

El pensamiento pedagógico de los estudiantes de educación. Una investigación en los Estudios Universitarios Supervisados de la Universidad Central de Venezuela

Pedagogical views of students of education: an investigation with students in the Supervised University Studies Program of the School of Education at the Universidad Central de Venezuela

Doris CÓRDOVA

*Escuela de Educación
Universidad Central de Venezuela
cordoris@cantv.net*

RESUMEN

Este estudio se enmarca en la línea de investigación del pensamiento pedagógico de docentes y estudiantes. Su propósito principal fue indagar sobre el pensamiento pedagógico de los estudiantes de los Estudios Universitarios Supervisados (EUS) de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela (UCV), para caracterizar su pensamiento pedagógico y llegar a establecer las representaciones que en torno a ese tema poseen estos futuros docentes. Los objetivos del estudio se dirigen hacia: primero, identificar las representaciones de un grupo de estudiantes de los EUS sobre aspectos pedagógicos; segundo, establecer las coincidencias o divergencias de los estudiantes en torno a las representaciones pedagógicas según las regiones donde viven y sus características personales. La recolección de información se desarrolló a través de la aplicación de un cuestionario de opiniones pedagógicas. Los resultados obtenidos nos llevaron a formular conclusiones en torno a que prevalece la representación de que la función docente debe abarcar el trabajo comunitario; que ser docente implica poseer necesariamente formación pedagógica; que se da importancia a la participación democrática en el aula y en la institución; que se aprecian diferencias en cuanto a las representaciones de los alumnos que ejercen la docencia con respecto a aquellos que aún no trabajan como docentes.

Palabras clave: Pensamiento pedagógico, concepciones, representaciones, formación docente.

ABSTRACT

This study concerns the thoughts and opinions of both teachers and students of education. Its main aim is to study how students in the Supervised University Studies Program of the School of Education at the Universidad Central de Venezuela visualize the educational process through a description of the characteristics of their pedagogical opinions and establish how these are represented in these educators of the future. The aims of the study are: a) identify the thought and opinions of a group of SUS students on pedagogical aspects, b) establish similarities and differences between students on this topic according to the regions where they live and their personal characteristics. Information was collected through the application of a questionnaire on pedagogical opinions. The results obtained lead us to conclude that: a) stress was given to the idea that teaching should include community work, b) that to be a teacher necessarily meant receiving pedagogical training, c) that democratic participation in the classroom

and the institution is important, d) that appreciable differences exist between those students who already have classroom experience and those who do not.

Keywords: pedagogical thought, representations, Venezuelan education, distance learning.

1. INTRODUCCIÓN

El centro de atención de esta investigación se ubica en lo que los estudiantes de los Estudios Universitarios Supervisados (un programa de formación docente administrado de manera semi-presencial conocido por sus siglas EUS) piensan sobre algunos constructos pedagógicos. Nos motivó la idea de caracterizar las representaciones que sobre lo pedagógico poseen nuestros estudiantes, ya que ello puede ofrecernos grandes ventajas no sólo desde la perspectiva de enfrentarnos a qué características tiene su pensamiento, sino que también nos lleva a hacernos una idea de cómo será su práctica docente en el futuro; si su pensamiento y, por ende, su discurso pedagógico será más o menos elaborado, más complejo e ilustrado, o por el contrario se mantendrá esa ingenuidad teórica que los obliga a poseer un saber inmediatista, eminentemente práctico y poco reflexivo. Nos propusimos describir el pensamiento de los estudiantes de la carrera de Educación que se forman en una modalidad de estudios semi-presenciales, como son los Estudios Universitarios Supervisados de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela, en sus cinco centros regionales ubicados en diferentes regiones del país. Consideramos que caracterizar las ideas que sobre lo pedagógico poseen nuestros estudiantes de educación puede ofrecernos grandes aportes en cuanto a, por ejemplo: ¿qué clase de docente se está formando? y ¿qué características tiene su pensamiento?, lo cual implica las correspondientes repercusiones didácticas y curriculares. De allí que este trabajo se planteó delinear las características generales de ese pensamiento caracterizando la estructura pedagógica predominante en estos estudiantes, con la certeza de abordar un elemento básico para el mejor desarrollo del proceso educativo en esta institución.

¿Cuál era nuestro problema?

Autores como Rumelhard (1997) señalan que el saber científico tiene una función bastante polémica, por cuanto excluye las creencias a través de su reemplazo, o bien haciendo que se vuelvan caducas o también reelaborando esas creencias hacia nuevas construcciones. Otros como Porlán (1994) y Rodrigo, et al (1993) aceptan que ambas representaciones, las científicas y las de sentido común, pueden coexistir simultáneamente en el individuo quien usa una u otra de acuerdo con su conveniencia. Muchas denominaciones se han utilizado en diversos estudios dentro de la línea de investigación del pensamiento pedagógico, como por ejemplo, representaciones, concepciones, ideas previas, esquemas de conocimiento, modelos mentales e ideas espontáneas, aunque tales denominaciones no son exactamente intercambiables. No obstante, se encuentran utilizadas indiscriminadamente en muchos trabajos. Coll (1990:445) prefiere la expresión *esquema de conocimiento* para referirse a «la representación que posee una persona en un momento determinado de su historia sobre una parcela de la realidad». A estas ideas, diversos autores (Pinto et al, 1996; Gilbert, 1994; Caravitas y Tonucci, 1988) le dan mucha importancia porque influyen grandemente en los resultados del aprendizaje ya que no puede existir una enseñanza eficaz si no se toma en cuenta la presencia de estos modelos mentales, «*misconceptions*», o ideas previas.

Además, un problema didáctico a tomar en cuenta son las propiedades que se les asignan a tales representaciones, ya que de acuerdo a ellas es imposible sostener una concepción de la didáctica como simple transmisión de información. Como afirma Claxton (1991:13) «quizás nuestros conocimientos aumenten, pero nuestras creencias permanecen invariables». Las propiedades de estas representaciones se muestran a continuación:

- *Coherencia*, pues no presentan contradicciones internas.
- *Universalidad*, ya que concepciones parecidas las tienen estudiantes de diferentes países o culturas.
- *Persistencia*, pues son muy difíciles de erradicar y presentan una comprobada resistencia.
- *Consistencia*, por cuanto son útiles en contextos distintos (Pinto, Aliberas y Gómez, 1996; Carretero y Limón, 1996; Pozo y Gómez, 1997; Giordan, 1996).

Existen distintos grupos de representaciones o concepciones que poseen los estudiantes, a saber:

- «Concepciones espontáneas, (que) se forman en el intento de dar significado a las actividades cotidianas y se basan esencialmente en el uso de reglas de inferencia causal aplicadas a datos recogidos mediante procesos sensoriales y perceptivos.
- Concepciones inducidas: el origen está más en el entorno social del alumno, que le induce creencias sobre numerosos hechos y fenómenos.
- Concepciones analógicas: cuanto menor sea la conexión de un dominio con la vida cotidiana mayor será la probabilidad de que el alumno carezca de ideas previas y que para su comprensión se base en la analogía, generada por el propio alumno o sugeridas por la enseñanza» (Pozo et al, 1991:14).

Esta clasificación de las representaciones de los estudiantes ya nos orientan sobre el origen de ellas, que según Pozo y Gómez (1997:90), así como Buendía, et al. (1991) hablan de tres fuentes de donde se construyen estas representaciones:

- Origen sensorial. Se forman para dar significado a las actividades cotidianas y se basan en el uso de reglas de inferencia causal, consistentes en principios asociativos (contigüedad espacial y temporal entre causa y efecto, semejanza, covariación). Este tipo de concepciones suelen ser las más universales o compartidas por alumnos en países y contextos culturales muy diferentes.
- Origen cultural. Son creencias compartidas por unos grupos sociales.

Este tipo de concepciones pueden diferir de un contexto cultural a otro.

- Origen educativo. Las estrategias didácticas, la cultura institucional y curricular de la escuela inducen a la conformación de dichas representaciones.

Por todo lo anterior se aprecia la importancia didáctica que poseen estas representaciones de los estudiantes y las repercusiones que poseen en el aprendizaje. Por ello, Nikerson et al. (1990:369) se atreven a decir que «lo que el profesor dice en clase no carece de importancia, pero lo que los alumnos piensan es mil veces más importante. Las ideas deben nacer en la mente de los alumnos y el profesor debe actuar tan solo como una comadrona ». El problema, que se enmarca en la relación entre teoría y práctica, entre pensamiento y acción de profesores y estudiantes propio

de la línea de investigación mencionada, se concretiza en este estudio para conocer, describir y analizar las representaciones sociales de nuestros estudiantes de EUS y comparar su variación de acuerdo a diferentes características de los estudiantes analizados.

En este sentido el presente trabajo se orientó a indagar sobre ciertas interrogantes en torno a:

- ¿Qué características personales y profesionales poseen los estudiantes de los EUS de la UCV?
- ¿Cómo podríamos caracterizar el pensamiento pedagógico de los estudiantes de los EUS?
- ¿En qué aspectos pedagógicos se presentan mayores acuerdos entre los estudiantes?
- ¿En qué aspectos se presentan mayores desacuerdos?

Nos interesa delinear la estructura pedagógica predominante en el pensamiento de estos futuros docentes con la idea de abordar uno de los elementos claves, aunque no el único, del proceso de formación que se lleva a cabo en nuestras aulas de clase. De alguna manera pretendemos que este estudio nos dé pautas para hacer los ajustes pertinentes en lo relativo a la concepción curricular de la carrera y de los efectos que este proceso de formación puede tener en la estructura de las concepciones de esos futuros docentes. Se trata pues de ir poniendo en claro las interpretaciones personales que esos futuros docentes dan a ciertos aspectos didácticos y pedagógicos, así como los patrones que regulan sus interpretaciones.

Los objetivos de la investigación que aquí presentamos son:

1. Identificar las representaciones sociales de un grupo de estudiantes de los EUS sobre el tema pedagógico.
2. Establecer las coincidencias y divergencias de las representaciones pedagógicas de los estudiantes de acuerdo a sus características profesionales y personales.

¿Qué aspectos teóricos nos orientaron?

• Los estudios sobre el pensamiento

Los estudios dirigidos a conocer el pensamiento del profesor y de los estudiantes no tienen muchos años. No obstante, y pese a este relativamente corto desarrollo, podemos encontrar una serie de estudios que de alguna manera reflejan la diversidad y riqueza de este campo de estudio. Algunos de dichos estudios se enmarcan en la indagación del conocimiento personal y otros se enmarcan en la indagación del conocimiento desde la perspectiva social. Se aprecian también una serie de investigaciones orientadas hacia el pensamiento de docentes y alumnos y que hacen hincapié en aspectos que tienen que ver con las ideas, creencias, concepciones, representaciones y teorías implícitas de los docentes y alumnos como actores protagónicos de la acción educativa.

Pérez y Gimeno (1990) plantean dos tendencias básicas en la investigación del pensamiento de los docentes, el enfoque cognitivo y el alternativo. En este último, en

opinión de esos autores, es donde se están desarrollando los trabajos más fecundos sobre el pensamiento del profesor y su incidencia en la formación del pensamiento práctico. Los principales representantes del enfoque cognitivo han estado vinculados a la Universidad de Michigan, entre quienes que destacan Clark, Yinger, Peterson, Shavelson, Shulman, Vishonhaler y Cohen, de acuerdo a la relación que hacen Pérez y Gimeno (1990). Según este enfoque, los procesos de pensamiento del docente se analizan agrupándolos en procesos de planificación, en procesos de pensamiento durante la interacción en el aula y por último, se manifiestan en teorías y creencias. El principal producto de la planificación es la elaboración de rutinas, que constituyen esquemas simples y fijos de procedimientos que se van consolidando en el tiempo. Otro aspecto a considerar dentro del mismo enfoque cognitivo, es el estudio de los procesos de pensamiento del profesor y los alumnos en torno a las teorías y creencias. Para llegar a entender el pensamiento de docentes y estudiantes hay que penetrar en la red ideológica de teorías y creencias que determinan el modo como el docente da sentido a su mundo en general y a su práctica docente en particular.

Por su parte, los enfoques alternativos se fundamentan en unas bases conceptuales muy diferentes que reivindican la importancia de la especificidad, tanto sustantiva como metodológica de las ciencias sociales. En ellos se imponen las perspectivas fenomenológicas y ecológicas, así como una visión de la enseñanza como una actividad artística y artesanal (Stenhouse, 1991). No existe, pues, una forma única de actuar por parte del docente, ni un modelo de ejemplaridad. Se habla más bien de una actividad profesional «reflexiva» (Schön, 1992) en la inmediatez de la situación particular. En una síntesis de los modelos alternativos sobre el pensamiento del profesor se menciona que el pensamiento del estos no está limitado al conocimiento teórico pedagógico, ni que sólo este conocimiento es el que dirige la acción, sino que también hay una gran influencia de orden idealista, que tiene que ver con posiciones, ideas y actitudes, producto de sus vivencias y su interacción con el entorno social. De tal forma que podemos señalar que se ha observado un notable crecimiento sobre todo en la diversidad de temas que a lo largo del desarrollo de la misma han proliferado. Sin embargo, no podríamos negar que todavía queda un campo muy fértil para el desarrollo de investigaciones en este marco.

Debemos resaltar que en las publicaciones encontramos trabajos sobre procesos de pensamiento, pensamiento y acción, toma de decisiones, concepciones, creencias, entre otros. No obstante estos avances indiscutibles, la mayoría de los trabajos posee como marco el estudio del pensamiento, las concepciones y /o creencias en las disciplinas específicas. Por ejemplo, Santiago (1998) quien estudió las concepciones de los educadores sobre la geografía; Briceño y González (1999) con un estudio sobre las concepciones de estudiantes y docentes de química acerca del mol; Escalona, et al (2000) con su estudio sobre situación cognitiva, creencias y solución de problemas. De igual manera hay varias tesis de licenciatura en la Escuela de Educación de la UCV relacionadas con representaciones en áreas específicas de las ciencias naturales.

Entonces, tal y como puede apreciarse, este es un campo de investigación muy rico en el cual existe aún mucho camino por recorrer y en el cual los hallazgos son de gran interés y provecho para el ámbito pedagógico al propiciar el desarrollo de las capacidades y las estrategias de reflexión a partir de la experiencia práctica del docente. Cabe destacar que coincidimos con López (1999) quien plantea que en gran medida las investigaciones sobre el pensamiento de los docentes han surgido dentro de un marco psicológico que aún sigue predominando. Así mismo, sobresalen las que se ocupan de docentes en formación y en ejercicio, y que abarcan tanto niveles de educación primaria como secundaria hasta universitaria.

La variedad de aspectos estudiados y las similitudes entre los términos que abarcan los elementos propios del pensamiento pedagógico compaginan con la diversidad de metodologías aplicadas y con la variedad de objetos de estudio. Algunos se enmarcan en las ciencias experimentales (Biología, Matemáticas, Química y Física) y sus conceptos y contenidos (Hierrezuelo y Montero, 1988; Driver, Guesne y Tiberghien, 1989; Osborne, y Freyberg 1991; Giordan y Souchon 1995), mientras que otros se dedican al trabajo de los aspectos estructurales del proceso pedagógico tales como el conocimiento, la planificación, la práctica didáctica, la evaluación y el conocimiento de los alumnos, entre otros. Mas lo que en definitiva nos debe quedar claro es que estudiar el pensamiento del docente en formación y del docente en ejercicio, su planificación, la práctica pedagógica, la toma de decisiones durante el proceso didáctico, las concepciones e ideas previas, las representaciones sociales, nos permitirá enriquecer ese pensamiento, al ofrecer la posibilidad de hacer más elaboradas sus representaciones sociales, de cambiarlas y de tener un pensamiento pedagógico con mayor capacidad de criticidad y de reflexión.

• Los sustratos teóricos

Esta investigación se fundamentó sobre dos pilares, uno de corte filosófico, básicos para cualquier reflexión posterior, que como base ontológica y gnoseológica, nos dan una perspectiva para poder acercarnos a comprender la realidad y el conocimiento científico y otro pedagógico, cardinal, por ser una investigación educativa. El primer pilar que sirve de sustento a la investigación se centra en cuatro concepciones que son básicas para comprender la realidad y el conocimiento: la complejidad, la visión semiótica de la realidad, el conocimiento contextualizado y el realismo histórico versus el ingenuo.

La complejidad, según Morin (1982:126) se define 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*». Desde esta perspectiva, la escuela constituye una institución compleja en la que a su vez se dan procesos enredados de interacción entre los diferentes actores que en ella cohabitan (Pérez, 1998; Ball, 1998; Lacueva, 2000; Manterola, 2003). El orden se ha complejizado, se reconocen diversas formas de orden y esa complejidad no es un fundamento, es el principio regulador que no pierde nunca de vista la realidad del tejido fenoménico en el cual estamos y que constituye nuestro mundo.

La visión semiótica de la realidad, al igual que la anterior, implica crear un nuevo enfoque de la realidad y del conocimiento. A diferencia del positivismo, esta perspectiva concibe la vida social como la creación convencional de las personas y grupos que intervienen a lo largo de la historia. De este enfoque surgen los 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. Ellas son la «realidad» en la que nos movemos. Realidad creada en última instancia por esas interpretaciones que hacemos de ella. Realidad inacabada, en continuo proceso de creación y cambio (Véase Pérez Gómez, 2006, Hawking, 1993).

El conocimiento contextualizado implica que la formación de los significados se da a través de una compleja red de factores que condicionan las maneras en que los

individuos interpretan sus experiencias y sus situaciones dentro de los concretos sistemas culturales, sociales y económicos. Es el contexto, al que algunos autores (Bronfenbrenner, 1979) han clasificado en macrocontexto, mesocontexto y microcontexto para dar ideas de los diferentes escenarios, con distintas determinaciones. Estos niveles o esferas contextuales forman una red de signos y significados que de forma sistemática envuelven a las personas.

Realismo histórico vs. Realismo ingenuo. Nuestra tradición positivista nos ha llevado a entender que los conceptos y teorías no solamente existen en el pensamiento de las personas sino que además, están constituyendo la realidad, tal como la vemos. Ese es el realismo ingenuo que entiende que el conocimiento científico es fiel reflejo de lo que ocurre en la realidad. Nuestra mente da un significado a la realidad, imprime su sello experiencial y cultural y éste se ha ido conformado a lo largo de los años. Lo único que manejamos son las significaciones que damos a los objetos y las relaciones que conformamos con ellos. Es la realidad construida (Manterola, 2003).

El segundo pilar teórico que nos sirve de base para esta investigación está constituido por el propiamente pedagógico, que se expresa en los *modelos pedagógicos y didácticos* que expresan la representación de lo pedagógico y la construcción de teorías científicas a partir de las visiones de algunos autores han tratado de dar claridad a lo que concierne propiamente a lo teórico-pedagógico, con miras a sistematizarlo y organizarlo en función de determinados fines y objetivos. En este orden de ideas podemos mencionar, algunos modelos y perspectivas teóricas que buscan comprender la pedagogía. En tal sentido, Pérez (1992) considera cuatro modelos o perspectivas para entender la enseñanza y la práctica del docente:

- La enseñanza como transmisión cultural, donde la función de la escuela y de la práctica docente consiste en transmitir a las nuevas generaciones las disciplinas que conforman la cultura.
- La enseñanza como entrenamiento en habilidades, donde el eje central se establece a partir del desarrollo y entrenamiento de habilidades y capacidades formales, iniciándose con la lectura, la escritura y el cálculo, hasta llegar a las de orden superior como solución de problemas, reflexión y evaluación.
- La enseñanza como fomento del desarrollo natural, que pretende ver que la enseñanza en la escuela y fuera de ella debe facilitar el medio y los recursos para el crecimiento físico y mental, pues lo importante es el respeto al desarrollo espontáneo del sujeto.
- La enseñanza como producto de cambios conceptuales, entendiéndose que lo importante reside en el pensamiento, capacidades e intereses del alumno

Por su parte, Florez (1994) considera a los siguientes como modelos pedagógicos que representan las perspectivas teóricas de mayor difusión:

- El modelo pedagógico romántico: donde el eje conductor del proceso es el niño, su interior, su maduración, el desarrollo natural del niño es la meta y el método de la educación. El docente debe velar por la expresión libre, original y espontánea del niño.
- El modelo pedagógico conductista: que centra su atención en la consecución de objetivos preestablecidos, formulados con mucha precisión. Lo valioso es el logro de competencias y destrezas bajo la mira de la tecnología educativa.
- El modelo pedagógico progresista: el cual pretende que cada sujeto acceda en forma progresiva y secuencial a su desarrollo intelectual según las necesidades

y características de cada uno. El docente debe facilitar al alumno su acceso a las estructuras cognoscitivas superiores en un ambiente de estímulo y lleno de experiencias facilitadoras del aprendizaje.

- Y por último el modelo pedagógico social: que centra su atención en las capacidades e intereses del sujeto, en función del interés colectivo, con base en el trabajo productivo. La educación garantizará el conocimiento científico, polifacético y politécnico, además del espíritu colectivo.

La teoría de la representación social y el pensamiento pedagógico de los docentes, como decíamos en párrafos precedentes, en cuanto a la teoría de la representación social (Moscovici, 1976) forma parte del basamento teórico de esta investigación, por cuanto le da una claridad teórica adicional. Moscovici (1985) señala 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.

Para Casado y Calonge (2000:14) las representaciones sociales «constituyen siempre la representación de alguna cosa por alguien». Esto lleva a ratificar entonces que esa representación no existe en tanto realidad objetiva, sino en tanto es una construcción del sistema cognitivo de los individuos que pertenecen a un grupo social determinado. Nuestro pensamiento sería, entonces, esas representaciones que poseemos o que vivenciamos en el colectivo social. Las mismas autoras nos refieren la definición de representación social de Jodelet, quien expresa que la 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 (Casado y Calonge, 2000:14).

La antedicha definición calza perfectamente con lo que hemos considerado el pensamiento de profesores y estudiantes. Es la visión psico-social del modelo, en el que la relación individuo y sociedad es una extremadamente compleja que se objetiviza en la interrelación entre el individuo, el otro (alter) y el objeto que media la interacción entre ambos. Esta interacción entre individuos y entre grupos está mediada por las interpretaciones dadas a los signos y símbolos presentes (Calonge y Casado, 2001).

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. En las escuelas, indudablemente, se producen intercambios sociales, y entorno a estos se señala que la escuela tiene función de mediadora en el ámbito cultural, es un escenario donde se producen interacciones y por ende, su carácter socializador es propicio para la consecución de las representaciones «colectivas de lo pedagógico » (Casado y Calonge, 2001: 13) o, más específicamente, las representaciones sociales de lo pedagógico, que formarán parte de las construcciones de los docentes y alumnos, y que son el objeto central de nuestro estudio.

La perspectiva cultural implica comprender los problemas del aprendizaje y la enseñanza, es decir, los problemas pedagógicos, ya sea como profesores o como estudiantes o ambas cosas. Señala Pozo (1996) que se debe primero situar esta actividad en el contexto social en el que se genera, vale decir en su contexto cultural, el de la escuela. La formación de cualquier sujeto, su desarrollo, se ve siempre mediatizado por las determinaciones culturales. Como señala Pérez (1992) la humanidad es lo que es porque crea, asimila y reconstruye la cultura formada por elementos materiales y simbólicos. Entonces, si entendemos la escuela, y los procesos de interacción que en ella ocurren, como instancias de mediación cultural (Pérez, 1998) indudablemente vamos a entender que en ella, 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, en síntesis, permite la formación de representaciones sociales de toda índole, incluyendo aquellas propias del ámbito pedagógico. Estas representaciones 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 transita las aulas universitarias. Resulta entonces conveniente asumir los planteamientos de Pérez (1998:12) quien considera que «la escuela puede ser concebida como un cruce de culturas, con un carácter sistémico y vivo», que ofrece un cambio de perspectiva hacia el análisis reflexivo y profundo de los pensamientos, sentimientos y conductas de los docentes y alumnos, quienes expresan significados, valores, sentimientos, costumbres y rituales que rodean la vida individual y colectiva de una comunidad. Esa cultura de la escuela fomenta, desarrolla e intercambia las creencias y concepciones que en ella y en su entorno se producen. Se intercambian las representaciones sociales propias del entorno en el cual está inmersa, incluyendo las representaciones pedagógicas propias de cada institución.

¿Cómo abordamos el problema?

Se realizó un estudio de tipo exploratorio, descriptivo. Exploratorio por cuanto se pretendió abarcar un grupo considerable de estudiantes de los EUS dentro de una línea de investigación que no había sido desarrollada en esta modalidad de estudios supervisados. De cierta forma, pensamos que este estudio nos permitirá familiarizarnos con una realidad no totalmente conocida y nos ofrecerá una visión general del pensamiento pedagógico de nuestros estudiantes, aspecto que es precisamente una de las características de este tipo de estudios. El trabajo es descriptivo por cuanto, como plantean Hernández y otros (1999) se busca expresar cómo es y cómo se manifiesta determinado fenómeno. En este caso, el estudio nos aproxima al pensamiento pedagógico de un grupo de alumnos de la modalidad de Estudios Universitarios Supervisados, de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela.

Para el desarrollo de la investigación se consideró un grupo de 440 estudiantes de la mencionada modalidad, de diferentes semestres y de los cinco centros regionales que atiende esta modalidad, geográficamente ubicados en Caracas, Barquisimeto, Barcelona, Ciudad Bolívar Bolívar y Puerto Ayacucho. Para obtener la información con este número de estudiantes se requería de un instrumento que permitiera recabar

información de un número considerable de individuos y que abarcara un conjunto de problemas o aspectos pedagógicos también amplios. Desde esta perspectiva, y considerando los trabajos anteriores de diversos autores con metodologías similares (Barquin, 1991; Pérez y Gimeno, 1992; Marcelo, 1995; Flórez y Baptista, 1982; Flórez et al, 1985), la obtención de la información se efectuó en cada uno de los mencionados centros regionales, en el espacio temporal correspondiente al primer período del semestre 2004, durante las asesorías presenciales, a través de la aplicación de un cuestionario de opiniones pedagógicas, elaborado por Pérez y Gimeno (1992) en una investigación similar realizada en España en el año 1991, el cual fue adaptado a nuestras condiciones y nuestra población. Este cuestionario comprende dos partes, la primera que contiene las características académicas y personales de los estudiantes y la segunda, la cual comprende las opiniones pedagógicas.

La primera parte del cuestionario comprende doce preguntas, algunas de selección y otras abiertas. La segunda parte está conformada por 100 declaraciones relativas a una serie de aspectos pedagógicos. Estos aspectos son muy completos en relación al número de tópicos educativos que permite discutir. Los tópicos son los siguientes:

- Escuela, educación y sociedad
- Naturaleza humana y potencialidad educativa
- Política educativa
- Organización del sistema, del plantel y del aula
- Diseño y desarrollo del curriculum
- Objetivos, proyectos, programación
- Selección y organización de los contenidos. Naturaleza del conocimiento
- Métodos y recursos didácticos
- Sistemas y funciones de la evaluación
- El alumno como individuo, como grupo social, teorías de aprendizaje, posibilidades y concepciones sobre el desarrollo.
- El docente, formación, status, funciones. La profesión docente.

Estos aspectos se recogen en 100 proposiciones o ítemes que utilizan una escala del tipo Likert, considerada una de las metodologías para medir actitudes. La utilización de una escala de este tipo obedeció a que se pretende establecer la predisposición de responder consistentemente de manera favorable o desfavorable ante un aspecto determinado, en este caso, los aspectos pedagógicos propuestos.

Resulta importante precisar que la aplicación del cuestionario se realizó una vez que fue validado y reestructurado, a partir de una revisión del mismo en dos etapas, a saber:

La primera, que implicó su revisión por un grupo de profesores del Departamento de Currículo y Formación de Recursos Humanos de la Escuela de Educación de nuestra misma universidad, en calidad de expertos, quienes se ocuparon de hacer sugerencias para de alguna manera adaptar el cuestionario a las características de nuestra población así como acerca del lenguaje. A partir de esta revisión, se elaboró una primera versión del cuestionario considerando las observaciones de los expertos y entonces se llevó a una segunda revisión. La segunda etapa consistió en la aplicación del cuestionario a 15 estudiantes, en tres grupos diferentes, a cargo de tres de los profesores expertos del Departamento. La aplicación a estos estudiantes de características similares se realizó una por una. Seguidamente se recopilaron las observaciones de esta validación uno a uno y se procedió a la elaboración de una versión definitiva que permitió la aplicación del mismo en una prueba piloto a unos 45 estudiantes para establecer la comprensión del cuestionario, por cuanto originalmente había sido realizado en España. Además la autoría del cuestionario, de Angel I. Pérez Gómez y Gimeno Sacristán y su aplicación en una investigación semejante en Andalucía (España) nos daba la suficiente confianza para defender su validez y fiabilidad.

Una vez realizados los cambios a los ítems como resultados de los anteriores estudios, se obtuvo, por medio del programa SPSS+PC, el valor de alpha en el análisis de fiabilidad. El valor obtenido para alpha fue de 0,9607 recordándose que la unidad es el valor máximo que puede tomar alpha en un análisis de fiabilidad. Al completar el proceso de validación se procedió a aplicar los cuestionarios en los cinco Centros Regionales. Al obtener los instrumentos ya contestados se tabularon las respuestas a través del paquete estadístico SPSS+PC y se procedió a analizar sus características a partir de dos perspectivas. La primera permitió conocer los rasgos personales y académicos de los alumnos, y la segunda dio las opiniones relativas a su pensamiento pedagógico.

¿Qué resultados obtuvimos?

El grupo de estudio constituye parte de la población de estudiantes regulares de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela en la modalidad de Estudios Universitarios Supervisados (EUS), de la Licenciatura en Educación. Esta es una modalidad con estudios semi presenciales, la cual combina sesiones didácticas cara a cara con la asistencia de docentes y con el uso de recursos didácticos impresos y adicionalmente –no siempre– computarizados. Los estudiantes consultados representan el 12,38% de la matrícula de los EUS. En el grupo se aprecia un alto porcentaje de estudiantes del sexo femenino, representado éste por un 75,00% en contraposición el masculino, representado por un 25,00%. La mitad aproximadamente (51,29%) tienen 30 ó menos años. La otra mitad aproximada la representan los estudiantes mayores de 30 años. Informaciones relevantes acerca de los estudiantes son las siguientes:

El 85% de los sujetos estudió en planteles oficiales la primaria, y la Educación Media Diversificada y Profesional fue cursada por el 78,39%, también en planteles oficiales. Casi el 25% tiene dos años en la carrera, casi la mitad (48,26%) lleva cuatro años y el 77,73% tiene seis años en los EUS. Es decir que el 32,7% tiene 6 años ó más en la carrera, contemplada para terminarse en cinco años. Un tercio de la población estudiantil está cursando los tres primeros semestres, la mitad (51%) está en los cinco primeros semestres y el 78,8% está en los ocho primeros semestres, quedando un 5,3% de los sujetos que contestaron, en el 9º y 10º semestres. El 56,42% de los

alumnos que contestan manifiestan que trabajan como docentes, mientras que 43,57% dice que no trabaja en la docencia, lo que nos indica que un porcentaje considerable de estos futuros profesionales ya están ejerciendo un cargo docente y, seguramente, esta experiencia docente influirá en la conformación de su pensamiento pedagógico.

Una vez conocidas las características personales y profesionales de los sujetos encuestados, se procedió al análisis de su pensamiento pedagógico. Este se realizó en dos niveles: en el primero se estudiaron las respuestas dadas a las preguntas o ítems del cuestionario, y en el segundo se consideraron las respuestas en función de las dimensiones en las que están organizados los ítems. Estos análisis los realizaremos basándonos en las frecuencias de las respuestas, ya que en este cuestionario estamos trabajando con una escala nominal, la cual –según juicios estrictos dentro de la estadística (Villarroel, 1973) no admiten sino los estadísticos basados en las frecuencias y los modos. Sin embargo, otros autores (Cortázar, 1990) aceptan los estudios de varianza aún para este tipo de escala nominal.

a) El primer nivel de análisis:

Análisis de las representaciones de los sujetos sobre pedagogía analizadas por ítems

Este primer nivel de análisis de las respuestas de todos los sujetos encuestados permitió trabajar con las respuestas que indican «acuerdo»; en segundo lugar con las que proponen «desacuerdo» y, por último, con las respuestas que expresan «indefinición». Para el estudio de cada uno de los tres rasgos, se utilizarán los diez primeros ítems que poseen la mayor o menor magnitud. Cuando se habla de acuerdo, nos estamos refiriendo, por un lado, a la frecuencia con valores nominales más altos, pero también a su significado ante las proposiciones. Con el programa SPSS-PC+ se trabajaron todos los datos y obtuvimos el listado de ítems con la frecuencia y el promedio de porcentajes que corresponde al número de respuestas.

Respuestas que indican «acuerdo»

• Los diez ítems con mayor acuerdo

Se escogieron las diez proposiciones que obtuvieron mayor acuerdo medido por sus frecuencias y por el promedio de los porcentajes correspondientes. Estos diez ítems van desde un máximo del 92,50% de las respuestas de acuerdo dadas por los estudiantes a un porcentaje de 81,10%.

CUADRO N° 1

Ítems	N° de respuestas	%
v6 El cuidado del lenguaje hablado y escrito de los alumnos debe ser un objetivo para todos los maestros y profesores en la misma medida que lo es para el castellano y literatura	407	92,50

v74 Es bueno hacer diariamente preguntas en clase a los alumnos para ir así evaluándolos.	382	86,80
v67 Los maestros deberían explicar a sus alumnos las razones de las calificaciones que le dan.	374	85,00
v35 Es importante en educación el que los alumnos colaboren en la elaboración de las normas de la institución.	373	84,80
v45 Es necesario que los alumnos comenten, critiquen y valoren la labor de sus maestros	370	84,10
v32 El clima democrático entre maestros y alumnos favorece el aprendizaje de éstos.	363	82,50
v27 Es conveniente estimular la competencia entre los alumnos para que se motiven y aprendan mejor.	361	82,00
v12 Además de la enseñanza de las asignaturas, el docente debe ocuparse de la formación sexual y afectiva de sus alumnos.	360	81,80
v88 Los profesores deberían participar en actividades de promoción sociocultural en su comunidad o barrio	359	81,60
v94 Los maestros deben disponer de libertad para defender en su enseñanza su propia concepción de la asignatura,	357	81,10

Como se puede apreciar, se pueden sintetizar en cuatro los temas en los cuales los alumnos encuestados muestran sus preferencias. Uno –que llama la atención– es el que se refiere a las funciones del docente, expresadas en los ítems nº 12, 88, 6 y 94. Otro gran tema se relaciona –como pudiera esperarse– con la evaluación (ítems nº 74, 67 y 45). El tercero trata sobre el clima en el aula (ítems nº 32 y 27) y, por último, el tema de la participación del estudiante (ítem nº 35). Por otra parte, en la era de las tecnologías de la información y comunicación, llama la atención la propuesta que mayor puntaje alcanza (ítem nº 6) que defiende la enseñanza universal de la lengua materna, en cualquier asignatura y por todo docente.

Entre las funciones del docente, se eligen no aquellas que uno pudiera esperar como sustanciales dentro del aspecto pedagógico, como lo es la enseñanza de los contenidos específicos de las asignaturas, sino por el contrario, los sujetos encuestados apoyan unas funciones del docente tales como la educación afectiva y la sexual (ítem nº 12), la enseñanza del lenguaje cualquiera sea la especialidad que el docente tenga (ítem nº 6) y la promoción cultural en el barrio (ítem nº 88). En este desempeño el docente debe tener libertad para enfocar su asignatura (ítem nº 94). Estas funciones del docente están hoy en plena vigencia de discusión nacional e internacional, empujando las actuales corrientes educativas hacia el logro de la eficacia didáctica, centrada –fundamentalmente– en el éxito de los resultados de cada una de las áreas académicas. En cuanto al segundo tema mencionado, dos ítems tienen relación directa con la

evaluación de los aprendizajes (ítems n° 74 y 67) los cuales recomiendan el uso de las preguntas frecuentes como forma de evaluar y defienden la explicación consecuente que los educadores deben dar sobre sus evaluaciones. Pero además, incluyen dentro de este gran tema, el punto muy controvertido de la evaluación de los docentes, la evaluación de la enseñanza (ítem n° 45), un aspecto que ya va tomando cuerpo en los países que están apostando por una educación de calidad.

Sobre el tema del clima de trabajo en el aula, los estudiantes están de acuerdo con dos proposiciones para mejorar los aprendizajes y que pare cieran opuestas. Una se refiere al fomento del clima democrático en el salón de clases (ítem n° 32) y la otra a promover la competencia entre los alumnos (ítem n° 27). Por último, los estudiantes defienden la participación de los alumnos en la elaboración de las normas del plantel (ítem n° 35). Como se aprecia, los temas que recogen la preferencia de los alumnos encuestados son de gran importancia –tanto pedagógica como políticamente– y de alta resonancia en los momentos nacionales actuales. ¿Se pueden defender contenidos curriculares obligatorios y universales, para todas las asignaturas, así sea la lengua materna? ¿Dónde queda la eficacia didáctica y escolar si en la enseñanza no se toman –como prioritarios– los contenidos de las asignaturas? ¿Hasta dónde debe llegar la libertad del docente en el enfoque de la enseñanza? ¿Dónde están los límites de la moralidad e inmoralidad de la práctica didáctica? ¿Es conveniente la competencia dentro de un clima democrático?

Respuestas que indican «desacuerdo»

El nivel de desaprobación que presentan los estudiantes también es una fuente de información, pues así nos están señalando aquellas propuestas de la pedagogía con las que no están de acuerdo. También aquí se eligieron los diez ítems que mayor puntaje de desaprobación obtuvieron. Con muy pocas diferencias, estos ítems son los mismos que obtienen el puntaje de la menor aprobación.

• Los diez ítems con mayor desaprobación

Los diez ítems que obtienen la mayor censura y que por tanto los estudiantes están en su contra, representan propuestas que recogen desde el 82% de las respuestas desaprobatorias de los sujetos encuestados hasta el 71,6% de ellas.

CUADRO N° 2

MAYOR DESACUERDO ítems	N° de respuestas	%
v4 Creo que la formación pedagógica no es imprescindible para el ejercicio de la docencia.	361	82,00
v21 El que los alumnos trabajen en grupo es un método más lento y por ello no debería usarse demasiado.	358	81,40
v48 No es conveniente que los alumnos practiquen los métodos de investigación propios de cada materia, porque se pierde mucho tiempo.	353	80,20

v36 Se pierde un tiempo importante para la enseñanza si el maestro quiere atender los problemas y preocuparse de sus alumnos.	352	80,00
v37 Hay circunstancia en las que esta justificado utilizar el castigo corporal.	338	76,80
v26 Al alumno desinteresado por la enseñanza es difícil cambiarlo, sea cual sea el método que utilice el docente.	333	75,70
v38 Las discusiones entre los propios alumnos cuando se debaten temas no son de gran valor para el aprendizaje.	331	75,20
v22 La Escuela, sus programas y métodos, favorecen especialmente a los alumnos de clase social acomodada.	321	73,00
v7 La participación de los estudiantes es conveniente, pero no debería tener demasiada importancia en el gobierno de la escuela.	315	71,60
v86 Los padres no deben tener participación alguna en la determinación de contenidos y métodos de enseñanza	315	71,60

En el análisis de este cuadro hay que tener cuidado con que siete ítems están escritos de forma negativa (ítems nº 4, 21, 48, 38, 22, 7 y 86). En estas proposiciones negativas, el grado de desaprobación indica el grado de aprobación de la oración en forma positiva. Y así las analizamos.

En estos ítems que logran el mayor puntaje de desaprobación, también se encuentran algunos temas que eligieron los estudiantes encuestados en su aceptación. Se repite el tema de la enseñanza como función docente (ítems nº 21, 36, 48 y 38) y el tema de la participación de estudiantes (7) y padres (86). Y se presentan cuatro aspectos más del pensamiento pedagógico, que son: la importancia de la formación pedagógica para los docentes (ítem nº 4), la necesidad de practicar los métodos de investigación propios de cada materia (ítem nº 48), la función «reproductiva» de la Escuela (ítem nº 22) y el uso del castigo corporal (ítem nº 37). Veamos ahora la posición que toman los estudiantes ante estos temas.

En el tema de la enseñanza existe un alto acuerdo en el uso de técnicas, tales como la discusión en clase (ítem nº 38), o cuando el docente atiende a los problemas de los alumnos (ítem nº 36), o el uso del trabajo en grupo (ítem nº 21). Sobre los aspectos de disciplina que tanto influyen en la didáctica, aquí es rechazado el castigo corporal, aunque solamente sea en ocasiones (ítem nº 37). El puntaje de los ítems mencionados parece avalar una enseñanza más activa y libre ante otra didáctica más formal y lineal. Por primera vez se manifiesta una opinión sobre cierto aspecto de los contenidos que se enseñan, ítem nº 48, en el que defiende la necesidad de trabajar los métodos de investigación propios de cada asignatura.

Así mismo, se apoya la participación de los alumnos en el gobierno de la escuela (ítem nº 7), así como la de los padres y representantes aunque ésta participación sea en el ámbito curricular y didáctico (ítem nº 86). Es curioso que estos estudiantes no estén de acuerdo con darle a la escuela una función selectiva en cuanto a la clase social del alumnado y como organismo de Estado (ítem nº 22). Tal vez la experiencia propia de los alumnos encuestados sea el fundamento de esta negación, por cuanto ellos son de familia de pocos recursos económicos y estudiaron en la escuela pública. Por último, la opinión de los estudiantes encuestados apoya la proposición que recibe el puntaje más alto, confirmando la importancia que tiene la formación pedagógica para la docencia (ítem nº 4), y también se manifiestan –en contra de cierto innatismo– a favor de la posibilidad de educar a cualquier persona (ítem nº 26). Según ellos, el problema radica en la forma de enseñar del educador.

Respuestas que indican indefinición

La indefinición constituye el tercer criterio general que se utiliza en este estudio para analizar el pensamiento pedagógico de los sujetos encuestados. La indefinición está relacionada con la ausencia de opinión, pero que no significa solamente una falta de respuesta, sino que además se puede estar diciendo qué aspectos no conectan en absoluto con las representaciones de los estudiantes analizados. Se detectan así los ítems que señalan aspectos «vacíos» de significación o al menos representaciones confusas. Estadísticamente hablando, se han utilizado las frecuencias de los sujetos que eligieron la opción «No sé» más los que dejaron la respuesta en blanco, sin contestar.

• Los once ítems con mayor desaprobación

Estos ítems van desde una indefinición del 28,90% de respuestas «no dadas» (no sé + en blanco) hasta un 16,10% de personas que «están confusas». También es curioso que ninguno de estos ítems haya sido elegido ni como los de mayor y menor acuerdo, como de igual manera, tampoco corresponden a ninguno de los que tuvieron mayor y menor desaprobación. Es decir son propuestas de alta indefinición, pero que no están entre los ítems con mayor o menor acuerdo. Son, pues ítems e ideas que no había aparecido con esta especificidad, aunque pertenecen también a temas que ya hemos comentado. Los ítems con mayor indefinición se presentan seguidamente y corresponden a aspectos tales como:

CUADRO N° 3

Mayor indefinición	Nº	%
v85 Los alumnos a su cargo no están preparados para participar en el gobierno de la escuela.	127	28,90
v52 Los alumnos de su sección están capacitados para participar en la sección de los contenidos de los programas.	118	26,80
v95 Si la metodología de enseñanza de una escuela se opone a la forma de llevar las clases de un maestro, debe prevalecer la primera.	100	22,70

v80 La existencia de escuelas privadas con claro componente ideológico, hace posible que exista la libertad de enseñanza.	93	21,10
v93 Es bueno que en la selección de los maestros en una escuela se tenga en cuenta su aceptación de la filosofía de la escuela	79	18,00
v50 Organizar la enseñanza en torno a grandes temas (la vivienda, la guerra, la energía...) integrando asignaturas, dificultaría la profundidad y rigor científico.	78	17,70
v79 A menudo es necesario recordar a los alumnos que su posición en la escuela difiere de la de los maestros.	78	17,70
v97 Los alumnos a veces se portan mal para hacer que el maestro parezca malo.	78	17,70
v84 Las escuelas deben organizar a los alumnos en grupos de clase homogéneos, según su capacidad, para favorecer el aprendizaje.	72	16,40
v83 Todas las escuelas de Educación Básica deberían ser públicas.	71	16,10
v99 Las teorías no sirven para solucionar los problemas que afectan al trabajo diario.	71	16,10

Como se aprecia, los ítems señalados tocan temas más espinosos, de mayor alcance ideológico y que con frecuencia implican un conocimiento de expertos. Hay varios ítems (nº 85, 95, 93, 79 y 84) que se relacionan con un tema poco presente hasta ahora, el de la organización y gestión de la escuela. Se tocan aspectos específicos tales como si los alumnos están capacitados para participar en el gobierno de la escuela (ítem nº 85) o si la filosofía y metodología de la escuela debe prevalecer en la escogencia del personal docente (ítems nº 93 y 95). De igual manera, se establece la diferencia que existe entre estudiantes y docentes a la hora de concebir la escuela (ítem nº 79), o el criterio de la escuela para organizar a los alumnos por salones de clase de forma homogénea (ítem nº 84), temas de alta discusión y cuyas respuestas exigen un pensamiento bien formado.

Esta «pobreza» de representaciones sobre los temas pedagógicos y de enseñanza se suma a aquella que vincula la existencia de la escuela privada a la libertad de enseñanza (ítem nº 80) y a la que afirma que todas las escuelas debieran ser públicas (ítem nº 83). En el primer caso el 21,10% de las personas «no responden», y en el segundo caso llega al 16,10%. Hay otros tres ítems que también reflejan la pobreza en las representaciones de los sujetos encuestados. Uno sobre la utilidad de la teoría para solucionar problemas concretos (ítem nº 99), y los otros dos sobre el trabajo en aula: ¿organizar la enseñanza sobre grandes temas? (ítem nº 50), y sobre cómo es el alumnado, que puede llegar a portarse mal para perjudicar al maestro (ítem nº 97).

b) El segundo nivel de análisis:

Análisis de las representaciones de los sujetos sobre pedagogía, por dimensiones

El segundo nivel de análisis sobre los resultados del cuestionario respondido por estudiantes de pedagogía de los Estudios Universitarios Supervisados de la Escuela de Educación de la UCV, se realizó utilizando las 32 dimensiones en las que están clasificados los ítems. Las dimensiones recogen una variedad de sub-temas del área pedagógica que permiten acres una idea cabal sobre las representaciones de los sujetos estudiados. Para ello, seguimos un proceso analítico similar al utilizado con los ítems.

• Las diez dimensiones con mayor aceptación son las siguientes

Se escogieron las diez dimensiones que obtuvieron mayor acuerdo, ello medido por sus frecuencias y por el promedio de los porcentajes correspondientes. Estas diez dimensiones van desde un máximo del 66,98% de las respuestas de acuerdo dadas por los estudiantes hasta un mínimo de 25,03%. Ellas son las siguientes:

CUADRO N° 4

DIMENSIONES CON MAYOR ACUERDO	
Dimensiones	%
d3 autogobierno y participación de los alumnos	66,98
d10 la eficiencia como máximo valor	62,82
d32 poder de iniciativa en el currículo	60,83
d28 evaluación: control sobre el alumno	60,62
d31 valor y ayuda de la formación pedagógica	60,05
d21 contenidos: universidad-obligatoriedad	59,93
d33 amplitud del papel del profesor	59,82
d27 evaluación: psicologización-progresismo	59,73
d6 obligatoriedad de la religión	58,40
d4 enseñanza pública-privada	56,05

La dimensión que alcanza la mayor aprobación por parte de los alumnos encuestados es la que corresponde a la participación de los estudiantes en la vida del aula y de la institución escolar; es la cuestión del autogobierno. Esta dimensión abarca una amplitud de temas interrelacionados que van definiendo esa participación y ese autogobierno. En esta participación se muestra la aprobación sobre la capacidad de los alumnos para gobernar la institución escolar (ítems n° 85), se manifiestan a favor del derecho a elaborar las normas de la escuela y del funcionamiento de las clases, así como a definir los contenidos curriculares (ítems 35, 39 y 52). Además, defienden el derecho a supervisar las calificaciones que colocan los profesores (ítem n° 73) y a evaluar el trabajo de los docentes (ítem n° 45). Como se aprecia, este derecho a la participación de los estudiantes se expresa en muy diferentes aspectos de la vida institucional escolar, y también con especificidades muy notorias, aspectos todos ellos

muy importantes. Sin embargo, esta dimensión presenta simultáneamente una no pequeña indefinición entre los sujetos, pues alcanza a un 13,82%, siendo el mínimo un 5,32% y un máximo de 17,80%.

La siguiente dimensión que presenta mayor aceptación es la referida al tema de la eficacia como máximo valor. Este es un criterio de valor que hoy está muy introducido en el lenguaje moderno de la educación y en las políticas de la administración, pero que, sin embargo, hay que reconocer que existe una gran discusión internacional sobre el concepto de eficacia y sobre su uso como patrón prioritario para evaluar la educación. La aceptación de la eficacia como criterio importante de evaluación de la educación se manifiesta en las respuestas de los sujetos, respuestas que defienden la existencia de actividades especiales para los alumnos más sobresalientes (ítem nº 10), que estimulan la competencia entre los alumnos como mecanismo de aprendizaje (ítem nº 27), y que aprueban la especialización con el estudio de los métodos de investigación propios de cada asignatura (ítem nº 48). Esta dimensión 10 alcanza a un 62,82% de las respuestas de los alumnos, que es alto, pero que deja opción a presentar simultáneamente respuestas que van en contra del criterio de eficacia como valor máximo para la educación. Pero, aunque esto ocurre en especial en el ítem 36 sobre la preocupación que el docente debe mostrar sobre los problemas personales de los alumnos, es la dimensión que menor indefinición posee.

La tercera dimensión que alcanza la mayor aprobación de los alumnos trata el tema del poder de iniciativa en el currículo por parte del profesor. Esta dimensión explora las representaciones que sobre el poder de cambio debe tener el docente en relación con el currículo dentro del aula. Es un aspecto de la dimensión autónoma del profesional, y que de hecho, creemos que así se comporta el profesor en la mayoría de nuestras instituciones escolares. Sin embargo, en el nivel teórico esta concepción choca con la orientación de concebir a la escuela y no al aula como la célula del pensar pedagógico y didáctico, por lo que la institución determina y define muchos aspectos curriculares, lo que –a su vez– puede limitar esa posible libertad del docente. Además, esta libertad curricular del docente choca contra todas las determinaciones a priori que se dan en la práctica escolar, como por ejemplo, las normas escolares, los libros de texto, la cultura experiencial de los docentes, las normas de la administración central, dejando en muy mal estado la mencionada libertad del educador. Cuatro ítems comprenden esta dimensión (nº 92, 94, 95 y 96) que logran un puntaje porcentualmente alto, pero que no niega posiciones contrarias, como ocurre en el ítem 95:

92 La calidad de un docente y de su enseñanza depende fundamentalmente de los conocimientos que tiene en la materia de su especialidad (Aprobación: 53,60%).

94 Los maestros deben disponer de libertad para defender en su enseñanza su propia concepción de la asignatura (Aprobación: 81,10%).

95 Si la metodología de enseñanza de una escuela se opone a la forma de llevar las clases de un maestro, debe prevalecer la primera (Aprobación: 28,40%; Desacuerdo: 48,90%).

96 Los maestros deberían disponer de amplia libertad para acomodar los programas a sus alumnos (Aprobación: 80,20%).

En cuarto y octavo lugar, las dimensiones con mayor acuerdo (d28 y d27) se refieren a la evaluación de los aprendizajes, pero la primera supone la utilización de la evaluación

más como instrumento de control e imposición de la jerarquía, que como una forma de enseñar. Es decir, se concibe la evaluación de los aprendizajes como un arma en manos del docente para mantener la disciplina y gobernar con más comodidad la vida del aula, en contra de concebirla como un proceso didáctico para saber hasta dónde se dominan los contenidos y cuáles son sus limitaciones, mientras que la dimensión 27 se relaciona con las técnicas específicas a utilizar en la evaluación y si en ellas se toman en cuenta las circunstancias personales que condicionan el rendimiento de los alumnos. Pareciera lógico que el tema del control por medio de la evaluación tendría bajo puntaje en el caso nuestro, de un cuestionario aplicado a estudiantes, sin embargo, ocurre lo contrario. Los alumnos encuestados están de acuerdo con que la evaluación se use como control del estudiante y por ello manifiestan su acuerdo en los ítems que integran esta dimensión 28: es mejor la evaluación realizada sin previo aviso (ítem n° 71); el examen es instrumento que tiene el docente de imponer su autoridad (ítem n° 75); si no hay exámenes los estudiantes no estudiarán (ítem n° 68); es conveniente la evaluación diaria (ítem 74) y es aceptable utilizar las notas para asegurar el control en clase (ítem n° 41).

La otra dimensión sobre evaluación de los aprendizajes (d27), como se dijo, se refiere a prácticas que se debieran utilizar en la evaluación. Por ejemplo, que se deben tomar en cuenta las circunstancias personales que condicionan el rendimiento del alumno y no únicamente los conocimientos (ítem n° 70) o evaluar sin exámenes por el mero contacto con el profesor (ítem n° 65) o evaluar sin supervisión (ítem n° 72), y que siempre los docentes deben explicar las razones de sus calificaciones (ítem n° 67). La defensa de esta dimensión por parte de estudiantes parece lógica, por cuanto se defiende que en la evaluación se tomen en cuenta las condiciones personales de los estudiantes, pero se contradice con el apoyo que dan a la anterior dimensión, en la que se presenta a la evaluación como medio de control de los alumnos.

La dimensión 31, la cual alcanza un 60,31% de aceptación, agrupa a cuatro ítems (n° 4, 87, 89 y 90) que exploran la opinión sobre el valor y la ayuda de la formación pedagógica. Es decir, que busca escudriñar la representación sobre la importancia y necesidad de la formación profesional para el ejercicio docente. Hoy cuando la Resolución N° 1 del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) ha tenido tantas opiniones controvertidas, aquí, en esta dimensión, se determina si en definitiva existe una identidad de la profesión docente o no, o si por el contrario, cualquier profesional está capacitado para atender la educación de los niños y jóvenes; si por ejemplo, domina los contenidos de una asignatura en particular. Y este mismo planteamiento se pudiera llevar a la docencia en la Educación Superior donde la formación pedagógica no se toma en cuenta para ser profesor universitario, pues basta con estar graduado en la especialidad profesional en la que se abra el cargo.

• **Las tres dimensiones con mayor desacuerdo**

Es importante tomar en cuenta la desaprobación mayoritaria de los sujetos encuestados, pues ello nos amplía las características de su pensamiento pedagógico en el sentido de aquellas ideas y creencias que se encuentran muy lejos de su pensamiento. Aquí únicamente nos vamos a fijar en las tres dimensiones que mayor desaprobación obtuvieron y que alcanzan un porcentaje aceptable.

CUADRO N° 5

DIMENSIONES CON MAYOR DESACUERDO

Dimensiones	Desacuerdo (%)
d25 libros de texto	62,43
d2 derecho a la gestión pedagógica	61,80
d11 innatismo	56,43

En la dimensión 25 que analiza el libro de texto como instrumento didáctico o como determinante de la secuencia de la enseñanza y de los métodos instruccionales, las respuestas de los encuestados está muy delimitada por ciertos parámetros si analizamos los tres ítems que componen la dimensión (ítems nº 61, 63 y 100). En las tres oportunidades, el porcentaje de respuesta desaprobatoria es semejante, de alrededor de un 60%, y, al analizar las proposiciones, se encuentra que se está en contra del uso del texto único en la Educación Básica y también que se prefieren las guías hechas por los docentes a las realizadas por las editoriales. Pero, al llegar al ítem nº 63, en donde se plantea la eliminación de los libros de texto en la Educación Básica, los sujetos no están de acuerdo. No se llega al límite de prescindir de los libros de texto en la Educación Básica.

La segunda dimensión, que también alcanza el segundo puntaje de desaprobación, se refiere al tema de la gestión pedagógica y plantea la participación de los padres, del Estado Nacional, y de las Gobernaciones y Municipios. Las respuestas están en contra de que los padres sean los únicos con derecho a elegir la educación de sus hijos, y también se está en contra de que sea el Gobierno Nacional al que corresponda la dirección y control de la educación, frente al derecho de los Estados y de los Municipios. Este tema que toca el aspecto de la descentralización y del derecho de los padres está también sin resolver en nuestro país.

Por último tenemos la dimensión 11, la cual plantea el tema de si las personas nacen de una manera determinada, con un potencial definido difícil de serle cambiado, el innatismo, o, por el contrario, si la educación puede cambiar y mejorar a todas las personas. Las respuestas son solidarias en rechazar el innatismo, el que las cualidades intelectuales de los individuos varían poco a lo largo de la vida (ítem 33), o cuando se rechaza predecir el éxito que tendrá un alumno conociendo las calificaciones del año anterior (ítem nº 20), o también, cuando se acepta que un alumno desinteresado puede hacersele cambiar (ítem nº 26), de igual manera que cuando se está en contra de aceptar a la dotación genética como la causa fundamental de la inteligencia (ítem 30).

Resumen de este segundo acercamiento de análisis

Si hacemos un resumen de las preferencias más marcadas de los estudiantes encuestados por las dimensiones en las que está estructurado el cuestionario, seleccionando únicamente aquellas que han obtenido más de un 60% de los estudiantes encuestados, podemos señalar las siguientes proposiciones como las más dominantes en el pensamiento de los alumnos estudiantes de Educación de los Estudios Universitarios Supervisados (Universidad Central de Venezuela):

1. Es necesaria la participación de los estudiantes en todos los niveles del proceso administrativo y curricular de la escuela y del aula.

2. La eficacia es el criterio prioritario para evaluar el sistema educativo. 3. El docente debe tener libertad curricular y didáctica, aun en contra de la posición de la institución escolar.

4. La evaluación de los aprendizajes debe usarse como instrumento de control y de disciplina de los alumnos.

5. Es necesaria la formación profesional para el ejercicio de la docencia.

6. El libro de texto no es un instrumento determinante para desarrollar la enseñanza.

7. Es necesaria la participación de personas diferentes a los padres y de instituciones distintas al Gobierno Nacional en la gestión pedagógica.

En síntesis, se puede señalar que los estudiantes tienen un pensamiento pedagógico que no se enmarca en una única concepción pedagógica, que de cierta manera mantienen algunas concepciones tradicionales que conviven con algunos rasgos de concepciones más progresistas. Valdría la pena indagar de qué manera el currículo transitado por ellos durante su formación universitaria puede influir en el cambio, adaptación de nuevas concepciones más acordes con las nuevas realidades de nuestro país.

Para instituciones como la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela, que forma docentes, este trabajo de investigación constituye un aporte de vital importancia, ya que nos permite, por una parte, identificar el pensamiento pedagógico de nuestros estudiantes. Igualmente, nos ayuda a plantearnos cómo desde nuestras aulas y más directamente desde nuestro currículo se puede llegar a enriquecer dicho pensamiento así como a desarrollarlo en función de las necesidades pedagógicas y didácticas de nuestra realidad escolar, que más tarde o más temprano será objeto de acción por parte de los alumnos que hoy se forman. Igualmente, valdría la pena reconocer las características del pensamiento de nuestros docentes en la Escuela de Educación, de manera de tratar de influir de una manera positiva en la formación de los futuros Licenciados que actualmente cursan en nuestra institución.

REFERENCIAS:

1. Ball, S. J. (1998). Estudios educativos, empresa política y teoría social. En: Slee, R. y Weiner, G. (Eds) (2001). *¿Eficacia para quién? Crítica de los Movimientos de las Escuelas Eficaces y de la Mejora Escolar*. Madrid: Akal .

2. Barquin, J. (1991). La evolución del pensamiento pedagógico del profesor. *Revista de Educación*. 294: 245-274.

3. Briceño, R; y González (1999). Concepciones de estudiantes y docentes de química acerca del Mol. *Investigación y Postgrado*. 14(2): 87-96.

4. Bronfrenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós (original 1979. *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.

5. Buendía, L.; Carmona, M.; González, D. y R. López (1991). Concepción de los profesores de educación secundaria sobre evaluación. *Educación XXI*, 2, 126-152.
6. Calonge, S. (2001). La representación de lo pedagógico en el discurso mediático. En Casado, E y Calonge, S. (Comp.) Representaciones sociales y educación. *Cuadernos de Postgrad*, 25. Comisión de Estudios de Postgrado, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela. Caracas.
7. Caravitas, S. y Tonucci, (1988). Problemas metodológicos en la investigación sobre las representaciones mentales referidas a temas biológico-naturalistas en los niños de la escuela primaria. *Enseñanza de las Ciencias*, 6, 2, 126-130.
8. Carretero, M. y Limón, M. (1996). Las bases teóricas del constructivismo y sus implicaciones en la planificación de la enseñanza. *Irice*, 10, 5-17.
9. Casado, E. y Calonge, S. (2000). *Conocimiento social y sentido común*. Fondo Editorial de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela. Caracas.
10. Claxton, G. (1991). *Educación mentes curiosas. El reto de la ciencia en la escuela*. Madrid: Visor.
11. Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza en Coll, Palacios, J. y Marchesi, A. (1990) *Desarrollo psicológico y educación*. Tomo II. (455-462) Madrid: Alianza Editorial.
12. Cortázar, J. (1990). *La configuración socio-académica de los estudiantes de carreras docentes. Una aproximación multidimensional*. Trabajo de ascenso no publicado. Facultad de Humanidades y Educación. Caracas. Universidad Central de Venezuela.
13. Driver, R.; Guesne, E y Tiberghien, A. (1989). *Ideas Científicas en la Infancia y la Adolescencia*. Madrid: M.E.C. Morata.
14. Eiser, J. R. (1989). *Psicología social. Actitudes, cognición y conducta social*. Madrid: Ediciones Pirámide.
15. Escalona, M; Navarro, F; Luque, M. (2000). Situación cognitiva, creencias y solución de problemas: Encuentro Educativo. *Revista Especializada en Educación*. 17(1): 78-97.
16. Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: Mc Graw Hill.
17. Gilbert, John (1994). Un plan para la investigación en enseñanza de las ciencias en Inglaterra. *Investigación en la Escuela*, 24, 35-47.
18. Giordan, A; Souchon, Ch. (1995). *La Educación Ambiental: Guía Práctica*. Sevilla: Serie Fundamentos Diada.

19. Giordan, André. (1996). ¿Cómo ir más allá de los modelos constructivistas? La utilización didáctica de las concepciones de los estudiantes. *Investigación en la Escuela*. 28:7-22.
20. Hawking, S. (1993). *Black holes and baby universes and other essays*. New York: Bantam.
21. Hernández, R; Fernández, C; Baptista, P. (1999). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
22. Hierrezuelo, J; Montero, A. (1988). *La Ciencia de los Alumnos*. Barcelona: Laia /M.E.C. Segunda Edición: Sevilla: Díada.
23. Lacueva, A. (2000). *Ciencia y Tecnología en la Escuela*. Madrid: Popular.
24. López, J. (1999). *Conocimiento docente y práctica educativa: El cambio hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje*. Málaga: Ediciones Aljibe.
25. Manterola, C. (2003). *Lo que se enseña y lo que se aprende: una perspectiva institucional*. Tesis Doctoral No Publicada. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela. Caracas.
26. MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1996) Resolución N° 1. Política de formación docente. 17 de Febrero de 1996. Caracas, Venezuela.
27. Morin, E. (1982). *Ciencia con Conciencia*. Barcelona: Anthropos.
28. Moscovici, S. (1976). *EL psicoanálisis su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
29. Moscovici, S. (1985). Pensamiento y vida social: *Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.
30. Nikerson, R; Perkins, D; Smith, E. (1990). *Enseñar a pensar: Aspectos de la aptitud intelectual*. Barcelona, Madrid: Paidós MEC.
31. Osborne, R; Freyberg, P. (1991). *El aprendizaje de las ciencias*. Madrid: Narcea.
32. Pérez, A; Gimeno, J. (1990). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Revista de Pedagogía*. 11(22): 9-36.
33. Pérez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
34. Pérez, A. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
35. Pérez, A. (2006). Producir conocimiento en el campo de la educación. Modelos y paradigmas para pensar la investigación. En: *VVAA: La aventura de investigar. Experiencias metodológicas en educación*. (25-70). Caracas: Santillana.

36. Pinto, R; Aliberas, J; Gómez, R. (1996). Tres enfoques de la investigación sobre concepciones alternativas. *Enseñanza de las Ciencias*. 14(2): 221-232.
37. Porlán, A. (1994). Las concepciones epistemológicas de los profesores: el caso de los estudiantes de magisterio. *Investigación en la escuela*, 22: 67-84.
38. Pozo, JI; Limón, M; Sanz, A; Gómez, MA. (1991). *Procesos cognitivos en la comprensión de la ciencia: Las ideas de los adolescentes sobre la Química*. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.
39. Pozo, JI. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.
40. Pozo, J. I. y Gómez, C. (1997). ¿Qué es lo que hace difícil la comprensión de la ciencia? Algunas explicaciones y propuestas para la enseñanza. En Del Carmen, L. (Coord.) *La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias de la naturaleza en la educación secundaria*. (73-101) Barcelona: ICE/ Horsori.
41. Rodrigo, M. y otros (1993). *Las teorías implícitas: Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
42. Rumelhard, G. (1997). Trabajar los obstáculos para asimilar los conocimientos científicos. En Camilloni, A (Comp.) *Los Obstáculos Epistemológicos en la Enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
43. Santiago R., J. (1998). Las concepciones de los educadores sobre la geografía y su enseñanza desde el trabajo escolar cotidiano. *Investigación y Postrado*, 13:(2): 44-62.
44. Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
45. Slee, R y Weiner, G. (eds) (2001). *¿Eficacia para quién? Crítica de los Movimientos de las Escuelas Eficaces y de la Mejora Escolar*. Madrid: Akal
46. Sthenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
47. Villarroel, C. (1973). Criterios y escalas de clasificación en la educación superior. *Revista de Pedagogía*. 3: 12-6.