los niños. Su exponente es Rousseau.

Modelo Pedagógico Conductista:

Este modelo se desarrolló paralelo con la racionalización y planeación económica de los cursos en la fase superior del capitalismo, bajo la mirada del moldeamiento meticuloso de la conducta productiva de los individuos. Su método consiste en la fijación y control de los objetivos “instruccionales” formula con precisión. Se trata de una “transmisión parcelada de sus saberes técnicos mediante un adiestramiento experimental” por medio de la tecnología educativa. Su exponente es Skinner.

Modelo Pedagógico Desarrollista:

En este modelo existe una meta educativa, que se interesa por que cada individuo acceda, progresivamente, a la etapa superior de desarrollo intelectual, de acuerdo con las necesidades y condiciones de cada uno. Por otro lado el docente debe crear un ambiente estimulante de experiencias que le permitan al niño su acceso a las estructuras cognoscitivas de la etapa inmediatamente superior. Exponentes: Dewey y Piaget.

Modelo Pedagógico Sociocrítico:

La pretensión de este método gira en torno al desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses del individuo. Este desarrollo es determinado por la sociedad, por la colectividad en la cual el trabajo productivo y la educación son insuperables y ello garantiza no solo el desarrollo del espíritu colectivo sino que también el conocimiento pedagógico polifacético y politécnico y el fundamento de la práctica para la formación científica de las nuevas generaciones. Exponentes: Makarenko, Freined, Paulo Freire.

Bases Legales

Los fundamentos legales de esta investigación se encuentran representados en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela y la Ley Orgánica de Educación, donde se encuentran expresados los elementos institucionales que se relacionan con el desarrollo del proceso educativo y de los hábitos y estrategias de estudio que favorezcan el desarrollo de elevados niveles de aprendizaje en los estudiantes adultos.

En relación a la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, es pertinente destacar el Artículo 102, donde se enfatiza a la educación como un derecho humano. El mencionado artículo establece:

Artículo 102. La educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria. El estado la asumirá como función indeclinable y de máximo interés en todos sus niveles y modalidades, y como instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad...

De acuerdo a lo expresado en este artículo, la educación como derecho humano, constituye un deber social del Estado que debe cumplirse a través de la provisión de las condiciones materiales, los recursos humanos y tecnológicos, que hagan posible la consecución de una acción educativa, que favorezca el desarrollo de competencias profesionales dentro de niveles de excelencia.

En relación a la educación Universitaria, se debe considerar lo que se encuentra expresado en la Ley Orgánica de Educación concretamente en el artículo 32, el cual establece:

Artículo 32. La educación universitaria profundiza el proceso de formación integral y permanente de ciudadanos críticos y ciudadanas críticas, reflexivos o reflexivas, sensibles y comprometidos o comprometidas, social y éticamente con el desarrollo del país, iniciado en los niveles educativos precedentes. Tiene como función la creación, difusión, socialización, producción, apropiación y conservación del conocimiento en la sociedad...

Según este artículo, la educación de calidad en el nivel de Educación Superior se logra mediante el desarrollo de procesos que le permitan al estudiante desarrollar en forma eficaz y autónoma sus aprendizajes, de acuerdo con sus intereses y necesidades, orientada a favorecer su crecimiento intelectual, moral y la consolidación de una actitud y visión crítica de la realidad que lo rodea.

Definición de términos Básicos.

Aprendizaje:

Cambio relativamente permanente de las capacidades de un individuo como resultados de la experiencia o práctica. Estos cambios internos no

pueden ser observados directamente, por lo que deben ser inferidos a partir de los cambios de las conductas directamente observables (Woolfolk, A. 1995, p.601).

Concepciones:

Conjunto de ideas que se tienen sobre alguna cosa, opinión (Diccionario de la Lengua Española. 2005, p.283).

Conductismo:

Teoría basada en el estudio de la inteligencia y la mente mediante la observación de los comportamientos o reacciones ante la exposición a estímulos exteriores (Diccionario de la Lengua Española. 2005, p.286).

Conocimiento:

Conjunto de nociones e ideas que se tienen sobre una materia (Diccionario de la Lengua Española. 2005, p.291).

Constructivismo:

Modelo según el cual el aprendizaje se realiza mediante un proceso activo de construcción en el que la habilidad para razonar y utilizar conocimientos depende de los conocimientos ya adquiridos. Se trata de un modelo cognitivo basado en el estudio y desarrollo de los procesos mentales de los estudiantes (Manual de la Educación. 2000, p.906).

Creencia:

Firme asentamiento y conformidad con alguna cosa (Diccionario de la Lengua Española. 2005, p.313).

Educación:

Proceso de socialización y aprendizaje encaminado al desarrollo intelectual y ético de una persona (Diccionario de la Lengua Española. 2005, p.387).

Enseñanza:

Ideas, conocimientos, etc., que una persona transmite a otra (Diccionario de la Lengua Española. 2005, p.410).

Práctica:

Ejercicio de cualquier arte o facultad conforme a sus reglas. Destreza adquirida con este ejercicio. Uso continuo, costumbre o estilo de una cosa (Diccionario de la Lengua Española. 2005, p.987).

Teorías:

Conocimiento especulativo considerado con independencia de toda aplicación. Hipótesis cuyas consecuencias se aplican a toda una ciencia o a parte muy importante de la misma. (Diccionario IBALPE Enciclopédico 1999, p. 1181).

Tradicionalismo:

Doctrina filosófica que pone el origen de las ideas en la revelación y sucesivamente en la enseñanza que el hombre recibe de la sociedad (Diccionario IBALPE Enciclopédico 1999, p. 1206).

CAPITULO III

MARCO METODOLÓGICO

El estudio que se desarrolló se ubica bajo el paradigma de investigación cualitativa. Al respecto Hurtado y Toro (1999) la describen de la siguiente manera: “la investigación cualitativa tiene sus orígenes en la antropología, pretende una comprensión holística, no traducible a términos matemáticos y pone el énfasis en la profundidad” (p.51).

Diseño de la Investigación

En esta parte se suministra la información sobre la manera de cómo se va a realizar la investigación (Ramírez, 1999).

Tipo de Investigación

Se trata de una investigación de campo, al respecto Tulio Ramírez (1999) la define como: “la investigación de campo es aquel tipo de investigación a través de la cual se estudian los fenómenos sociales en su ambiente natural” (p.76).

Nivel de Investigación

Este estudio corresponde a un nivel de investigación descriptivo, en el cual Tulio Ramírez (1999) comenta: “aquellos estudios cuyo objetivo es la descripción, con mayor precisión, de las características de un determinado

individuo, situaciones o grupos, con o sin especificación de hipótesis iniciales acerca de la naturaleza de tales características” (p.84).

Población y Muestra

Esta constituida por los docentes de planta que laboran en los Estudios Universitarios Supervisados, Núcleo Bolívar de la Universidad Central de Venezuela, 8 en total.

Instrumentos y Técnica de Recolección de Información

Para la investigación presentada se utilizó la técnica de la observación no participante del profesor en el aula de clases, la cual hizo posible evidenciar, que el comportamiento tiene un propósito y expresa valores y creencias profundamente arraigadas en los docentes acerca de su conocimiento pedagógico, su conocimiento acerca de la disciplina a enseñar y el contenido de su pensamiento pedagógico.

De igual forma se procedió, a la aplicación de un cuestionario que consta de 10 preguntas de selección, el cual fue elaborado y aplicado por Basto Torrado (2011), en una investigación similar realizada en Colombia en el año 2010, adaptada a nuestras condiciones y población. Esta técnica responde a la necesidad de lograr una mayor generalización acerca de lo que piensan, dicen y hacen los docentes del estudio de caso de los Estudios Universitarios Supervisados, Centro Regional Bolívar de la UCV.

La obtención de la información se efectuó en el centro regional antes mencionado, en el espacio temporal correspondiente al segundo período del

año 2011, durante las asesorías presenciales, donde se realizaron observaciones de aula a los 8 profesores estudiados.

Estas asesorías tuvieron lugar el periodo II-2011, en diferentes asignaturas, en horarios comprendidos los días viernes de 1:00 a 4: 00 pm y de 4:00 a 7: 00 pm y los días sábados de 8:00 a 11: 00 am y de 11: 00 am a 2: 00 pm.

Las observaciones se realizaron en el horario completo de la asesoría grupal, registrándose en un formato de observación los aspectos mas resaltantes que se apreciaron durante la actividad pedagógica del docente, una vez terminada se procedió a entregar al docente un cuestionario en el cual debía marcar con una x, la opción con la que se identificaba en cada uno de los ítems.

Es de destacar, que se hizo entrega a cada docente de una carta, donde se le solicitaba su permiso, para ser observado durante su clase (ver anexo 1).

CAPITULO IV

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Esta parte de la investigación se encuentra referida al análisis de los resultados obtenidos a través de la aplicación de los instrumentos a la muestra de docentes. En primer lugar se hará referencia a los resultados obtenidos a partir del cuestionario aplicado a los docentes, donde se conocerá el discurso de ellos sobre su práctica; en segundo lugar las observaciones realizadas a sus prácticas docentes, con su respectivo análisis, en ellas se describe la actuación del docente, y en tercer y último lugar se presenta un contraste entre lo expresado por los docentes y su práctica en el aula de clases.

Análisis de las respuestas del cuestionario

El cuestionario aplicado consta de 10 preguntas, en ellas se configuró la identidad del docente con su quehacer. (Ver anexo 2).

Con respecto a esto cuando se les preguntó a los docentes como llegó a ser profesor, 5 de ellos respondieron que se prepararon académicamente para ser docente y sólo 3 manifestaron que ser docente era su sueño. Se manifiesta la importancia y la motivación de los docentes en su preparación académica.

En este sentido 6 docentes expresaron que los conocimientos que enseñan son tomados de diversas fuentes, tanto tradicionales como

mediáticos, un docente los toma de su trayectoria como docente y otro de procesos de capacitación, actualización o investigación. Esto quiere decir, que la mayoría de los docentes se esfuerza por una buena preparación para el desarrollo de su disciplina.

Ahora bien, 7 docentes expresaron que el conocimiento teórico que utilizan en el desarrollo de su asignatura es para establecer su relación con la práctica, y solo uno lo utiliza para reflexionar sobre la teoría propia de su disciplina. Quiere decir que el docente del Centro regional reconoce la importancia que tiene el dominio del conocimiento teórico para poder abordar la práctica.

Así mismo se puede observar que este grupo de profesores valora la investigación como parte de los procesos formativos; solo 4 manifestaron haber realizado investigación científica sobre procesos de enseñanza aprendizaje y los otros 4 de temática y problemática propia de su disciplina. Esto evidencia que solo la mitad de los docentes se han preocupado por mejorar su conocimiento sobre los procesos de enseñanza aprendizaje, metodología, estrategias, interacción profesor estudiante, entre otros, lo que llama la atención, ya que el centro regional Bolívar de los EUS solo se imparte la carrera de Educación, lo que pareciera irónico que siendo formadores de docentes solo esta cantidad ha sido motivado al mejoramiento en su metodología de trabajo. Esto podría traer como consecuencia no poder fundamentar auténticas transformaciones en los procesos de enseñanza aprendizaje.

En este mismo orden, los 8 docentes encuestados estimaron que un profesor para fundamentar su quehacer educativo debe conocer tanto de pedagogía como de la disciplina que enseña. Esto muestra que hay una

conciencia clara en los docentes, que debe existir un equilibrio entre los conocimientos teóricos y la manera de darlos a conocer.

En consecuencia 5 de los profesores concibe la pedagogía como el saber teórico práctico que permite mediar los procesos de enseñanza aprendizaje; y 3 de ellos la ven como la ciencia que estudia el hecho educativo y establece desde los fines de la educación hasta los métodos de enseñanza.

En este sentido 4 de los docentes señaló que la manera como enseñan corresponde a los cambios que se suscitan en la sociedad y de las necesidades e intereses de los estudiantes, 3 manifestaron que su manera es mejorada con base en la investigación que realiza sobre su práctica docente y solo uno la ve como el resultado de un proceso permanente de reflexión.

Quiere decir entonces, que la mitad de los docentes encuestados toman en cuenta la necesidad del estudiante para orientar su proceso de enseñanza, se toma como prioridad al alumno, y sus necesidades académicas, es el pilar fundamental para que se de el proceso formativo. Solo 3 toman en cuenta la investigación pedagógica, lo que afirma lo antes expuesto, esta sigue quedando reducida. Es de resaltar que el hábito reflexivo es tomado en cuenta por una minoría.

En cuanto al conocimiento tecnológico, 5 de los docentes encuestados estimaron utilizar las TIC para acompañar y facilitar los procesos de enseñanza aprendizaje, uno para orientar y motivar a los estudiantes, uno para potenciar las competencias de los estudiantes y uno para reflexionar y proponer nuevas formas de enseñar y aprender.

En cuanto al proceso de evaluación este fue considerado por 7 docentes como un instrumento de valoración que incide en el mejoramiento de los procesos de enseñanza aprendizaje y solo 1 lo toma como un instrumento para verificar que el conocimiento transmitido fue aprendido por el estudiante.

En última instancia al preguntarle a este grupo de docentes en qué modelo pedagógico enmarca su práctica docente, 5 profesores se identifican con el modelo pedagógico constructivista, 1 con el modelo tradicional y 2 con el alternativo.

Según el análisis antes expuesto se puede identificar una concepción constructivista en la mayoría de este grupo de docentes, ya que gran parte de sus respuestas están orientadas hacia este modelo pedagógico. Como lo es el caso de la concepción sobre la evaluación, el rol de protagonista que se le da al estudiante quien es tomado en cuenta valorando sus intereses e inquietudes; y el reconocimiento del conocimiento pedagógico como parte esencial del proceso de enseñanza aprendizaje.

Análisis de la actuación del docente

Cuadro 1

Observación en el aula de clases del Docente N°1

| DOCENTE | HORA | OBSERVACIÓN | COMENTARIOS |
|---------|---------|---|---|
| 1 | 11:00am | Inició con el saludo respectivo, se tomó su tiempo para instalar el video beam, luego entabló una charla con los alumnos sobre orientaciones generales de la asignatura, les facilitó su número de teléfono para consultar cualquier duda. | Los alumnos estaban atentos, en ocasiones hacían comentarios y respondían preguntas que la docente formulaba. |
| | 11:30am | Con ayuda del video beam, mostró y explicó el plan de evaluación, el cual constaba de talleres grupales, exposiciones, entrega de informes, conversatorios, donde se evaluará la participación del alumno. Comenzó a abordar el tema n° 1, con ayuda del recurso antes mencionado y pizarrón, se observó el uso de esquemas, mapas mentales o conceptuales, cuadros comparativos en las láminas presentadas durante la exposición. | Una vez que se explicó el plan de evaluación los alumnos dieron su aceptación, tal cual como lo propuso el docente. Mientras se desarrollaba la clase los alumnos participaban voluntariamente con abundantes preguntas, las cuales el docente aclaraba. |
| | 12:45pm | Al finalizar la explicación del tema les asignó a los estudiantes diversas lecturas que deben ser discutidas en grupos, para luego ser defendidas por un representante de este ante el profesor; obteniendo de esta manera la primera calificación y entrega del informe respectivo. | Es de hacer notar que se trató de una clase amena, dinámica, donde se involucró todo el grupo. |
| | 1:20pm | Los grupos se presentaron uno a uno y en cada intervención el docente aclaró las dudas. Al finalizar esta discusión terminó la clase. | En forma ordenada cada grupo hizo su intervención, de igual forma también se escuchó la opinión de los otros grupos. |

Podemos identificar elementos de una concepción constructivista, ya que se observó que el proceso pedagógico estuvo orientado hacia la reflexión crítica, puesto que el alumno dió su interpretación de lo leído y no se conformó con ser un depositario de saberes sino que tuvo una participación activa en el proceso.

Existe variedad en las estrategias de evaluación y el uso de recursos como video beam y pizarra. Sin embargo, no deja de ser el docente quien prepara el material de estudio y planifica las actividades de evaluación.

Cuadro 2

Observación en el aula de clases del Docente N°2

| DOCENTE | HORA | OBSERVACIÓN | COMENTARIOS |
|---------|----------|---|---|
| 2 | 8:10 am | <p>El docente se presentó a los alumnos, indicó en primer lugar los días de asesorías individuales, número de teléfono, correo electrónico, para aclarar cualquier duda. Con el uso del video beam, explicó cómo está estructurado el programa de la asignatura y dió algunas indicaciones, parámetros a seguir en la misma. Seguidamente propuso el plan de evaluación.</p> <p>El docente se tomó un tiempo para dar algunas reflexiones y recomendaciones a los alumnos sobre crecimiento personal y responsabilidad, luego surgió un intercambio de ideas entre los alumnos y el docente, el cual se tornó ameno ya que se observó el interés y la motivación a participar en los alumnos.</p> | <p>Los alumnos atentos al docente, hicieron preguntas y él aclaró las dudas.</p> <p>El plan de evaluación fue aceptado sin ningún cambio.</p> |
| | 8:50 am | <p>El docente se tomó un tiempo para dar algunas reflexiones y recomendaciones a los alumnos sobre crecimiento personal y responsabilidad, luego surgió un intercambio de ideas entre los alumnos y el docente, el cual se tornó ameno ya que se observó el interés y la motivación a participar en los alumnos.</p> <p>El Docente explicó en qué consiste las actividades de evaluación: trabajos grupales de campo (visita a instituciones educativas), talleres grupales, discusiones, exposiciones y prueba escrita.</p> <p>Comenzó una disertación acerca del primer tema, se observó el uso del recurso en el cual se mostraron diapositivas en forma esquematizada, mapas conceptuales. Durante la presentación el docente explicó y definió cada término.</p> | <p>El cual se tornó agradable ya que se observó el interés y la motivación a participar en los alumnos.</p> <p>Los alumnos realizaron sus anotaciones.</p> <p>El Docente, motivó a los alumnos a participar a través de preguntas, logrando involucrar a todo el grupo.</p> |
| | 10:40 am | <p>Culminada la exposición del tema les indicó a los alumnos que formaran grupos de trabajo para las actividades de evaluación. Para finalizar el docente preguntó si había dudas sobre lo expuesto.</p> | <p>Solo un alumno preguntó y el docente le respondió, culmina la clase.</p> |

Se observa una práctica docente donde se propone nuevas formas de enseñar y aprender, el estudiante es el protagonista principal del proceso, y el profesor solo es un facilitador, nos encontramos con una concepción constructivista donde el docente motiva a los alumnos a utilizar las TICs, como medio de obtener el conocimiento, y el alumnos es quien debe construirlo.

Cuadro 4

Observación en el aula de clases del Docente N°4

| DOCENTE | HORA | OBSERVACIÓN | COMENTARIOS |
|---------|----------|---|---|
| 4 | 11:05 pm | <p>Inició su clase, haciendo su presentación, y dándoles la bienvenida a los alumnos. Luego, habló sobre la modalidad de estudio. Después, conversó sobre la estructura del material de estudio, así como la metódica y mecánica de la materia.</p> <p>También se refirió al alto índice de deserción y de reprobados en la materia. El docente exhortó a los alumnos que debían aumentar su capacidad de análisis, comprensión, interpretación, crítica y mantener mente abierta para captar todos los conceptos necesarios.</p> | <p>Los alumnos atentos al docente, expresaron que se sentían bien en esta casa de estudios.</p> |
| | 12:10 pm | <p>Seguidamente, comenzó a hablar sobre el plan de evaluación y preguntó a los alumnos si habían leído sobre la presentación de la asignatura, los cuales respondieron no haberlo hecho. Haciendo uso del pizarrón, comenzó a especificar el contenido de la asignatura por unidad, les entregó tres opciones de cómo podían ser evaluados, y que ellos escogieran una de las tres. Los alumnos escogieron la tercera opción, que trataba de tres exámenes durante el semestre.</p> | <p>Los alumnos estaban siempre atentos a las indicaciones y orientaciones dadas por el docente, además el docente expresó su intención de ayudar a sus alumnos en el momento de aclarar las dudas.</p> |
| | 12:30 pm | <p>Indicó los días de asesorías individuales, y continuó hablando sobre crecimiento personal y la responsabilidad que deben tener con el cumplimiento de sus evaluaciones. Luego, inició el tema de la 1era unidad, y les sugirió el uso de un diccionario para la comprensión de los temas a tratar.</p> | <p>Es de hacer notar, que los alumnos no habían leído sobre la presentación de la asignatura. Con respecto al plan de evaluación todos estuvieron de acuerdo en la misma opción propuesta por el Docente.</p> |
| | 1:30 pm | <p>Explicó su clase, integrando los conocimientos y estableciendo diferencias entre los conceptos fundamentales de las diferentes teorías a describir.</p> <p>Cerró, contestando las preguntas indicadas en el material, que serán evaluadas.</p> | <p>No se observó la participación de los alumnos.</p> <p>Los alumnos seguían atentos a la explicación del docente y no hay participación de ellos.</p> |

Se aprecia en este docente una concepción tradicional, pues se centra en la transmisión de la información, el estudiante es totalmente pasivo, solo es un receptor del nuevo conocimiento, esto se confirma al momento de la evaluación ya que ésta solo consta de pruebas escritas, el estudiante debe memorizar y reproducir lo más fielmente posible lo que el docente explico.

Cuadro 5

Observación en el aula de clases del Docente N°5

| DOCENTE | HORA | OBSERVACIÓN | COMENTARIOS |
|---------|----------|---|--|
| 5 | 11:30 am | <p>Inició dando el saludo respectivo y pasó la hoja de asistencia para que los alumnos se anotaran. Hizo un recuento de la asignatura del semestre anterior y destacó la importancia del enlace con esta nueva asignatura. Para esto se tomó un buen tiempo.</p> <p>Empezó a tratar el primer tema, dió una explicación extensa. Luego de esta exposición recomendó algunos libros a consultar para los trabajos asignados por él.</p> <p>Dictó el plan de evaluación el cual constaba de: resúmenes de lecturas, trabajos escritos, pruebas escritas y discusiones en clase.</p> | <p>Para esto se tomó un buen tiempo. Los alumnos se encontraban atentos.</p> <p>Se observó que en pocas ocasiones los alumnos participan con algún comentario, además de la falta de utilización de recursos.</p> |
| | 12:20 pm | <p>Enseguida, dió instrucciones para formar grupos de trabajo, asignó unas lecturas que se encontraban en el material Instruccional, las cuales se discutieron entre el grupo, y un representante de éste entregó las conclusiones.</p> | <p>Los alumnos estaban atentos al docente y aceptaron el plan de evaluación propuesto por él.</p> <p>Los alumnos se tomaron su tiempo para realizar las lecturas.</p> <p>Finalizada estas conclusiones, el docente hace algunas aclaraciones y comentarios finales. Se observó la aceptación de los alumnos.</p> |
| | 1:30 pm | <p>De esta manera culminó la clase. No sin antes recordarles el trabajo escrito que asignó, el cual deben defender, y discutir en forma grupal, así como la presentación de una prueba escrita para la próxima clase.</p> | |

Con claridad se puede observar en esta práctica docente, una concepción tradicional, pues el docente la centra en la transmisión de la información, el estudiante tiene poca participación, pareciera ser el profesor el único en tener el conocimiento, los estudiantes solo se limitan en recibirlo, su participación no es activa.

Las formas de evaluación sólo se centran en reproducir lo que el docente dice, aun se maneja la prueba escrita como instrumento de evaluación, los trabajos escritos solo son reproducción de lo que está en el material instruccional y no se observa el uso de nuevas metodologías de enseñanza o la utilización de recursos para hacer llegar de manera más clara el conocimiento, el profesor es quien lleva el tema preparado, ubica los aspectos más importantes construye relaciones, hace comparaciones y saca conclusiones, el alumno se torna pasivo, no trabaja en pro de su propia formación.

Cuadro 6

Observación en el aula de clases del Docente N°6

| DOCENTE | HORA | OBSERVACIÓN | COMENTARIOS |
|---------|---------|--|--|
| 6 | 4:15 pm | <p>Dió la bienvenida y pasó la hoja de asistencia, comenzó dando una explicación general de los objetivos a desarrollar en la cátedra. Luego de este tiempo se discutió el plan de evaluación, el cual consta de exposiciones en power point, elaboración de trabajos grupales de campo, donde los alumnos tendrán que visitar instituciones educativas.</p> <p>Motivó a los alumnos a hacer uso del video beam, para sus exposiciones, les exhortó a innovar estrategias al momento de exponer, deben involucrar a los oyentes, y a su vez en los trabajos escritos deben estar presentes las normas APA.</p> <p>Les sugirió algunas normas para el diseño de las diapositivas, ya que serán evaluados con el instrumento escala de estimación y les dió a conocer los aspectos a evaluar.</p> <p>Una vez aclaradas las evaluaciones; para iniciar el tema hizo una pregunta aleatoria, con la finalidad de lograr la participación de los alumnos la cual se dió a medida que avanza la explicación, el recurso utilizado fue el pizarrón.</p> <p>Finalizada la explicación, asignó unas preguntas referentes al tema, y les pidió que se organizaran en grupos, estas preguntas deberían ser analizadas y discutidas entre ellos. Cada grupo presentó defensa, el docente al final dió las conclusiones de lo estudiado. Finalizó así su clase.</p> | <p>Los alumnos tomaron nota de lo expuesto por el docente. El plan de evaluación tuvo la aceptación de ellos.</p> <p>Los alumnos continuaron tomando notas de las sugerencias hechas por el docente.</p> <p>Continuaron atentos a las orientaciones del docente.</p> |
| | 4:53 pm | | Se observó abundantes preguntas por parte de los alumnos que el profesor respondió en el transcurso de la jornada. |
| | 5:30 pm | | Los alumnos se organizaron en forma ordenada, para realizar la evaluación. |

En esta oportunidad, se muestra un docente que propone nuevas formas de aprendizaje toma en cuenta el alumno y hace énfasis en el uso de estrategias para que el estudiante construya su aprendizaje, puede decirse que hay un acercamiento al constructivismo, sin embargo en ocasiones no deja de percibirse una concepción tradicional debido a que sigue siendo el docente quien da la clase, y el alumno se continua tratando como un depositario de conocimiento.

Cuadro 7

Observación en el aula de clases del Docente N°7

| DOCENTE | HORA | OBSERVACIÓN | COMENTARIOS |
|---------|---------|---|--|
| 7 | 1:19 pm | En primer lugar el docente saludó y se presentó a los alumnos, pasó la hoja de asistencia para que los alumnos se anotaran. Con el uso del video beam y a su vez del pizarrón, explicó de que trataba la materia, y aprovechó para conversar y propuso el plan de evaluación, este constaba de: resúmenes de lectura, ensayos, mapas mentales y prueba escrita. | Se observó que los alumnos tomaban notas, sobre la explicación del docente. El plan de evaluación, es aceptado por los estudiantes, tal cual como es presentado. |
| | 1:48 pm | Comenzó el tema n°1, con el recurso antes mencionado, y el docente en ocasiones hacia preguntas y ellos respondían, de esta manera se desarrolló la clase. Se observó en las diapositivas el uso de esquemas, cuadros y textos con la finalidad de hacer más clara la información. | Los alumnos participaban con sus comentarios. |
| | 2:30 pm | Al finalizar la exposición del tema, el docente asignó dos actividades, una debía realizarse de manera grupal en el aula y trataba de un resumen de una lectura, la cual ellos realizaron en el tiempo estipulado, la segunda actividad es un ensayo individual, para ello, también se dió un límite de tiempo, todas estas actividades estaban relacionadas con el tema expuesto por el profesor. Una vez entregadas las actividades, finaliza la clase. | Se apreció el interés de los alumnos en realizar las actividades indicadas por el docente, las cuales fueron hechas en el tiempo indicado. |

En cuanto a esta práctica, podría dársele un acercamiento hacia lo crítico reflexivo, pues el alumno es motivado a dar sus puntos de vista a través del ensayo como estrategia de evaluación, sin embargo el enfoque tradicional no deja de percibirse, puesto que, se observa la clase magistral como forma de hacer llegar el aprendizaje, el docente expuso un material, preparado con anterioridad, el alumno aunque en ocasiones participa no deja de ser un receptor de la información, que no fue tomado en cuenta al momento de elaborar el tema de estudio.

Cuadro 8

Observación en el aula de clases del Docente N°8

| DOCENTE | HORA | OBSERVACIÓN | COMENTARIOS |
|---------|---------|---|---|
| 8 | 1: pm | El docente hizo su presentación, y les dió la bienvenida. Utilizando el recurso del video beam realizó la presentación del programa y mostró los aspectos generales de la asignatura, indicando los propósitos, estructura, objetivos contenidos a estudiar. Luego, presentó el plan de evaluación, del cual los alumnos en general estuvieron de acuerdo, este constaba de pruebas, talleres y trabajos con defensa. | Los alumnos respondieron al saludo. Atentos al Docente, hacen sus anotaciones y aceptan el plan de evaluación en forma general. Se observó que todos los alumnos se encontraban atentos a la explicación del Docente y en esta primera parte no hay intervención de los alumnos. |
| | 2:10 pm | Después de dar todas las especificaciones del plan de evaluación, el docente presentó un bosquejo general de cada tema a tratar con su respectiva bibliografía. Durante la exposición de la clase, mostró cuadros comparativos sobre las diferentes teorías a estudiar y explicó la normativa a seguir en cada unidad. | Una vez avanzada la clase, se observó el interés de los alumnos en participar, dando sus opiniones y haciendo preguntas a las cuales el Docente daba respuesta. |
| | 2:50 pm | Mientras explicaba, hizo retroalimentación con los alumnos, se observó preguntas por parte del alumnado a las cuales el docente iba respondiendo según el caso. | |
| | 3:30 pm | Al finalizar la exposición, hizo un recuento de todo lo explicado, en el cual los alumnos intervinieron y se aclaran las dudas. De esta manera culminó su clase. | |

En esta práctica podemos observar, una concepción que tiende a lo tradicional pues aunque el docente hace uso de recursos y estrategias para explicar su clase no deja de ser el transmisor de la información, el estudiante por su parte fue un receptor que en ocasiones participa y reafirma lo ya expuesto por el profesor.

Sin duda la forma de enseñar del docente está determinada por múltiples variables, entre ellas esta la concepción que se tenga del conocimiento, la asignatura, el horario, y el número de estudiantes. Es decir puede suceder que un docente maneje diversos modelos pedagógicos dependiendo de los factores que surjan. Sin embargo el análisis hecho pudo determinar la primacía de un estilo de enseñanza sobre otro.

Es por ello que fue posible identificar desde su práctica las siguientes concepciones:

Así tenemos 2 docentes con tendencia al constructivismo, pero que en ocasiones no dejan de ser tradicionales. Son docentes no conformes con la tradición pedagógica, buscan mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje, al promover algunos procesos de enseñanza y procedimientos constructivistas, pero ellos siguen siendo los dueños absolutos del conocimiento. En su práctica se observa una interacción comunicativa con sus estudiantes, conocen su disciplina que consolidan a partir de la revisión bibliográfica y la indagación permanente.

Es de hacer notar que el docente no sólo transmite el conocimiento, sino que promueve la comprensión de estos en los estudiantes. En la metodología, se destaca el uso de lecturas previas, la socialización de lecturas, talleres, explicaciones y asesorías colectivas e individuales tanto de

manera personalizada como por Internet, con el fin de garantizar la apropiación del saber. Hace uso de recursos como el computador, el video beam para que el conocimiento llegue por diversos canales al estudiante.

Se identificó también, el docente con tendencias tradicionales pero que en su práctica hace uso de recursos. En este estilo tenemos a 3 docentes. Son profesores que llevan su clase preparada utilizan el video beam, más sin embargo su clase no deja de ser magistral, la comunicación en el aula en muchas ocasiones se centra en la actividad del profesor, quien ocupó un porcentaje bastante elevado del tiempo, realizando una exposición continua y fundamentalmente monologada. La participación de los estudiantes durante las clases no estuvo activa y consistió en escuchar, tomar notas y, en algunos casos, en formular preguntas o participar en una pequeña discusión donde sólo el docente habló; y se finaliza la clase sin ningún tipo de actividad donde se fije el conocimiento.

En este mismo orden de ideas, se encuentran los docentes con una postura tradicional, de los cuales se observaron 2 docentes. La clase expositiva se constituye en el eje del proceso de enseñanza aprendizaje, con algunas intervenciones de los estudiantes, promovidas por los profesores con el fin de dar cuenta del contenido estudiado.

El conocimiento pedagógico se reduce a transmitir teorías. Así mismo, en su práctica no se evidenció el uso de las TIC. La reflexión esta ausente en esta práctica. El proceso está orientado a la transmisión del conocimiento, se ignora la formación integral del educando. En la evaluación se sigue usando la prueba escrita donde se promueve un aprendizaje memorístico, y el trabajo escrito donde lo investigado sólo debe hacerse en los libros que sugiere la cátedra, no se promueven otras fuentes de investigación.

Tenemos también, el docente netamente constructivista. En el cual se ubica 1 profesor de este grupo. Este docente promueve procesos comunicativos que se dinamizan en la interacción dialógica, la conversación; la motivación y la confluencia de ideas. La metodología de este docente es muy variada y rica en estrategias pedagógicas didácticas. Así mismo, fomenta la autonomía y la toma de decisiones.

El uso de medios trasciende las herramientas tradicionales, ya que implementan las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), tanto en el aula como apoyo de la clase y fuera de ella en la realización de tareas y proyectos al concebirlos como una herramienta significativa que debe potenciar los conocimientos.

Guía a sus alumnos a ser los protagonistas del proceso, ya que son éstos los que van a construir su propio aprendizaje, él se presenta sólo como un orientador en el proceso, impulsa la investigación en diversas fuentes de información, así como el uso de diferentes estrategias de evaluación.

Estos modelos aquí presentados y analizados representan las tendencias pedagógicas del grupo de docentes estudiado, del Centro Regional Bolívar.

Puntos de encuentro y divergencias entre el decir y el actuar del docente.

En primer lugar nos encontramos con un grupo de profesores, preparado académicamente para ejercer la carrera docente; y aunque la mayoría de ellos expresó que el modelo con el que se identifica es el modelo constructivista; las acciones demostraron que los procesos pedagógicos siguen orientándose desde posturas tradicionales y en algunos casos la

reflexión crítica del conocimiento en el alumno está ausente, lo que quiere decir que el docente continua siendo un trasmisor de teorías y el estudiante un depositario de saberes.

Otro punto que llama la atención, es que se admite la importancia de la investigación en los procesos pedagógicos, pero es de resaltar el hecho de que sólo la mitad de este grupo se ha interesado en orientar la investigación en métodos y estrategias de enseñanzas, lo que puede llevar al docente a no reflexionar sobre su práctica, limitando el acceso a las transformaciones educativas.

En cuanto al conocimiento pedagógico, queda claro que el total de miembros de este grupo como formadores de futuros docentes, reconocen que es parte esencial de la enseñanza, esto revela una creencia de tipo constructivista. En consecuencia las prácticas de la mitad de este grupo de docentes reveló que están mediadas desde fundamentos pedagógicos que permiten proponer nuevas formas de enseñar y aprender, es así que para desarrollar un tema aprovechan el computador y el video beam, donde ubican la información que consideran importante y relevante, presentándola en esquemas, cuadros y textos, como lo es el caso de los docentes 1, 2, 7, 8.

Aunque en algunos de estos casos, el tradicionalismo no deja de aparecer, puesto que el alumno no fue tan activo y tomado en cuenta como se espera en el constructivismo. En este enfoque aunque el docente busca desprenderse de sus actividades de rutina (rituales), sigue inmerso en su práctica, como se observa en el caso del docente 6.

En el mismo orden de ideas, se observaron clases magistrales donde el profesor muestra el poco accionar de la pedagogía, ya que es él quien

preparan el material a exponer en su clase, construyen relaciones, hacen comparaciones extraen conclusiones y el alumno solo suele recibir toda esta información sin ningún tipo de participación o poca como el caso de los docentes 4 y 5.

Sobre la manera de enseñar, la mitad señaló tomar en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes, pero sólo en la práctica del docente 3 pudo observarse este hecho. Existe aquí una divergencia, pues en el enfoque constructivista (señalado por la mayoría como su enfoque de enseñanza), el estudiante es el protagonista del proceso, es tomado en cuenta, es instruido y motivado a construir su propio conocimiento. En cambio se observó en algunas prácticas poca participación del alumnado, y ésta era motivada por el docente, que hacía preguntas y ellos respondían.

Haciendo referencia al conocimiento tecnológico, la mayoría de estos docentes afirma utilizarlos para facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje, en las prácticas sólo 4 docentes utilizaron este recurso al momento de desarrollar su clase como el caso de los docentes 1, 2, 7,8, lo que revela la falta de apropiación aun de las tecnologías de algunos de estos profesores.

En cuanto a la evaluación, más de la mitad la concibe como un instrumento para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje; se observó en la mayoría de los planes de evaluación propuestos por ellos, estrategias como; exposiciones, discusiones grupales, investigaciones de campo, elaboración de mapas conceptuales, de videos, de grabaciones de audio, e incluso la motivación de estos a los alumnos a utilizar recursos como el video beam como el caso del docente 6, podría decirse que existe un punto de encuentro entre el decir y el hacer en cuanto a este tema, ya que el uso de estas estrategias de evaluación, facilitan el aprendizaje en el alumno

y le da autonomía, protagonismo e independencia al momento de la construcción del aprendizaje, sólo un docente, conserva la manera tradicional de evaluar a través de exámenes escritos, donde se plasma lo memorizado por el estudiante.

CAPITULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.

Conclusiones

Los docentes de este contexto universitario se presentan con tendencias constructivistas, pero sobresalen los esquemas tradicionales, modelos que responden en parte a las concepciones que los docentes aun tienen sobre el conocimiento.

Con relación a lo que expresan los docentes, se concluye; que para estos la preparación académica es importante, es por ello que los conocimientos que imparten en el aula de clases son tomados de diversas fuentes y reconocen la importancia que tienen el dominio de los saberes teóricos para poder abordar la práctica.

Se valora la investigación como parte fundamental de la adquisición de conocimientos, solo que, la que se refiere a metodologías de enseñanza, no se le ha dado la importancia que esta requiere, pues tratándose de una institución que forma futuros docentes, ésto podría causar estancamiento en la transformación de los procesos de enseñanza aprendizaje.

La pedagogía toma un lugar importante, mostrando el interés de estos docentes de equilibrar el conocimiento teórico y la manera de enseñarlos; de allí la motivación de tomar en cuenta al estudiante para orientar los

procesos de enseñanza, es decir para este grupo de docentes se le debe dar prioridad al alumno y sus necesidades académicas, es por ello que se debe hacer uso de de las Tics para acompañar y facilitar los procesos de enseñanza aprendizaje y se toma la evaluación como un instrumento de valoración, que incide en el mejoramiento del proceso.

En cuanto a la acción práctica se encontró que la mayoría presenta un conocimiento disciplinar que se hace evidente en las aulas de clases, y demuestran un conocimiento pedagógico que no solo es parte de su discurso sino también en su práctica docente.

El conocimiento tecnológico es incorporado por la mayoría de los docentes y se evidenció en el quehacer educativo la puesta en práctica de didácticas que promueven procesos comunicativos, y nuevas formas enseñar y aprender.

Se percibe en la mayoría de los docentes, un interés en cultivar el aspecto humano, entendido como la posibilidad de reconocer al estudiante mas allá de ser un simple receptor y transmisor de la información, ya que no solo se enseñan los contenidos programáticos de la asignatura, sino que el docente se muestra orientador sobre crecimiento personal.

Se destaca una metodología de enseñanza mayoritariamente basada en clases magistrales centradas en la técnica de la pregunta, donde el docente dirige e induce las interrogantes, aplica técnicas socializadas como la intervención y participación centrada en los alumnos por considerarlos factor importante en el proceso educativo, indican actividades como discusiones grupales y ensayos por la necesidad de que el alumno pase del plano memorístico al plano significativo del aprendizaje.

La evaluación es practicada como un instrumento para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje, para ello la mayoría de los docentes estudiados hacen uso de estrategias como las exposiciones, talleres grupales, análisis, discusiones socializadas, elaboración de mapas conceptuales, entre otras.

Al contrastar lo expresado con las actuaciones de este grupo de docentes se puede concluir que existe divergencia al momento de orientar los procesos pedagógicos pues en la mayoría de los casos siguen siendo conducidos desde posturas tradicionales, en contraposición a lo manifestado por ellos, al decir que su práctica estaba enmarcada dentro de una concepción constructivista.

Esto se hizo evidente en la participación del alumno en clase, ya que este no es tan activo como se espera, su participación es motivada por el profesor, quien es el que guía el proceso predominando aquí el esquema tradicional de ser el docente el dueño absoluto del saber y el alumno un depositario de saberes.

Existe coherencia en cuanto a la evaluación, pues se evidenció, la puesta en práctica de diversas estrategias de evaluación, lo que facilita el aprendizaje en el alumno.

Recomendaciones

Los docentes estudiados, no son concientes de sus concepciones, es por ello que muchas veces la relación entre sus pensamientos, no es coherente con su actuación en el aula. Es pertinente que el diseño de programas de

formación docente permanente que esté orientado a la reflexión de los profesores sobre su práctica pedagógica.

Aperturar espacios de discusión, donde los profesores valoren la importancia de reconocer las concepciones que motivan y dan significado a la dirección e intención de sus acciones.

Se requiere de la organización de actividades extracurriculares, para reflexionar sobre la práctica pedagógica, como seminarios y conversatorios entre los docentes de las diferentes cátedras y áreas académicas para dialogar sobre la pedagogía y la didáctica desde el cuestionamiento y la reflexión del quehacer educativo.

Reflexionar sobre las concepciones docentes para que se conviertan en el punto de partida en la obtención de información real sobre la forma como los docentes conciben los procesos de enseñanza y aprendizaje, para lograr el reconocimiento de la necesidad de cambio.

BIBLIOGRAFIA

Astolfi, Jean-Pierre (1997). Tres modelos de enseñanza, en Aprender en la escuela, Chile Dolmen, p. 127-135.

Bacova, V. (1998). Teorías implícitas personales en dominios específicos del mundo social. *StudiaPsychologica*, p. 255-260.

Balestrini A., Mirian. (1998), Como se elabora el proyecto de investigación. BL Consultores Asociados. Servicio Editorial. Caracas.

Basto Torrado, S. P. (2011). De las concepciones a las prácticas pedagógicas de un grupo de profesores universitarios. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (6), 393-412

Beltrán, Y. Quijano, M y Villamizar, G. (2008).Concepciones y prácticas pedagógicas de los profesores que enseñan ciencias naturales y ciencias humanas en programas de ingeniería de dos universidades colombianas. *STUDIOSITAS*. Bogota (Colombia). 3(1):41-45.

Benedito, a. V., Ferrer, V. & Ferreres, V. (1995). La formación Universitaria a debate. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Clark, C. y Peterson, P. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En Wittrock, M. (1990). La investigación de la enseñanza, III: profesores y alumnos. Barcelona: Paidós.

Clark, C. y Yinger, R. (1980). El mundo oculto de la enseñanza: implicaciones para la investigación sobre la planificación de los maestros. Serie N° 77. Universidad de Michigan.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Gaceta Oficial N° 5.453, de fecha 24 de marzo de 2000.

Diccionario de la Lengua Española (2005). Salamanca, España: Ediciones Colegio de España.

Diccionario IBALPE Enciclopédico (1999). Mazatlán, Sinaloa, México. Playco Editores.

Figuroa, N. y Páez, H. (2009). Pensamiento didáctico del docente universitario. Una perspectiva desde la reflexión sobre su práctica pedagógica. Fundamentos en Humanidades Universidad Nacional de San Luis – Argentina Año IX – Número II (18/2008) p. 111/136.

Flores, R. (1994) hacia una pedagogía del conocimiento. McGraw Hill. Santa Fe de Bogota. p.154, 160, 161.

Giordan, A. & Vecchi, G. de (1995). Los orígenes del saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos. Sevilla: Díada.

Gómez López, L. (2003). Las teorías implícitas de los profesores y sus acciones en el aula. Revista en Línea. Disponible: <http://eva.iteso.mx/trabajos/gómez/ponenciateoriasimplicitas.pdf>.

González, F. (1996). Acerca de la metacognición. *Paradigma*. Vol. XXIV-XXVII. 109-135.

Hurtado, I. y Toro, J (1999). *Paradigmas y Métodos de Investigación en tiempos de cambio*. Episteme Consultores Asociados C.A. 3era edición. Valencia. Venezuela, p. 51

Joyce, B. y Weil, M. (1985). *Modelos de enseñanza*. Anaya, Madrid.

Levy, S. R., Chi-Yue, C. & Ying-yi, H. (2006). Relaciones de las teorías intergrupales. *Grupo de Procesos y relaciones intergrupales*, p.5– 24.

Ley Orgánica de Educación. *Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela* N° 5.929 de fecha 15 de Agosto de 2009.

Llinares, S. (1991). *La formación de profesores de matemáticas*. Sevilla: GID-Universidad de Sevilla, p. 65-81.

Manual de la Educación (2000). Editorial Océano. Barcelona. España, p. 906.

Martínez Echeverri, L. y Martínez Echeverri, H. (1997). *Diccionario de filosofía. Autores contemporáneos, lógica, filosofía del lenguaje*. Santa fe, Bogotá: Panamericana.

Monroy Farias, M. (1998). El pensamiento didáctico del profesor: un estudio con profesores de ciencias histórico sociales del colegio de bachilleres y del colegio de ciencias y humanidades. *Revista en Línea*. Disponible: <http://www.reduc.cl/raes.nsf/0/041da27d1d11a95f04256baa0072129c?OpenDocument>.

Moreno Moreno, M. Y Azcarate Giménez, C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales: Enseñanza de las ciencias. Revista de investigación y experiencias didácticas. Vol. 21(2). 265-280.

Ortega y Gasset (1964). Ideas y creencias. Madrid: Calpe.

Pozo J.I. (2006). Teorías cognitivas del Aprendizaje. Octava Edición. Madrid: Morata.

Ramírez, Tulio (1999). Cómo hacer un proyecto de investigación. Editorial Panapo. Caracas. Venezuela, p. 76-84.

Rodrigo, M. Rodríguez, A. y Marrero, J. (1998). Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano. Editorial Visor, p. 26- 46

Sánchez Carlessi, Hugo (1989). Técnicas y métodos de investigación. Editorial Mantaro, Primera Edición, Perú, p. 9

Schön, D. (1998). El profesional reflexivo: cómo piensan los profesores cuando actúan. Barcelona: Paidós

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Vicerrectorado de Investigación y Posgrado. Manual de Trabajo de Grado de Especialización Maestría y Tesis Doctorales (2006). Caracas.

Veliz, Arnoldo (2009). Como hacer y defender una tesis. Caracas. Editorial Texto, Ca.

Wittrock, M. (1990). La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos. New York: Macmillan.

Woolfolk, A. (1995). Psicología Educativa. Novena Edición. Editorial Pearson. Universidad del Estado de Ohio. USA.

ANEXOS



UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACION
ESCUELA DE EDUCACION
ESTUDIOS UNIVERSITARIOS SUPERVISADOS

Ciudad Bolívar, 24 de Noviembre del 2011

Estimado Profesor (a): _____

Reciba un cordial saludo, la presente es para informarle que como estudiantes del X Semestre nos encontramos realizando una investigación, en la cual se busca caracterizar el proceso didáctico del Centro Regional Bolívar, donde se observarán todos los profesores de planta .

Por tal motivo solicitamos ante usted su permiso para asistir a las asesorías grupales de la cátedra que usted imparte, en calidad de observadoras no participante. Le hacemos de su conocimiento que durante el desarrollo de la investigación la información obtenida será de carácter confidencial, para tal efecto se utilizara un pseudónimo en lugar de su nombre; esto con el fin de resguardar la confidencialidad de su trabajo.

Sin mas a que hacer referencia esperando de usted su colaboración.

Atentamente.

Julissa Fereira
Tesisista.

Magalys Figueroa
Tesisista.

Profesora Doris Córdova
Tutora.



UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACION
ESCUELA DE EDUCACION
ESTUDIOS UNIVERSITARIOS SUPERVISADOS

Cuestionario

Estimado Profesor (a)

El cuestionario que se le presenta a continuación, tiene como propósito recoger una serie de datos de importancia acerca del desarrollo del proceso didáctico llevado a cabo dentro del aula. Los datos que se aporten serán utilizados para un estudio en el que se intenta caracterizar las concepciones pedagógicas de los Docentes del CENTRO REGIONAL EUS-BOLIVAR.

En atención a ello, agradecemos la colaboración que pueda usted prestar en la recepción de este instrumento y las respuestas que le de a todos y cada uno de los ítems presentes en él.

Sin otro particular,

Atentamente,

Tesistas:
Julissa Ferreira
C.I. 12182672
Magalys
Figueroa
C.I. 8876975



UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACION
ESCUELA DE EDUCACION
ESTUDIOS UNIVERSITARIOS SUPERVISADOS



INSTRUCCIONES

1. Antes de emitir cualquier respuesta, lea cuidadosamente el cuestionario.
2. En cada ítem seleccione la alternativa que considere pertinente, marcando con una equis (X) en el espacio en blanco.
3. No deje ningún ítem sin respuesta, es de suma importancia que los conteste todos.
4. El instrumento tiene carácter confidencial, por lo que no es necesario proceder a su identificación.
5. Se le agradece responder con objetividad los ítems formulados en este instrumento.
6. Si tiene alguna duda, consulte a la persona que le suministro el cuestionario.



UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACION
ESCUELA DE EDUCACION
ESTUDIOS UNIVERSITARIOS SUPERVISADOS

1. ¿Cómo llegó a ser profesor?

- a) Porque siempre tuve el sueño de ser profesor(a)
- b) Porque me prepare académicamente para ser docente
- c) Porque me permite complementar mis ingresos
- d) Porque no había otra opción de trabajo
- e) Otra. ¿Cuál?

2. ¿El conocimiento que enseña es tomado de...?

- a) Los libros y revistas impresos
- b) Internet y otros medios informáticos o electrónicos
- c) Su experiencia personal y el intercambio de experiencias con otros profesores.
- d) La acción-reflexión en su trayectoria profesional y docente.
- e) Procesos de capacitación, actualización e investigación.
- f) Todas estas fuentes.

3. ¿Para qué usa el conocimiento teórico en una asignatura?

- a) Para seleccionar contenidos curriculares
- b) Para reflexionar sobre la teoría propia de su disciplina
- c) Para establecer su relación con la práctica.
- d) Para plantear propuestas de investigación.



UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACION
ESCUELA DE EDUCACION
ESTUDIOS UNIVERSITARIOS SUPERVISADOS

4. Usted ha realizado investigación científica sobre...

- a) Procesos de enseñanza-aprendizaje (metodologías, estrategias, interacción profesor-estudiante, etc.)
- b) Temáticas o problemáticas propias de su disciplina
- c) No he realizado investigación
- d) Otra. ¿Cuál?

5. Un(a) profesor(a) debe saber...

- a) Más de la asignatura que enseña que de Pedagogía
- b) Más de Pedagogía que de la asignatura que enseña
- c) Tanto de Pedagogía como de la asignatura que enseña

6. ¿Qué es para usted la Pedagogía?

- a) El arte de transmitir adecuadamente los contenidos curriculares.
- b) La ciencia que estudia el hecho educativo y establece desde los fines de la educación hasta los métodos de enseñanza.
- c) Es la posibilidad de repensar la educación y su interacción con la sociedad.
- d) Es el saber teórico-practico que permite mediar para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.



UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN
ESTUDIOS UNIVERSITARIOS SUPERVISADOS

7. La manera como enseña...

- a) Es permanentemente mejorada con base en la investigación que realizo sobre mi práctica docente.
- b) Corresponde a los cambios que se suscitan en la sociedad de la información y el conocimiento y a las necesidades e intereses de los estudiantes.
- c) Es resultado de un proceso permanente de reflexión-acción-reflexión.
- d) Es la más adecuada para transmitir los contenidos curriculares.

8. Usted usa las TIC en su práctica pedagógica para...

- a) Acompañar y facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- b) Orientar y motivar a los estudiantes.
- c) Potenciar las competencias de los estudiantes.
- d) Reflexionar y proponer nuevas formas de enseñar y aprender.

9. ¿Para qué sirve la evaluación?

- a) Para promover a los estudiantes.
- b) Para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- c) Para verificar que el conocimiento transmitido fue aprendido por el (la) estudiante.
- d) Para plantear problemas de investigación.



UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN
ESTUDIOS UNIVERSITARIOS SUPERVISADOS



10. ¿En cuál modelo pedagógico cree usted que se enmarca su práctica docente?

a) **Constructivista**, porque organizo estrategias para favorecer el aprendizaje significativo de los estudiantes mediante el trabajo individual y colaborativo.

b) **Tradicional**, porque expongo los temas y busco que el estudiante asimile los contenidos educativos mediante la profundización en libros de textos.

c) **Conductista**, porque cumplo los objetivos planteados y establezco un sistema de reconocimientos y sanciones para incentivar a los estudiantes.

d) **Alternativo**, porque promuevo el aprendizaje autónomo y crítico de los estudiantes mediante el trabajo reflexivo, interdisciplinario y flexible en redes.

e) **Otra**. ¿Cuál?

Gracias por su colaboración.....