

¿CÓMO PIENSAN LOS PROFESORES? REPRESENTACIONES DE LO PEDAGÓGICO

Doris Córdova

Escuela de Educación
Universidad Central de Venezuela

RESUMEN

En este artículo se examinan las representaciones del pensamiento pedagógico de un grupo de docentes universitarios. Para ello, se explora -mediante un cuestionario de opiniones pedagógicas- la opinión que prevalece en su acción docente a partir de la idea de que pensamiento y acción tienen una vinculación directa. Los resultados obtenidos señalan que las representaciones de los profesores integran elementos de modelos pedagógicos progresistas y sociales que favorecen la relación intrapersonal y con el entorno. De allí que los docentes valoren el trabajo democrático y colaborativo, consideren que las estrategias didácticas son relevantes para el proceso de aprendizaje y den importancia a la programación didáctica interdisciplinaria.

Palabras clave: pensamiento pedagógico, representaciones, concepciones pedagógicas.

ABSTRACT

HOW DO TEACHERS THINK? REPRESENTATIONS OF THE PEDAGOGICAL THINKING

This article examines representations of the teaching thoughts of a group of university professors. To this end, we explore –through a questionnaire of pedagogical views– the opinion prevailing in his teaching action starting from the idea that thinking and action have a direct link. The results indicate that the representations of the teachers integrate elements of progressive and social pedagogical models that favor the intrapersonal relationship and the environment. Hence, teachers value democratic and collaborative work, consider that didactic strategies are relevant to the learning process and give importance to interdisciplinary didactic programming.

Key words: pedagogical thinking, representations, pedagogical concepts.

RÉSUMÉ

COMMENT PENSENT LES PROFESSEURS? REPRÉSENTATIONS DE LA PENSÉE PÉDAGOGIQUE

Dans cet article on examine les représentations de la pensée pédagogique d'un groupe de professeurs universitaires. Pour ce faire, on analyse –par le biais d'un questionnaire d'opinions pédagogiques- l'opinion qui prévaut dans leur action enseignante considérant l'idée que pensée et action ont une relation directe. Les résultats montrent que les représentations des professeurs intègrent des éléments des modèles pédagogiques progressistes et sociaux qui favorisent la relation intra personnelle et avec l'entourage. Ainsi, les professeurs valorisent le travail démocratique et collaboratif, estiment que les stratégies didactiques sont importantes pour le processus d'enseignement et donnent de l'importance à la programmation didactique interdisciplinaire.

Mots-clé: pensée pédagogique, représentations, conceptions pédagogiques.

RESUMO

¿COMO PENSAM OS PROFESSORES? REPRESENTAÇÕES DO PEDAGÓGICO

Neste artigo examinam-se as representações do pensamento pedagógico de um grupo de docentes universitários. Para isso, se explora -mediante um questionário de opiniões pedagógicas- a opinião que prevalece em sua ação docente a partir da ideia de que pensamento e ação têm uma vinculação direta. Os resultados obtidos assinalam que as representações dos professores integram elementos de modelos pedagógicos progressistas e sociais que favorecem a relação intrapessoal e com o meio. De ali que os docentes valorizem o trabalho democrático e colaborativo, considerem que as estratégias didáticas são relevantes para o processo de aprendizagem e deem importância à programação didática interdisciplinar.

Palavras-chave: pensamento pedagógico, representações, concepções pedagógicas.

1. INTRODUCCIÓN

En este artículo se pretende ofrecer una visión de la representación pedagógica y reflexionar acerca de la construcción del conocimiento pedagógico como hacer práctico. El fin último es contribuir con el debate sobre el conocimiento del profesor y propiciar la mejora de la acción docente.

En tal sentido nos propusimos examinar las representaciones de lo pedagógico que poseen los profesores universitarios de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela que trabajan en la preparación de los licenciados en educación, en las modalidades presencial y a distancia.

Consideramos de vital importancia examinar ¿qué características personales y profesionales poseen los profesores de la Escuela de Educación de la UCV?, ¿cómo podríamos caracterizar su pensamiento pedagógico?, y ¿qué representaciones son las que poseen mayores porcentajes de acuerdos y desacuerdos? Todo esto con el fin de mejorar el proceso didáctico dentro del ámbito universitario, lo que Villar (2005) denomina ‘su ser profesional’. En el entendido de que la profesión docente necesita cambiar su cultura profesional marcada por el aislamiento y las dificultades para aprender de otros y con otros (Marcelo, 2005).

2. BASES TEÓRICAS

Desde los constructos teóricos debemos considerar algunos provenientes de la filosofía y la pedagogía, como elementos estructurales que dan sentido y sirven de base para una investigación del complejo terreno del ámbito educativo.

El estudio que presentamos pretende ofrecer una perspectiva para acercarnos a comprender la realidad y el conocimiento científico dentro del contexto pedagógico. Consideramos importantes los planteamientos desde otras perspectivas teóricas que igualmente explican una problemática compleja desde los planteamientos de la teoría culturalista (Pérez, 1998) y las investigaciones sobre el pensamiento de los docentes, como manifestaciones de sus representaciones sociales y su interacción en el campo educativo. De allí que pensamos que es necesario considerar, para comprender la realidad y más específicamente para acercarnos al conocimiento de los docentes, la complejidad, la visión semiótica de la realidad, el conocimiento contextualizado y el realismo histórico contra el ingenuo. Tratemos brevemente cada una de estas cuatro perspectivas:

2.1. *La escuela y su complejidad*

Diversos autores señalan que la escuela es una institución compleja en la que se dan procesos imbricados de interacción entre los diferentes elementos que en ella cohabitan (cf. Pérez, 1999; Ball, 1998; La Cueva, 2000; Manterola, 2003, entre otros).

Conocer, enseñar y aprender son actividades humanas básicas que entran en juego “en la compleja y relevante tarea de la educación” (López, 1999, p. 49), ya sea en contextos formales e informales, como en cualquier ámbito en el que juegue un papel relevante el intercambio formativo. Comprender el acto didáctico es un elemento de gran interés, donde el saber de las disciplinas, el conocimiento escolar, el pensamiento de los docentes, el de los estudiantes, las interacciones entre ellos, son algunos aspectos que guían la investigación con miras a mejorar esa interacción didáctica.

Complejo y orden se reconocen mutuamente en sus formas y contextos. El orden, sin embargo, posee diferentes estructuras, no es anónimo ni general; va unido a la interacción y su importancia reside en que no hay orden absoluto o eterno. Por esta razón, resulta necesario reconocer la importancia del orden que se une al reconocimiento del desorden como parte de la complejidad. De acuerdo con Morin (1997), la complejidad no puede ser reducida a la incertidumbre porque ella comprende también indeterminaciones y fenómenos aleatorios; en algún sentido, se relaciona con el azar. Tal vez esa necesidad de seguridad que posee el hombre, al verse trastocada por la complejidad, ha producido de alguna manera el temor a lo incierto, a lo desconocido y por ello ni el hombre en su devenir histórico, ni la ciencia en su desarrollo han dado cabida a esa complejidad, sino que por el contrario la han mantenido a distancia, sin prestarle mayor atención o excluyéndola abiertamente del debate científico general.

Morin (1982) define la complejidad como “la necesidad de considerar las nociones de orden y de desorden, de azar y de necesidad, en sus caracteres a la vez antagonistas y complementarios así como en relación con la problemática de la organización y la problemática del observador/conceptuador” (p. 126). De alguna manera considera que el orden se ha hecho más complejo al considerar sus diversas formas en tanto que principio regulador que no pierde nunca de vista la realidad del tejido fenoménico en el cual estamos y que constituye nuestro mundo. Bajo esta óptica la complejidad considera básicos los denominados macro conceptos, entendidos como principios que la caracterizan;

dichos principios pueden sintetizarse en: ‘Dialogico’, que implica la presencia necesaria y complementaria de procesos o instancias que interaccionan y mantienen sus contradicciones y sus acciones como un parte de un todo integrado; ‘Recursividad’, que organiza en forma de bucle la integración entre partes/todo y todo/partes, donde productos y efectos mantienen una alternabilidad, rompiendo con la linealidad propia del proceso causa–efecto, producto–productor; y, por último, el principio ‘Hologramático’ en el que la esencia de todo se mantiene indisolublemente en las partes, en todas ellas hay parte de la esencia del todo y en el todo se mantiene la esencia de las partes, donde cualquier parte contiene la esencia del todo.

El sujeto y el objeto forman parte de un todo que no se pueden separar y donde hay que verlos en sus justas relaciones y contradicciones. La relación objeto–entorno debe ser considerada además de su interacción biunívoca sin reducción y simplificación. Desde esta perspectiva, “todo conocimiento constituye una traducción y una reconstrucción a partir de señales, signos, símbolos, en forma de representaciones, ideas, teorías, discursos” (Morin, 1999, p. 26), que en última instancia parecieran conformar la realidad en que vivimos, aprendemos y o comprendemos.

Desde lo pedagógico, se comprende una representación colectiva como acción humana que se vincula con lo que sus actores (alumnos, padres, representantes, docentes, etc.) piensan, creen o conciben de una determinada manera; en este sentido el pensamiento de los docentes y de los estudiantes requiere su consideración como factor de influencia en el proceso pedagógico.

2.2. La visión semiótica de la realidad

Esta perspectiva concibe la vida social como la creación convencional de las personas y grupos que intervienen a lo largo de la historia. Este enfoque da frutos para diversos constructivismos, primero en la epistemología y después en la didáctica y en el aprendizaje. La realidad es en definitiva una significación o una relación novedosa entre significados. Los seres humanos crean interpretaciones de los objetos físicos y conductuales que les rodean, y actúan a la luz de esas explicaciones. Son la ‘realidad’ en la que nos movemos, realidad creada en última instancia por las interpretaciones que hacemos de ella, inacabada, en continuo proceso de creación y cambio.

Los hechos sociales son redes complejas de significados y signos que las personas le van otorgando; son mudos, tienen sentido cuando los sujetos intervienen dándoles sentido. Solamente existen dentro de los límites semánticos que las personas históricamente le han conferido; por ello, no existe una realidad social sino múltiple; tantas cuantos significados diferentes posea. Aquí resalta la complejidad del estudio pedagógico. Se tiene que conocer el mundo de las representaciones de las personas, de sus ideas y actitudes, de sus significados para poder acercarnos a comprenderlo (Manterola, 2003).

2.3. *El conocimiento contextualizado*

Dentro de los sistemas culturales, sociales y económicos se conforman los significados a través de una compleja red de factores que condicionan las maneras como los individuos interpretan sus experiencias y sus situaciones

En el campo pedagógico algunos autores plantean modelos donde el contexto en su variada diversidad da sentido a la realidad significada (cf. Teoría Ecológica de Urie Bronfenbrenner, Modelo Semántico Contextual de Tikunoff, Modelo Ecológico de Doyle). Existen factores contextuales que definen el clima, el *ethos* en el que conviven sujetos de una institución, en este caso, la institución educativa. Hay otras variables relacionadas con los propósitos de la escuela y de las personas, sus expectativas como grupo que inciden en la significación de los hechos. Contextos más relacionados con la forma de convivencia de la comunidad de trabajo o contextos producidos por los flujos de la comunicación y de las influencias de poder. Todos estos contextos son necesarios para comprender los significados que las personas dan a la realidad. Cambiando el contexto, la realidad es distinta.

En relación con el sustrato propiamente pedagógico, resulta pertinente mencionar la línea de investigación sobre las creencias e ideas de los docentes sobre diversos temas. Estas investigaciones las identificaremos, para usar un lenguaje más universal, con las representaciones sociales de Moscovici. Consideramos así ese mundo de significaciones de los profesionales de la docencia que toma un nuevo significado y también nuevas interrelaciones al estudiarlas bajo la teoría culturalista (Pérez, 1998).

Los estudios sobre el pensamiento del profesor han representado un campo de trabajo útil para pedagogos, profesionales de la didáctica, psicólogos y otros especialistas, para quienes, aun cuando el aula puede ser vista como un sistema en el que interactúan múltiples componentes, el docente es uno de los más importantes.

Los procesos de pensamiento de los docentes influyen en su conducta, la determinan; y es este el supuesto fundamental que ha servido de base a la investigación sobre el pensamiento del profesor. Los profesores al igual que otras personas, orientan su conducta a partir del conocimiento y las creencias que poseen (Marcelo, 2005). El interés por el pensamiento del profesor desde el enfoque crítico-reflexivo enlaza con la evolución de los primeros estudios mediacionales en relación con la función del profesor en la escuela, que consideran la enseñanza como un proceso de toma de decisiones y al profesor como el profesional encargado de adoptarlas según Pérez (1985).

Para concretar el significado del pensamiento del profesor seguimos los planteamientos de Pérez (1988) quien lo define como el “conjunto idiosincrásico y, por tanto, en sí mismo coherente, de carácter cognitivo y afectivo, explicativo y normativo, de conocimientos, capacidades, teorías, esencias y actitudes” (p. 145). Coincidimos con este autor en tanto considera que el pensamiento del profesor no es solo un conocimiento de orden práctico que se restringe a saber hacer, y que el profesor construye teorías científicas que adquieren categorías de representaciones como elaboraciones personales que se conceptualizan a partir de una serie de experiencias de naturaleza cultural. Es a partir de sus creencias, representaciones, ideas e intuiciones que el docente interpreta, atribuye sentido a las características de los alumnos y al contexto en que tiene lugar la enseñanza. El pensamiento del profesor adquiere relevancia ya que condiciona en forma definitiva y en múltiples sentidos su actividad profesional.

2.4. La representación social y el pensamiento pedagógico

La teoría de las representaciones sociales (Moscovici, 1976) tiene como antecedente directo la psicología social de Wundt, que centra su estudio en los fenómenos mentales colectivos, tales como el lenguaje, los mitos y la religión, y el interaccionismo simbólico de George Mead, discípulo de Wundt, quien sostenía que la mente y el “yo”, surgen como consecuencia de la interacción social en una comunidad de “otros” que comparten un lenguaje y una cultura comunes. Ya no se habla, como lo hacía Durkheim, (uno de los teóricos que ofrece el antecedente remoto de las representaciones sociales) de ‘representaciones colectivas’, a partir de las cuales las personas constituyen las diversas representaciones individuales que expresan realidades colectivas (Lombardi y Ponte, 2002), sino de ‘representaciones sociales’ (Rodrigo *et. al.* 1993, p. 44), que son una forma particular de adquirir conocimiento y una forma particular de comunicar el co-

nocimiento adquirido. La representación social no es solo producto de nuestros sentidos, ni de nuestra experiencia o de nuestra percepción; ese conocimiento se construye por diferentes influencias que involucran tanto nuestro fuero interno, más el entorno externo que nos afecta y las vivencias que hasta ese momento hemos tenido, además de la construcción cognitiva producto de nuestros procesos de aprendizaje.

Moscovici (1985) establece, que las representaciones sociales constituyen un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas en función de las cuales los sujetos hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de la imaginación. Por su parte Casado y Calonge (2000), plantean que “constituyen siempre la representación de alguna cosa por alguien” (p.14); reafirmando entonces, que esa representación no existe en tanto realidad objetiva, sino en cuanto que es una construcción del sistema cognitivo de los individuos que pertenecen a un grupo social determinado; construcción compartida y entendida por todos los miembros de la comunidad, por lo que llegan a formar parte de ese colectivo social. De acuerdo con estas autoras, las representaciones sociales tienen un carácter individual, aún cuando no pierden su carácter colectivo; se encuadran con la coherencia debida en el marco de lo pedagógico, dentro de las escuelas, las instituciones educativas y también en otros ámbitos en los cuales interviene lo pedagógico. Refieren que una representación social es:

Una forma de conocimiento corriente, llamado de sentido común, y caracterizada por las propiedades siguientes: a) es socialmente elaborada y compartida; b) tiene un fin práctico de organización del mundo (material, social, ideal) y de orientación de las conductas y de la comunicación; c) participa en el establecimiento de una visión de la realidad común a un grupo social o cultural determinado (p.14).

A partir de esta definición podemos establecer una relación directa con lo que hemos considerado el pensamiento del profesor. Es la visión psicosocial en la que la relación individuo-sociedad es extremadamente compleja y se expresa en la interrelación entre el individuo, el otro (alter) y el objeto que media la interacción entre ambos.

Las representaciones sociales parecen tener una función dirigida a hacer de lo extraño algo familiar, de lo desconocido algo familiar y de lo invisible perceptible (Farr, 1983), por lo que de alguna manera cumplen funciones que

permiten comprender la realidad o el contexto, en función de las construcciones del sujeto que las piensa; tienen, como lo señala Ramírez (2007), la función de orientar la conducta de quienes la comparten.

Las representaciones sociales actúan sobre la experiencia del sujeto y pueden establecer un puente entre el pensamiento científico y el sentido común (Eiser, 1989), se establece, bajo esta perspectiva, una interacción directa entre la experiencia individual, como producto social, y el contexto social, como producto de los pensamientos y las acciones humanas, dentro de los colectivos. Estas representaciones actúan sobre nuestra experiencia y sobre nuestros patrones de relaciones sociales. Además, están determinadas por ciertas condiciones que constituyen el soporte que permite la aparición del proceso de formación de la representación, dichas condiciones son: la dispersión de la información, la focalización del sujeto individual y colectivo, y la presión a la inferencia del objeto socialmente definido. Se puede llegar a decir que de alguna manera las representaciones sociales conforman esa estructura que da sentido a la vida del sujeto, que le ayuda a entender su realidad, sobre todo en una época en la cual la información tiene poca vigencia, viaja a velocidades muy rápidas y es compartida por un gran número de sujetos en ese corto tiempo, lo que de alguna manera nos llevaría a plantearnos como esas representaciones deben ir utilizando la objetivación y el anclaje, como mecanismos que le permiten adaptarse y cambiar.

Venegas (2000) considera que el ser humano orienta sus actos en función del significado que para él tienen las cosas, ese significado se ha formado en la interacción con otros, por lo que se le puede considerar un producto social, y esos significados son interpretados de acuerdo con las autoindicaciones que se da el sujeto con base en las experiencias significativas obtenidas a lo largo de su vida. El ser humano construye su mundo, y tomando la metáfora de Kelly, del hombre como científico, se acepta que el conocimiento tiene un campo de conveniencias, y el ser humano vive mediatizado por un sistema de constructos que el mismo ha construido.

En las escuelas, indudablemente, se producen intercambios sociales, y su carácter socializador es propicio para la consecución de las representaciones “colectivas de lo pedagógico” (Casado y Calonge, 2000, p. 13) o más específicamente las representaciones sociales de lo pedagógico, que formarán parte de las construcciones de los docentes y alumnos, que son el objeto central de nuestro estudio.

Dependerá entonces tanto del desarrollo profesional del docente, como del desarrollo de su cultura docente, y aquí coincidimos con Pérez (1999) en cuanto a que resulta de vital importancia la formación, reconstrucción y utilización del pensamiento reflexivo del futuro docente. Además de considerar que la formación del pensamiento del futuro docente debe desarrollarse mediante un proceso conflictivo de reconstrucción del conocimiento pedagógico intuitivo, vulgar, y empírico que ha adquirido como producto de su larga estancia como estudiante en la institución escolar.

Pensamos que efectivamente las concepciones que va construyendo el estudiante se irán consolidando en su práctica profesional y que como el mismo Pérez (1999) señala, se van reproduciendo en la práctica, ya que se encuentran ancladas en las creencias del sentido común de la ideología pedagógica dominante en las instituciones. Asimismo, señala Porlan (1997) que con frecuencia los profesores noveles y estudiantes de profesorado durante sus prácticas, pueden tener conflictos entre sus creencias pedagógicas conscientes y las que proceden de su práctica de aula, debido al impacto que reciben de sus primeras experiencias didácticas.

La reflexión y la práctica educativa deben integrarse y conjugarse de tal manera que permita la mejora de los diseños de formación de docentes, así como también la transformación de su acción como profesional y en este sentido la teoría de las representaciones sociales permite contribuir como una herramienta válida para la comprensión de la acción didáctica de los profesionales de la educación.

2.5. La mediación cultural en la escuela

Si el pensamiento llega a reflejar la realidad e interviene en su elaboración a partir del proceso de construcción de la misma, y si además entendemos la escuela y los procesos de interacción que en ella ocurren como instancia de mediación cultural (Pérez, 1999), indudablemente vamos a entender que en la escuela se impone una cultura constituida por formas de conducta, formas de pensar, formas de establecer relaciones que son propias del ámbito pedagógico y de la cultura particular de la institución. En muchos casos esa cultura escolar permite que tanto los docentes como los alumnos terminen reproduciendo las rutinas generadas en la escuela.

La escuela, como contexto físico y social se propone la transmisión de determinados sistemas de mediación instrumental requeridos en ciertos momentos por la mayoría de las culturas, al considerarlo necesario para su propia pervivencia, (Álvarez y del Río 1996). La escuela, en síntesis, permite la formación de representaciones sociales de toda índole, incluyendo aquellas propias del ámbito pedagógico. Estas corresponderán a los entornos en los cuales, no solamente trabaja el docente, sino también a su proceso de socialización a través de sus vivencias primero como alumno y luego en el transcurso de su proceso de formación, como profesional de la docencia mientras transitan las aulas universitarias.

Resulta entonces conveniente asumir los planteamientos de Pérez, (1999) quien considera que “La escuela, puede ser concebida como un cruce de culturas, con un carácter sistémico y vivo” (p. 9). Este enfoque implica un cambio de perspectiva, es más, implica el análisis reflexivo y profundo de los pensamientos, sentimientos y conductas de los docentes, los cuales se expresan en significados, valores, sentimientos, costumbres y rituales que rodean la vida individual y colectiva de una comunidad. Más aún cuando entendemos que ese docente es un agente cognitivo que construye y reconstruye continuamente su conocimiento a través de las interacciones que se dan en el ámbito del aula y de los espacios educativos. Aquí podríamos señalar que en esa cultura de la escuela se fomentan, desarrollan e intercambian las creencias y concepciones que en ella y en su entorno se engendran; se intercambian las representaciones sociales propias del entorno en el cual está inmersa, incluyendo las representaciones pedagógicas propias de cada institución y de los docentes que la comparten. Pérez (1999), ve la escuela como un espacio ecológico de cruce de culturas donde existen diversas culturas: la cultura crítica que se aloja en las disciplinas científicas, artísticas y filosóficas; la cultura académica que se refleja en las concepciones sobre el currículo; la cultura social proveniente de los valores prevaletentes en el escenario social; la cultura institucional en los roles, normas, rutinas y ritos propios de cada escuela como institución, y la cultura experiencia adquirida por cada uno de los miembros del colectivo y sus intercambios espontáneos.

La cultura de la escuela, continuando con los planteamientos de Pérez (1999), constituye prioritariamente la cultura de los profesores como grupo social o como gremio profesional. Esa cultura es definida como el conjunto creencias, valores, hábitos y normas dominantes que todo ese conglomerado considera valioso en su contexto profesional. Esa cultura desarrolla sus cons-

trucciones en cuanto lo que se considera políticamente correcto de pensar, sentir, actuar y de la forma para relacionarse entre sí; esa construcción llega a conformar la verdadera cultura docente.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

La amplitud metodológica de la línea de investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor permite el manejo de un enfoque plurimetodológico (Porlán, Rivero y Martín, 1998) integrador y multidisciplinario. Es por ello que nos enfocamos en un cuestionario de opiniones pedagógicas para recabar la información. Este instrumento ya ha sido utilizado y validado en investigaciones similares (cf. Pérez y Gimeno, 1990; Córdova, 2006, entre otros). Con ello, se pretende caracterizar el pensamiento de un grupo de profesores universitarios e igualmente hacer inferencias sobre el pensamiento pedagógico que orienta su práctica didáctica. Este estudio exploratorio y descriptivo busca caracterizar y ofrecer una representación más precisa de las concepciones o representaciones que sobre lo pedagógico tienen nuestros profesores.

Para llevar a cabo esta investigación se entregó un cuestionario de opiniones pedagógicas a 100 profesores activos de la Escuela de Educación de la UCV. En muchos casos los docentes manifestaron poca disponibilidad para contestar el cuestionario aduciendo que el mismo era largo y complicado. En otros casos, solo señalaron que no lo habían respondido y optaron por no regresarlo. Este aspecto dificultó la obtención de la información y del total de instrumentos repartidos solo se recibieron y procesaron 32 contestados.

De los 32 profesores que respondieron el cuestionario, veinticinco (25) poseen título de Licenciado en Educación; siete (7) poseen títulos de pregrado de otras disciplinas: Sociología, Psicología, Trabajo social, entre otros. Todos los participantes detentan títulos de cuarto nivel en el área educativa: 14 poseen título de especialistas en Educación Superior, Psicología Educativa, Dinámica de Grupos, Diseño de Políticas, Planificación en Educación y Evaluación de la Educación; 16 tienen título de Magíster en áreas afines a la Educación: Tecnologías de la Información y Comunicación, Ciencias de la Educación, Enseñanza de la Matemáticas, Enseñanza de la Historia, Psicología y Lingüística Aplicadas, Evaluación y; tres (3) tienen el título de doctor: dos (2) en Educación y uno (1) en Sociología.

El cuestionario comprende dos partes; la primera contiene las características académicas y personales de los profesores en cuanto al sexo, edad, área de formación, escalafón universitario, etc.; mientras que la segunda parte comprende las opiniones pedagógicas, contempladas en 100 proposiciones o *ítems* que utilizan una escala tipo Likert, considerada una de las metodologías válidas para medir actitudes. Se consideraron 20 dimensiones que recogen las opiniones pedagógicas más significativas las cuales se presentan a continuación:

Tabla de Dimensiones Pedagógicas

1. Confianza en la naturaleza humana	11. Motivación intrínseca – extrínseca
2. Derecho a la gestión pedagógica	12. Valor de la disciplina impuesta
3. Autogobierno y participación de los alumnos	13. Poder del control sobre el alumno
4. Enseñanza pública – privada	14. Sensibilidad hacia las relaciones humanas
5. Defensa del ideario educativo	15. Adaptación del alumno
6. Obligatoriedad de la religión	16. Flexibilidad en la programación
7. Educación e igualdad de oportunidades	17. Contenidos: inadecuación
8. Explicación del rendimiento (individual/social)	18. Contenidos: ruptura del academicismo
9. Eficacia como máximo valor	19. Contenidos: entidad del conocimiento
10. Innatismo	20. Contenidos: universalidad-obligatoriedad

4. RESULTADOS

De los resultados obtenidos en la primera parte del instrumento (características de los profesores) podemos señalar que todos forman parte del personal docente de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela, imparten clases en las tres modalidades de estudios que funcionan en dicha escuela: presencial, Estudios Universitarios Supervisados y Componente Docente; veintiuno (21) son de sexo femenino y once (11) del sexo masculino. Todos poseen formación en el ámbito pedagógico, bien sea por su formación de pregrado o bien en postgrado.

Con respecto a la segunda parte del instrumento (dimensiones pedagógicas) en el que se encuentran las opiniones pedagógicas de los docentes encontramos que:

▪ *Confianza en la naturaleza humana*

El 71% de los profesores piensa que los alumnos están interesados en aprender sin que la evaluación sea la única vía para motivarlos u obligarlos a estudiar, y que esta motivación para estudiar muchas veces puede ser influenciada en gran parte por la estrategia o método de enseñanza que el docente aplique. Pareciera mantenerse una concepción que refleja que los docentes confían en la naturaleza humana y en su potencial.

▪ *Derecho a la gestión pedagógica*

Cuando se pregunta sobre si el control de la educación pertenece solo al Gobierno Nacional o que sean los padres quienes tengan el derecho único a elegir el tipo de educación de sus hijos, el 63% de los profesores encuestados está en desacuerdo. Pareciera que la dirección y control de la educación no debe estar en manos de un solo ente, sino que la pluralidad y la diversidad pueden dar cierta seguridad en torno a la orientación de la gestión pedagógica que debe enfocarse de manera plural, podríamos decir también que en este caso pareciera que hay otros entes e instancias que deben velar por la educación, de alguna manera se defiende la descentralización y la necesidad de que cada comunidad y el entorno puedan influir en la formación de las generaciones futuras.

▪ *Autogobierno y participación*

Todos los docentes coinciden en que los alumnos tienen que participar tanto en la elaboración de normas de convivencia en la institución como en lo concerniente a las normas y pautas de su formación. Este planteamiento resulta interesante cuando pensamos que la formación de un ciudadano se inicia en las aulas y uno de los primeros espacios donde hay que trabajar estos valores de participación, respeto colaboración e integración son las escuelas y en primera instancia las aulas, donde el alumno debe ser copartícipe de las normas que dirigirán su formación, y no unos meros seguidores de normas. Asimismo, los profesores consideran que el alumno debe participar de la evaluación tanto del docente como de su metodología didáctica.

▪ *Enseñanza pública vs Enseñanza privada*

En esta dimensión aun cuando los docentes consideran que los recursos del Estado deben estar orientados a la educación pública, el 53% no está de acuerdo en que todas las escuelas sean públicas, lo que de cierta manera representa un apoyo a la existencia de instituciones privadas.

- *Defensa del ideario educativo*

El 53% de los profesores está de acuerdo con que las escuelas deben tener clara su ideología y valores morales para que los padres puedan hacer una elección de la institución que mas les convenga, quizás esto explique la aceptación de la existencia de instituciones de educación privada, así como la defensa que hacen de la premisa de que la existencia de escuelas privadas con un claro componente ideológico asegura la existencia de la libertad de enseñanza.

- *Obligatoriedad de la enseñanza de la religión*

En esta dimensión no hay una clara definición de acuerdo o desacuerdo, sobre todo cuando estamos frente a profesores universitarios que suponemos tienen una visión clara de la necesidad de la laicidad de la educación. El 40% está de acuerdo con que no se enseñe la religión, el 30% se declara de acuerdo con esta enseñanza y el otro 30% no opina.

- *Educación e igualdad de oportunidades*

El 51% de los profesores considera que la existencia de clases sociales favorece la desigualdad de oportunidades y un 38% considera que la escuela como institución favorece a aquellos alumnos de clase mas acomodada, dejando a los menos favorecidos en desventaja a la hora de acceso y atención por parte de la institución.

- *Explicación del rendimiento (individual/social)*

El origen social tiene influencia en el rendimiento, igualmente los profesores aceptan que el trabajo en equipo es un factor que influye positivamente en la interacción social de los alumnos y sirve de apoyo a un mejor rendimiento, por lo que aceptan que el trabajo en equipo favorece el aprendizaje y por ende el rendimiento de los grupos. También consideran que el hacer actividades fuera del aula puede ayudar al mejor rendimiento, así como el uso de la competencia para motivar es así mismo un factor positivo.

- *Innatismo*

Los profesores consideran que la inteligencia no es un factor innato y que la dotación genética no es determinante ni la causa fundamental de la inteligencia alcanzada por un alumno; igualmente coinciden en que esta es una capacidad que se puede desarrollar, igualmente hay acuerdo en cuanto a que no pueden

predecirse los resultados de un alumno en función de las calificaciones anteriores que posee; indistintamente un alumno puede ser motivado y lograr un mayor interés con estrategias adecuadas, motivadoras e interesantes.

- *Motivación extrínseca/intrínseca*

El 50% de los profesores están de acuerdo con que los estudiantes son personas que pueden aprender sin ser obligados a ello, por lo que no solo estudian para los exámenes y que la estimulación de la competencia puede generar una mayor motivación, asimismo, aceptan que si el aprendizaje es significativo y se utilizan metodologías novedosas se logran muy buenos aprendizajes.

- *Valoración de la disciplina impuesta*

El 85% no cree que el llevar notas como control de la disciplina en el aula redunde en un mejor aprendizaje, todos los docentes se muestran en desacuerdo con que exista una justificación para el uso del castigo corporal. 40% cree que se debe mantener la disciplina en el aula y que esta puede traducirse en no permitirles movilizarse libremente y sin autorización en el aula de clase.

- *Poder del control sobre el alumno*

El 50% de los profesores está de acuerdo con llevar asistencia para mantener el control sobre el alumno y más del 80% piensa que no favorece el que los alumnos tengan puesto fijo asignado por el docente.

- *Sensibilidad hacia las relaciones humanas*

El 59% de los profesores no está de acuerdo con que el estimular la competencia entre los alumnos motiva un mejor aprendizaje, y el 53% consideran que un clima democrático en el aula de clase favorece el aprendizaje. Además el 87% considera que los docentes deben atender a los problemas y preocupaciones de los alumnos. Marcar distancia entre el docente y el alumno no es necesario para infundir respeto.

- *Adaptación del alumno*

El 84% de los profesores no está de acuerdo con que no es conveniente desarrollar diversas formas de realizar actividades cuando los grupos son diver-

tos y grandes. Tampoco consideran que beneficie el desarrollo de diversas actividades y el estudio de contenidos distintos dentro de un mismo grupo, tampoco consideran pertinente que los alumnos sean agrupados según su capacidad.

▪ *Flexibilidad en la programación:*

El 84% considera que no se debe seguir el orden de los temas de los libros de texto para el desarrollo de la programación, tampoco muestran acuerdo en cuanto a que la programación de la jornada escolar debe estar totalmente planificada y estructurada y no permitir ningún tipo de improvisación o alteración en función de lo que ocurre en el medio externo, no se produce una desorientación del aprendizaje si se consideran las necesidades de los alumnos.

▪ *Contenidos*

Inadecuados

El 60% coincide en que los conocimientos para resolver problemas no se aprenden en la escuela, 53% considera que los conocimientos que se desarrollan en la Educación Básica si se adecuan a los problemas y necesidades de la sociedad actual, un número similar de aceptación sobre que la separación de los contenidos de las asignaturas con su enseñanza dificulta su aceptación.

Ruptura del academicismo_

El 90,32% de los profesores está en desacuerdo con que es poco conveniente que se traten con problemas políticos y conflictos sociales, un 84% no esta de acuerdo con el uso de un texto único.

Entidad del Conocimiento, universalidad-obligatoriedad, selección

El 75% de los profesores está en desacuerdo con que todo conocimiento científico es objetivo y verdadero, y 65% presenta diferentes grados de desacuerdo acerca de que solo se debe transmitir en la Educación Básica conocimiento científico seguro y no problemático y discutible.

El 100% de los profesores considera que deben tener como objetivo el cuidado del lenguaje hablado y escrito de los estudiantes. En igual porcentaje señalaron estar en desacuerdo con la participación de los alumnos en la selección de los contenidos a trabajar en clase. Un 90% de los profesores está de acuerdo con que los maestros deben poseer de la libertad de defender su concepción de la asignatura en su enseñanza.

5. CONCLUSIONES

La revisión de estos resultados nos ha permitido suministrarnos una idea de lo que los docentes universitarios formadores de educadores tienen como representaciones en relación con los aspectos pedagógicos objeto de estudio. A pesar de que no se evidencian grandes polarizaciones entre acuerdos o desacuerdos en las categorías trabajadas, resulta significativo que se mantengan resultados donde se evidencia cierto equilibrio en las respuestas. No obstante podemos resaltar como interesantes las siguientes opiniones:

- Los docentes poseen representaciones pedagógicas que denotan la integración de algunos modelos pedagógicos sin la predominancia de uno exclusivo. Se pueden apreciar indicios que coinciden con las representaciones del modelo pedagógico progresista y del modelo pedagógico social (Florez, 1998) como rasgos predominantes.
- La formación de este grupo de docentes comprende capacidades en el área pedagógica logradas a través sus estudios de pregrado o de postgrado; el hecho de que todos posean título de cuarto nivel (especialización, maestría o doctorado) ofrece un margen confiable de competencias y conocimientos pedagógicos acordes a las necesidades para la formación de los licenciados en educación que se forman en la universidad.
- Los profesores manifiestan confianza en la naturaleza humana y en su potencialidad; esto repercute positivamente no solo en su relación con los alumnos, sino que, de alguna manera, permite que los docentes transmitan estos valores a los futuros licenciados. Esto último denota que poseen las competencias específicas que plantea Montenegro (2003), para quien estas competencias implican establecer relaciones con su entorno, con la institución, con lo pedagógico y con sus relaciones intrapersonales. De esta manera es factible pensar que se está construyendo un ambiente propicio con un proyecto educativo institucional.
- Se aprecia que existe una valoración específica con el uso de un trabajo compartido, democrático y participativo; asimismo, se puede observar que no pareciera presentarse una tendencia clara en cuanto a defender la enseñanza laica y en libertad, al manifestarse grandes desacuerdos con

respecto a la enseñanza de la religión bien porque encontramos algunos porcentajes considerables de acuerdo sobre su enseñanza y otro porcentaje igualmente considerable no opina al respecto.

- Otro aspecto significativo lo constituye el no considerar la inteligencia como algo innato, y pensar que las capacidades intelectuales se desarrollan, además el hecho de suponer también que las diferencias sociales contribuyen a que exista mayor desigualdad, ofrece una visión ‘crítico–conflictiva’ donde la tarea docente puede enmarcarse en el reconocimiento de los problemas de un mundo en conflicto y en la necesidad de trabajar en un *currículum* enlazado a esos problemas y implicado con su solución (Medina, y Mata, 2005, p. 24).
- También resulta importante la representación que tienen los docentes en cuanto a que los alumnos pueden motivarse a estudiar y sobre todo el que consideren que las estrategias didácticas utilizadas en clase pueden favorecer esta motivación, esto nos permite pensar que los docentes objeto de investigación, están concientes de la importancia de las estrategias didácticas que ellos -en la mayoría de los procesos didácticos- desarrollan, planifican y donde tienen una función de guía en la búsqueda del conocimiento, como plantean Medina y Mata (2005), quienes consideran que no solo el estudiante aprende o desarrolla estrategias, sino que además el docente representa un modelo, y esto último es fundamental en una institución que forma futuros educadores.

Este aspecto tiene relación con la representación que se enmarca en el valor dado a la disciplina impuesta, si relacionamos esto con lo dicho en el párrafo anterior pensamos que los docentes no tienen una representación favorable hacia la disciplina impuesta y al pensar en la necesidad de la motivación y el uso adecuado de estrategias encontramos rasgos de integración de los modelos centrado en estrategias de aprendizaje con el aprendizaje autodirigido (Medina y Mata, 2005).

- Otro aspecto importante dentro de las representaciones es que no aceptan un único libro de texto, además resulta importante que se consideren diferentes posturas y el que la programación no se establezca en función del orden de los contenidos de un libro de texto único. Percibimos así,

los rasgos de un modelo de aprendizaje interdisciplinario donde no hay un solo conocimiento, sino que el mismo es producto de la integración de diferentes disciplinas (Medina y Mata, 2005).

Es importante señalar que las dimensiones pedagógicas de las representaciones de los docentes encontradas, coinciden con un estudio previo realizado en la misma institución con los alumnos de Estudios Universitarios Supervisados (cf. Córdova, 2006). Comparándolos tenemos que concuerdan en que los docentes creen en la necesidad del autogobierno y la participación de los alumnos en la toma de decisiones tanto en el aula como en la institución, la necesidad de utilizar contenidos universales y que la motivación extrínseca es un factor importante para el desarrollo de los conocimientos y habilidades. Otra coincidencia es el rechazo que muestran los docentes en el uso de un único libro de texto, y al innatismo como elemento que demarca el aprendizaje en función de un potencial de aprendizaje que se provee genéticamente (Córdova, 2006) .

Los resultados obtenidos nos permiten reflexionar acerca de las necesidades que tienen los docentes para su formación pedagógica. Si las apreciaciones que recabamos influyen en la formación de los nuevos profesionales de la docencia, entonces debemos ampliar la reflexión y centrarnos en aquellos aspectos que se deben profundizar, cambiar o incluir en el *pensum* de estudios en el que se forman los futuros profesionales. Asimismo, es de vital importancia que hagamos esfuerzos por promover discusiones entre los docentes universitarios sobre sus concepciones y representaciones pedagógicas que, de alguna manera, ejercerán influencia sobre los alumnos que estén en período de formación universitaria.

REFERENCIAS

- Álvarez, A. y Del Río, P. (1996). Escenarios educativos y actividad: una propuesta integradora para el estudio y diseño del contexto escolar. En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación, II* (pp. 225-247). Madrid: Alianza.
- Ball, S. J. (2001) [1998]. Estudios educativos, empresa política y teoría social. En Slee, R y Weiner, G en colaboración con Tomlinson, S (Eds.), *¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar* (pp. 113-134). Madrid: Akal.
- Eiser (1989) *Psicología social. Actitudes, cognición y conducta social*. Madrid: Piramide.

- Casado, E. y Calonge, S. (2000). *Conocimiento social y sentido común*. Caracas: Fondo Editorial Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.
- Córdova, D. (2006) El pensamiento pedagógico de los estudiantes de educación. Una investigación en los Estudios Universitarios Supervisados de la Universidad Central de Venezuela. *Revista de Pedagogía*. XXVI (79). 231-269.
- Farr, R. (1983). Escuelas europeas de psicología social: la investigación de representaciones sociales en Francia. *Revista Mexicana de Sociología*. Año XLV, Vol. XLV. Instituto de Investigaciones Sociales/ UNAM.
- Flores, (1998). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogota: Mc Graw Hill.
- La Cueva, A. (2000). *Ciencia y tecnología en la escuela*. Madrid: Popular.
- Lombardi, G. y Ponte, C. (2002). Representaciones sociales y enseñanza de las ciencias. *Revista de Investigación*, 51.11-48.
- López, J. (1999). *Conocimiento docente y práctica educativa. El cambio hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Manterola, C. (2003). *Lo que se enseña y lo que se aprende: una perspectiva institucional*. Tesis Doctoral. Universidad Central de Venezuela. Caracas, Venezuela.
- Marcelo, C. (2005). La investigación sobre el conocimiento de los profesores y el proceso de aprender a enseñar. En Perafán y Anduriz (Comp.), *Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales* (pp. 47-61). Bogotá: Ediciones Universidad Pedagógica Nacional.
- Medina, A. y Mata, F. (2005). *Didáctica general*. Madrid: Ediciones Prentice Hall.
- Montenegro, I. (2003) *Evaluación del desempeño docente. Fundamentos, modelos e instrumentos*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Morin, E. (1982) *Ciencia con conciencia*. Barcelona: Anthropolos.
- Morin, E. (1997). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (1999) *La cabeza bien puesta*. Nueva Visión, Buenos Aires.
- Moscovici, S. (1976). *El psicoanálisis su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul/ Barcelona, Paidós.
- Moscovici, S. (1985). *Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.
- Pérez, A y Sacristan, G (1985). *La Enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Pérez (1988). Currículo y enseñanza: análisis de componentes. Secretariado de publicaciones. Elementos auxiliares de clase. Málaga.

- Pérez (1998). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2) (2010), 37-60.
- Pérez, A. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pérez, A. y Gimeno, J. (1990). Pensamiento y acción del profesor: de los estudios sobre la planificación del pensamiento práctico. *Revista de Pedagogía*, 11(22), 9-36.
- Porlán, A. (1997). *Constructivismo y escuela*. Sevilla: Diada.
- Ramírez, T. (2007). Los maestros venezolanos y los textos escolares. Una aproximación a las representaciones a partir del análisis de segmentación. *Revista de Pedagogía*, 28(82). 225-260. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0798-97922007000200004&script=sci_abstract
- Rodrigo, M. Rodríguez, A y Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid: Visor.
- Venegas, M. (2000). *Enseñar en la pobreza*. Caracas: Tropikos. FACES/ UCV.
- Villar, L. (2005). Pensamiento de los profesores. En Perafán y Anduriz (Comp.), *Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas Internacionales* (pp. 33-46). Bogotá: Ediciones Universidad Pedagógica Nacional.