

Fundamentos en Humanidades

Universidad Nacional de San Luis – Argentina

Año IX – Número II (18/2008) pp. 111/136

Pensamiento didáctico del docente universitario. Una perspectiva desde la reflexión sobre su práctica pedagógica

University teachers' didactic thinking. Reflections on their pedagogic practice

Neyilse Figueroa¹

Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Maracay

neyilsefigueroa@hotmail.com

Haydee Páez²

Universidad de Carabobo

(Recibido: 23/10/08 – Aceptado: 30/03/09)

Resumen

El propósito de esta investigación fue 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) (H:1, M: 4) 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

1 Doctora en Educación de la Universidad de Carabobo. Docente Activo de la UPEL – Maracay. Línea de Investigación: Ciencias Cognitivas. Investigadora del Centro de Investigaciones Educativas Paradigma CIEP.

2 Doctora en Educación de la Universidad de Carabobo. Docente Jubilada de la Universidad de Carabobo. Línea de Investigación: Currículo y Didáctica. Investigadora del Centro de Investigación de la Facultad de la Universidad de Carabobo.

fundamentos en humanidades

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 de Escenario Relacional del Docente y la de Cuestionamiento Cognitivo; y, (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.

Abstract

The purpose of this paper is to examine the didactic characteristics that prevail in the pedagogic practice of university teachers that work at the Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) of Maracay. The work focuses on the underlying processes of university teachers' didactic thinking. The sample was made up of five professors (M:1, W:4) from the Departamento de Componente Docente (*Department of Educational Component*). The design of the research work is naturalistic, with a methodology of a descriptive and interpretive case study. The data was collected by means of in-depth interviews, using audiotapes. From the analysis of the data, categories which define the university teachers' didactic thinking were constructed. The results show the following: i) three pedagogic styles: the cognitive-intellectual, the humanist-problematizing approach, and the socio-cultural; ii) Beliefs and Didactic work is a macro category that comprises University Teachers' Relational Scenario and Cognitive Questioning, and iii) university teachers' didactic thinking is based on the integration of their beliefs and is constituted by their ideas, conceptions, opinions, principles and implicit theories about their didactic work. This concept has a wide prospective due to the complexity and subjectivity of the thematic area under study.

Palabras claves

Procesos de pensamientos del profesor - práctica pedagógica - acciones didácticas - creencias - docente universitario

Key words

University teachers' thinking processes - pedagogic practice - didactic actions - beliefs - professor

Introducción

El artículo que se presenta a continuación está asociado con el pensamiento didáctico del docente y persigue dar respuesta a las siguientes interrogantes: ¿cuáles son los procesos de pensamiento que activan los docentes universitarios durante sus acciones didácticas? y, ¿qué características didácticas predominan en su práctica pedagógica?

El estudio se focalizó en averiguar: ¿cómo piensa el docente cuando está enseñando?; esto significó mirar de cerca su práctica pedagógica a fin de develar los procesos de pensamiento que activa durante sus acciones didácticas. Ahora bien, si se desea comprender lo que ocurre en el aula de clase, se ha de atender no sólo sus comportamientos sino también las cogniciones asociadas con estos (Miras y Solé, 1990). En este sentido, se quiere significar la importancia que tiene indagar sobre el pensar como un proceso cognitivo donde éste es el punto de partida para ejecutar su práctica pedagógica.

Desde esta perspectiva, el rol del docente es el de un profesional reflexivo, es decir, se concibe más allá de los límites convencionales de la competencia profesional (Schön, 1998). Sobre la base de este argumento, esta investigación implica caracterizar dicha práctica para luego comprender cómo piensa. A continuación, el artículo consta de cinco partes: (a) un marco teórico referencial que explicita algunos aspectos que están asociados con los procesos de pensamiento y a su vez se define lo que se entendió por pensamiento didáctico para el estudio, (b) el marco metodológico en la cual se describe los procedimientos que se llevaron a cabo para dar respuestas a los interrogantes antes planteados, (c) el análisis interpretativo que se hizo de las entrevistas que se aplicaron a profundidad a los informantes claves, (d) una integración armónica de las categorías que sintetizan el aporte teórico que emergió de la investigación y (e) unas consideraciones finales que fueron expresadas para dar respuestas a las preguntas del estudio y se presenta como una prospectiva para que otros investigadores indaguen sobre el pensamiento del docente durante sus acciones didácticas.

Marco Teórico Referencial

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 de aprendizaje (Clark y Peterson, 1990). A finales de los

años cincuenta y durante los años sesenta, 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.

Estudios Relacionados con el Tema de Investigación

Gallego Arrufat (1991) reseña una investigación sobre el pensamiento del profesor: aproximaciones al estudio de teorías y creencias de los profesores. Entre las conclusiones más relevantes de su estudio se tienen: las acciones del profesor están directamente influidas por las concepciones que posee éste de su propio mundo profesional, es un área investigativa compleja eminentemente subjetiva, dentro de este campo hay dos tendencias, la de las teorías y creencias y la del pensamiento tácito o en uso.

Monroy Farías (1998) realizó un trabajo sobre el pensamiento didáctico del profesor con docentes de ciencias sociales; el propósito fue indagar el pensamiento de los docentes de educación media superior, en relación con algunos elementos de su práctica. Entre algunas de sus conclusiones se tienen: el estudio del pensamiento del profesor puede ayudar a comprender mejor cómo y porqué el docente realiza su práctica educativa; al respecto se constató que la constelación de creencias, concepciones y valores de los docentes son diversas e influyen en su que hacer docente. El pensamiento didáctico de los profesores manifiesta teorías, creencias y valores positivos y también negativos, que pueden nutrirse con principios teóricos que anticipan una práctica más válida.

Perafán Echeverry (2001) elaboró una indagación referida al pensamiento docente y la práctica pedagógica, y encontró que los docentes tienen creencias que funcionan como obstáculos epistemológicos para mejorar su pedagogía: el pensamiento práctico de los docentes es más que una sumatoria de ideas, creencias y constructos, es, una fuerza, un poder dentro del aula de clase, que se convierte en obstáculo cuando el pensamiento no se transforma de acuerdo a las necesidades circunstanciales.

Moreno Moreno y Azcárate Jiménez (2003) trabajaron con las concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemática respecto de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales, concluyendo lo siguiente: hay tres grupos de profesores de acuerdo con sus concepciones y creencias: un grupo platónico y formalista, platónico solamente y el formalista e instrumentalista. Es la práctica docente la que sirve para evidenciar las concepciones y creencias de los profesores.

Amaro de Chacín (2000) elaboró un trabajo titulado "Investigación didáctica y los procesos de reflexión en el aula". En él se destaca la im-

portancia de la práctica pedagógica que ha de estar en concordancia con el pensamiento reflexivo, tanto del profesor como el de los estudiantes en formación. Entre las conclusiones a las que se arriba, se tienen: los tiempos actuales están reclamando un docente reflexivo como un agente transformador; la revisión de las concepciones sustentadas del docente revelan una estructura conceptual marcadamente tradicional, poco clara e incoherente con la acción docente profesional; hay una tendencia en los docentes hacia el saber-hacer y escasamente hacia la reflexión de su propia práctica educativa.

Correa Maneiro (2002), ejecutó una investigación sobre los estilos de pensamiento y estructuras discursivas del individuo, estableció algunas consideraciones finales tales como: los individuos suelen diferenciarse según el estilo de pensamiento que posean; los estilos de pensamientos se obtienen de los rasgos cognitivos que caracterizan al individuo; hay relación entre el estilo de pensamiento y sus rasgos discursivos.

Luego del análisis de cada uno de los estudios antes reportados como hallazgos asociados con el tema de investigación, las investigadoras concuerdan con estos autores en los siguientes aspectos: el área temática asociada con el pensamiento del profesor es una línea de investigación compleja, predominantemente subjetiva, singular y empapada de múltiples variables, es por ello, que se requiere de prácticas investigativas que tiendan más hacia la reflexión que a la descripción; el propósito básico de la investigación sobre el pensamiento del profesor es la búsqueda de explicación sobre las concepciones, teorías implícitas, creencias, formas de intervención comunicacional en el aula, acciones didácticas y muchos otros elementos de carácter subjetivos que prevalecen durante una práctica educativa; el enfoque metodológico más adecuado es el cualitativo e interpretativo; esta área temática es de suma importancia para realizar propuestas en cualquier nivel de Sistema Educativo Venezolano, en la medida en que se comprende que la práctica docente sirve como una oportunidad para mirar los propios límites de formación.

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, las investigadoras asumen 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. De acuerdo al enfoque psicológico constructivista, el proceso de pensamiento se puede clasificar en tres formas: (a) constructivismo exógeno, (b) constructivismo endógeno y (c) constructivismo dialéctico (Brunning, Schraw y Ronning, 1995; Moshman, 1982).

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.

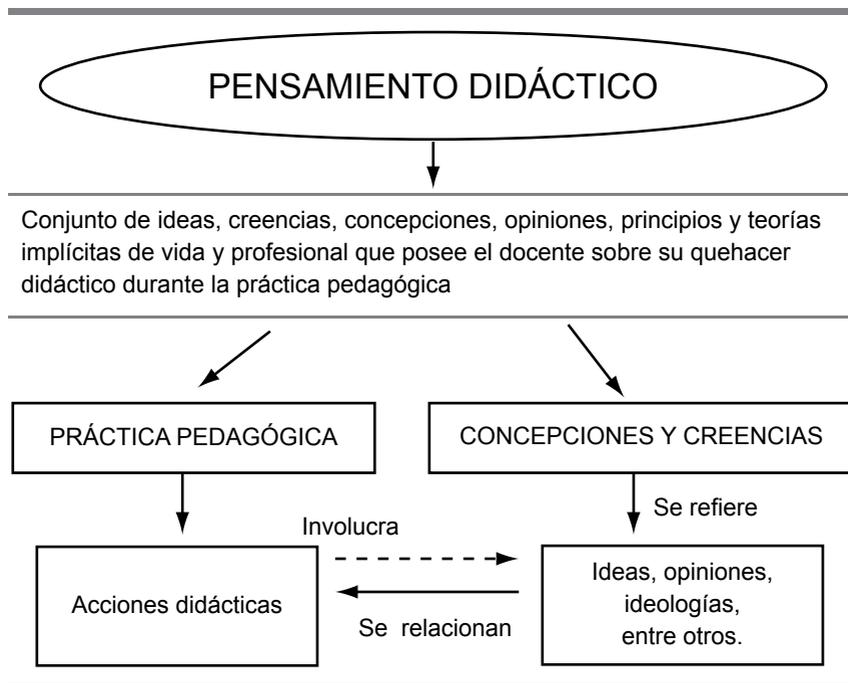
Luego del análisis precedente, las investigadoras entenderán como Pensamiento Didáctico del Docente, el conjunto de ideas, creencias, concepciones, opiniones, principios y teorías implícitas de vida y profesional que posee el docente sobre su quehacer didáctico durante la práctica pedagógica.

La investigación se focalizó en el concepto “pensamiento didáctico”; dicho significado está constituido por los siguientes componentes:

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

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 (2006).



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.

Marco Metodológico

La investigación fue de carácter naturalística puesto que la recolección de información se hizo en el contexto natural donde acontecieron los hallazgos objeto de interés; de tipo exploratorio, descriptivo e interpretativo por la tendencia a desentrañar desde la concepción fenomenológica los acontecimientos que se pudieron percibir en la acción docente. Cabe destacar que el propósito no fue buscar la relación causa-efecto, ni comparar las circunstancias observadas con otras realidades, sino comprender las imbricaciones ocultas y recónditas que subyacen en la práctica pedagógica

para entender el pensamiento didáctico de los sujetos de estudio, desde sus propias vivencias.

Sobre la base de lo antes expuesto, se contó con un grupo de cinco (5) docentes que laboran en la UPEL - Maracay, es por ello que este trabajo se concibió como un estudio de caso, por la intención de analizar a profundidad significados, hallazgos, situaciones, expresiones y vivencias como hechos particulares que sucedieron en el aula de clase (Stake, 1999).

Contexto y Actores de la Investigación

Para el estudio de caso se seleccionaron cinco (5) profesores, de distintas áreas académicas bajo los siguientes criterios: que fuese docente ordinario de la UPEL -Maracay, que estuviese adscrito alguna área de conocimiento al Departamento de Componente Docente, que fuese docente universitario con dos o más años de servicio en el nivel de Educación Superior, y docentes que tuviesen disposición para suministrar información del estudio en cuestión. A continuación se presentan en el cuadro 1 los sujetos de investigación seleccionados.

Cuadro 1: Sujetos de la Investigación. Período Académico 2003 - U

| DOCENTE SUJETO DE ESTUDIO | ÁREA DE CONOCIMIENTO | ASIGNATURA QUE ADMINISTRA | AÑOS DE SERVICIO |
|----------------------------------|-----------------------------|--|-------------------------|
| Francis (F) | Metodológica - Tecnológica | Planificación de los Aprendizajes | 30 |
| Ronald (R) | Sociofilosófica | Filosofía de la Educación | 07 |
| Manuela (M) | Investigación | Técnica y Elaboración de Instrumentos de Investigación | 15 |
| Omaira (O) | Psicología | Desarrollo de los Procesos Cognoscitivos y Afectivos | 04 |
| Betsy (B) | Práctica Profesional | Fase de Ensayo Didáctico | 24 |

Nota: información suministrada por los mismos Docentes Informantes.

Fuentes de Información

Se entenderá como fuentes de información, todos los actores o sujetos que participaron en la investigación y suministraron informaciones relevantes para el análisis e interpretación de los hallazgos que permitieron dar a

conocer fenómenos para la construcción de proposiciones significativas producto del estudio.

Cuadro 2: Fuentes de Información en la Investigación

| FUENTES DE INFORMACIÓN | TÉCNICAS | INSTRUMENTOS | RECURSOS TÉCNICOS |
|--|----------------------------|---|----------------------|
| Informantes claves (docentes en estudio) | Entrevistas en profundidad | Formato de entrevista de preguntas abiertas (Ver anexo 1) | Grabador y cassettes |

Nota: cuadro resumen de las fuentes de información con sus respectivas técnicas, instrumentos y recursos de investigación.

Procedimiento Metodológico

La metodología para el abordaje de la investigación involucró procesos tales como: encuentros previos con los docentes seleccionados para el estudio; utilización de las diferentes técnicas, instrumentos y recursos de investigación en atención a los objetivos de la indagación; digitalización de cada una de las informaciones recabadas en forma de textos o documentos apropiados para el análisis de los significados que subyacen en las palabras y las acciones manifestadas por los actores; lectura de cada párrafo de los textos o documentos digitalizados para hallar los fenómenos del estudio; extracción de los identificadores emergentes productos de la observación de los documentos, aplicación de los métodos fenomenológico y de comparación continua para describir las esencias de los hallazgos hasta encontrar las categorías; y finalmente el análisis e interpretación de las categorías.

Cabe destacar que la respectiva categorización surgió en la medida que las investigadoras se fueron sumergiendo en el proceso de análisis e interpretación de los fenómenos recabados, implicó subrayar palabras claves o identificadores emergentes de las informaciones suministradas y procesadas, pasando de la objetivación a la subjetivación.

Análisis Interpretativos - Resultados

La interpretación de los hallazgos implicó el develamiento de la realidad de los informantes claves desde su propio lenguaje a través de las manifestaciones, actitudes y expresiones que subyacen en los docentes

durante su práctica pedagógica. Por ello, la complejidad fenomenológica radicará precisamente en los significados de los hechos. En este sentido, es la elucidación de las investigadoras sobre el contexto empírico estudiado lo que permite que emerja una aproximación teórica acerca del pensamiento didáctico del docente universitario.

Dentro de este contexto, los resultados encontrados apuntaron a tres (3) categorías que emergieron del análisis de las manifestaciones expresadas en la entrevista a profundidad que se les hizo a los docentes estudiados. A continuación, se definirá cada una de las categorías halladas, seguida de las subcategorías con sus respectivas notas crudas e identificadores que permitieron la interpretación de los hallazgos, las que fueron tomadas textualmente de las entrevistas. Al finalizar la nota cruda aparece un código ej: (F: 41-43), que significa la letra inicial del nombre del informante clave y los números indican la línea donde comienza y donde termina el comentario de dicha nota.

Categoría: “Cuestionamiento cognitivo”

Se entiende por “Cuestionamiento Cognitivo”, una categoría que revela un proceso de perturbación, duda, intriga y darse cuenta de los cambios cognitivos, psicológicos, culturales y sociales que están ocurriendo en la estructura mental tanto de los docentes como los estudiantes que están aprendiendo constantemente, al confrontar el saber y la realidad subjetiva que subyace en éstos.

En este sentido, el cuestionamiento cognitivo, tiene los siguientes propósitos: problematizar al educando y al enseñante; resolver los bloqueos momentáneos o duraderos que se presentan en la dinámica del aula al responder preguntas bien sean problematizadoras o concientizadoras; refutar las ideas propias y la de otros autores para profundizar en el conocimiento; comprender mejor lo que se está aprendiendo a través de la duda; incorporar nuevas estructuras cognitivas, psicológicas, culturales y sociales; avanzar hacia nuevos aprendizajes a través de la concientización y la responsabilidad compartida; y transitar del plano cognitivo al metacognitivo.

En el cuestionamiento cognitivo fue identificada la siguiente subcategoría: (a) técnica de la pregunta: se entiende como una estrategia didáctica que se utiliza para chequear lecturas previas, contextualizar el tema con el nivel de aprendizaje del educando, sintetizar ideas principales del contenido desarrollado, orientar las intervenciones de los estudiantes, hacer explicaciones en relación con el objetivo, generar la intriga y la duda en

fundamentos en humanidades

el estudiante de lo que leyó e investigó antes de venir a clase, provocar en el aprendiz la búsqueda de sus propios conocimientos, incentivar el aprender a pensar y propiciar aprendizajes de concientización.

Notas crudas:

“...la gente aprende a pensar cuando tu le preguntas sobre el tema. Entonces la norma para mí es ‘prepárate en lo que vamos a discutir’” (F: 23-26).

“...yo reviso las lecturas preguntando, para confrontar, ahí es que tu construyes saberes, al confrontar lo que tu leíste...” (F: 41-43).

“...yo creo en una clase desde la discusión, desde el debate, desde el diálogo...” (R: 450-453).

“...busco al inicio de la clase que haya un conflicto cognitivo, es decir, que el alumno se le permita dudar de lo que ya sabe y comprender que lo que está escuchando es importante...” (O: 1089-1091).

“...yo les digo que el conocimiento es una construcción social y por lo tanto tiene que ser discutido en el salón de clase a través de la confrontación” (M: 734-739).

“...sobre todo les hablo de la importancia de la técnica de la pregunta como una estrategia didáctica efectiva...” (B: 1467-1470).

Se concluye entonces, que el cuestionamiento cognitivo es un proceso de problematización que permite desencadenar otros sucesos, como la reflexión, concientización, argumentación, cambios conceptuales, cambios procedimentales y cambios actitudinales en la persona que está aprendiendo. Por ello, esta categoría es una técnica de enseñanza problematizadora de las actividades didácticas, que se constituye en un factor de enseñanza y de aprendizaje clave que prevalece en el pensamiento didáctico del docente como un principio que rige su práctica pedagógica. Es el docente quien elige los elementos desestabilizadores al momento de cuestionar cognitivamente; por ello el preguntar es una destreza del profesor y juega un papel importante para que una pregunta sea realmente efectiva (Páez, 2004). Mientras más claridad mental, psicológica, social y cultural tenga el que enseña será mucho más efectiva y eficiente la construcción de saberes, tanto para el enseñante como para el educando.

Categoría: “El docente y su escenario relacional”

Se entiende la categoría “el docente y su escenario relacional” como los diferentes eventos comunicativos que se establecen entre el docente, el educando y el conocimiento en el contexto microsociedad del aula durante el quehacer didáctico. Dentro de esta perspectiva se pudiese alegar que una situación didáctica está mediada por la comunicación y las relaciones personales tanto explícitas como implícitas que se suscitan en la trama del aula, en la cual se hace necesario asumir responsabilidades compartidas.

Con base en el planteamiento anterior es posible afirmar, que el escenario relacional del docente tiene que ver con el lenguaje, los comentarios, las emociones que se suscitan en el hecho educativo y también con la formación tanto académica como familiar que el profesor posee y son los que le permiten establecer dichas relaciones didácticas.

En esta categoría se logró extrapolar las siguientes subcategorías: (a) relación pedagógica docente-alumno, (b) relación comunicacional en la cotidianidad del aula de clase, (c) emocionalidad en el aula, (d) discurso didáctico y (e) normas que rigen el quehacer docente.

Notas crudas:

“...para mí el trabajo es una pasión... ¿Para qué yo quiero quedarme en mi casa?, si mi vida son los alumnos” (F: 214-217).

“...entonces negociamos y las normas se adecuan... dentro de un marco de negociación...” (O: 1069-1073).

“...si ellos se hacen conscientes ya podemos ganar muchísimo terreno” (O: 1340-1346).

“Y desde el primer día de clase ellos saben las reglas del juego y no puedo aceptar sinvergüenzas” (F: 187-189).

“...mi obligación como educador está en hacer feliz al hombre” (M: 822-823).

“...no puedo bajar el discurso porque sino banalizo lo que estoy haciendo y se supone que este es un ámbito de discusión...” (R: 395-400).

“Yo disfruto en un aula, ser docente es cuestión de vocación, así lo siento” (B: 1417-1418).

Los hallazgos anteriores conducen a la conclusión de que el docente y su escenario relacional requieren de un discurso didáctico que estén asociados con el cómo enseñar frente a la realidad educativa venezolana para este siglo XXI, es decir, supone el empleo de actividades didácticas que sean mediadoras entre el educando y el conocimiento para la formación de un hombre que responda a los cambios y transformaciones sociales, culturales, psicológicas. Por otra parte, el escenario relacional del docente funciona mejor en la medida que hay concertación de acuerdos, diálogos, donde cada quién asume su responsabilidad, no obstante, se puede agregar desde la opinión de las investigadoras, que durante esta concertación de acuerdos las emociones juegan un papel relevante para que los convenios acordados sean recíprocos y respetados, es decir implica un relación afable, cordial, amplia, multidimensional entre el que aprende y el enseñante.

Categoría: “Creencias y quehacer didáctico”

Se define esta categoría como el conjunto de opiniones, argumentaciones, ideas, normas, principios, conocimientos, actitudes y pensamientos que son manifestadas por el docente dentro y fuera del hecho educativo. Este proceso implica la concertación de acuerdos de ambas partes y es necesario para que haya respeto mutuo entre las opiniones, juicios, normas y principios establecidos en la práctica pedagógica.

Notas crudas:

- “...yo creo que los alumnos reprobados nada tienen que ver con la inteligencia, sino con cuanto le dedican a la materia y en segundo lugar tiene que ver con la flojera” (F: 46-49).
- “...creo, que si yo he podido lograr una mejor formación de mis conocimientos, cualquiera lo puede lograr” (F: 92-93).
- “...mi principio básico más que utilizar recursos de enseñanza es formarse constantemente” (R: 370-373).
- “...yo creo en una clase desde la discusión, desde el debate, desde el diálogo y si ellos no vienen...eso me preocupa muchísimo” (R: 450-453).
- “...siempre me ha gustado reflexionar sobre las cosas y sé que eso va a incidir en mis principios...” (M: 817-820).

“...yo me rijo mucho por los principios constructivistas del aprendizaje, con la aplicación de algunos postulados como el de Goleman, Mario Carretero, Vigosky entre otros” (O: 1041-1043).

“...un principio básico es el valor humano, porque ahí tienes personas” (O: 1060-1061).

“...creo que es importante contextualizar... entonces negociamos, y ya las normas se adecuan más al contexto en el cual tu estás, dentro de un marco de negociación...” (O: 1069-1073).

“Creo que no lo sé todo, que me falta mucho por aprender. Yo disfruto en un aula, ser docente es cuestión de vocación así lo siento” (B: 1417-1418).

Las creencias que más predominan en estos docentes es la del valor humano durante la enseñanza, donde la pregunta es de vital importancia para que los educandos se problematicen y reflexionen sobre su propio aprendizaje. Se concluye entonces, que las creencias inciden sustancialmente en las acciones didácticas y hacen que sean mucho más directivas y claras en el proceso de mediación entre la enseñanza y el aprendizaje.

Aparición de Novedades

La contrastación entre las categorías condujo a una síntesis integradora, surgiendo un cúmulo de proposiciones de significado que emergieron del estudio realizado. Se pudo destacar, que el pensamiento didáctico se reconoce en tres categorías que al relacionarlas permiten caracterizar la práctica pedagógica del docente. Seguidamente se describe este análisis.

Al contrastar las categorías “cuestionamiento cognitivo” - “el docente y su escenario relacional” se llegó a las siguientes interpretaciones:

- El escenario relacional que propicia el docente está mediado por los cuestionamientos cognitivos que éste emplea para generar problematizaciones, reflexiones, concientizaciones durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje, permitiendo que hayan compromisos significativos entre el docente y el educando en el contexto microsociedad del aula. El concepto que surge es el cuestionamiento cognitivo como mediación relacional en la didáctica.

fundamentos en humanidades

- Los procesos de pensamiento que se activan en los docentes universitarios sujetos de estudio durante sus acciones didácticas, reflejan la realidad de lo que está dentro de su estructura mental, mostrando conocimientos científicos muy bien manejados por éstos, lo cual evidencia que tienen un proceso metacognitivo o piensan sobre su propio pensamiento antes de exponerlos en una relación didáctica. Se trata entonces de un docente metacognitivo el que reflexiona sobre su propia práctica pedagógica.
- El pensamiento didáctico del docente se caracterizó por cuestionamientos cognitivos y relaciones didácticas divergentes, complejos y al mismo tiempo cotidianos, prevaleciendo estrategias metodológicas centradas en: métodos de enseñanza inductivos, deductivos y analógicos; técnicas de enseñanza centradas en la pregunta, confrontación y discusión del tema, actividades de enseñanzas como el debate, interrogatorios, la discusión en pequeños grupos, la participación grupal, intervención individualizada con diarios de clase, lecturas dirigidas, asesorías, talleres reflexivos, ensayos individuales y grupales, la argumentación, la problematización, pruebas de ensayo y la reflexión constante en el educando, actividades llevadas a cabo con el propósito de que el educando pase del plano memorístico a un plano mucho más complejo y significativo.
- Los procesos de pensamiento didáctico que se pudieron distinguir permitieron caracterizar tres tipologías pedagógicas:
 - 1- Estilo cognitivo - intelectual: es un docente en el cual predomina lo académico, con un lenguaje abstracto y de alto nivel, la actividad didáctica se centra en lecturas previas para profundizar en los contenidos de la asignatura.
 - 2- Estilo humanista - problematizador: es un docente centrado en el valor humano de sus estudiantes, se emplea un lenguaje cotidiano, comprensible y la actividad didáctica se centra en la posibilidad de que la persona aprenda de sus vivencias.
 - 3- Estilo socioculturalista: es un docente que hace énfasis en el contexto microsocioal del aula, puesto que toma en cuenta las situaciones que emergen de las raíces históricas y culturales de los educandos, se emplea un lenguaje dialéctico y la actividad didáctica se centra en la problematización.

Al contrastar las categorías “el docente y su escenario relacional” - “creencias y quehacer didáctico”, se encontró lo siguiente:

- El docente se relaciona en el escenario del aula con sus estudiantes a través de una serie de acciones que están mediadas por sus creencias

fundamentos en humanidades

personales, culturales, sociales y cognitivas, entre otras. La noción que emerge es práctica pedagógica mediada por las creencias.

- Las creencias del docente al relacionarse en la dinámica del aula ponen de manifiesto unos principios didácticos que prevalecen en la formación docente y por ende en el pensamiento didáctico de éstos, dichos principios responden a las siguientes características: administración curricular de las asignaturas con una marcada tendencia hacia la problematización y el cuestionamiento; lo académico y lo cotidiano al mismo tiempo; combinación de valores en el contexto del aula de tipos normativos, problematizadores, humanistas e integrales; prácticas pedagógicas con una marcada influencia por las experiencias de vida y de formación académica. La proposición de significado que surge es: los principios didácticos del docente que se ponen de manifiesto en su escenario relacional emergen de sus creencias.

Al relacionar las categorías “creencias y quehacer didáctico” - “cuestionamiento cognitivo”, emergieron las siguientes aseveraciones:

- Las creencias del docente inciden en la forma de cuestionar cognitivamente al educando.
- La creencia que más prevalece en los docentes acerca de su labor didáctica es que lo más importante es darle a los educandos herramientas mínimas para que éstos aprendan a pensar, por ello el cuestionamiento cognitivo es una creencia del docente que incide en prácticas pedagógicas centradas en la argumentación, problematización y reconceptualización de lo aprendido para construir nuevos conceptos.
- La tipología o estilos pedagógicos de los profesores universitarios estudiados en esta investigación, mostraron creencias acerca de su práctica pedagógica predominantemente sincréticas, es decir, subyacen en sus prácticas educativas la tendencia a unir o fundir, sin criterios previos de selección corrientes filosóficas, psicológicas y curriculares para la enseñanza.
- En tal sentido, se observa de la integración del análisis de las categorías cómo las creencias de los docentes determinan su práctica pedagógica.

El cuadro que se presenta a continuación resume cómo se ven éstas de acuerdo a la tipología o estilos pedagógicos que emergieron del análisis:

Cuadro 3: Tipologías pedagógicas y caracterización de las prácticas según sus creencias.

| Estilo Pedagógico | Creencia | Práctica |
|--------------------------------|---|--|
| 1. Cognitivo - Intelectual | El centro del currículo es el conocimiento y permite el desarrollo del intelecto. | Se administra burocráticamente, los valores están ajustados a las normas, los contenidos tienden a ser abstractos y las prácticas pedagógicas son magistrales y expositivas. |
| 2. Humanista - Problematizador | Expresa ventajas en términos de prácticas pedagógicas para el desarrollo de individuos integrales en lo cognitivo, afectivo y actuativo; lo más importante es el valor humano; se opta por el aprender haciendo, y se tiende a utilizar estrategias didácticas grupales hacia la construcción social del saber. | Como el aula de clase se administra como un sistema, se busca entonces mecanismos de regulación en los procesos caóticos que se suscitan por naturaleza en las situaciones de enseñanza; se generan excesos de libertad en el que aprende si no se maneja bien el enfoque humanista problematizador. |
| 3. Estilo Socioculturalísta | El saber es dialéctico, multidimensional, por lo tanto hay una participación comprometedora del que aprende con las realidades comunitarias; se emplean estrategias didácticas que generen la reflexión, los cuestionamientos cognitivos y las problematizaciones. | Se administra desde la autogestión y requiere de mucho tiempo para el desarrollo de una razón dialéctica y profundamente reflexiva. |

Proposiciones de significado que emergieron de la combinación de las categorías

Al relacionar las proposiciones de significado obtenidas de la combinación de las categorías se confirma lo siguiente:

- La categoría “creencias y quehacer didáctico” es una categoría macro que envuelve a todas las demás, es decir, son las creencias del docente durante su labor educativa la que determinan el escenario relacional del docente y las derivaciones de los cuestionamientos cognitivos como

actividad didáctica significativa.

- El pensamiento didáctico del docente emerge de la integración de sus creencias, la forma como asumen su contexto relacional y su tendencia al cuestionamiento cognitivo. Con esta proposición se llegó al siguiente principio:

El pensamiento didáctico es un proceso mental en la cual las creencias determinan el escenario relacional y los cuestionamientos cognitivos del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

- Se enriquece el concepto de pensamiento didáctico visto desde la perspectiva integradora antes mencionada.
- El pensamiento didáctico del docente se caracteriza por los estilos pedagógicos “cognitivo–intelectual”, “humanista–problematizador” y “socioculturalísta”.

Consideraciones reflexivas

Antes de mencionar estas consideraciones finales se quiere destacar en este segmento, que esta indagación significó para las investigadoras un amplio proceso de reflexión acerca de su propia práctica pedagógica, en este sentido, pensar sobre la acción didáctica implicó reelaborar las propias creencias para poder acercarse a un escenario relacional del aula mucho más contextualizado.

A continuación se exponen algunas conclusiones que intentan dar respuesta a los interrogantes planteados:

- 1- Las características más relevantes de la enseñanza que prevalecen en los profesores sujetos de estudio fueron: (a) clases centradas en la técnica de la pregunta, donde el docente ocupa un papel relevante para dirigir e inducir dichas interrogaciones; (b) técnicas socializadas como la intervención y la participación centradas en los alumnos por considerarse un factor importante para aprender; (c) actividades didácticas como discusiones, trabajos grupales, labores y ensayos individuales, por la necesidad imperiosa por parte de los docentes de que el alumno pase del plano memorístico al plano significativo del aprendizaje, en la medida que éstos argumenten académica o cotidianamente lo que entendieron sobre el tema estudiado; (d) relaciones didácticas entre el docente y el alumno bidireccionales, y multidimensionales para transmitir y acceder al conocimiento; y, (e) el proceso de enseñanza se concibe ampliamente, es decir, se observa una inmersión didáctica durante la

labor pedagógica.

Estas características encontradas y señaladas permiten concluir que los profesores universitarios seleccionados del departamento de Componente Docente creen que lo más importante es darles a los educandos herramientas para que éstos aprendan a pensar, por ello la insistencia en la pregunta constante para argumentar, problematizarlos, reconceptualizar lo aprendido y construir nuevos conceptos.

- 2- A partir del análisis de la información aportada por los profesores estudiados en función de los procesos de pensamientos que se activan en su acción didáctica, se encontró tres tipologías pedagógicas tales como (a) estilo cognitivo – intelectual, (b) estilo humanista – problematizador y (c) estilo socioculturalista.
- 3- La tipología o estilos pedagógicos encontrados en estos informantes claves, mostraron concepciones y creencias acerca de su labor pedagógica antropológicamente sincréticas, es decir, subyacen en sus prácticas educativas la tendencia a unir o fundir sin criterios previos de selección corrientes filosóficas, psicológicas y curriculares. Aún cuando teóricamente estas concepciones filosóficas, psicológicas y curriculares muchas veces se excluyen por su propia naturaleza, no obstante, en la práctica pedagógica de estos informantes se observó combinación de enfoques lo cual está en sintonía con estos tiempos posmodernos donde cabe la coalición de planteamientos reivindicándose así el sincretismo didáctico.
- 4- Se encontró que preponderaba en estos sujetos estudiados, elementos epistemológicos (saberes), axiológicos (valores), ontológicos (seres), teleológicos (fines), antropológicos (tipos de hombres), psicológicos y curriculares con una tendencia altamente sincrética.

Para el cierre formal de este artículo se despliegan algunas sugerencias como prospectiva de la investigación:

- 1- Necesidad de ampliar el estudio con docentes universitarios de otras especialidades como física, química, matemática, biología, entre otras, para profundizar en los procesos de pensamientos didácticos que se activan, con el propósito de observar si hay diferencias o similitudes didácticas entre los docentes especialistas de un área específica y los docentes de formación pedagógica.
- 2- Se invita a mirar el aula de clase como un escenario virtuoso para la investigación, en el cual cobran relevancia los procesos de enseñanza y de aprendizaje para la construcción social del saber, actualización permanente del docente en sus áreas académica y pedagógica, y la

formación de conciencia investigativa en los estudiantes.

- 3- Las actividades extra curriculares como escenario para reflexionar sobre la propia práctica pedagógica. Se requiere de la organización de actividades 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.
- 4- Se intenta proponer el discurso didáctico como línea de investigación. Se trata de mirar dicho discurso como una fuente infinita de lenguajes, creencias, pensamientos, ideas, inagotables para la investigación, puesto que desde esta exploración se pudiesen aportar y redimensionar las prácticas educativas a través del análisis del discurso de los docentes.
- 5- La reconceptualización como medio para una nueva idea sobre didáctica. Es necesario partir de la necesidad de ajustar, cambiar, tumbar, o volver a construir los escenarios didácticos desde la perspectiva de estos nuevos tiempos del siglo XXI. Ya estudiosos en el área filosófica educativa como Herrera Luque (1970), Echeverría (1997), Briceño Guerrero (1997), Mora García (1997), Balaguera (2003), Lanz, (2003), destacan el profundo caos paradigmático que estamos confrontando, producto de la crisis de las bases fundantes del discurso moderno que prevaleció en el desarrollo de la civilización a partir del siglo XVIII.
- 6- La valoración de la práctica educativa en el formador de formadores. Basta observar las condiciones gerenciales, administrativas, tecnológicas y de infraestructura de las instituciones de educación superior públicas, para darle un valor a ese docente que realiza su práctica educativa la mayoría de las veces en condiciones inadecuadas, pero superando las contradicciones propias de la institución para abordar el aula de clase desde un quehacer educativo académico, problematizador y humano.
- 7- La interpelación de la mismidad humana como proceso siempre inconcluso. Es necesario considerar el acto educativo como un espacio para interpelar constantemente lo que somos humanamente, hombres arraigados a una historia y una cultura (en nuestro caso venezolana), con la idea de construir y reconstruir nuevos conceptos, nuevas posibilidades, nuevas experiencias y nuevas vivencias en la medida que nos apropiamos y conocemos nuestra mismidad humana. Bien lo señala Niño Mesa: “Ningún movimiento libertador educativo puede hacer borrón y cuenta nueva de nuestro arraigo natural, geofísico, biótico y humano. Tenemos que cargar con él y encargarnos de él...” (2002: 99).
- 8- Educar para las cosas que no son obvias. Lo obvio ya está, el tiempo de hoy es multicausal, ambivalente, circunstancial, ambiguo (entre otras

fundamentos en humanidades

características) por tratarse de una época que transita por tiempos de pensamientos posmodernos, es decir, un pensamiento que requiere ser “débil” -entiéndase la debilidad como una fortaleza por la posibilidad de desplazarse y adaptarse a las diversas circunstancias: metafóricamente podría ser comparada con la debilidad de una esponja que se engruesa cuando absorbe y se adapta ampliamente (Lanz, 2003)♦

Maracay (Venezuela), 10 de Junio de 2008.

Referencias bibliográficas

- Amaro de Chacín, R. (2000). *Investigación didáctica y procesos de reflexión en el aula*. Caracas: Ediciones Secretaría general UCV.
- Briceño Guerrero, J. (1997). *El laberinto de los tres minotauros*. Caracas: Monte Ávila.
- Balaguera, E. (2003). *La escuela enferma. Crítica a la razón escolar moderna*. Maracay: Ediciones del centro de investigación contemporáneas (CINCO-UPEL).
- Brunning, R., Schraw, G. y Ronning, R. (1995). *Cognitive psychology and instruction*. Englewood cliffs: Merrill/ prentice- Hall.
- Correa Maneiro, Y. (2002). Estilos de pensamiento y estructuras discursivas. *Textura. Revista especializada en lingüística, pragmática, análisis del discurso, semiótica y didáctica de la lengua*. Vol 1 (1). 155-172.
- Clark, C. y Yinger, R. (1980). The hidden world of teaching: implications for research on teacher planning. *Research series* N° 77. Michigan State University, Institute for research on teaching.
- 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.
- Echeverría, R. (1997). *El búho de minerva*. Santiago, Chile: Ediciones Dolmen S.A. (3era Edición).
- Gallego Arrufat, M. (1991). Investigación sobre el pensamiento del profesor: aproximaciones al estudio de las teorías y creencias de los profesores. *Revista española de pedagogía*. Año XLIX. N° 189 (2). 287-325.
- 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/lgomez/ponenciateoriasimplicitas.pdf> [Consulta: 2004, Octubre 5].
- González, F. (1996). Acerca de la metacognición. *Paradigma*. Vol. XXIV-XXVII. 109-135.
- Herrera Luque, F. (1970). *Viajeros de india*. Caracas: Monte Ávila.
- Lanz, R. (2003, Diciembre). El arte de pensar sin paradigmas. Conferencia inaugural presentada en el doctorado en educación de ciencias sociales de la de la Universidad Fermín Toro. Barquisimeto.
- Martínez Echeverri, L. y Martínez Echeverri, H. (1997). *Diccionario de filosofía. Autores contemporáneos, lógica, filosofía del lenguaje*. Santa fe, Bogotá: Panamericana.

Miras, M. y Solé, I. (1990). *La evaluación del aprendizaje y la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Alianza.

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> [Consulta: 2004, Octubre 5].

Moshman, D. (1982). *Exogenous, endogenous, and dialectical constructivism*. Nueva York: Developmental Review.

Mora García, P. (1997). *La escuela del día de después*. San Cristóbal, Venezuela: Editores Grupo de investigación de historia de las mentalidades.

Moreno Moreno, M. y Azcárate Jiménez, 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.

Niño Mesa, F. de J. (2002). *Antropología pedagógica. Intelección, voluntad, y afectividad*. Bogotá: Mesa Redonda Magisterio.

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

Páez, H. (2004). La técnica de la pregunta una estrategia para desarrollar el pensamiento crítico del estudiante. *Revista Candidus*. Año 4. N° 27-29. 95-100.

Perafán Echeverry, G. (2001). *Pensamiento docente y práctica pedagógica*. Bogotá: Mesa Redonda Magisterio.

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

Stake, R. E. (1999). *Investigación en estudios de casos*. Madrid: Morata (2da Edición).

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

ANEXO 1 (INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN)

FORMATO DE ENTREVISTA DE PREGUNTAS ABIERTAS PARA LOS DOCENTES SUJETOS DE ESTUDIO. CASO UPEL – MARACAY

Nombre del Entrevistado

Cargo que ocupa actualmente en la Universidad

Categoría

Condición

Años en el ejercicio de la profesión docente en el nivel de Educación Superior

PARTE I. PRINCIPIOS RECTORES DE LA FORMACIÓN DOCENTE

¿Qué normas o ideas le rigen en su quehacer docente?

¿Considera que las estrategias didácticas que emplea en el aula de clase forman parte de los principios rectores de su formación docente? Por qué.

¿Qué enfoque de aprendizaje predomina en su labor educativa: conductismo, cognoscitivismo, humanismo, sociocultural, otro? Explique.

¿Describa como es su práctica pedagógica en la tarea diaria de ser docente dentro de su área de conocimiento?

¿Cómo cree usted que ha sido su formación docente especifique, en función de lo que ésta ha aportado a su práctica pedagógica?

PARTE II. TEORÍAS IMPLÍCITAS EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

¿Qué corrientes filosóficas: positivismo, idealismo, estructuralismo, materialismo dialéctico, otra predomina en su práctica pedagógica?

¿Cuál es el enfoque ontológico, axiológico, epistemológico y teleológico que predomina en su práctica pedagógica?

PARTE III. COMPONENTES DIDÁCTICOS

¿Especifique que estrategias didácticas: métodos, técnicas, recursos y actividades utiliza durante su práctica pedagógica?

¿Utiliza y maneja estrategias didácticas para afrontar situaciones profesionales de riesgo: estrés, agotamiento, depresiones, rutinización, otra? Explique.

¿Considera que los métodos, técnicas, recursos y actividades didácticas empleadas en el aula de clase son eficaz y eficiente para afrontar el proceso de enseñanza? Por qué.

¿Qué criterios de selección emplea para utilizar las estrategias didácticas

fundamentos en humanidades

que usted considera necesaria en su aula de clase?

¿Qué rasgos caracterizan a los sujetos de la educación con los cuáles interactúa: alumnos, colegas de su área de conocimiento, jefe de áreas, jefe de departamento, administrativos?

PARTE IV. VISIÓN SOCIOEDUCATIVA EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN SUPERIOR

¿A partir de su formación docente y práctica pedagógica que percepción tiene usted sobre la Educación Superior en Venezuela?

¿Considera que la Educación Superior en Venezuela responde a las necesidades socioeducativas del contexto social actual: siglo XXI?

¿A su juicio, que estrategias didácticas deben implementarse en el aula de Educación Superior que genere un aprendizaje que trascienda y esté acorde a las exigencias del contexto social actual?