



UNIVERSIDAD CATÓLICA  
SILVA HENRÍQUEZ

FACULTAD DE EDUCACIÓN  
ESCUELA DE EDUCACIÓN EN CIENCIAS  
DEL MOVIMIENTO Y DEPORTE

**COHERENCIA ENTRE LAS CONCEPCIONES DE  
ENSEÑANZA DECLARADAS POR LOS DOCENTES Y  
ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE PEDAGOGÍA EN  
EDUCACIÓN FÍSICA DE LA UCSH CON RESPECTO A LAS  
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS A NIVEL DE AULA.**

**SEMINARIO PARA OPTAR AL GRADO DE  
LICENCIADO EN EDUCACIÓN Y TÍTULO DE  
PROFESOR(A) DE EDUCACIÓN MEDIA EN  
EDUCACIÓN FÍSICA.**

**INTEGRANTES:**

**ALVARADO VALENZUELA, DIEGO IGNACIO  
ÁLVAREZ VIDAL, NICOLÁS EDUARDO  
BÓRQUEZ VILCHES, JUAN SEBASTIÁN  
CORNEJO GÓMEZ, INGEBORG IVONNE  
MUÑOZ RODRIGUEZ, EXEQUIEL PATRICIO  
PADILLA ASTUDILLO, PABLO IGNACIO  
SILVA RAMIREZ, DIEGO IGNACIO  
VALENZUELA REVECO, EMERSON ANDRÉ**

**DIRECTOR DE SEMINARIO:  
SR. PATRICIO LOURIDO NÚÑEZ**

**SANTIAGO, CHILE**

**2013**

## **Agradecimientos**

### **Diego Alvarado Valenzuela.**

Las primeras personas que quiero mencionar y agradecer en este trabajo, es a mis abuelas que me han apoyado no sólo en este proceso educativo, sino que a lo largo de la vida. A mis amigos de la vida y del barrio con quienes me he criado toda mi adolescencia, siendo personas fundamentales en mi crecimiento personal.

A toda mi familia, especialmente tíos, por hacerse participe en todo momento, ayudando a mis padres a lo largo de todos los años de mi educación en las diferentes etapas, en especial a la familia Campuzano Valenzuela y Aguilar Villablanca. A muchas personas que conocí en la universidad, especialmente a mis 3 amigos. Diego, Nicolás e Inghe, con los que compartí en estos 5 años. Hacer una mención a Jorge Valenzuela Cifuentes por compartir y ayudar a mi familia y a Don Rodolfo Aravena González, por dejarme enseñanzas importantes para la vida y al profesor Carlos Álvarez, por enseñarme a querer aún más esta carrera.

Finalmente, y por sobre todo a Sandra Valenzuela Cifuentes, Manuel Alvarado Castro y Gonzalo Alvarado Valenzuela. Mis padres y hermano, por soportarme y apoyarme a lo largo de toda mi vida, siendo pilares fundamentales de ella. A mi padre por el amor por el futbol y deporte, y a mi madre por entenderme y quererme como lo hace. Los amo.

**Nicolás Álvarez Vidal.**

Para comenzar quiero agradecer a todos y cada una de las personas que contribuyeron de alguna u otra manera a mi proceso de formación como futuro docente.

Quiero dar las gracias principalmente a mi familia por brindarme la posibilidad de poder estudiar una carrera sin tener que preocuparme de tener que trabajar para poder solventarla. Por otra parte, quiero agradecerles también por el apoyo brindado en todo sentido a lo largo de la realización de la carrera de Pedagogía en Educación Física. Los amo familia y gracias por todo.

También quiero agradecer a mis compañeros de carrera y amigos Diego Alvarado, Ingeborg Cornejo y Diego Silva por haber estado ahí siempre, apoyando y trabajando para poder responder de la mejor forma a los diferentes desafíos y tareas planteados por la carrera, como también por haberme ofrecido la posibilidad de conocerlo y valorarlos. Cada uno de ustedes tiene cosas que aprecio y admiro, son magníficas personas.

Otra persona muy importante dentro de este difícil proceso, es la señorita Fernanda Valdivia, mi gran amiga y hermana de alma, gracias por estar siempre conmigo, por la paciencia, por el cariño, por todo gracias, te quiero mucho.

Por último, quisiera reconocer la labor de los docentes de la carrera Sergio Hidalgo y Elvira Palma, por ser docentes rigurosos y significativos al momento de llevar a cabo su labor como docente. Me ayudaron demasiado y aprendí mucho de ustedes. Gracias totales.

### **Juan Bórquez Vilches.**

Quiero expresar mi gratitud hacia cada una de las personas que durante la carrera fueron parte fundamental de mi desarrollo profesional, cada muestra de apoyo hacia mi persona, por parte de mi familia que día a día me entregó su apoyo incondicional, compañeros de tesis que dieron todo de sí por lograr el desarrollo de la investigación, amigos y los profesionales de nuestra casa de estudios.

### **Ingeborg Cornejo Gómez.**

Para finalizar este proceso de formación profesional, comenzaré agradeciendo a un pilar fundamental en mi vida, que ayudó a desenvolverme de manera íntegra y sin ningún tipo de preocupación durante la realización de mis objetivos; ellos son mi familia, en especial a mi madre, ya que sin su constante apoyo nada de esto hubiera sido posible. Agradecer también, y no menos importante, a mis amigos, Nicolás Álvarez, Diego Silva y Diego Alvarado por estar permanentemente en este proceso ya que con el lazo que nos une, desde el comienzo de este largo camino, permitió hacer de estos momentos algo más seguro, confiable y ameno al momento de tomar decisiones.

Y para algunos docentes, debido a que con su quehacer pedagógico me permitieron potenciar y ampliar conocimientos que no solo fueron y serán útiles en el ámbito disciplinar, sino también en mi formación personal.

Gracias, Totales.

### **Exequiel Muñoz Rodríguez.**

En esta etapa de mi vida solo que me queda agradecer a cada una de las personas, que de una u otra manera han estado presente en todo este camino, en especial a mi familia, que ha sido clave en mi desarrollo tanto profesional como deportivo, gracias.

### **Pablo Padilla Astudillo.**

Al finalizar esta etapa, solo me queda dar las gracias a aquellas personas que estuvieron conmigo en este proceso directa e indirectamente. En primer lugar a mis padres, que incondicionalmente contribuyeron de diferentes formas en mi proceso formativo, a mi madrina que durante toda mi etapa escolar asumió una condición de guía y facilito mi comprensión en diferentes áreas, entendiendo que los primeros años de escolaridad son fundamentales para el desarrollo posterior. A todas las personas que fueron influyentes en mi decisión de estudiar esta carrera y que no desistieron en el apoyo; mis amigos, mis compañeros, a Camila Medina, mis hermanos, etc. Finalmente me gustaría terminar señalando que la pedagogía es una profesión con muchas aristas, una vasta responsabilidad y una gran importancia en los procesos sociales, es correcto según mi perspectiva, que nos aboquemos en la construcción de seres críticos y reflexivos, potenciar el afán liberador y emancipador de los jóvenes, pretendiendo no acabar sus capacidades y otorgarles siempre todas las posibilidades de crecimiento espiritual y mental.

*"Mañana tal vez tengamos que sentarnos frente a nuestros hijos y decirles que fuimos derrotados. Pero no podremos mirarlos a los ojos y decirles que viven así porque no nos animamos a pelear." Mahatma Gandhi.*

### **Diego Silva Ramírez.**

Para culminar este proceso, solo me queda agradecer el apoyo brindado por mi Familia y mi polola Gabriela García, durante estos 5 años llenos de experiencias que permanecerán para siempre en mi vida. Si bien es el término de una etapa, también es el punto de partida para un nuevo ciclo, el que afrontare de la mejor manera aprovechando las competencias adquiridas en las diversas actividades curriculares.

Para finalizar, agradezco a mis compañeros Nicolás Álvarez, Diego Alvarado e Ingeborg Cornejo, que me acompañaron desde el primer día y a los profesores Elvira Palma, Sergio Hidalgo, Patricio Lourido y Luis Valenzuela, que fueron quienes marcaron mi estadía al interior de la UCSH.

### **Emerson Valenzuela.**

Dedico mi proceso de formación y la presente investigación a mi familia, en especial a Pamela Reveco, Nicole Valenzuela y Jaime Reveco. Valoro inmensamente la confianza y el apoyo incondicional que me brindaron durante todos estos años, ayudando a superar obstáculos y problemas.

Agradezco el trabajo con mi equipo de investigación, que pese de no haber compartido durante la carrera me integraron e incluyeron a un buen clima de trabajo, fortaleciendo mi seguridad y capacidad de análisis.

Gracias a los docentes que dejaron su firma en mí, tales como Valeska Leiva, Alejandro Ostoic, Victor Reyes y Elvira Palma, que confiaron en mis capacidades y colaboraron en mi formación profesional.

Esto es el fruto de lo que junto hemos formado....Gracias.

## Tabla de contenidos

Resumen	14
Introducción	16
CAPITULO I	
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	18
1.1 Antecedentes de contexto	18
1.2 Antecedentes teóricos y/o empíricos observados	22
1.3 Justificación e importancia	28
1.4 Definición del problema	30
1.4.1 Pregunta de investigación	30
2. SUPUESTOS	30
3. OBJETIVOS	31
3.1 Objetivo General	31
3.2 Objetivos Específicos	31
CAPÍTULO II	
2. Marco Teórico	32
2.1 Antecedentes de la Educación Superior en Chile	32
2.1.1 Educación	32
2.1.2 Educación en Chile	33
2.1.3 Historia y evolución de la Educación Superior en Chile	34
2.2 Modelos Pedagógicos	38
2.2.1 Pedagogía	38

2.2.2	Modelo	39
2.2.3	Tipos de Modelos Pedagógicos	40
2.2.4	Prácticas Pedagógicas	42
2.2.4.1	La Práctica Docente como Actividad Técnica	44
2.2.4.2	La Práctica Docente como Comprensión de Significados	47
2.2.4.3	La Práctica Docente como Espacio de Intercambios Socioculturales.	50
2.3	Enseñanza	54
2.3.1	Concepción de Enseñanza	54
2.3.2	El Conocimiento Pedagógico del Contenido (CPC)	57
2.3.3	Docencia	63
2.3.3.1	Docencia Universitaria	64
CAPITULO III		
3.	MARCO METODOLÓGICO	68
3.1	Problemática de Investigación	68
3.2	Enfoque Metodológico	69
3.2.1	Diseño de Investigación	69
3.2.2	Tipo de Estudio	70
3.2.3	Instrumentos de Recolección de Datos	71
3.2.4	Población y Muestra	75
3.2.5	Técnica de Muestreo	76
3.2.6	Técnicas de Análisis de Datos	76
3.2.7	Etapas de la Investigación	78

## CAPITULO IV

4.	ANÁLISIS DE DATOS	79
4.1	Análisis de resultados recogidos del cuestionario estructurado aplicado a docentes	79
4.2	Análisis de resultados recogidos del cuestionario estructurado aplicado a estudiantes	115

## CAPITULO V

5.	CONCLUSIONES	140
	BIBLIOGRAFÍA	148
	ANEXOS	152

## Índice de Tablas y Graficas

### **Gráficos del cuestionario estructurado aplicado a docentes.**

Grafico N°1. ¿Qué lo motivo a dedicarse a la pedagogía?	80
Grafico N°2. ¿Cuál es la razón principal por la que decidió dedicarse a la docencia universitaria?	82
Grafico N°3. El conocimiento que enseña es tomado de...	84
Grafico N°4. ¿Para qué usa el conocimiento teórico en el desarrollo de una asignatura?	86
Grafico N°5. Usted ha realizado investigación científica sobre...	88
Grafico N°6. Un(a) profesor(a) debe saber...	90
Grafico N°7. ¿Qué es para usted la Pedagogía?	92
Grafico N°8. La manera como enseña...	94
Grafico N°9. ¿Usted utiliza las TIC's?	96
Grafico N°10. ¿Para qué usa las TIC's en su práctica pedagógica?	97
Grafico N°11. ¿Para qué sirve la evaluación?	99
Grafico N°12. ¿En qué modelo pedagógico cree usted que se enmarca su práctica pedagógica docente?.	101
Grafico N°13. ¿Cuál es el objetivo principal del proceso enseñanza-aprendizaje?	103
Grafico N°14. ¿Qué importancia tiene para usted el currículo?	105
Grafico N°15. ¿Qué rol cumple el estudiante dentro del proceso enseñanza-aprendizaje?	107
Grafico N°16. ¿Qué rol cumple el docente dentro del proceso enseñanza-aprendizaje?	109

Grafico N°17. ¿Qué rol cumple el contenido dentro del proceso enseñanza-aprendizaje?	111
Grafico N°18. ¿Qué metodología predomina en sus prácticas pedagógicas?	113

**Gráficos del cuestionario estructurado aplicado a estudiantes.**

Grafico N°19. ¿Por qué razón crees que los docentes de la UCSH se dedicaron a la pedagogía?	115
Grafico N°20. ¿Cuál es la razón por la que crees que los docentes de la UCSH se especializaron en la docencia universitaria?	117
Grafico N°21. Desde tu punto de vista: ¿De dónde crees que es tomado el conocimiento utilizado por los docentes de la UCSH?	119
Grafico N°22. ¿Qué conocimiento consideras haber logrado al interior de las diversas actividades curriculares?	121
Grafico N°23. ¿Qué concepción de pedagogía consideras que fue más utilizada por tus profesores en las diversas actividades curriculares?	122
Grafico N°24. ¿Qué fin crees tú que cumplían las TIC al interior de las actividades curriculares realizadas en la UCSH?	124
Grafico N°25. ¿Qué rol cumple la evaluación al interior de las actividades curriculares cursadas en la UCSH?	126
Grafico N°26. ¿En qué modelo pedagógico crees que se fundamentan las clases desarrolladas al interior de la UCSH?	128
Grafico N° 27. Desde tu punto de vista: ¿Cómo consideras que son los docentes de la UCSH?	130

Grafico N°28. ¿Cuál, crees tú, es el objetivo principal del proceso de enseñanza-aprendizaje?	132
Grafico N°29. ¿Qué rol consideras poseer dentro del proceso enseñanza-aprendizaje?	134
Grafico N°30. ¿Qué rol cumplen tus profesores dentro del proceso de enseñanza aprendizaje?	135
Grafico N°31. ¿Qué rol cumplía el contenido en el proceso de enseñanza-aprendizaje, impartido por tus docentes en las diversas actividades curriculares?	137
Grafico N°32. ¿Qué metodología pudiste reconocer como predominantes en las prácticas pedagógicas de tus profesores?	139

#### **Tablas anexas.**

Tabla N°1. Matriz de profesores	166
Tabla N°2. Matriz de profesores	167
Tabla N°3. Matriz de estudiantes	168
Tabla N°4. Matriz de estudiantes	169
Tabla N°5. Matriz de estudiantes	170
Tabla N°6. Matriz de estudiantes	171

## **Resumen**

En la presente investigación se buscó establecer la coherencia que existe entre las concepciones que tienen los docentes de la UCSH y sus prácticas pedagógicas en la carrera de Pedagogía en Educación Física.

Esta inquietud surgió producto de la necesidad de conocer las concepciones que poseen los docentes con respecto al cómo enseñar a los profesores en formación de la carrera de pedagogía en Educación Física de la UCSH.

Considerando la importancia de la coherencia entre lo que se piensa y lo que se hace al momento de enseñar, y la mirada pedagógica basada en el constructivismo asumido y manifestado por la universidad, consideramos necesario constatar si existe relación entre la teoría y práctica de los docentes de la UCSH. Es por lo anterior se planteó la siguiente pregunta de investigación, ¿Qué tipo de concepciones poseen los estudiantes y docentes sobre las prácticas pedagógicas que realizan estos últimos en la carrera de Pedagogía en Educación Física de la UCSH?, con la cual se busca responder a través de un análisis relacionando perspectivas desde la docencia universitaria, y una perspectiva estudiantil.

Para lograr dilucidar esta problemática de estudio se asumió como objetivo general el analizar las concepciones que tienen docentes y estudiantes sobre las propias prácticas pedagógicas ejercidas a nivel de aula en la carrera de Pedagogía en Educación Física de la UCSH.

Junto con lo anterior cabe mencionar que para llevar a cabo la investigación, se utilizó un enfoque cuantitativo, puesto que permitió

cuantificar a través de datos números y estadística las variables y resultados obtenidos mediante la aplicación del instrumento de recogida de información.

El instrumento utilizado para poder recolectar los datos de docentes y estudiantes, correspondió a un cuestionario con preguntas cerradas, el cual fue aplicado tanto a docentes de la carrera de Pedagogía en Educación Física, como también a estudiantes regulares que cursan el último semestre de la carrera.

Por último, los resultados del estudio confirman que las prácticas pedagógicas de los docentes de la carrera de Educación Física de la UCSH se fundan en concepciones previas que poseen los docentes acerca de lo que significa enseñar, y además, se ratifica que existen una serie de incoherencias entre lo que los docentes piensan y realmente hacen en relación a los diferentes elementos que constituyen el proceso de enseñanza-aprendizaje al interior del aula de clases.

## Introducción

Al comienzo de esta investigación se produjeron múltiples reflexiones y discusiones para llegar a determinar el objeto de estudio central de este seminario. La selección de este tema surge del cuestionamiento sobre la didáctica establecida en las prácticas pedagógicas de los docentes de la carrera de pedagogía en educación física de la UCSH, tratando de dilucidar la coherencia existente entre las concepciones de enseñanza manifestada por los profesores y la coherencia de esta con las prácticas pedagógicas realizadas, es decir, la concordancia entre el ideario teórico respecto a la enseñanza que sustenta el actuar pedagógico de los docentes y la aplicación práctica en el contexto universitario. Es por lo anterior, que se reflexionó acerca de la manera en que se podían integrar todas estas inquietudes en una línea de investigación que se constituya en un aporte que trascendiera y fuera útil para la Escuela de Educación en Ciencias del Movimiento y Deportes de la UCSH, encargada de la carrera de Pedagogía en Educación Física.

Por otra parte, se tuvo que realizar un trabajo exhaustivo para poder encontrar estudios que vincularan y profundizaran nuestro proyecto de investigación. A partir de lo anterior, se elaboró el primer capítulo relacionado con el planteamiento del problema, en el cual se abordan las diversas preguntas que estructuran y guían la investigación, además de los objetivos y limitaciones de la misma. De los objetivos que enmarcan la investigación que se darán a conocer, en una primera instancia, dan énfasis a determinar la coherencia que existe entre la concepción de enseñanza que tienen los docentes con sus prácticas pedagógicas implementadas en sus salas de clases, identificando estas prácticas mediante la opinión que manifiestan los

estudiantes que estén cursando quinto año de la carrera de Pedagogía en Educación Física y reconociendo la concepción de enseñanza que tienen los docentes de la UCSH y a partir de las cuales, realizan sus prácticas pedagógicas.

El segundo capítulo se compone del marco teórico, en donde se presentan los antecedentes más importantes que fundamentan el problema a investigar, pasando por temas como educación, pedagogía, concepciones de enseñanza, conocimiento disciplinar, modelos pedagógicos, entre otros.

En el siguiente capítulo, que corresponde al marco metodológico, se abordan aspectos relacionados con el enfoque de la investigación, tipo de diseño y estudio, muestra, instrumentos de recogida de información y análisis de la validación, entre otros.

En el capítulo de la bibliografía se expone la lista de referencias bibliográficas empleadas para fundamentar la investigación, y en el último capítulo se adjuntan los anexos, que corresponden al formato de los cuestionarios aplicados a docentes y estudiantes.

## **Capítulo I**

### **1. Planteamiento del problema.**

#### **1.1.- Antecedentes de contexto**

La presente investigación tiene como propósito indagar sobre las prácticas pedagógicas de los docentes y las concepciones que estos tienen sobre ella.

Este estudio abordará la problemática referida a la coherencia que debiera existir entre las concepciones de enseñanza que declaran los docentes universitarios y sus prácticas pedagógicas, constatándolas con las opiniones que los estudiantes tienen sobre dichas prácticas.

En las últimas décadas la educación en Chile ha experimentado profundos cambios en todos sus niveles y en especial a nivel de Educación Superior. Desde la década de los '80 en adelante la educación superior en Chile inició un proceso de proliferación de instituciones educativas (Universidades, Institutos profesionales y Centros de Formación Técnica), esto fue representado a través de sorprendentes cifras realizadas por el Sistema de Información de la Educación Superior (SIES), en donde la cantidad de estudiantes matriculados en educación superior para el año 1983 fue de 175.200 personas, aumentando considerablemente para el año 2012 a la cifra de 1.127.181 personas.

En la actualidad la educación superior tiene un desafío muy diferente al escenario en que se encontraba en los siglos precedentes, debido a que hoy en día el mundo se encuentra inmerso en un proceso de globalización y en

una sociedad del conocimiento que hacen plantear nuevas exigencias a las instituciones educativas superiores en materias tales como la formación de recursos humanos altamente calificados, el desarrollo de la ciencia y la tecnología, y la disponibilidad de oferta programática para las necesidades de la educación continua, entre otras. Todo lo anterior con niveles de calidad internacionales.

La problemática actual radica en que los retos que plantea la sociedad contemporánea tanto al país, como para el sistema educativo en todos sus niveles posiblemente no están cumpliéndose debido a la gran oferta educativa, la cual debería fomentar el logro de todas las herramientas para desarrollar talentos individuales, capacidad crítica, reflexiva, creativa, etc. Aprender a aprender, aprender a pensar, aprender a comprender, aprender a vivir juntos y aprender a navegar en la información, es decir formar un profesional integral.

Por otra parte, los chilenos que valoran la educación saben que es la vía más importante y segura hacia una continua prosperidad y hacen grandes esfuerzos, como individuos y como sociedad, para tener acceso a una educación de calidad y aprovechar las oportunidades que esta ofrece. En décadas anteriores cuando la oferta de instituciones de educación superior era mucho más baja, probablemente nadie se cuestionaba la problemática de la calidad de la educación, pero ahora con el gran mercado de instituciones se hace necesario plantear la pregunta ¿Qué me garantiza que tal institución me ofrecerá una educación de calidad?. Por lo tanto, no es sorprendente que la educación sea un tema de contingencia actual a nivel nacional en donde el profesor es considerado como uno de los principales responsables.

En la actualidad se reconoce la necesidad de cambiar y/o transformar la formación del profesorado, a la vez que durante su ejercicio pedagógico,

se le ha asignado una nueva función relacionada con ser un formador del sujeto humano para el desarrollo del país en un mundo globalizado. Esta preocupación internacional relacionada con la calidad del profesorado actual, y con la calidad de los programas de formación de los futuros profesores, se ha constituido en materia de estudio y debate político en América Latina y especialmente en Chile. Algunas señales que permiten justificar esta afirmación son según Villalobos A. (2009):

- a) La elaboración y aplicación de una prueba nacional de pedagogía para egresados de las facultades de educación de las diversas universidades que imparten la carrera profesional.
- b) El actual proceso de 'evaluación docente' que ocurre en todos los colegios municipalizados, la cual tiende a difundirse a todo el sistema educativo nacional.
- c) La creciente crítica por parte de la sociedad en relación al desempeño docente, como responsable del fracaso en el logro de los aprendizajes esperados de sus estudiantes.

Cabe destacar que estas señales hacen referencia al docente de aula que se desempeña en los distintos niveles del sistema nacional de educación: Enseñanza básica, parvularia, media y diferencial. Sin embargo, resultaría interesante extrapolar esta preocupación al docente universitario, el cual debe dar respuesta a los diferentes desafíos que plantea la formación profesional a nivel superior, sobre todo cuando se habla de la acreditación de la educación universitaria, como factor fundamental del aseguramiento de la calidad.

De la mano con lo anterior, es sabido que el papel del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje es fundamental, y es a él a quien le

corresponde ser uno de los actores sociales más importante en la formación de una persona o un profesional, por lo tanto su formación y su permanente actualización es un factor muy relevante. La mejora de la calidad en la educación requiere de profesores preparados, que no solo se manejen en su disciplina o especialidad, si no que tengan conocimientos acerca del cómo enseñar lo que claramente requiere la sociedad, de aquí la necesidad de que en la universidad se enseñe a los profesores a educar, para que los estudiantes aprendan a aprender, a tomar iniciativa, decisiones, a ser críticos, y no ser solo un cumulo de conocimientos. Es importante almacenar mucha información que se traduzca en conocimiento, sin embargo es mucho más necesario desarrollar la capacidad para procesar esa información, comprenderla, apropiarse de esta y poder aplicarla.

Para abordar la problemática descrita en los apartados anteriores, se crea el Sistema de Aseguramiento de la Calidad que tiene como propósito promover e implementar políticas para el aseguramiento a través de la autorregulación y la acreditación de programas e instituciones. Para tal cometido la ley crea la Comisión Nacional de Acreditación (CNA). Si bien uno de los criterios a evaluar en los procesos de acreditación está referida a los procesos de enseñanza aprendizaje no siempre se logra evaluar la calidad de dichas prácticas a nivel de aula, que permitan contribuir a un mejor desarrollo de la educación superior y con ello poder elevar los estándares y el éxito de los titulados en el mercado laboral. Por lo tanto, dentro de un conjunto de factores que en su conjunto impactan y determinan la calidad de la educación, la práctica docente se constituye quizás en el elemento más débil y menos considerado en los procesos de aseguramiento de la calidad en la docencia de pregrado.

## **1.2.-Antecedentes teóricos y/o empíricos observados**

Como se señaló anteriormente los cambios sociopolíticos y económicos producidos en las últimas décadas han impactado en la educación superior, lo que ha generado un importante proceso de crisis y cambios que implican no solo considerar y revisar las formas de organización y funcionamiento de las instituciones de nivel superior, sino también un replanteamiento de la labor del docente universitario.

Para Martínez y Carrasco, (2006), citado por Londoño O., (recuperado el 1 de Septiembre de 2013), la sociedad en la actualidad demanda mayores niveles de exigencia en términos de la calidad de la formación universitaria y reclama a la universidad y a sus docentes, afrontar su labor desde una perspectiva más pedagógica y menos burocrática e interesada. Y de la misma forma en que la universidad debe buscar demostrar rigor en el área investigativa, también debe buscar la excelencia en la docencia.

En el marco de los desafíos planteados por la sociedad de la información y el conocimiento, la figura del docente se ha debido construir y consolidar mediante un conocimiento disciplinar y práctico el cual se va desarrollando a través del conocimiento pedagógico, didáctico y ético.

Bajo esta realidad en la cual el docente se constituye como un actor imprescindible en términos de orientador de los procesos pedagógicos, es urgente y necesario verificar sus alcances en la realidad mediante el estudio de sus concepciones y prácticas pedagógicas con la finalidad de determinar la coherencia entre el discurso pedagógico que poseen los docentes universitarios de dichas prácticas, y las acciones que estos realizan dentro de las aulas a partir de las opiniones de los propios estudiantes.

A las prácticas pedagógicas que el profesor realiza dentro del aula y fuera de ella, subyacen concepciones acerca de la enseñanza las cuales representan y revelan los fenómenos educativos implicados tanto en su estructura, como también en su funcionamiento. La identificación de estas concepciones, permite la explicación y comprensión a nivel teórico de los elementos y los tipos de relaciones que las constituyen, conformando la esencia misma del discurso pedagógico que respalda y otorga sentido a las prácticas pedagógicas de los docentes. Por lo tanto, en palabras de Beltrán Y., (2008), es de gran importancia conocer no sólo el desarrollo de la actividad académica que realiza el docente, sino también investigar de forma más profunda, las concepciones que otorgan sustento y significación a dicho quehacer, identificando sus progresos, retrocesos o estancamientos en la calidad de educación que entrega y la manera cómo concibe el saber y la acción pedagógica.

Por otro lado, en concordancia con las concepciones que el docente tiene respecto a la enseñanza, transmite el saber a través de la práctica pedagógica, la cual se espera lleve al campo práctico los contenidos explícitos seleccionados para la formación profesional de los alumnos en contextos sociales y culturales. De allí que cobra sentido la afirmación “Es en la práctica donde todo proyecto, toda idea, toda intención, se hace realidad de una u otra forma; se manifiesta, adquiere significación y valor, independientemente de declaraciones y propósitos de partida” (Gimeno, 2002, citado por Beltrán Y. 2008, pág. 240)

Una investigación realizada por Beltrán Y. (2008), señala que la generalidad de los docentes no poseen consciencia acerca de sus concepciones, de manera que la relación entre sus pensamientos y la intervención pe-

pedagógica que realizan en el salón de clase no es coherente. Esta discontinuidad señalada anteriormente, entre el pensar y el actuar del docente, pone de manifiesto que la mayor parte de ellos carece de la formación pedagógica necesaria para asumir la labor docente, y en el caso de aquellos que la tienen, aun no logran comprender e integrar los discursos pedagógicos a sus prácticas.

De la mano de lo anterior, un estudio realizado con un grupo de docentes de la universidad Santo Tomas, seccional Bucaramanga, enfocado a caracterizar sus concepciones y prácticas pedagógicas, arrojó que el 95,20% de los profesores consideró que el conocimiento disciplinar no es suficiente para llevar a cabo el proceso de enseñanza, pues se necesita del conocimiento pedagógico para cimentar y desde ahí generar sus prácticas pedagógicas. Esta afirmación la ratifican los estudiantes al considerar que se constituye en un buen profesor aquel que 'no solo sabe de la disciplina que enseña, sino que también posee pedagogía para enseñar'. Además, el 39,20% de los docentes considera a la pedagogía como aquel saber teórico- práctico que posibilita mediar los procesos de enseñanza-aprendizaje, seguido del 27,20% que la distingue como la ciencia que estudia los fenómenos educativos y el 22,40%, como la posibilidad de reflexionar sobre la educación y su relación con la sociedad, mientras que solo el 10,40% la percibe como el arte de transmitir contenidos. A partir de lo anterior, se deduce que las concepciones que poseen los profesores acerca de la pedagogía evidencian creencias de naturaleza constructivista al considerarla un elemento esencial para examinar y transformar la educación. Sin embargo, los docentes estudiados admitieron que aún no consiguen entender e integrar la pedagogía en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, constituyéndose este en el mayor

impedimento para modificar y renovar sus prácticas. Lo expuesto anteriormente, se ve reflejado en lo propuesto por Vasco, (1990), citado por Basto-Torrado, S. P., (2011), quien señala que “este saber teórico-práctico generado por el profesor a través de la reflexión personal y dialogal sobre su propia práctica sigue siendo exiguo en la realidad docente”.

En efecto, las prácticas pedagógicas revelaron que los docentes no están generando su intervención pedagógica basándose en fundamentos pedagógicos que permitan plantear innovaciones en las formas de enseñar y aprender. Ante esta ausencia de origen epistemológico, este conocimiento surge como resultado de la práctica, de la experiencia del profesor y no de la teoría. De esta forma, la pedagogía pasa a formar parte de un conocimiento de carácter azaroso, inesperado y espontáneo que se genera y desarrolla más desde la intuición del docente, que desde la teoría.

En relación con lo antes mencionado, Aldana de Becerra, G., (2008), citado por Basto-Torrado, S. P., (2011), señala que los profesores universitarios se forman mediante un proceso que en su mayoría presenta un carácter instintivo y autodidacta, carente de una capacitación pedagógica específica, por lo tanto, lo que hacen es reproducir el modelo de enseñanza con el cual fueron formados y el enfoque epistemológico que subyace a su disciplina específica. Por tanto, resulta urgente que los profesores reflexionen en torno a sus prácticas pedagógicas ejecutadas desde la intuición, de forma que a partir de estas, se genere un conocimiento práctico.

En síntesis, de conseguir generar en los profesores procesos reflexivos a partir de sus prácticas pedagógicas dentro como fuera del aula, se dará paso a un conocimiento práctico el cual resulta fundamental en la actualidad, debido al carácter de incertidumbre y dinamismo de las sociedades

globalizadas; no obstante, resulta exiguo para llevar a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje, pues debe conjugarse en palabras de Carr, (1990), citado por Basto-Torrado, S. P., (2011), con “el saber teórico de la ciencia”.

Durante la segunda mitad del siglo XX los docentes manifestaban fuertemente un tipo de metodología de enseñanza conocida hasta el día de hoy como el modelo tradicional con tendencias puras del conductismo; teoría que fue originada por los postulados de Juan Amós Comenio. Este método es considerado por aquellos que lo practican como el método en el cual el docente es el dueño y transmisor de los conocimientos absolutos obteniendo el protagonismo del proceso de enseñanza y dejando al alumno como el receptor de los saberes, los cuales deben ser adquiridos y memorizados bajo situaciones expositivas por parte del profesor.

En la búsqueda de mejorar la educación y el proceso de enseñanza propuesto por el conductismo, los pedagogos buscaron el modo de contribuir a la enseñanza y lograr darle matices de constructivismo por la baja calidad en cómo se generaba el conocimiento en los estudiantes. Es por esto que se quiso crear un cambio en la forma de cómo transmitir los conocimientos con la idea de darle más importancia y participación a las opiniones que tendrían los estudiantes, otorgando así, una importancia significativa a la relación que se establecería entre el profesor-alumno. Si bien es cierto, los nuevos modelos de profesores valoraban y estaban consciente de los conocimientos previos de sus estudiantes, estos seguían teniendo la razón absoluta acerca de la información que dominaban, pero enfocaban su proceso de enseñanza en la reflexión que lograba el estudiante acerca de lo que estaba aprendiendo con sus conocimientos previos. A pesar de que algunos procesos educativos continúan enmarcándose en modelos tradicionalistas o conductistas, hay esti-

los de enseñanza que más que corresponder a lo que dictaminan los paradigmas de los últimos tiempos, están dando paso a la construcción y reconstrucción de procesos desde el compromiso, la reflexión disciplinar, pedagógica y práctica para lograr auténticas maneras de accionar y concebir la enseñanza-aprendizaje. Es por esto que se reconocieron en los últimos años, a profesores que seguían un modelo “constructivista alternativo”, el cual “tiene sus raíces en la Psicología Cognitiva” (Gimeno Sacristán & Pérez-Gómez, 1990, citado en Basto-Torrado, S.P (2011). La metodología que determina a este modelo considera estrategias pedagógicas que fomentan la autonomía, la toma de decisiones, el liderazgo, dinámicas de carácter individual y colectivo; prácticas que demuestran importancia en la potenciación de las competencias comunicativas y ciudadanas.

Por lo tanto, el conocimiento pedagógico no consiste en la transmisión de los contenidos sino que trasciende más allá haciendo al docente reflexionar, explicar, comprender, proponer y transformar su quehacer. Paralelo a esto y aún más importante, este modelo acoge el sentido de la orientación humana con el aspecto social, como el eje transversal de todas las concepciones y acciones de las prácticas pedagógicas que el docente dice hacer.

En una encuesta realizada a un grupo de profesores de la Universidad Santo Tomas, seccional Bucaramanga, acerca del modelo pedagógico en el cual enmarca su práctica pedagógica, se señala que el 57,60% se identificó con el modelo pedagógico constructivista, acompañado del 36,00% que se considera a sí mismo alternativo y un porcentaje menor del 2,40%, que aún se percibe como tradicional-conductista. Estos resultados que dan cuenta de una concepción que se tiene acerca de la forma de entender el proceso

enseñanza-aprendizaje, se contrastaron con las apreciaciones logradas en otros espacios en el marco de este estudio, en los cuales la mayor parte de los docentes no identificaba ni comprendía el significado de los distintos modelos pedagógicos. Por lo tanto, al no poseer los docentes una claridad conceptual que les permita explicar y comprender sus propias concepciones a partir de las cuales levantar su enseñanza, difícilmente podrán transformar y mejorar sus prácticas pedagógicas.

### **1.3.-Justificación e importancia**

En el marco de esta investigación, las prácticas pedagógicas de los docentes en la educación superior adquieren gran importancia en el proceso de formación de futuros profesionales del área de educación, considerando los antecedentes mencionados con anterioridad respecto de la calidad de la formación universitaria tan cuestionada y debatida en la actualidad.

La importancia de este estudio radica en el aporte a la comprensión de las prácticas pedagógicas universitarias realizadas por los docentes de Pedagogía en Educación Física de la UCSH y su relación con las concepciones que las guían, para determinar la coherencia entre lo que ellos declaran respecto a las opiniones que los estudiantes tienen de dichas prácticas pedagógicas.

La finalidad de determinar la coherencia entre lo que los docentes piensan y llevan a cabo en la práctica radica en la generación de un cambio, tal como señala Martínez y Carrasco, (2006), citado por Londoño O., (recuperado el 3 de Septiembre de 2013), orientado hacia un nuevo modelo de docencia universitaria centrado en el sujeto que aprende en vez del que

enseña, en los resultados del aprendizaje, que en las formas de enseñar y en la consecución de competencias terminales que involucren la movilización de recursos cognitivos relacionados con procedimientos y actitudes y no meramente informativos y conceptuales.

Este cambio señalado anteriormente, implica un compromiso fundamental por parte de los docentes, los cuales deben considerar a sus alumnos por sobre su disciplina, facilitando el acceso intelectual de los mismos a los contenidos y prácticas de la disciplina que se pretende enseñar, para así poder desarrollar lo señalado por Zabalza, (2004), citado por Londoño O., (recuperado el 3 de Septiembre de 2013), denominado 'doble competencia', orientada al desarrollo de su competencia científica, como conocedores del ámbito científico que enseñan, y a su competencia pedagógica como personas comprometidas con la formación y el aprendizaje de los estudiantes.

A partir de lo expuesto con anterioridad, se hace pertinente determinar las concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas pedagógicas realizadas por los docentes responsables del proceso de formación de profesores de la carrera de Pedagogía en Educación Física impartido por la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH), con la finalidad de contribuir y generar cambios, que produzcan mejoras en el proceso de formación de futuros docentes, y por ende, una mejora en la calidad de la educación superior.

#### **1.4.- Definición del problema.**

Considerando los antecedentes señalados anteriormente, relacionados con la falta de formación universitaria de los docentes en términos de conocimientos pedagógicos, la poca profundidad en el conocimiento de la disciplina que enseñan, las escasas iniciativas investigativas, el desconocimiento de los modelos pedagógicos a partir de los cuales se puede entender y llevar a cabo la enseñanza, la ausencia de instancias para la reflexión que realizan en torno a sus prácticas pedagógicas dentro del aula de clases, se planteó la siguiente pregunta de investigación:

##### **1.4.1 Pregunta de investigación**

¿Qué tipo de concepciones poseen los estudiantes y docentes sobre las prácticas pedagógicas que realizan estos últimos en la carrera de Pedagogía en Educación Física de la UCSH?

## **2. Supuestos**

Los modelos y las prácticas pedagógicas se fundan sobre preconcepciones que tanto estudiantes como docentes tienen de dicha práctica, de ahí que los modos de enseñar, de evaluar y el tipo de relación pedagógica dicen relación con dichas concepciones construidas individual y socialmente.

### **3. Objetivos**

#### **3.1.-Objetivo General**

Analizar las concepciones que tienen docentes y estudiantes sobre las propias prácticas pedagógicas ejercidas a nivel de aula en la carrera de Pedagogía en Educación Física de la UCSH.

#### **3.2.-Objetivos específicos.**

Identificar a partir de la opinión de los estudiantes que cursan el último año de la carrera de Pedagogía en Educación Física de la UCSH, las concepciones que estos tienen de las prácticas pedagógicas de sus docentes a nivel de aula.

Identificar aquellos rasgos distintivos de las prácticas pedagógicas de los docentes con el fin de caracterizar los estilos de enseñanza y sus concepciones.

## **Capítulo II**

### **2. Marco Teórico**

#### **2.1.-Antecedentes de la Educación Superior en Chile**

##### **2.1.1 Educación**

La etimología del concepto de educación procede del latín “educare” comprendido como un acto de criar, alimentar y nutrir, pero que a la vez deriva del verbo “ex – ducere” sacar de dentro, o bien, conducir o guiar.

El concepto de educación posee muchas acepciones, sin embargo, según lo que señala la Real Academia Española (RAE) se entiende como la ‘Acción y efecto de educar’, ‘Crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes’ e ‘Instrucción por medio de la acción docente’.

Una concepción que permite un mejor acercamiento a lo que se entiende hoy en día por educación y la evolución que ha tenido este concepto, es lo señalado por Blázquez (2010), correspondiente a, que cada vez existe una mayor consideración de que la enseñanza está en servicio de la educación, refiriéndose a que el motivo primordial que esta tiene no debiera limitarse a la transmisión de conocimientos planos que no sean significativos ni trascendentes para los sujetos en formación, sino que debieran sustentarse en el desarrollo autónomo de los alumnos, quienes adquieren el rol protagónico en el proceso educativo, puesto que deben ser capaces de adaptarse y ajustarse al mayor número de situaciones posibles.

### **2.1.2. Educación en Chile**

En Chile el periodo de educación obligatoria se extiende por 13 años, la que comprende para sus inicios la edad de los 6 años aproximadamente. Una vez terminado todo este proceso que comprende educación básica y secundaria y, obtenida la Licencia de Educación media para la educación general o de Técnico Medio para la educación vocacional, los egresados que generalmente tienen la edad de 18 años, pueden ingresar a la educación superior. Las instituciones de educación superior pertenecen a tres categorías: las universidades, institutos profesionales y los centros de formación técnica.

En cuanto a la educación secundaria en Chile que es la que precede a la educación superior existen tres categorías: las municipalizadas, las particulares subvencionadas y privadas pagadas. Es de conocimiento público para todos los chilenos que los colegios privados pagados seleccionan y reciben a los estudiantes con una mejor situación económica, los colegios subvencionados de financiamiento compartido, atraen a familias de ingresos medios y los municipalizados, a los sectores más pobres y vulnerables de la sociedad. Según el estudio PISA,(2006), sobre el desempeño académico de los alumnos chilenos, mostró una gran diferencia entre las escuelas privadas que tuvieron un desempeño significativamente mejor que los de escuelas municipalizadas. También es sabido que la probabilidad de completar la educación secundaria con éxito es mucho más baja en estudiantes de origen vulnerable que asisten a colegios municipales, a pesar de que a través de los años esta situación se ha ido estrechando.

En cuanto a la Prueba de Selección Universitaria (PSU), existen estudios que demuestran que los alumnos de escuelas municipalizadas tienen

más bajos puntajes. Esto puede ser debido a que como escuelas municipalizadas tienen dificultades para enseñarles el currículo nacional completo, y de lograrlo, es a último momento, limitando el tiempo para preparar adecuadamente la PSU. Por el contrario, los alumnos que asisten a colegios particulares, al poseer una mejor situación económica, tienen la posibilidad de asistir a un preuniversitario, con lo que obviamente obtienen mejores resultados en la Prueba de Selección Universitaria.

Por último, las deficiencias presentes en el Sistema de Educación, en términos de la entrega de una educación de calidad, fueron las que motivaron a los estudiantes de educación secundaria a iniciar un paro estudiantil en el año 2006 denominado “La marcha de los pingüinos”, en donde las demandas estaban principalmente orientadas al mejoramiento tanto en la reforma como en el sistema educacional. Este movimiento social organizó y realizó una gran cantidad de protestas, las cuales llegaron a su punto final el día 30 de Mayo del 2006, cuando marcharon alrededor de 790.000 estudiantes y, el 5 de Junio del mismo año, cuando una huelga nacional convocada por la Asamblea Coordinadora de Estudiantes, la más grande en la historia chilena, hizo paralizar el Sistema de Educación en el país.

Tras estos hechos la mayoría de las universidades cerraron sus puertas y el Colegio de Profesores se declaró en huelga, incorporándose a este movimiento.

### **2.1.3 Historia y evolución de la Educación Superior en Chile**

Hasta el año 1980, “la educación superior chilena sólo estaba compuesta por universidades, algunas de las cuales tenían sedes en distintas ciudades del país. Todas ellas contaban con financiamiento público, aunque

varias pertenecían a organizaciones privadas”. (Consejo Nacional de Educación, 2013, párr.1).

Durante la década de los ‘80 en el país se vivieron diferentes situaciones que hicieron que ocurrieran cambios a nivel estructural de la educación superior. Esto se debió al gran volumen de matrículas, ofertas de carreras y el número y tipos de instituciones que fueron surgiendo paulatinamente con el tiempo. Dentro de las instituciones que surgieron y, que llevaron a la reestructuración a nivel de educación superior, se destacan aquellas de carácter ‘privado’ y sin financiamiento estatal, las cuales que posteriormente fueron siendo compradas por las instituciones privadas.

Posterior a la existencia de ocho universidades en nuestro país para el año 1980, el número aumentó significativamente a veinticinco instituciones de educación superior, por razones tales como:

- La Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado (actual Universidad de Santiago de Chile) se desvincularon de sus sedes regionales, transformándolas en universidades o institutos profesionales autónomos con financiamiento estatal, dependiendo de si impartían carreras consideradas universitarias o no.” (CNED, 2013, párr. 3).
- Debido a la creciente demanda de estudios universitarios, fue que se crearon los antes señalados institutos profesionales y centros de formación técnica, con el propósito de descomprimir el sistema universitario. Posteriormente, específicamente en el año 1998, fueron reconocidas las fuerzas armadas, de orden y seguridad pública, y policía de investigaciones como institutos de educación superior.

De la mano de lo anterior, el CNED señaló que las nuevas instituciones que aparecieron no poseían autonomía plena, por lo cual debían someterse cada cierto tiempo a una supervisión externa, principalmente académica, ya que no estaban capacitadas aún para otorgar títulos o grados académicos de forma independiente.

De esta manera las primeras instituciones de educación privada fueron supervisadas a través del sistema de examinación [D.F.L. 1/80 y D.F.L. 5/1980, de Educación], administrado por una universidad examinadora frente a la cual los alumnos de la institución examinada debían rendir sus exámenes finales de asignatura y de grado. También la entidad examinadora debía aprobar los planes y programas de estudio que proyectaba impartir la institución examinada, en forma previa a su aplicación (CNED, 2013, párr.6).

Como consecuencia del acelerado surgimiento que tuvieron las Instituciones de educación superior en Chile, se produjo una carga excesiva a las instituciones encargadas y facultadas para actuar como fiscalizadoras y evaluadoras. Este fenómeno produjo un impacto económico importante para las instituciones de educación superior evaluadas, ya que con la finalidad de acreditar sus programas de estudio comenzaron a desembolsar dinero a cambio de una regulación rápida, pero que resulta ineficaz en términos de aseguramiento de la calidad de la educación.

A modo de respuesta a todos los hechos descritos los párrafos anteriores, en el año 1990 se creó el Consejo Superior de Educación, contenido en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), con el propósito de administrar un nuevo sistema de supervisión de universidades e institutos profesionales privados denominado, en ese entonces, como acreditación.

Posterior al surgimiento del Consejo Superior de Educación, nace en 1999 la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP), con el fin de diseñar y proponer un sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior y de conducir procesos experimentales de acreditación, entendiendo esto como la evaluación periódica de la calidad de instituciones de educación superior autónomas. Finalmente, todo esto se estableció y declaró en una ley denominada Ley 20.129, publicada el año 2006 que establece un sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior y crea la Comisión Nacional de Acreditación (CNA).

Según cifras más actuales, presentadas por Rolando, Salamanca & Aliaga, (2010), en el año 2009 el aumento del ingreso de los estudiantes chilenos a las instituciones de educación superior fue notable, superando las 876.000 matrículas, lo que corresponde el 5% de la población chilena.

El Gobierno de Chile (recuperado el 18 de junio del 2013), menciona que en la actualidad en el país es cada vez mayor la cantidad de personas que estudian una carrera de educación superior en comparación a 10 años atrás. En el año 2002 sólo 1 de cada 5 chilenos, en edad de poder estudiar, tenía la posibilidad de acceder a la educación superior. Actualmente esa cifra se ha incrementado cerca de un 50%, es decir, 1 de cada 2 personas. A partir de lo anterior, se puede inferir que en el país la educación superior ha ido incorporado más participantes, lo cual permite un mayor y libre acceso al desarrollo ya sea profesional y personal de cada uno de los miembros de la sociedad.

## **2.2.- Modelos pedagógicos**

### **2.2.1 Pedagogía**

El término pedagogía proviene del concepto griego de “paidagogos” que se descompone en “paidos” (niño) y “gogía” (guiar o conducir), por lo tanto los pedagogos son los sujetos encargados de guiar o conducir a los niños. Por otro lado, la Real Academia Española define el concepto de pedagogía en primer lugar, como la ciencia que se ocupa de la educación y la enseñanza, y en segundo lugar, lo que enseña y educa por doctrina o ejemplos.

En el transcurso de los años se han presentado distintos matices con respecto a la definición del concepto de pedagogía, siendo abordados bajo muchos puntos de vista diferentes. No obstante, todo depende de la época y contexto histórico en donde se defina el concepto de pedagogía. Por ejemplo, existen las ideas que plantean que la pedagogía debe ser entendida como una ciencia y un arte. Según Hoston (1901), citado por Hoston, (1991), la pedagogía entendida como ciencia, tiene relación con la aplicación de las leyes naturales del razonamiento humano al desarrollo de cada entendimiento individual, o en otras palabras, corresponde al estudio del orden en que se han de transmitir los conocimientos, fundados en las leyes de la razón.

Por otra parte, la pedagogía entendida como arte, es el conjunto de recursos y procedimientos que utilizan los educadores en la entrega de conocimientos.

Posteriormente se comenzó a considerar el carácter interdisciplinar de la pedagogía, ya que resulta imprescindible el aporte de otras áreas disciplinares para su ámbito de acción, por lo tanto:

La identidad de la pedagogía es perfectamente compatible con una fecunda relación interdisciplinar y aún cabe afirmar que no se puede desarrollar suficientemente sin ella (...) Más una cosa sí debemos tener clara: que estos intercambios de técnicas de trabajo no deben afectar a los límites de unas y otras disciplinas (Vásquez, 1980. citado por Touriñán y Sáez, 2012, pág. 249).

Por último, se puede entender este concepto desde una perspectiva más contemporánea y amplia, en donde se abarca aspectos antes no considerados, como es el caso de Zambrano Leal (2011) quien describe que la pedagogía es un concepto histórico elaborado a partir de tres registros:

- El práctico, definido por los aprendizajes y la enseñanza.
- El reflexivo (filosófico) orientado hacia los valores del hecho educativo.
- El político, cuyo eje es la función social de la educación y de la escuela.

### **2.2.2 Modelo**

Dado que el objeto de estudio está referido a las prácticas pedagógicas, y asumiendo que a toda práctica pedagógica le subyace un modelo, es que se hace necesario un primer acercamiento al concepto de modelo, el que puede abordarse a partir de la definición de dos términos considerados equivalentes del que nos convoca. En primer lugar el concepto de arquetipo, definido por la RAE como procedente del latín *archetypus*, y este del gr. *ἀρχέτυπος*, un modelo original y primario en un arte u otra cosa. También puede entenderse como representación que se considera modelo de cualquier manifestación de la realidad, o finalmente, como imagen o esquema natural con significado que forma parte del inconsciente colectivo.

Según Gómez y Polania (2008), un modelo corresponde a una entidad que sirve de mediadora entre una teoría (la explicación del comportamiento) y el mundo real (los hechos), el cual se construye con la finalidad de explicar y dar solución a una situación problema.

En otras palabras, el modelo es un arquetipo, es decir, una representación mental original y primaria, generalmente colectiva, que sirve de herramienta para establecer un puente entre teoría y el mundo real de los hechos y acontecimientos, lo que posibilita poder describir, interpretar explicar, comprender y elaborar estrategias de intervención para resolver los mismos.

### **2.2.3 Tipos de Modelos pedagógicos**

En el transcurso del siglo XX de igual forma como ha ocurrido en otras áreas de las ciencias naturales y sociales, el campo de la educación ha pretendido encontrar leyes que expliquen el proceso de enseñanza-aprendizaje y permitan derivar formas de intervención que garanticen la eficiencia y calidad de las prácticas pedagógicas. De este modo y gracias a los aportes de múltiples investigaciones en el área de educación, se han desarrollado modelos explicativos de lo que acontece dentro del aula, los cuales consideran los diferentes factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta representación de la realidad, esta manera de explicar fenómenos o situaciones que resultan complejos, es un término fundamental en el área de las ciencias e investigación, y cuenta con una pluralidad de usos y significados conforme a los diferentes campos disciplinarios en los que se le

utilice. Por lo tanto, considerando lo antes señalado, dentro del campo de la educación y la pedagogía, también existen modelos que buscan interpretar, comprender, explicar y representar la vida al interior del aula, los cuales reciben el nombre de modelos pedagógicos.

En palabras de Gómez y Polania, (2008), los modelos pedagógicos son perspectivas resumidas de teorías o enfoques pedagógicos que sirven de orientación a los docentes en la construcción y el análisis de los programas de estudios y en la sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se podría señalar que corresponden a esquemas conceptuales que permiten identificar de forma clara y abreviada las partes y los elementos que constituyen la práctica pedagógica. El estudio por parte de los docentes de los modelos pedagógicos, permite a los mismos tener una perspectiva más clara acerca de cómo se construyen los programas de estudio, de cómo funcionan y cuáles son los elementos a considerar que desempeñan un papel fundamental en un programa o en una planificación didáctica.

Por otra parte, los modelos pedagógicos varían según el periodo y contexto histórico en que aparecen y tienen vigencia, en su nivel de complejidad, tipo y número de partes que los constituyen, así como también en el énfasis que ponen sus autores en los diferentes elementos que los componen (rol del contenido, alumnos, profesor, evaluación, etc.) y en las relaciones establecidas entre los mismos.

Para lograr identificar un modelo pedagógico se necesita conocer sus características principales que según lo señalado por Porlán, 1983, citado por Gómez y Polania, (2008), surgen al dar respuesta a tres interrogantes esenciales acerca de sus aspiraciones últimas:

- **¿Que enseñar?**, qué contenidos, en qué orden y secuencia, y su

relevancia.

- **¿Cómo enseñar?**, relacionado con los métodos, medios y recursos. En este aspecto adquieren gran relevancia los estilos de enseñanza de los profesores y de aprendizaje de los estudiantes.
- **¿Qué y cómo evaluar?**, Referido no sólo a los momentos, sino también a los instrumentos de evaluación y a los contenidos previstos desde el inicio del proceso. En este aspecto también adquieren importancia los estilos de enseñanza y aprendizaje.

A partir de lo antes expuesto, se puede afirmar que todo modelo pedagógico, para ser considerado como tal, requiere de contenidos disciplinares, metodologías y unas formas de evaluación. Una vez especificados estos tres elementos, se hace necesario también identificar la visión que cada modelo posee acerca del rol del docente, del alumno y de los contenidos, entre otros elementos, que forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, se facilita identificar un tipo de modelo predominante en la labor del docente, aun cuando es necesario tener en consideración que en sus prácticas pedagógicas se combinan elementos de los distintos modelos, lo que da lugar a versiones distintivas y personales de un mismo modelo.

#### **2.2.4. Prácticas pedagógicas**

Es evidente que la manera en que los docentes piensan, interpretan y explican la vida dentro del aula de clases determina de forma importante un modo típico de actuación dentro de la misma, por lo cual no se pueden separar los modelos de comprensión (pedagógicos) y los modelos de

actuación (prácticas pedagógicas). El docente, los estudiantes, los administradores y todos quienes forman parte del proceso educativo, intervienen condicionados por un modo de concebir más o menos explícito las diversas dimensiones que constituyen el fenómeno educativo, y del mismo modo, enriquecen, corroboran, reproducen, o por el contrario, transforman su forma de entender la vida al interior de la sala de clases producto de las experiencias personales y ajenas que resultan como consecuencia de su intervención.

A partir de lo anterior, resulta pertinente definir el concepto de práctica pedagógica, el cual según De Arruda, (1998), citado por Barrero & Mejía, (2005), corresponde a un proceso en el cual se desarrolla la enseñanza con la intención de favorecer el aprendizaje. Por lo tanto, enseñar y aprender son dos términos que se relacionan con el propósito de generar apropiación del conocimiento y competencia por parte de los individuos que optan por involucrarse en este proceso educativo.

Por otra parte, la práctica pedagógica también puede ser entendida como:

Una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso maestros-alumnos, autoridades educativas y padres de familia, como los aspectos políticos, institucionales, administrativos y normativos, que según el proyecto educativo de cada país, delimitan las funciones del maestro (Fierro, 1992, pág. 21, citado por Valencia, 2008, pág. 2-3).

En palabras más simples, las prácticas pedagógicas se constituyen en el proceso mediante el cual los docentes pueden llevar a cabo la enseñanza con el objeto y la intención de generar aprendizaje en sus estudiantes. En este sentido, la práctica implica por una parte, considerar los significados y concepciones de los protagonistas del proceso educativo (docentes y alumnos), y por otra parte, los diferentes factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tales como los contenidos a enseñar, procedimientos, metodologías y estrategias, normatividad y jerarquía en la organización del tiempo y espacio de clases, todos ellos orientados conforme a los objetivos a conseguir, a la unidad temática, y en un nivel más macro, al currículo, a la filosofía y proyecto de formación de la institución de la cual forman parte.

Considerando los modelos explicativos de las prácticas pedagógicas en el aula propuestos por Pérez Gómez, 1989, citado por De Vincenzi, 2009, se distinguen tres tipos de clasificación de la práctica docente:

#### **2.2.4.1.- La práctica docente como actividad técnica.**

Subyace a este tipo de prácticas el modelo pedagógico proceso-producto, el cual definió la manera de concebir y ejercer la enseñanza entre las décadas de los años cuarenta y setenta. A partir de este modelo, la vida dentro del aula se limita a las relaciones que se forman entre la actuación del docente y su impacto sobre el 'rendimiento' del estudiante.

La intervención didáctica debe reducirse a la elección y activación de los medios necesarios para el logro de los objetivos determinados previamente desde el exterior. La acción del docente, concebida desde la lógica de este modelo, es fundamentalmente instrumental y está orientada a

la solución de problemas mediante la aplicación rigurosa y objetiva de teorías y técnicas científicas.

El carácter instrumental y técnico del modelo, se constituye en un criterio que debe considerarse y utilizarse en todos y cada uno de los elementos que forman parte de la intervención pedagógica, ya sea en el diseño e implementación del currículo, la producción de materiales, la formación del profesor/a, la organización de la escuela y del aula, la gestión de la vida académica, la selección de los materiales y procedimientos de evaluación, etc.

De la mano de lo anterior, surge el concepto de 'eficacia', como elemento fundamental dentro de este modelo, en términos de cuanto mayor sea el porcentaje de intervención que puede regularse y determinarse de antemano por expertos externos al contexto escolar y aula de clases, mayores garantías existen de evitar la subjetividad en la actuación del docente, el cual en esta perspectiva es considerado un técnico, y su intervención docente responde a lo que Schön, (1987), citado por De Vincenzi, (2009), denominó 'racionalidad técnica'.

Lo señalado en los apartados anteriores, nos permite reconocer que la perspectiva tecnológica se fundamenta en la idea que es posible entender, explicar y actuar, de una manera más rigurosa, objetiva y científica en los procesos de enseñanza-aprendizaje, de forma que el conocimiento generado por la comunidad científica pueda regular la práctica, mediante la preparación científica del profesorado, el diseño y elaboración científica del currículo y, la organización y gestión eficaz de la escuela y del aula.

Por otro lado, las prácticas pedagógicas concebidas desde una perspectiva técnico-instrumental, presentan críticas relacionadas con su inca-

pacidad para enfrentar la naturaleza de los fenómenos educativos. La realidad social del aula, a diferencia de la realidad física, se niega a ser encasillada en esquemas rígidos establecidos con anterioridad y a las generalizaciones universales propias del modelo, válidas para todo momento, contexto y personas. La realidad social, y en especial, la realidad del aula de clase, resulta siempre compleja, aleatoria, dinámica y particular.

De lo anterior se desprende en primer lugar, que en el aula no se presentan la diversidad de problemas claramente definidos, por lo tanto es imposible que para su diagnóstico y tratamiento existan recetas elaboradas por expertos externos ajenos a esa realidad educativa. Los problemas se identifican dentro de las situaciones reales, confusas y conflictivas que definen la vida del aula. Además, los hechos o acontecimientos durante la práctica, se presentan siempre, en cierta medida, como casos particulares, y como tales, demandan soluciones también únicas, adaptadas a la situación.

En segundo lugar, las practicas configuradas desde una perspectiva técnica, se han apoyado a menudo en un principio de homogeneidad del grupo de sujetos que aprende. Esto quiere decir, que se agrupa a los sujetos de acuerdo a sus capacidades, considerando un currículo común y un ritmo de aprendizaje también idéntico para todos los integrantes del grupo. El problema de lo señalado anteriormente radica en que en las sociedades contemporáneas, caracterizadas por una diversidad cultural y social escandalosa de los estudiantes que se acercan al sistema público de educación, lo que implica la destrucción del principio de homogeneidad, surgiendo la necesidad de responder a las diferencias individuales y colectivas de los sujetos, culturas y grupos sociales.

En tercer lugar, en la práctica educativa como en toda practica social, resulta necesario considerar espacios de carácter indeterminado, los cuales se irán configurando en la medida que se viva y experimente individual y socialmente. Lo anterior se extrapola también al aula de clases como grupo social, en donde se producen influjos permanentes que enriquecen y transforman las características del grupo y sus procesos de aprendizaje. La escuela evoluciona, reproduce como también transforma las influencias que recibe del entorno y de la sociedad, evoluciona generando nuevos patrones culturales, nuevas formas de interacción y comunicación, nuevas pautas de costumbres, nuevos intereses y demandas, por lo tanto, la escuela y el aula se encuentran situados desde nuevas líneas de acción. Este espacio de indeterminación y de creatividad en el aula antes señalada, no puede ser considerado configurando la práctica pedagógica desde una perspectiva técnica.

Las críticas de los apartados anteriores no buscan generar un rechazo generalizado a la realización de prácticas pedagógicas desde una perspectiva técnica, por el contrario, buscan advertir que no se puede considerar la intervención dentro del aula como una actividad exclusiva y prioritariamente técnica.

#### **2.2.4.2.- La práctica docente como comprensión de significados.**

Subyace a este tipo de prácticas pedagógicas el modelo pedagógico mediacional, el cual durante la década de los años setenta gracias al aporte de la psicología cognitiva a la psicología del aprendizaje, comienza a

considerar la relevancia de la función mediadora de los procesos mentales en la conducta de docentes y alumnos.

En términos generales, la intervención pedagógica del docente es el resultado de la forma como el concibe la misma, por lo tanto, las prácticas pedagógicas al interior del aula deben configurarse a partir de los significados que fluyen al interior del grupo de clases, de los significados que alumnos/as traen de su experiencia previa de índole cotidiano y simultaneo a la escuela, y por último, de los significados que generan como consecuencia de sus vivencias escolares y académicas.

Al enfocarse en la vida al interior del aula, esta debe entenderse como un espacio dinámico de intercambio, construcción y transformación de significados. Por consiguiente, los procesos de aprendizaje se constituyen también en procesos de construcción y transformación de significados. El papel del docente dentro de este espacio consiste en encausar y preparar los intercambios entre los estudiantes y el contenido, de forma que esta red de significados compartidos que van construyendo los estudiantes se enriquezca y potencie.

Dentro de esta concepción de la práctica pedagógica como comprensión de significados, el punto de partida para el desarrollo de los procesos de aprendizaje es el conocimiento que posee el alumno por sobre el conocimiento académico. Lo importante es que "el estudiante active sus esquemas de pensamiento, que utilice sus códigos de interpretación del mundo y de comunicación con los demás, por incorrectos o insuficientes que sean" (Freire, 1990, citado por, Pérez Gómez, 1992). Únicamente cuando el alumno activa sus propios esquemas mentales de intercambio, puede darse

cuenta de sus errores y carencias, contrastarlos con construcciones ajenas y preparar el camino para la transformación de significados.

De la mano de lo señalado en el párrafo anterior, el docente no puede limitarse entonces a ser un mero técnico que aplica el currículo con el propósito de transmitir los contenidos y que los alumnos, considerados como una comunidad homogénea, los aprendan y reproduzcan. Cada alumno/a y cada grupo ha elaborado y continua elaborando sus esquemas particulares de interpretación de la realidad, y en definitiva, está desarrollando sistemas de intercambios de significados también particulares, por lo cual, intervenir de forma importante en esta red de intercambio de significados, sentimientos, valores y acciones demanda al docente una actitud que considere y busque las diferentes claves que caracterizan al aula.

Por otro lado, al corresponder la construcción de significados a un proceso subjetivo de los individuos y de los grupos generado a partir de sus experiencias e interacciones, el docente no puede remplazar este proceso de elaboración y comunicación de significados, intereses y expectativas, por considerar superior sus conocimientos y experiencias personales. La virtualidad de la práctica educativa del profesor radica en su capacidad para fomentar la participación activa de los sujetos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, partiendo del principio de que ellos son los protagonistas del mismo. Por consiguiente, es fundamental preocuparse por interpretar la riqueza educativa del aula que se manifiesta a través de las propuestas, reacciones, sentimientos y creaciones de los alumnos.

Por último, no es el currículo tradicional, ni la metodología homogénea, la que asegura la igualdad de oportunidades para los diferentes individuos, grupos y culturas que forman parte del sistema educativo formal, sino la

atención a las diferencias individuales a través de una metodología y un currículo lo suficientemente flexible y diverso como para fomentar el intercambio y la participación activa de todos y cada uno de los estudiantes que forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, solo se puede transformar significativamente el conocimiento que posee y utiliza un sujeto cuando el mismo moviliza estos esquemas para interpretar la realidad. Es por ello, que la intervención en el aula debe comenzar respetando, fomentando y potenciando la movilización de los esquemas mentales, afectivos y de actuación de cada individuo y grupo. La mejor forma de involucrar a los alumnos/as en las actividades de aprendizaje considerando sus esquemas de pensamiento y acción, es favorecer el dialogo al momento de determinar la estructura, los contenidos y secuencia de las actividades de aprendizaje.

Este modelo explicativo de la vida en el aula, que potencia la negociación real y abierta entre profesor-alumno, exige una transformación radical del sistema educativo, sus instituciones y especialmente de las practicas pedagógicas del general de los docentes en la actualidad.

#### **2.2.4.3.-La práctica docente como espacio de intercambios socioculturales.**

Este tipo de práctica pedagógica se fundamenta en el modelo pedagógico ecológico, el cual se desarrolló a finales de la década de los setenta. De igual manera que en la práctica docente como comprensión de significados, en esta nueva forma de concebir la práctica pedagógica el docente y el alumno son activos procesadores de información, produciéndose una mutua influencia en los comportamientos del profesor y de

los alumnos, y en la elaboración de significados. La diferencia de esta perspectiva con la descrita en los apartados precedentes radica en que se reconoce la importancia y la influencia del contexto físico, cultural y psicosocial en el accionar individual y grupal del docente y de los alumnos.

Los modos de pensar, sentir y actuar que permanecen por mayor tiempo son aquellos que se llevan a cabo en el aula y en la escuela, como también en la vida fuera de la misma, a lo largo de un extenso proceso de socialización, de inmersión y aprendizaje de la cultura de la escuela. Comprender este proceso de socialización propio de una práctica pedagógica configurada a partir del modelo ecológico, implica tener en consideración el conjunto de influjos explícitos como implícitos que intervienen de forma conjunta y sistemática en el contexto del aula. En definitiva, se hace necesario que el docente comprenda el complejo sistema de intercambios culturales que se establece en el aula, responsables inmediatos de los significados que se construyen, transmiten y transforman.

El currículo dentro de esta perspectiva, posee una función mediadora orientada a resolver la problemática que surge cuando se pretende traspasar la riqueza de la cultura pública a la académica, con el fin de generar la transformación de la cultura vulgar y experiencial de los alumnos/as. Lo antes expuesto, plantea un reto didáctico al docente que supone que los contenidos del currículo y las experiencias e intercambios que se generan al realizar una determinada estructura de tareas y relaciones sociales en el aula, han de provocar no solo el aprendizaje significativo de una cultura académica, sino también el aprendizaje de una cultura pública, la cual permite la transformación del pensamiento vulgar y cotidiano de los alumnos. Por consiguiente, es claro que el propósito fundamental de toda práctica

pedagógica dentro de esta concepción es favorecer que los estudiantes construyan su conocimiento y significado de forma personal, a partir de su experiencia particular con la realidad que los rodea y que reconstruyan la cultura de forma reflexiva y crítica y no simplemente la adquieran.

En el apartado anterior, el término cultura ha sido señalado en reiteradas ocasiones por lo cual resulta pertinente dentro de esta concepción particular de la práctica pedagógica definir este término.

La cultura “está constituida por los patrones de significados, codificados en símbolos y transmitidos históricamente..., mediante los cuales la gente comunica, perpetúa y desarrolla sus conocimientos y actitudes sobre la vida” (Geertz, 1983, citado por, Pérez Gómez, 1992). Por lo tanto, la cultura entendida como un conjunto de significados y conductas compartidos por un grupo de personas como resultado de sus interacciones sociales y con el entorno, se construye, transmite y transforma, conforme los individuos y grupos que conforman las nuevas generaciones la aprenden en un momento histórico determinado.

En palabras de Bowers y Flinders, (1990), citado por Pérez Gómez, (1992), los establecimientos educativos deben considerarse como un espacio ecológico de intercambio de significados, de pautas culturales comunicadas por medio del pensamiento y de la conducta. Además, la escuela debe ocuparse de edificar puentes entre la cultura académica tradicional (contenidos disciplinares), la cultura de los estudiantes (experiencias previas) y la cultura que se está creando en la sociedad actual.

Los contenidos de la cultura pública, integrados y organizados en las disciplinas y ámbitos del conocimiento, deben ser considerados como recursos valiosos para ayudar a entender la realidad natural y social, como

también para ayudar a la elaboración crítica de las propias representaciones culturales. El aprendizaje significativo de los contenidos provenientes de la cultura pública es importante debido a que estos se validan y utilizan dentro del contexto de una comunidad social particular donde adquieren sentido, ya que se comparten las creencias, comportamientos y significados de esa cultura, lo que resulta relevante y útil al momento de analizar y tomar decisiones.

Lamentablemente, la tradición por años en la escuela se ha caracterizado porque los estudiantes se enfrentan a conceptos abstractos del contenido disciplinar de modo eminentemente teórico, no práctico, y al margen del contexto, de la comunidad y de la cultura donde estos conceptos obtienen un sentido práctico, como recursos útiles para comprender la realidad, tomar decisiones y plantear formas de intervención.

Los conceptos, contenidos y actividades académicas de la cultura al interior de la escuela adquieren un sentido muy especial dentro de la misma. El alumno/a, al adentrarse en la cultura escolar adquiere los conceptos que son necesarios para responder exitosamente a las demandas de dicha comunidad y cultura en desmedro del significado de los conceptos de la cultura pública, ya que estos no son considerados relevantes para sobrevivir en la cultura de la escuela. Por lo tanto, al no ser considerada la riqueza intrínseca de los significados de la cultura pública para analizar, comprender y tomar decisiones dentro de la cultura del aula, difícilmente puede producirse un aprendizaje significativo.

## **2.3.- Enseñanza**

### **2.3.1 Concepción de enseñanza**

El docente es parte fundamental dentro del proceso cognoscitivo que se produce en la asimilación de nuevos esquemas mentales en los estudiantes a través de su desarrollo en las distintas etapas evolutivas. Dicho esto, es necesario también, identificar que los profesores, docentes o pedagogos, provienen de realidades y dimensiones culturales diferentes, por lo cual, su manera de ver y analizar los fenómenos sociales y distinguir las directrices educativas que utilizarán, será diametralmente distinta. Pero no solo eso será heterogéneo, sino también la concepción de enseñanza que ellos poseen en relación a la didáctica involucrada en la clase.

Para comenzar, es necesario definir qué es lo que significa tener una concepción de enseñanza y para qué es necesario adquirir una. El significado está enmarcado en el concepto de las *“Teorías Implícitas”*(Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios, 2009), que se fundamenta en la construcción de un paradigma y en la articulación de los conocimientos profesionales, teóricos, y prácticos que tiene el docente, a través de los cuales argumentaría su concepción y su práctica pedagógica.

Las concepciones o teorías, varían según la visión de cada docente. Cada una representa el paradigma sobre el cual se fundamenta el proceso de enseñanza-aprendizaje, en estas teorías, se definen los factores que conforman el proceso; rol del estudiante, importancia del contenido, objetivos, etc. A través de ellas se le otorgan el respaldo teórico a la práctica pedagógica

y faculta al docente para abordar el proceso desde una perspectiva. Esto no es algo mecánico, menos algo descriptivo, si no, son condiciones que se asumen en base a la corriente epistemológica que más represente las ideas del docente, creadas producto de las experiencias personales y construcciones culturales, teóricas, que el docente ha adquirido en su proceso de formación.

Existen diferentes tipos de teorías o concepciones de las cuales ahondaremos principalmente en cuatro; estas son la tradicional, de transición, constructivista y emancipadora o alternativa. Dicho esto, existe una coincidencia entre estas teorías, la cual refiere a que todas reconocen al profesor como un agente activo en el desarrollo del proceso educativo.

La concepción tradicional supone un foco centrado en el profesor y en los conocimientos de los alumnos, afirmando “Desde esta perspectiva, que la enseñanza se basa en impartir información o habilidades a partir de relatar y repetir”(Enseñanza de las ciencias, 2009), a raíz de esto sostiene que el aprendizaje es logrado al recibir información, memorizándola y realizando ejercicios repetitivos y rutinarios.

Por otra parte la concepción de transición se reconoce como un matiz entre la perspectiva tradicional y una mirada constructivista, afirmando que “Corresponde a un tipo de enseñanza activa, enfocada a desarrollar las habilidades y actitudes de los estudiantes” (Enseñanza de las ciencias, 2009), es decir el aprendizaje se genera haciendo y a la vez practicando.

La concepción constructivista, la cual se centra principalmente en el alumno y en su aprendizaje, según el texto de Fernández “Considera que el aprendizaje tiene lugar a través de interacciones activas con el entorno, durante las cuales el alumno realiza construcciones de significado personales,

a medida que relaciona los nuevos conocimientos previos”(Enseñanza de las ciencias, 2009), es por esto que en la enseñanza se toman en cuenta los conocimientos previos de los alumnos para entrelazarlos con su vida cotidiana, se toman en consideración las necesidades e intereses de los alumnos, dentro de las actividades sociales del aprendizaje se explicitan las ideas previas, tales como debates, conversaciones educativas y el trabajo colaborativo entre pares buscando desarrollar el pensamiento complejo en los alumnos.

Por último la “teoría o concepción emancipadora” (Concepciones de enseñanza y su relación con las practicas docentes: un estudio con profesores universitarios, 2009), que fundamenta su visión del proceso enseñanza-aprendizaje, desde una perspectiva afianzada en las dimensiones sociales y del contexto en el que se desarrollan las prácticas educativas. Se articula el aprendizaje del estudiante, con las exigencias sociales del contexto, entendiendo que el rol de la enseñanza es un proceso dinámico, y es una construcción cultural, en donde el sujeto es activo, participativo y crítico.

Para identificar la coherencia existente entre la concepción teórica de la enseñanza y su aplicación práctica, cada docente debe asumir una perspectiva teórica que defina su visión de la pedagogía y del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es necesario que la didáctica esté argumentada en base a una concepción que determine y encause un actuar particular. Esto no quiere decir que el docente debe encasillarse en un paradigma, sino que debe entender las corrientes epistemológicas en cuanto a sus efectos y condiciones, para luego efectuar el enlace y concretizar esta concepción en la práctica pedagógica.

### **2.3.2 El Conocimiento Pedagógico del Contenido (CPC)**

En el apartado anterior se planteó que los docentes construyen imágenes con las cuales orientan y otorgan sentido a sus acciones al interior del aula. Estas creencias y teorías implícitas forman parte del sustento que permite al docente poder tomar decisiones pedagógicas para poder cristalizar sus prácticas en el salón de clases. Para Shulman, (1987, citado por Salazar. S, 2005) un docente puede transformar su comprensión, sus habilidades de desempeño y valores o actitudes deseadas, en acciones y representaciones pedagógicas. Es por lo anterior que el autor indica que existe docencia cuando el profesor reflexiona acerca de lo que debe ser aprendido y cómo esto se hace enseñable a los estudiantes.

Es de conocimiento general que el docente y la calidad de la educación son elementos que están íntimamente relacionados, por lo tanto ninguna reforma de la educación tiene posibilidades de llegar a buen puerto sin la participación activa de los y las docentes. Es dentro de la afirmación anterior, que cobra sentido entre quienes se dedican a realizar investigación educativa la tarea pendiente de profundizar en el estudio de la pedagógica y los cambios que se producen en la institución educativa, especialmente, en el aula.

En el marco de esta deuda en el estudio de la pedagogía, en 1985 Lee S. Shulman como parte de su discurso presidencial de la AERA (American Educational Research Association), señaló la necesidad de estudiar el paradigma perdido de la investigación educativa, al cual denominó 'El desarrollo del conocimiento del docente en la enseñanza'. Lo establece como el programa perdido producto de la ausencia de desarrollo investigativo orientado a esclarecer las formas en que profesores y profesoras comprenden

cognitivamente el contenido de la enseñanza. Por lo tanto, este autor situó su interés no en las formas de comportamiento del docente (prácticas pedagógicas), sino en sus pensamientos, creencias y teorías implícitas, las cuales orientan sus ideas sobre el conocimiento, su enseñanza y sobre cómo se construye éste o bien como se aprende.

Dentro del programa de investigación del 'desarrollo del conocimiento del docente en la enseñanza', Shulman (1987, citado por Salazar. S, 2005) plantea que la persona que se dedica a la docencia posee un conocimiento base, el cual está constituido al menos por siete categorías:

- Conocimiento del contenido temático de la materia o asignatura (CA).
- Conocimiento pedagógico general.
- Conocimiento curricular.
- Conocimiento pedagógico del contenido (CPC).
- Conocimiento de los aprendices y sus características.
- Conocimiento del contexto educativo.
- Conocimiento de los fines, propósitos y valores educativos y sus bases filosóficas e históricas.

Al interior de esta categorización del conocimiento con el cual debe contar el docente, el Conocimiento Pedagógico del Contenido (CPC) es el que ha recibido más atención en el campo de la investigación. En relación al CPC como categoría de conocimiento, Shulman, (1987, citado por Garriz A. &Trinidad-Velasco R., 2004), señala que corresponde a aquel conocimiento que va más allá del contenido de la materia y que alcanza la dimensión del conocimiento del contenido de la materia para la enseñanza. Por lo tanto, en

palabras más sencilla el CPC es una categoría de conocimiento, que incluye los saberes que permiten al docente hacer enseñable el contenido e incluye en palabras de Shulman, (1986, citado por Salazar. S, 2005), las formas más poderosas de representación, las analogías, ilustraciones, ejemplos, explicaciones y demostraciones, es decir, las formas de representación y formulación del contenido para hacerlo comprensible a otros.

Por otra parte, el CPC también está constituido por un entendimiento relacionado con aquello que resulta fácil o difícil de aprender por parte los estudiantes en relación a un tema específico. Es muy frecuente, que las concepciones y preconcepciones que los estudiantes de diferentes edades y realidades traen consigo al exponerse al aprendizaje de los nuevos temas y lecciones, se traduzcan en errores conceptuales. Por lo tanto, la consideración y comprensión de los estudiantes por parte del docente, le permite interpretar el comportamiento y el pensamiento de estos, de forma que puede reorganizar su enseñanza de una manera más efectiva producto de que centra sus estrategias pedagógicas hacia una transformación y representación del contenido, que consecuentemente permite una reorganización de los saberes de los aprendices.

De acuerdo a lo señalado en los párrafos anteriores, el CPC representa entonces la estrecha relación e interacción entre el contenido y la pedagogía, dentro de un proceso de reflexión y comprensión de cómo los contenidos específicos, problemas o situaciones son reorganizadas, representadas, adaptadas y contextualizadas para hacerlas enseñables a los estudiantes. Según Shulman, (1999, citado por Salazar. S, 2005) la capacidad de enseñar un contenido específico radica entre otras cosas, en el conocimiento exhaustivo, flexible y calificado del contenido disciplinar, pero también, en la

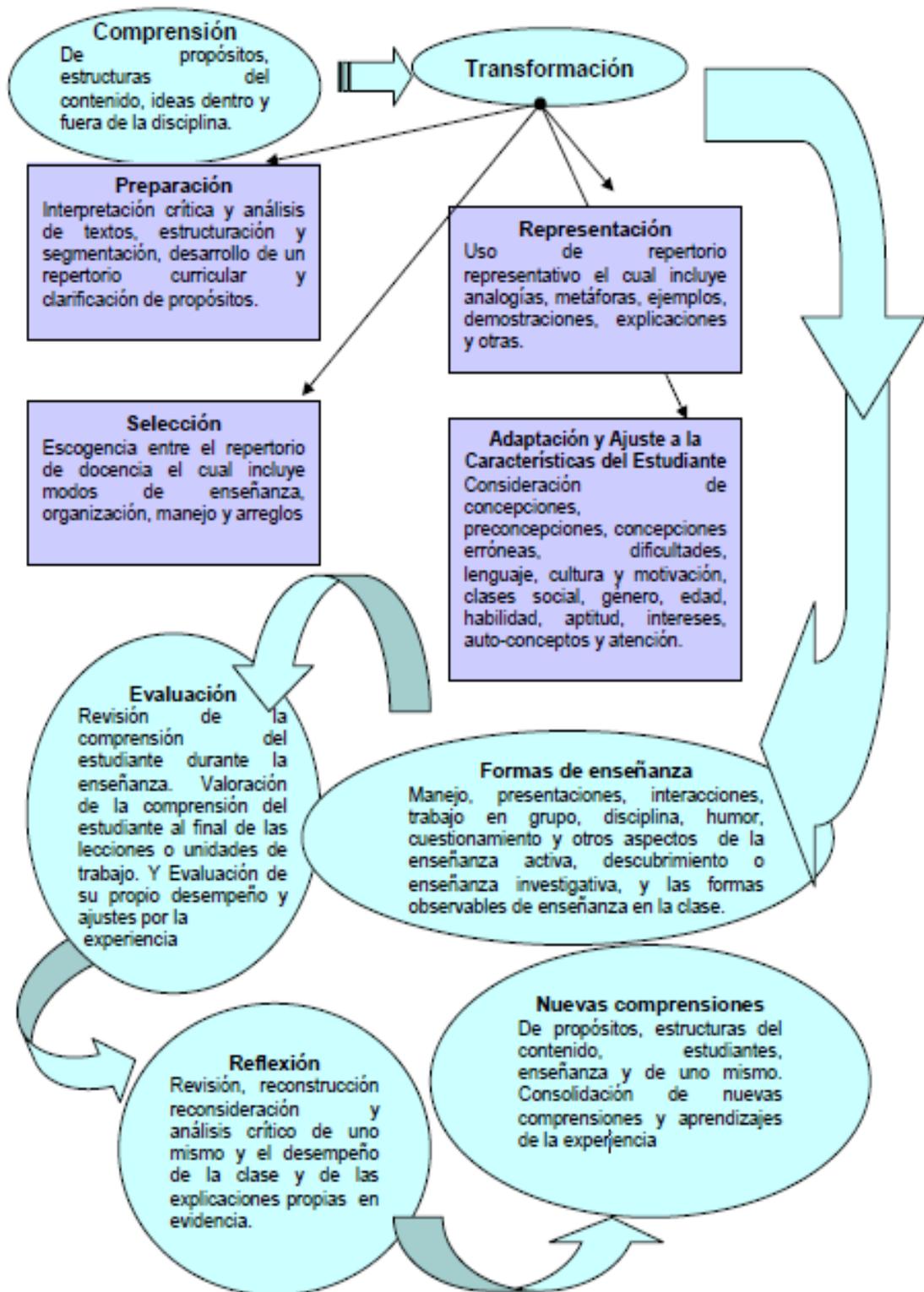
capacidad para realizar representaciones y reflexiones poderosas acerca de ese conocimiento. El estudio del CPC concede la oportunidad de entender como los y las docentes llegan a hacer el contenido enseñable, con la finalidad de para facilitar el logro de los aprendizajes en sus estudiantes.

Se ha expuesto hasta ahora la importancia que posee el CPC al interior de la propuesta de Lee S. Shulman. Sin embargo, el Conocimiento del Contenido temático de la materia o Asignatura (CA), también cumple un rol fundamental al momento de llevar a cabo la enseñanza. En este sentido, Shulman (1986,1987, citado por Salazar. S, 2005) afirma que el dominio profundo del contenido disciplinar, le hace más simple al docente pronosticar los componentes y relaciones del contenido que pueden resultar más complejos para la comprensión de los estudiantes.

Aunque ambas categorías de conocimiento, CPC y CA, son consideradas importantes dentro de la propuesta del autor, el CPC en la actualidad ha cobrado mayor relevancia como objeto de estudio debido a que el conocimiento disciplinar se ha constituido a lo largo de la historia de la educación en la base a partir de la cual la mayor parte de los profesores han generado sus prácticas pedagógicas, con las nefastas consecuencias que aquello implica para la calidad de la formación de los estudiantes de los diferentes niveles educativos.

El problema del contenido disciplinar radica en que resulta insuficiente sino se consideran los puntos de vista acerca del contenido y la experiencias previas que tienen los estudiantes. Por lo tanto, si el docente no posee un CPC, el cual asume como base las conexiones entre el conocimiento sobre pedagogía y el conocimiento de la disciplina, que se traduzca en la realización de actividades significativas de aprendizaje que contengan demostraciones,

metáforas y sus variaciones y alternativas para ampliar y facilitar la comprensión del contenido, difícilmente se podrán eliminar las ideas y conceptos erróneos arraigados en los estudiantes. Las actividades de enseñanza deben buscar que los estudiantes logren ligar el conocimiento previo con la nueva información para la producción de un aprendizaje significativo, reduciendo los esquemas y estructuras mentales erróneas, para lo cual resulta fundamental la reflexión e interpretación crítica de la información pedagógica, disciplinar, de las características de los estudiantes y del contexto por parte de los docentes. En palabras de Shulman, (1987, citado por Salazar. S, 2005) este proceso de reflexión e interpretación se denominó: Modelo de Razonamiento y Acción Pedagógica.



Tomado y adaptado de Shulman, (1987, por Salazar. S, 2005).

### 2.3.3 Docencia

La etimología del concepto docencia procede del latín 'docere', que hace referencia a la actividad de enseñar, tal como lo menciona el CINDA (2008), quien lo define como el conjunto de actuaciones que se realizan dentro y fuera de los espacios de aprendizajes (laboratorios, bibliotecas, terreno, aulas) y que facilitan el proceso formativo de los estudiantes, en relación a objetivos y competencias de un plan de estudios o programas dentro de la institución universitaria (p. 116).

Sin embargo, quien nos permite tener un mayor acercamiento es Zurita (1992) quien sitúa la docencia como la actividad central y el eje del proceso de formación, cuya médula es el proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, la docencia es percibida como un proceso organizado, intencionado y sistemático, mediante el cual se promueven aprendizajes significativos.

El Consejo Superior de Educación (2000) entiende la docencia como el proceso de enseñar y menciona la complejidad que comprende, definiendo tres razones:

- En primer lugar, se menciona como un proceso que no es autosuficiente, ya que involucra a dos actores: El sujeto que enseña y el sujeto que aprende. Es por esto que la acción de enseñanza tiene sentido solo si el sujeto aprende.
- Luego, se destaca la infinidad de temas, objetivos y contenidos que se ven involucrados en esta acción, por lo que el éxito dependerá en gran medida de la transmisión de la cultura, la acumulación del conocimiento y el desarrollo de la ciencia.
- Por último, se encuentra el contexto en que se desarrolla el proceso, determinado por una variedad de características institucionales, a

través de diversas formas de relación que involucran a docentes y estudiantes.

De la mano de lo anterior, Zurita (1992), señala que la función del docente se entenderá como un proceso de reproducción cultural, orientado a la formación y al desarrollo de las personas participativas, de modo que se cree una transformación basada en la interacción y transferencia de información referida a valores, hábitos, actitudes, habilidades, destrezas y conocimientos.

El CSE (2000) menciona la diferencia del docente de la educación superior y el profesor a nivel escolar, señalando que el docente universitario es un profesional por partida doble, puesto que debe ser un profesional de su disciplina y un profesional de la enseñanza de su profesión. Por lo tanto, un docente de la educación superior deberá:

- Conocer y manejar los elementos teóricos que sustenta su ejercicio profesional; dicho de otro modo, saber el qué y el por qué enseñar.
- Manejar los métodos y técnicas de enseñanza propias de su profesión; en otras palabras el cómo enseñar.
- Tomar decisiones acerca de las diversas situaciones que involucran el ámbito de la profesión; lograr decidir cuándo y dónde, y cuándo y dónde no.

### **2.3.3.1 Docencia universitaria**

Hoy en día la historia de la educación superior ha demostrado intentos de nuevos diseños de procesos educacionales ya sea a nivel de ministerios e instituciones, en correspondencia a las condiciones concretas de la época y

en dependencias de las posibilidades que ofrece la ciencia para el momento actual.

Es por esto que resulta ser de gran importancia la acción pedagógica del profesor universitario ya que, en correspondencia a todos los cambios que en el contexto va realizando, la participación del docente pasa a formar parte de los elementos fundamentales y esenciales que presenta la educación superior, así como se infiere del CSE (2000) que los estudiantes y conocimientos se encuentran en la educación superior y la función que los une o relaciona es precisamente la docencia. Por este motivo, es que el tema de la docencia universitaria no queda ajena a los numerosos cambios que la sociedad va experimentando ya sea para el grupo o la población docente o bien las condiciones en que se ejerce.

Este nuevo contexto que se presenta para la docencia en la educación superior incluye una variedad de exponentes, algunos de los cuales son profesionales expertos en el ejercicio de su profesión, pero por otro lado y aún, más común, se presentan aquellos que son más bien profesionales de la educación superior. Pero así como varían los exponentes que cumplen con la función docente, también surge la necesidad de ir actualizando y cambiando los requerimientos que la enseñanza asocia, correspondientes a las características de los contenidos y a las destrezas que se quiere enseñar; estos requerimientos acentúan y tornan aún más complejas las demandas a la docencia.

De la función del profesor universitario se establece que comprende un conjunto de acciones que están orientadas por tendencias predominantes referidas a las concepciones curriculares que se expresan en las políticas institucionales, en los planes de estudios y en algunos casos, en las actitudes

de los docentes, administradores y alumnos que a veces se reflejan en las características y comportamientos de los profesionales que egresan de una institución. Con lo expuesto anteriormente, se infiere que la función docente trasciende el acto pedagógico que se da en el aula ya que es necesario preocuparse del proceso enseñanza- aprendizaje en un contexto amplio, esto quiere decir que no es menor el tema de la calidad del proceso formativo que se realiza, refiriéndose en consecuencia, de la relación pedagógica y humana que se establece entre el profesor y el alumno. De este modo se presenta a continuación una propuesta sobre una caracterización de un estilo de docencia universitaria, expuesta por Zurita, (1992):

- a) El proceso de enseñanza-aprendizaje tiene que centrarse en la estructura del conocimiento y en las maneras para investigar los temas para así poder desarrollar las capacidades necesarias para aprender a aprender.
- b) La segunda caracterización menciona que la docencia debe ser un proceso que promueve el trabajo personal y en equipo de los estudiantes.
- c) Otra idea de docencia es que tiene que ser un proceso que exige una vinculación entre la enseñanza y la investigación de modo que el profesor investigue para enseñar, enseña a investigar y el alumno investiga para aprender para así mantener actualizados los saberes que el contexto va demandando.
- d) Una cuarta caracterización apunta a que la docencia tiene que ser un proceso en donde el dialogo debe estar fuertemente manejado

para que incentive a la reflexión y la crítica, en tanto y en cuanto desarrolla una actitud científica frente al saber.

- e) La quinta y última caracterización que señala Zurita, (2002), es que la docencia universitaria es un proceso que está basado en un trabajo desarrollado en equipo manteniendo siempre el carácter disciplinario e interdisciplinario.

Relacionando lo anterior con los aspectos sustanciales para plantear una pedagogía apropiada para la educación superior, es que el foco en la educación superior, más específicamente en el actuar docente, se debe establecer en el aprendizaje de los estudiantes. Se refiere a producir un proceso de transformación entendido como un enriquecimiento para y hacia los estudiantes en cuanto a un cambio cognitivo o intelectual el cual va a sintetizar el aprendizaje producido durante la educación superior, aludiendo a la participación del propio estudiante en el proceso educativo, desarrollando y potenciando integralmente destrezas, la reflexión crítica, la autonomía, la tolerancia para así dar respuestas a los desafíos que se vayan presentando a dichos estudiantes.

## Capítulo III

### 3. Marco Metodológico

#### 3.1.- Problemática de investigación

A continuación se exponen los fundamentos metodológicos asumidos en esta investigación. Se mencionan los elementos principales, tales como la elección del tipo de diseño, la descripción de las técnicas e instrumentos aplicados que permitieron recolectar la información requerida para responder los objetivos de nuestro estudio, el muestreo, las técnicas de análisis de datos y los criterios de validación. Todos estos elementos otorgan un orden para realizar el análisis posterior de los datos para finalizar con nuestro estudio. Es necesario llevar y seguir este orden debido a que se podrán entender paso a paso los análisis y la estructura del presente trabajo.

Debido a que el presente estudio tiene como propósito hacer una descripción que permita cuantificar la presencia de la variable de estudio, con el fin de analizar “el tipo de concepciones que tienen los docentes respecto a enseñanza y su práctica pedagógica y la opinión que tienen los estudiantes respecto a dichas prácticas”, es que se ha optado por un enfoque de investigación cuantitativo, que permita a partir de los datos empíricos, constatar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadísticos, para establecer patrones de comportamiento y comprobar teorías”(María Ángeles Cea: 2001).

Por otro lado, la aplicación de una metodología empírica analítica como es la cuantitativa, por sus características, permitirá a partir de los datos obtenidos corroborar empíricamente el grado de presencia a nivel de categorías de cada una de las variables presentes en el estudio.

## **3.2.- Enfoque Metodológico**

### **3.2.1 Diseño de investigación**

El diseño de esta investigación es no experimental-transeccional, puesto que según Hernández, Fernández & Baptista (2010), en un estudio no experimental no se construye ninguna situación, sino que se observan situaciones que ya ocurrieron, no provocadas intencionalmente por quien realiza la investigación. En este estudio las variables independientes ya han sucedido y no es posible manipularlas, no existe control directo sobre dichas variables ni se puede influir sobre las mismas, porque ya ocurrieron, al igual que sus efectos.

El presente estudio no pretende manipular en ningún momento alguna situación, su objetivo principal es determinar la coherencia que existe entre las concepciones de enseñanza y las prácticas pedagógicas realizadas por los docentes de la carrera de Pedagogía en Educación Física de la UCSH, para lo cual será necesario describir las opiniones de los estudiantes que cursan el último semestre de la carrera acerca de las prácticas pedagógicas que realizan sus docentes, como también las concepciones que tienen los docentes a partir de las cuales fundamentan sus prácticas pedagógicas, con la finalidad de establecer algún tipo de asociación entre estas variables que permita constatar la problemática de estudio planteada.

Por otra parte, el estudio es transeccional, puesto que “los diseños de investigación transeccional o transversal recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables, y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado” (Hernández, et al., 2010, p. 151).

En el caso particular de esta investigación, la información acerca de “el tipo de concepciones que tienen los docentes respecto a enseñanza y su práctica pedagógica y la opinión que tienen los estudiantes respecto a dichas prácticas”, será recogida en un único momento mediante la aplicación de dos cuestionarios, uno dirigido a docentes de la carrera de Pedagogía en Educación Física, y otro a estudiantes regulares que cursan el último semestre de la carrera.

### **3.2.2 Tipo de estudio.**

El presente estudio corresponde a una investigación de tipo descriptivo, puesto que su propósito es describir fenómenos, situaciones, contextos y eventos; esto es, detallar como son y cómo se manifiestan. “ Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (Hernández, et al., 2010, p.80).

El diseño transeccional-descriptivo indaga la incidencia de las modalidades o niveles en que se manifiesta una o más variables en una población. En palabras de Hernández, Fernández & Baptista (2010), los estudios transeccionales descriptivos nos presentan un panorama del estado de una o más variables en uno o más grupos de personas, objetos o indicadores en determinado momento.

De la mano de lo anterior, a través de esta investigación de tipo descriptiva se pretende recolectar y detallar información del fenómeno a observar. Los investigadores recogen datos y exponen la información de manera cuidadosa, luego analizan minuciosamente los resultados y los relatan para su comprensión.

Por lo tanto, en el marco de esta investigación el foco de estudio es únicamente describir en un momento dado la principal variable de estudio, que para tal caso es la práctica pedagógica. En ningún momento el objetivo es el por qué se manifiesta de una u otra manera esta variable, sino por el contrario, solamente describirla.

Posteriormente, se buscarán establecer asociaciones plausibles entre las variables “concepciones que tienen los profesores respecto a la práctica pedagógica” y “la opinión que los estudiantes tienen respecto a dicha práctica”, con el propósito de constatar a partir de los datos empíricos los supuestos de las teorías que abordan la problemática de estudio.

### **3.2.3 Instrumentos de recolección de datos**

Una vez que se seleccionó el diseño de investigación apropiado y la muestra adecuada de acuerdo con el problema de estudio, la etapa siguiente consistió en recolectar los datos pertinentes sobre los atributos, conceptos, cualidades o variables de los sujetos a través de la aplicación de un cuestionario con preguntas cerradas, el cual fue aplicado tanto a docentes de la carrera de Pedagogía en Educación Física, como también a estudiantes regulares que cursan el último semestre de la carrera.

La recolección de datos implicó elaborar un plan detallado de procedimientos que nos condujeran a reunir datos con un propósito específico. Este plan para Hernández, Fernández y Baptista, (2006, p. 274), implica determinar:

- a) ¿Cuáles son las fuentes de donde vamos a obtener los datos?, es decir, si los datos van a ser proporcionados por personas, se producirán de

observaciones o se encuentran en documentos, archivos, bases de datos, entre otros.

- b) ¿En dónde se localizan tales fuentes? Regularmente en la muestra seleccionada, pero es indispensable definirla con precisión.
  
- c) ¿A través de qué medio o método vamos a recolectar los datos? Esta fase implica elegir uno o varios medios y definir los procedimientos que utilizaremos en la recolección de los datos. El método o métodos deben de ser confiables, válidos y objetivos.
  
- d) Una vez recolectados los datos, ¿de qué forma vamos a prepararlos para que puedan analizarse y respondamos al planteamiento del problema?

El plan se sustentó en diversos elementos:

- 1) Las variables, conceptos o atributos a medir.
  
- 2) Las definiciones operacionales. La operacionalización de la variable práctica pedagógica en dimensiones e indicadores fue determinante al momento de medir su presencia en la realidad observada. Siendo esta tarea crucial para determinar el método para medirlas, lo cual a su vez, resultó fundamental para realizar el análisis de los datos.
  
- 3) Definición de la muestra y la técnica de muestreo utilizada.

- 4) Los recursos disponibles (de tiempo, apoyo institucional, económicos, entre otros).

En la fase del estudio de campo se utilizó un cuestionario de preguntas estructuradas. Para el caso de esta investigación se entiende por cuestionario “un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir. Debe ser congruente con el planteamiento del problema e hipótesis” (Brace, 2008, citado en Hernández et al., 2010, pág. 217). El enfoque otorgado al instrumento de recogida de datos estuvo definido por la naturaleza del problema y el objetivo de investigación. Dicho instrumento, producto de sus características permitió la obtención de información relevante respecto al fenómeno de estudio.

Como se señaló anteriormente, el instrumento de recolección de datos aplicado a los docentes fue un cuestionario con preguntas cerradas, el cual fue adaptado a partir del instrumento original utilizado en la investigación “*De las concepciones a las prácticas pedagógicas de un grupo de profesores universitarios.*” (Basto-Torrado, S. P., 2011). Este instrumento se caracteriza por la formulación de diversas preguntas de tipo cerrada (o también denominadas *pre codificadas* o de *respuesta fija*), donde aquellas respuestas ya están acotadas. Los sujetos solamente se limitan a señalar cuál o cuáles (si la pregunta es múltiple), de las opciones dadas refleja su opinión o situación actual.

Una vez construido el cuestionario, se procedió a su validación (de contenido) a través de su aplicación a una muestra piloto conformada por docentes de la carrera de Pedagogía en Educación Física de la UCSH. Lo que permitió corregir y mejorar este instrumento.

La modalidad utilizada en el instrumento para su aplicación piloto, como también definitiva, fue mediante una entrevista individual estructurada, en donde docentes, como también estudiantes se auto aplicaron el instrumento de recogida de información.

El primer cuestionario fue aplicado a un total de 24 docentes, de los cuales 11 corresponden a planta y 13 a docentes adjuntos. Por otra parte, un segundo instrumento se aplicó a un 40% del total, es decir, a un número de 50 estudiantes regulares del último semestre de la carrera de Pedagogía en Educación Física.

Para el caso del cuestionario aplicado a los estudiantes que cursan el último año de la carrera de Pedagogía en Educación Física, fueron seleccionados de forma intencionada; es decir, al igual que en el caso del instrumento aplicado a los docentes, los sujetos fueron escogidos según un criterio de cercanía al grupo de investigadores, ya que resulta muy complejo poder acordar reuniones con estudiantes que cursan el último semestre de la carrera. En este instrumento se incorporaron dos preguntas abiertas, dando la opción a los encuestados para responder de acuerdo a su experiencia y opinión personal al momento de vivenciar una relación con los docentes o ser partícipe de un ramo que ellos impartían. Por lo tanto, el instrumento adaptado contempló un conjunto de preguntas orientadas a la búsqueda de información relevante en función de los objetivos de la investigación, que hablan de modo explícito acerca de las prácticas pedagógicas o concepciones que se poseen acerca de métodos o didácticas que se utilizaron en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que ellos como entes presenciales pudieron notar.

### **3.2.4 Población y muestra**

Una vez definidas las unidades de análisis, se procedió a establecer el universo de estudio, entendido éste como “ el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones” (Seltiz et al., 1980, citado en Hernández et al., 2010, pág. 174). Según la definición anterior, el universo de estudio de nuestra investigación estaría compuesto por el total de los docentes de la carrera de Pedagogía en Educación Física de la UCSH del plan especialidad que al momento de la investigación impartían una actividad curricular durante el segundo semestre del 2013, y por otro lado, por el total de alumnos que cursa el último semestre de la carrera de Pedagogía en Educación Física de la UCSH.

Es de conocimiento general que al momento de realizar investigación pocas veces es posible medir a toda la población o universo de estudio, por lo tanto resulta necesario seleccionar una muestra que sea el reflejo fiel del conjunto de la población. Según Hernández et al. (2010), la muestra corresponde a un subconjunto de la población objeto de estudio a partir de la cual se recogerán datos, y que debe delimitarse de antemano con precisión, debiendo resultar representativo de dicha población. El investigador procura que los resultados obtenidos a partir de la muestra logren generalizarse y extrapolarse a la población.

Para fines investigativo se optó por aplicar el instrumento a una muestra conformada por el 100% de los docentes de planta y el 50% de los docentes adjuntos, considerando y utilizando como criterio de inclusión el haber impartido alguna actividad curricular de carácter mínima de las cuáles los estudiantes del último semestre hayan participado como alumno regular.

En el caso de los estudiantes, la muestra representa el 40 %del total de estudiantes del universo y estuvo conformada por el conjunto de unidades de observación que para fines de los propósitos de la investigación cumplían con el criterio de representatividad como informantes claves.

### **3.2.5 Técnica de muestreo**

El procedimiento de selección de la muestra para el caso de los docentes, como también de los estudiantes, fue no probabilística de tipo intencional, la que en palabras de Hernández, Fernández & Baptista (2010), implica una elección de los elementos que no depende de la probabilidad, sino con criterios relacionados con las características del estudio o de quien realiza la muestra. Este tipo de muestras también son denominadas como 'dirigidas', ya que seleccionan sujetos con un determinado perfil y características, con la expectativa de que sean casos representativos de una población determinada.

### **3.2.6 Técnicas de análisis de datos**

El análisis de datos es la actividad de transformar un conjunto de datos con el objetivo de poder verificarlos muy bien dándole al mismo tiempo una razón de ser o un análisis racional. Es analizar los datos de un problema e identificarlos.

Para el análisis de datos se utilizó el programa Excel avanzado y se utilizaron los siguientes estadísticos descriptivos: distribución de frecuencias, medias y análisis de contingencias.

La matriz de análisis asumida en la presente investigación fue la siguiente:

- Fichero de definición de datos.
- La depuración de la información. A la creación de ficheros sigue la depuración de los datos, como antesala del análisis. El investigador ha de identificar posibles errores cometidos en la digitalización de los datos.
- El análisis estadístico univariable. En la exploración de los datos, primero se procede a un análisis exhaustivo de cada variable incluida en la matriz de datos (análisis univariable). Para cada una de las variables se calcula su distribución o tabla de frecuencia que incluye los distintos valores que presenta la variable, acompañada por su frecuencia.
- Representaciones gráficas. Se utilizó gráficos circulares que muestran la contribución de cada valor al total.

### 3.2.7 Etapas de la investigación

En la siguiente gráfica se muestra el flujo y número de operaciones secuenciales de nuestra investigación; formulación, construcción, descomposición, validación, análisis y conclusiones finales, las cuales darán un reflejo de la metodología usada en este proceso.

#### Fase I

- Formulación del problema de investigación
- Selección de fuentes documentales
- Revisión bibliográfica
- Elaboración de marco teórico.

#### Fase II

- Construcción de cuestionario.
- Validación del instrumento.
- Revisión y verificación del Instrumento.
- Aplicación piloto.
- Construcción de la muestra.
- Aplicación de cuestionario.

#### Fase III

- Construcción de matriz de análisis en programa Microsoft Excel Avanzado.
- Análisis de la información.
- Resultados y conclusiones finales.

## Capítulo IV

### 4. Análisis de datos

El análisis de datos consistió en la elaboración de matrices, destinadas a agrupar las respuestas brindadas por los docentes y estudiantes.

Este análisis se desarrolló con tipologías definidas con anterioridad, para luego agrupar los datos y generar los gráficos que reflejan con mayor facilidad los resultados obtenidos.

Cada investigador aplicó cuestionarios tanto a los docentes como a los estudiantes, para luego tabular la información.

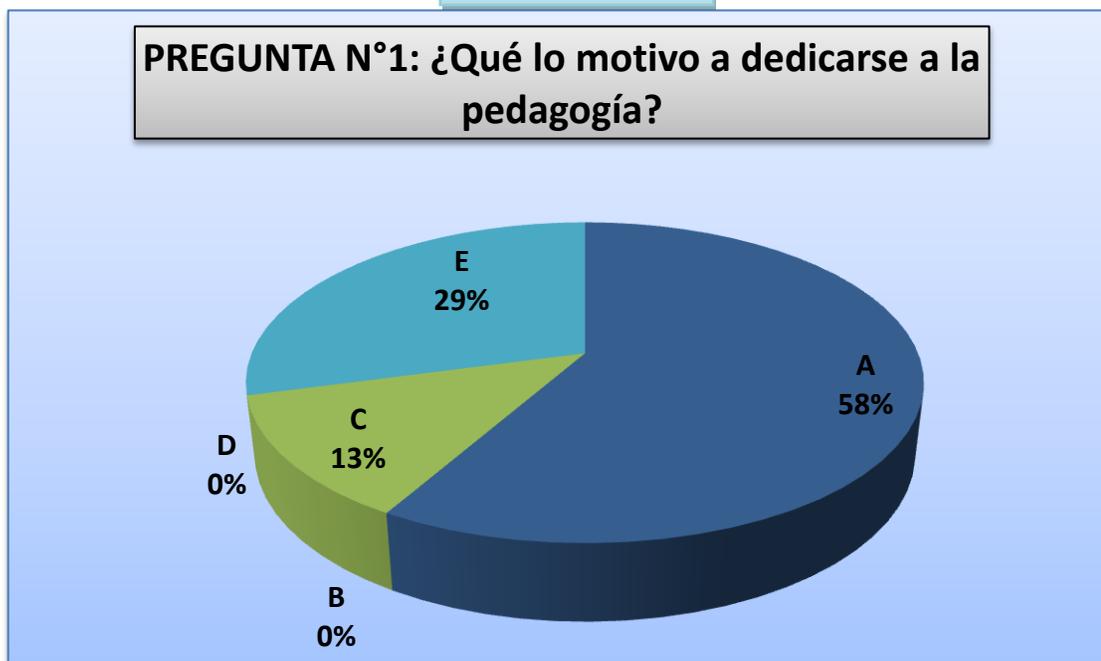
En primer lugar, se aplicó el cuestionario destinado a docentes que busca recoger las concepciones que tienen los docentes de la carrera de Pedagogía en Educación Física de la UCSH acerca de los diferentes elementos que constituyen los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de los cuales generan sus prácticas pedagógicas, y luego se aplicó el cuestionario destinado a estudiantes que busca recoger las concepciones que tienen los estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Física de la UCSH acerca de las prácticas pedagógicas de sus docentes.

Posteriormente se busca generar el análisis cruzado, determinando el nivel de coherencia que declaran los docentes y estudiantes de la UCSH, según los datos obtenidos en los cuestionarios.

A continuación se presentara, en primer lugar, los resultados obtenidos de los cuestionarios orientados a docentes con el respectivo análisis, y luego los resultados de los cuestionarios enfocado a estudiantes, y como se dijo anteriormente, dar a conocer el análisis global que agrupa las inferencias rescatadas tanto de los profesores como de los estudiantes, para culminar con las conclusiones generadas a partir de este último análisis.

#### 4.1 Análisis de resultados recogidos del cuestionario estructurado aplicado a docentes.

Gráfico N°1



Del total de los docentes encuestados, el 58% declaró que el motivo por el cual decidió dedicarse a la pedagogía fue porque pensaba que sería gratificante educar y ayudar a jóvenes y niños, el 29% señaló otras razones y un 13% porque una persona muy cercana les recomendó dedicarse a esta profesión.

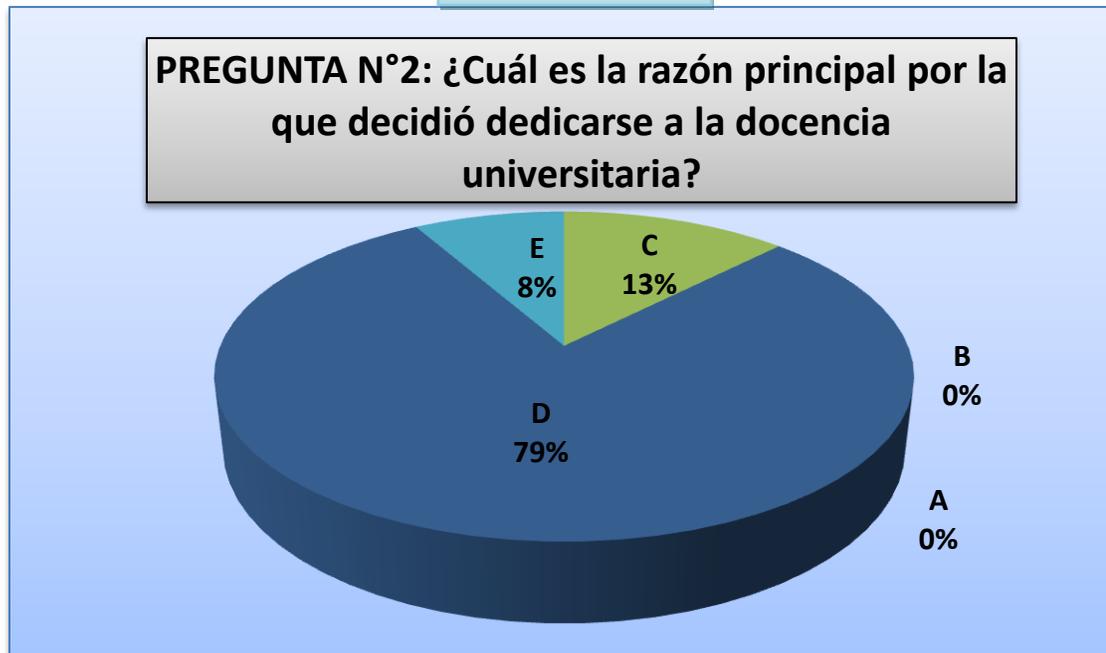
Al observar el gráfico, es posible inferir que la gran mayoría (58%) de los docentes de la UCSH, se dedicó a la pedagogía por un tema vocacional, entendiendo vocación según De Egremy (1982) como la “disposición particular de cada individuo para elegir la profesión u oficio que desee estudiar y ejercer, de acuerdo con sus aptitudes, características psicológicas y físicas, motivaciones y marcos de referencia socio-económicos y cultural”.

Desde este aspecto, es que la vocación por ser profesor surge como una aparición de intereses individuales y sociales y de un contacto directo con la actividad pedagógica, ya que no es posible tener interés por la docencia sin

conocerla previamente. Sin embargo, también depende de otros aspectos que suelen ser más sutiles y que están implícitos en la vida diaria del sujeto y que se ubican en sus zonas afectiva, social e intelectual. De este modo, el querer ser docente no proviene de un acto de iluminación hacia la profesión, sino que surge como un conjunto de factores que se construyen día a día. Es por esto, que es posible señalar que un docente no nace: se hace, y que por ende podemos construir la vocación al igual que otras habilidades y aptitudes.

Contraponiendo la idea anteriormente desarrollada, es posible inferir que un 42% de los docentes de la UCSH se dedicó a la pedagogía por factores externos a la vocación, como influencias de cercanos y otras razones no mencionadas, que a nuestro parecer las podrían constituir el haber sido deportistas en su juventud.

Gráfico N°2



En el gráfico se observa que del 100% de los docentes encuestados, el 79% indicó que su razón principal por la cual decidió dedicarse a la docencia universitaria fue porque quería contribuir a la formación de los nuevos profesionales del país, el 13% por la posibilidad de realizar investigación y crear nuevo conocimiento, y solo un 8% señaló otras razones.

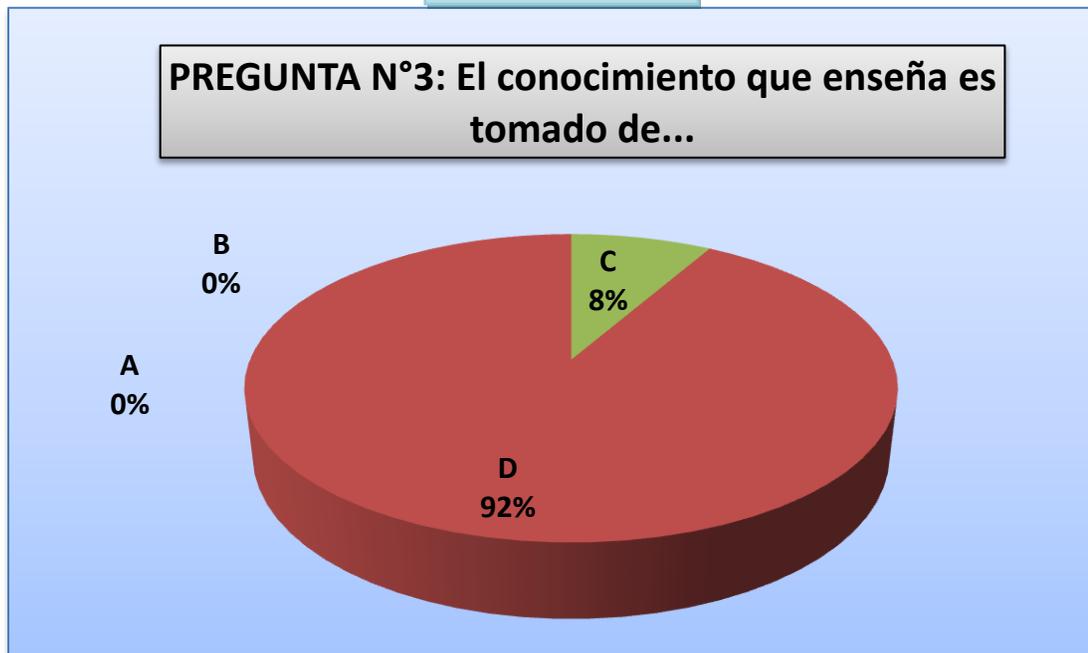
Se puede desprender de la información que arroja el gráfico que los motivos por los cuales los profesores en su mayoría decidieron dedicarse a la docencia universitaria, tienen relación con un interés principalmente vocacional y social.

Como señala M<sup>a</sup> del Mar Martínez García, Begoña García Domingo y José Quintana Díaz (2006), el objetivo principal de la enseñanza universitaria es, en términos generales, el logro de la óptima preparación de los profesionales del mañana. Por lo tanto, resulta indiscutible señalar que para alcanzar la consecución de tal objetivo, un factor trascendental lo constituirá la calidad de los docentes. Son ellos, quienes cumplen un papel fundamental como referente principal de todos los procesos educativos que acontecen en el aula y fuera de ella.

Por otra parte, en un estudio realizado acerca de la motivación profesional en docentes universitarios en Cuba, González Maura, (1989, 1994, 1999, 2004), citada por Iznaola Martha 2004), se ha demostrado que aquellos docentes que presentan una motivación intrínseca hacia la profesión escogida (intereses profesionales) consiguen buenos resultados en el ejercicio de su profesión, ya que evidencian una actitud científica al llevar a cabo la docencia, convirtiéndose en investigadores de sus prácticas pedagógicas en la medida que trabajan en la mejora de la calidad de sus clases, y al mismo tiempo, demuestran una buena comunicación con sus estudiantes. Por el contrario, los profesores que poseen una motivación profesional que se fundamenta principalmente en una motivación externa al contenido y función esencial de su labor, como por ejemplo ejercer la profesión por sus beneficios económicos, o por obtener reconocimiento y estatus social, tienden a ser profesionales mediocres y a manifestar una actitud conformista en el ejercicio de la docencia y en su comunicación con los alumnos.

A partir de lo anteriormente expuesto, se puede inferir que los docentes objeto de estudio que declararon haberse dedicado a la docencia universitaria “porque quería contribuir a la formación de los nuevos profesionales del país”, poseen intereses y motivaciones internas relacionadas con la profesión, por tanto se constituyen en agentes investigativos y reflexivos de sus propias prácticas pedagógicas, transformando y mejorando sus formas de enseñar, lo que trae como consecuencia la entrega de una educación de calidad a los futuros profesionales del país.

Gráfico N°3



El 92% del total de los docentes encuestados manifestó que el conocimiento que enseña a sus estudiantes es obtenido de todas las fuentes (libros, internet, experiencia y reflexión personal y grupal, procesos de capacitación e investigación) consideradas como posibles respuestas dentro de la pregunta, y solo un 8% declaró que este conocimiento es obtenido de procesos de capacitación, actualización e investigación.

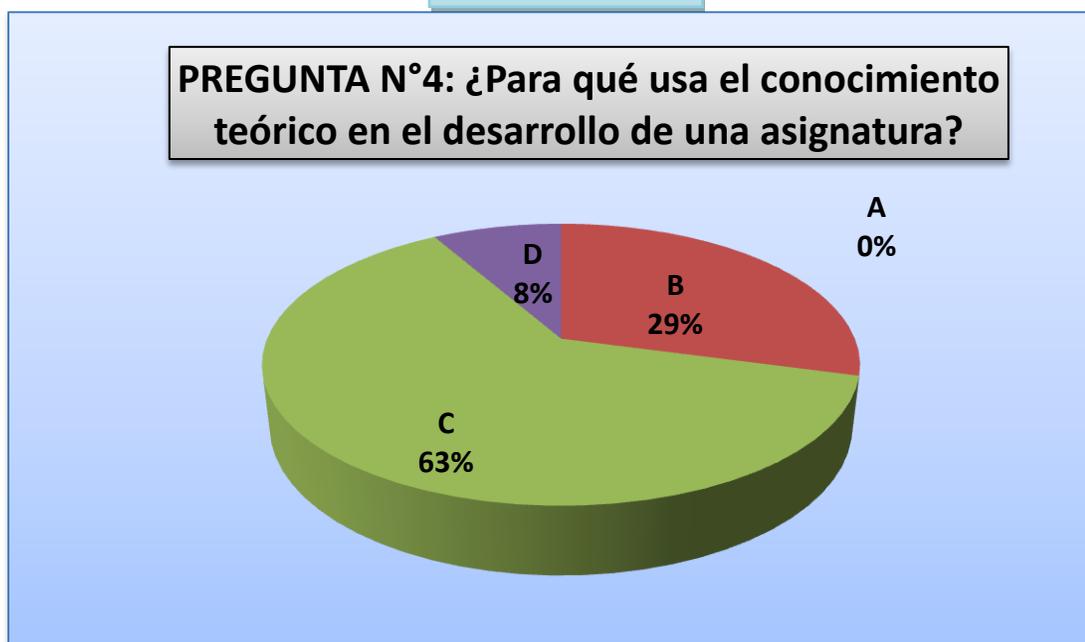
La información que nos aporta el gráfico nos permite deducir que la mayor parte de los docentes objeto de estudio selecciona el conocimiento que enseña a partir de diversas fuentes de información. Si el conocimiento que se enseña fuese tomado únicamente a partir de los libros, revistas, internet y otros medios de comunicación, dejando de lado los procesos de reflexión sobre la propia práctica, los espacios de interacción y reflexión con otros docentes, y los procesos de investigación y actualización, los profesores estarían centrando la docencia en el saber (contenido) y en la transmisión del mismo.

Para Ferrer J. & González P., (recuperado el 15 de noviembre del 2013), el docente no solo debe conocer de manera profunda la materia o el saber que transmite, sino que también deben ser expertos en un ejercicio muy

complejo denominado 'transposición didáctica del saber', la cual implica adecuar el contenido, la metodología y las técnicas de enseñanza al contexto concreto de cada grupo de estudiantes. Un profesor no puede ni debe quedarse tranquilo si tras aplicar una evaluación a sus estudiantes la mayor parte de ellos no logra responder correctamente a varias de las preguntas. Un buen docente debe cuestionarse y reflexionar acerca del porqué de tales resultados. Por lo tanto, para ejercer de buena manera la profesión docente se requiere de un tipo de conocimiento que va más allá del meramente disciplinar que se encuentra en libros o en la red, se necesita de una serie de conocimientos de carácter pedagógico, acerca didáctica general, psicología del aprendizaje, procesos sociales y comunicativos que se producen en el aula, metodologías y técnicas didácticas, planificación de la enseñanza, procedimientos e instrumentos de evaluación, etc.

Lo expuesto con anterioridad es confirmado por Mayor (1997), citado por M<sup>a</sup> del Mar Martínez García, Begoña García Domingo & José Quintana Díaz (2006), quien señala que los conocimientos de naturaleza psicológica y pedagógica útiles para el perfeccionamiento de la docencia universitaria los va edificando cada docente a partir de su participación en congresos y otras reuniones científicas, seminarios relacionados con el tema en cuestión, lecturas personales, intercambio de experiencias con otros compañeros y, por supuesto, las reflexiones sobre la propia práctica pedagógica.

Gráfico N°4



Del total de los docentes encuestados en el ítem relacionado con el para qué usa el conocimiento teórico en el desarrollo de su asignatura, un 63% declaró que busca establecer una relación con su práctica pedagógica. El 29% le otorga un enfoque hacia la reflexión sobre la teoría de su propia disciplina y un 8% considera que el conocimiento teórico es utilizado para plantear propuestas para nuevas investigaciones.

El conocimiento teórico o el conocimiento del contenido temático de la materia según señala Lee Shulman, se refiere a la cantidad y la forma en que el docente organiza el conocimiento disciplinar en la mente y que debe ser entendido más allá del conocimiento de los hechos o conceptos.

Respecto a las respuestas brindadas por los docentes de la UCSH, la tendencia señala que el conocimiento teórico es utilizado para establecer relaciones con la práctica, existiendo y creando un vínculo entre estos dos aspectos

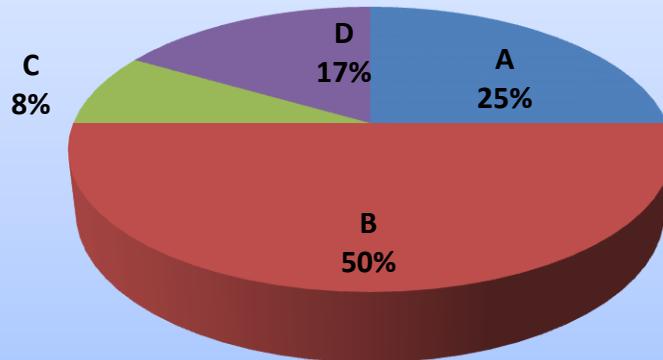
Es posible inferir, que para gran parte de los docentes de la UCSH, este vínculo, tiene como fin el logro del Conocimiento pedagógico de contenido

(CPC) donde Shulman nos dice “es el conocimiento que va más allá del tema de la materia *per se* que llega a la dimensión del conocimiento del tema de la materia para la enseñanza” (Shulman, 1987, p.9)

Contraponiendo la idea desarrollada anteriormente, existe un número no menor de docentes de la UCSH (29%) que utilizan el conocimiento teórico para generar reflexiones sobre la teoría propia de su disciplina, esto quiere decir, que según la idea desarrollada por Shulman, no generan un vínculo entre la teoría y la práctica y se centran solamente en el Conocimiento disciplinar, dejando de lado lo relevante referido al CPC.

Gráfico N°5

**PREGUNTA N°5: Usted ha realizado investigación científica sobre...**



De un total de 24 encuestados, el 50% de ellos respondió que ha realizado investigación científica sobre temáticas o problemáticas de su propia disciplina, mientras que un 25% afirma que sus investigaciones han abordado temas relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje. El 17% indicó que no ha realizado investigaciones pedagógicas y un 8% investigó acerca de temáticas socio-culturales, enfocadas en costumbres, ideologías, percepciones, etnias entre otros.

De la información entregada por el gráfico, se desprende que este grupo de docentes en su mayoría reconoce la importancia de la investigación, debido a la estrecha relación que existe entre esta y los procesos de enseñanza aprendizaje.

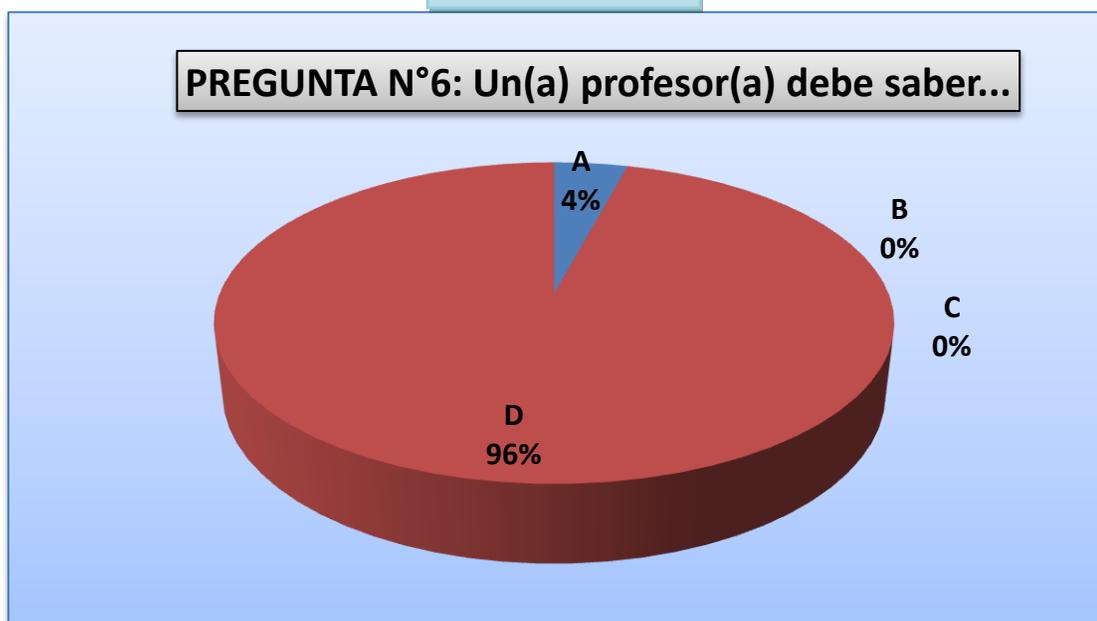
Una investigación realizada por Neumann (1992), citado por Hernández F., (2002), plantea la idea de las consecuencias positivas que trae la investigación para la docencia. En su artículo la autora señala que un gran número de profesores cree con firmeza que ambas funciones son inseparables.

De la mano con lo anterior, un estudio realizado por Halsey (1992), citado por Hernández F., (2002), arrojó que el 90% del profesorado opinaba

que la relación entre estas dos actividades propias de la docencia universitaria es positiva, por lo cual poseer un interés activo por realizar investigación es fundamental para ser un buen profesor universitario. Por lo tanto, la ausencia de investigación no permite en el docente una reflexión científica sobre su propia práctica, lo que sin duda reduce la presentación y la participación de propuestas que surjan desde su realidad pedagógica, orientadas a la mejora y perfeccionamiento de su labor docente.

Por otra parte, los docentes han afirmado haber realizado en mayor medida investigación disciplinar que pedagógica, lo que posibilita inferir que han centrado su labor investigativa en la generación de nuevo conocimiento, en desmedro del conocimiento relacionado con el ¿Cómo enseñar?, ¿a quién enseñar?, ¿Qué y cómo evaluar? ese conocimiento disciplinar, lo que trae como consecuencia la imposibilidad de transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje al interior de la universidad y del aula de clases.

Gráfico N°6



En el gráfico se observa que del 100% de los docentes encuestados, un 96% estuvo de acuerdo con la afirmación que un profesor debe saber “tanto de pedagogía, como de la disciplina que enseña” y un 4% se inclinó por la opción que señala que un profesor debe saber más de la disciplina que enseña que de pedagogía.

De acuerdo a los resultados obtenidos en el gráfico, es posible deducir que para el 96% de los docentes de la UCSH no basta solo con conocer o saber el conocimiento disciplinar, pues se requiere generar el vínculo con el conocimiento pedagógico. Esta concepción de saber que poseen los docentes, se relaciona con lo propiamente mencionado por Lee Shulman respecto al Conocimiento pedagógico del contenido.

Según Shulman (1986, 1987 citado por Salazar 2005) “el conocimiento pedagógico del contenido como categoría de conocimiento, involucra los saberes que le permiten al docente hacer enseñable el contenido” por ende, lo que se pretende mediante la promoción del conocimiento disciplinar va directamente relacionado con el conocimiento pedagógico, hecho por el cual se

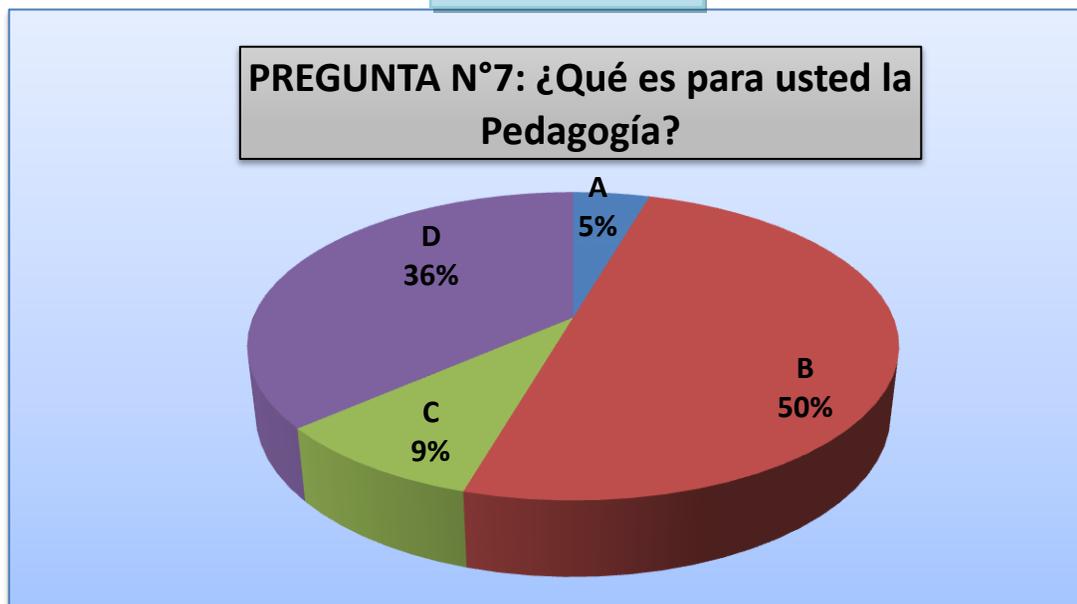
reafirma la importancia de que los docentes posean ambos niveles de saberes.

Continuando con la idea anterior, es que para Shulman (1987, citado por Salazar 2005) el CPC es una especie de mezcla del contenido y la pedagogía, que busca una comprensión de temas particulares, problemas o situaciones, que deben ser adaptadas para favorecer y fortalecer la enseñanza. Visto desde este punto de vista, el énfasis debe estar puesto en la forma de definir y comprender el contenido y la pedagogía y cómo estos se vinculan.

En este contexto, Chevallard (1991) a diferencia de Shulman con el CPC, propone el concepto de transposición didáctica, que pretende la transmisión del saber sabio al saber enseñado, por lo que el saber científico (disciplinar) debe ser transformado en un saber posible de ser enseñado (pedagógico).

Por último, es posible afirmar que la postura de entendimiento que poseen los docentes de la UCSH respecto a esta pregunta, será acorde mientras puedan generar el vínculo entre ambos niveles de saber.

Gráfico N°7



En el gráfico se observa que en relación al significado que tiene la Pedagogía para los docentes encuestados, un 50% indica que es la ciencia que estudia el hecho educativo y establece desde los fines de la educación hasta los métodos de enseñanza. El 36% de ellos considera que es el saber teórico-práctico que permite mediar para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, mientras que el 9% de los docentes ve la Pedagogía como la posibilidad de representar la educación y su interacción con la sociedad. Por último, el 5% considera la Pedagogía como el arte de transmitir adecuadamente los contenidos curriculares.

Se puede inferir a partir de lo observado en el gráfico, que en su mayoría los docentes reconocen la Pedagogía como la ciencia y el saber teórico-práctico que se ocupa de estudiar y repensar el fenómeno educativo con la finalidad de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En relación al carácter científico de la Pedagogía, Kant en su obra Pedagogía (2003, citado por Salazar. S, 2005) planteo la posible existencia de una Teoría o Ciencia de la Educación, siempre que esta última siguiera los caminos de la “rigurosidad científica” propia del pensamiento ilustrado. El pensamiento pedagógico de esta época representado en Herbart, se propuso

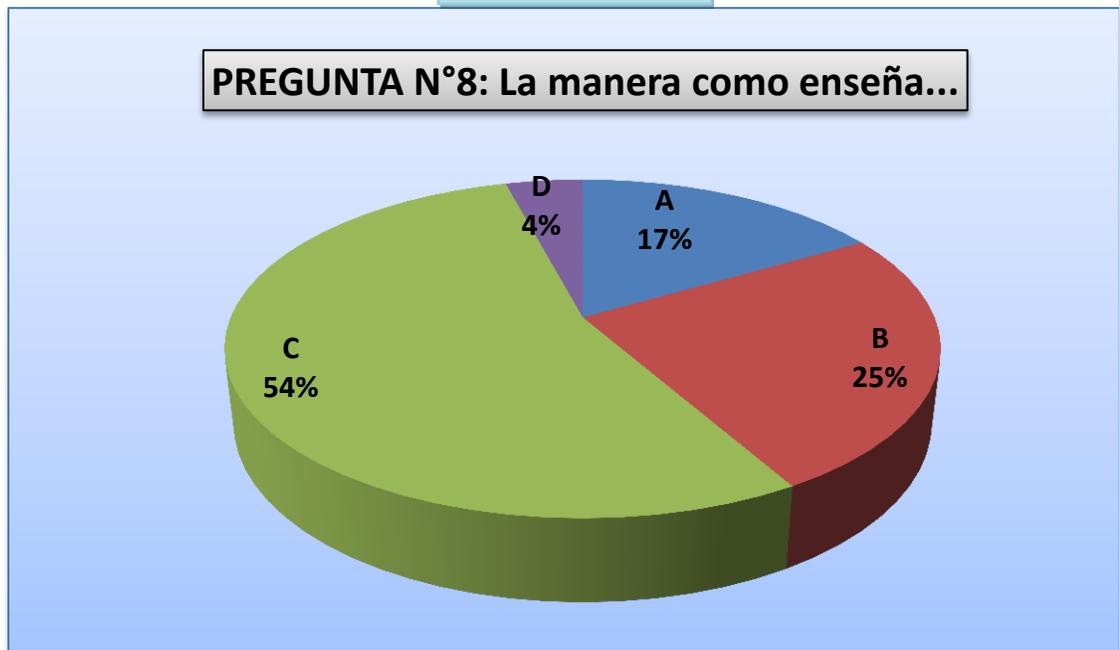
la búsqueda y el alcance de un estatus científico, una formulación que la reconociera como una actividad racional sobre el fenómeno educativo. En la actualidad la evolución semántica del concepto de Pedagogía ha posibilitado el llegar a identificarla como una ciencia cuyo objeto de estudio es la educación, lo que se manifiesta en la afirmación “la Pedagogía es conocimiento, la educación es acción” (García y García, 1996, p. 130, citado por Salazar. S, 2005, pag.12).

La construcción de una teoría o ciencia de la educación ha implicado la elaboración de un cuerpo de conocimientos que explican proposicionalmente el fenómeno educativo, a partir de la interpretación y reflexión del pedagogo. Por lo tanto, la Pedagogía no se constituye en una ciencia formal, más bien es una ciencia que está basada en los hechos de la realidad y no en la teoría. En palabras de (García y García, 1996, citado por Salazar, 2005), la Pedagogía es racional en términos de que ha de constituirse por conceptos, juicios, raciocinios, sin embargo; el punto de partida y el de llegada son ideas y decisiones de acción.

Por otra parte, la Pedagogía alude también a procesos educacionales que tienen como propósito la conformación humana del hombre y de la mujer, lo que Kant (2003, citado por Salazar. S, 2005) denominó ‘humanizar al hombre’, es decir la búsqueda de valores y principios conductuales que permiten el desarrollo como ser humano en una sociedad y cultura que es histórica, y que comparten ideologías y paradigmas.

Por lo tanto, la Pedagogía correspondería a la ciencia que se ocupa de la educación, la enseñanza, las práctica docentes, la cual ha desarrollado un campo científico de objetos, conceptos y métodos que permiten situarla no sólo como saber y como práctica, sino también como área que integra conocimiento, sociedad y cultura, y sus relaciones con las otras disciplinas, con la persona humana y sus formas de aprender.

Gráfico N°8

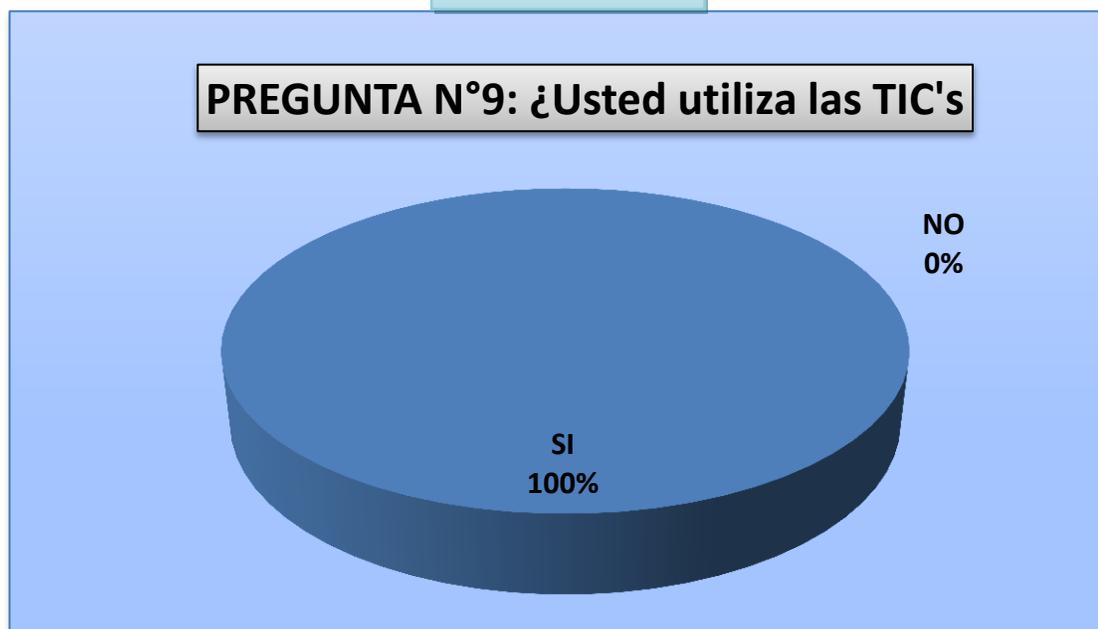


De un 100% de los docentes encuestados, se puede inferir del gráfico que el 54% de estos docentes respondió que la manera en la cual ellos enseñan corresponde al resultado de un proceso permanente de reflexión – acción – reflexión, luego el 25% de los docentes considera que la manera que más se aproxima a su forma de enseñar es el producto de los cambios que se suscitan en la sociedad de la información y el conocimiento, y a las necesidades e intereses de los estudiantes. Por otra parte, el 17% respondió que la alternativa que refleja su manera de enseñar recae en la primera alternativa, la cual plantea que la manera de cómo enseñar está permanentemente mejorando en base o de acuerdo a la investigación que realizó sobre su práctica docente. Y solo el 4% seleccionó que la forma en la que cómo enseña es la más apropiada o adecuada para transmitir los contenidos curriculares.

Según el mayor porcentaje de las respuestas, se infiere que la manera de enseñar, corresponde a un proceso en donde se puede establecer cierta orientación por parte del docente respecto al modelo pedagógico que lo fundamenta u orienta más, es por esto que se apunta a deducir que el modelo pedagógico predominante corresponde a un modelo constructivista, ya como

se sabe desde tiempos antiguos y según Edgar Salgado García, 2006 ( recuperado el 26 de noviembre del 2013), existen distintas maneras de cómo enseñar conocidas muy comúnmente como el conductismo, constructivismo y el cognoscitvismo, las cuales fundamentan los diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje con características estrategias metodológicas, entre otras.

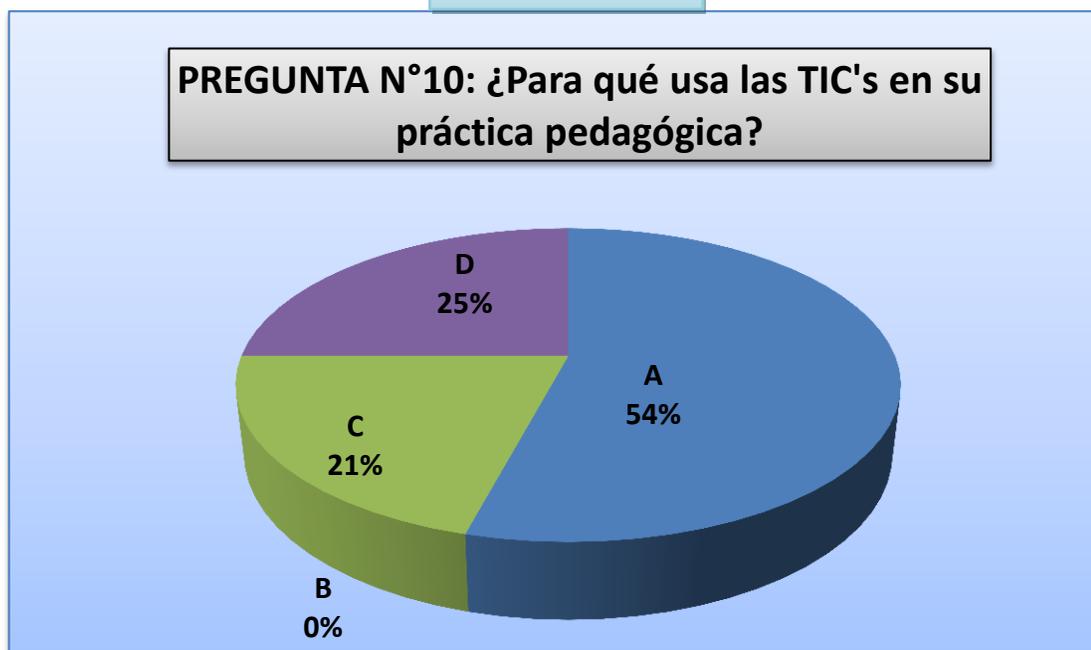
Gráfico N°9



Según los resultados del grafico N °9 que corresponde al uso de las TIC's en las respectivas practicas pedagógicas de los profesores, el 100% de los docentes reconocen hacer uso de ellas al momento de realizar sus clases.

Desde hace ya un tiempo se ha ido integrando al proceso de Enseñanza-Aprendizaje un factor que ha entrado a favorecer este proceso de forma positiva y a la vez lo ha hecho de manera paulatina. Estas son las TIC's, las cuales se han transformado en un pilar fundamental para muchos profesores en sus prácticas. Tal así como lo señala nuestra encuesta que grafica una notoria importancia en el uso de las TIC's y de manera absoluta dando un resultado del 100% de los profesores. Quienes a su vez le dan una importancia aun mayor para el uso de éstas en sus prácticas pedagógicas como docentes.

Gráfico N°10



Según los resultados del gráfico N° 10 que corresponde al “para qué del uso de las TIC’s en las prácticas pedagógicas de los docentes”, el 54 % de los encuestados se sintió identificado con la alternativa A que hace referencia a acompañar y facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje, luego un 25 % de los profesores cree que a las TIC’s se les da uso para reflexionar y proponer nuevas formas de enseñar y aprender. Un 21% de los docentes creen que potenciar las competencias de los estudiantes es el uso de las TIC’s y por último, ninguno de los docentes cree el orientar y motivar a los estudiantes es el uso de las TIC’s.

Pasando al tema del uso que le dan los docentes a las TIC’s nos encontramos con variables alternativas por las cuales se inclinan nuestros docentes encuestados.

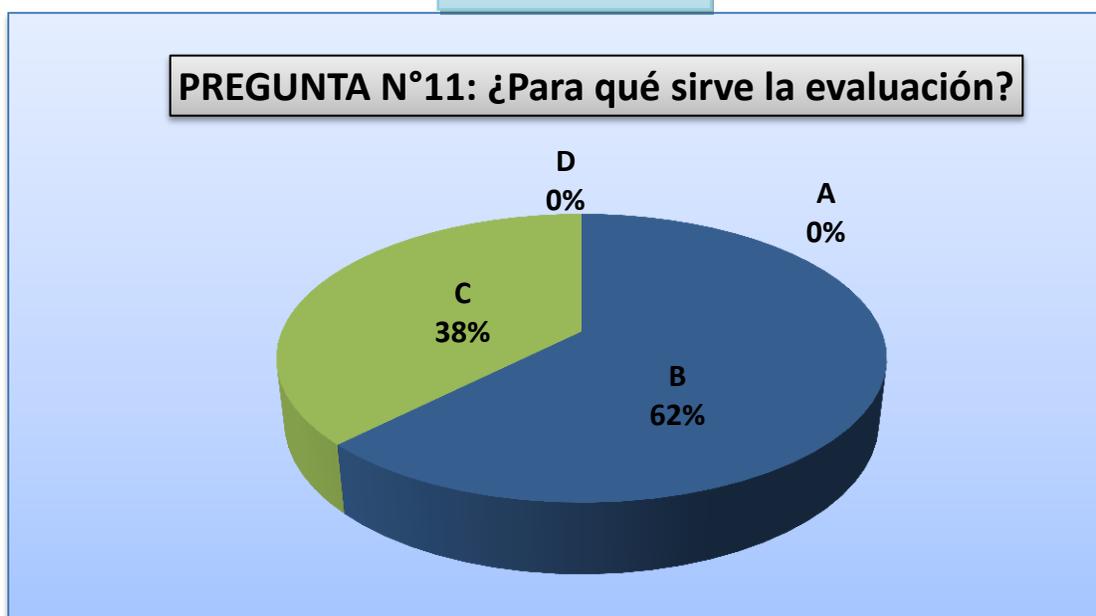
Para muchas personas las TIC’s traen consigo un sinnúmero de beneficios, tanto para los alumnos, como para los profesores en sus prácticas pedagógicas como docentes, es por esto que a su vez intentamos desglosar cual era el uso más frecuente e importante que le dan los profesores a las TIC’s.

Tal como lo menciona Jerome Morrissey, fundador y director del centro nacional de las tecnologías de la educación, “El uso de las TIC’s puede apoyar el aprendizaje de conceptos, la colaboración, el trabajo en equipo y el aprendizaje entre pares. Pueden ofrecer simulaciones, modelados y mapas conceptuales que animen y provoquen respuestas más activas y relacionadas con el aprendizaje por exploración por parte de los estudiantes”. Esto nos hace referencia a la alternativa con mayor porcentaje en esta pregunta que fue la alternativa A con un 54% y que describe que el uso de las TIC’s es “Acompañar y facilitar los procesos de Enseñanza-Aprendizaje”.

Morrissey (2007) de la misma manera dice “Las TIC’s pueden ser utilizadas para crear situaciones de aprendizaje que estimulen a los estudiantes a desafiar su propio conocimiento y construir nuevos marcos conceptuales”, lo que se identifica con la alternativa D, que congrego un 25% de las respuestas totales de esta pregunta y que hace referencia a “Reflexionar y proponer nuevas formas de enseñar y aprender”, ya que en su descripción habla acerca de que los estudiantes sean capaces de que ese aprendizaje que se les da por medio de las TIC’s no solo sea aprendido como algo automatizado, sino que a su vez, los alumnos reflexionen acerca de lo que se les está entregando.

Como tercera opción en base a las respuestas dadas por los profesores apareció la alternativa C con un 21% que proponía que el uso que se le daba a las TIC’s era “Potenciar las competencias de los estudiantes”, lo cual incluye mucho de las 2 alternativas anteriores y que sacaron la mayoría de los porcentajes ya que el facilitar y acompañar los procesos de enseñanza-aprendizaje, y a su vez, el reflexionar y proponer nuevas formas de aprender y enseñar, sin duda favorecerán a potenciar estas competencias de las cual se hablan.

Gráfico N°11



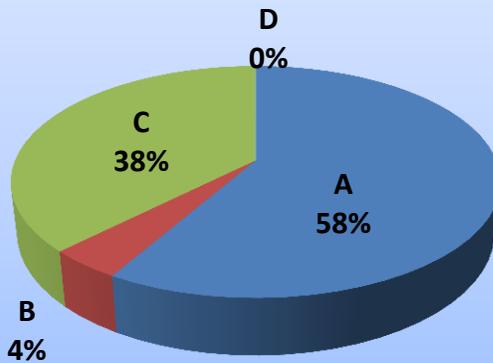
Del total de docentes encuestados, con respecto a la utilización que tiene la evaluación, el 62% de ellos afirma que la evaluación sirve para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y el 36% restante considera que ésta sirve para verificar que el conocimiento transmitido fue aprendido por el/la estudiante.

Como menciona Ralph Tyler (1965), la evaluación debe realizarse no en un solo momento, sino “tanto antes o al inicio; durante o al final del proceso, con el propósito de determinar mediante estas mediciones u observaciones en qué medida, cuándo y cómo se produjeron los cambios”. Esto nos indica que la evaluación cumple un factor importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que se ve reflejado en la tendencia dada por los encuestados, que ve el instrumento o la instancia de evaluación como una mejora del proceso dentro del aula, los datos arrojados por la evaluación son significativos para él o la docente y reflejan la realidad de los evaluados provocando esto una reflexión en el profesor que tomará decisiones con respecto a su práctica pedagógica para mejorar, contribuir y lograr los objetivos de la enseñanza del contenido mediante nuevas actividades o diversas metodologías

que logren favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje . Otro factor notorio del gráfico nos indica que la evaluación para los docentes encuestados solo se centra en el producto del proceso de enseñanza-aprendizaje, como menciona Jordi Díaz (2005) “la evaluación es concebida como medida del rendimiento escolar, como calificación; selección, clasificación...,convirtiéndose en un instrumento de poder del profesor y en un instrumento político, ideológico, de jerarquización, de reproducción y de control social” siendo un instrumento que solo recopila datos del estudiante sin proporcionar una reflexión en el docente acerca de su práctica pedagógica, lo cual responde a no realizar buenas prácticas pedagógicas, ya que no genera una instancia de aprendizaje y la educación se transforma en un discurso lineal sin detenerse a ser analizado o aprendido por los alumnos, generando vacíos en la información y saberes que dificultaran el aprendizaje en los contenidos futuros.

Gráfico N°12

**PREGUNTA N°12: ¿En qué modelo pedagógico cree usted que se enmarca su práctica pedagógica docente?**



El 58% del total de los docentes encuestados identificó al constructivismo como el modelo pedagógico en el cual enmarcan su práctica pedagógica, un 38% se inclinó por el modelo pedagógico alternativo y solo un 4% reconoció generar su práctica a partir de un modelo tradicional-conductista.

Como menciona Vygotsky (1988), “el conocimiento sea el resultado de la interacción social. Con ella no sólo adquirimos conciencia de nosotros sino que el contacto de los demás nos permite, a través de procesos de comunicación simbólica, un pensamiento cada vez más elaborado y completo.”, ya que según lo reflejado la encuesta, el 58% se considera constructivista lo que indica una pedagogía enfocada al pensamiento individual fomentado por los saberes que el resto puede aportar en el sujeto, formando una persona crítica y de pensamiento autónomo.

Según el constructivismo, cada individuo puede crear su propio conocimiento, sus propios estilos de aprendizaje y sus esquemas mentales particulares para dar sentido y significado a la información captada.

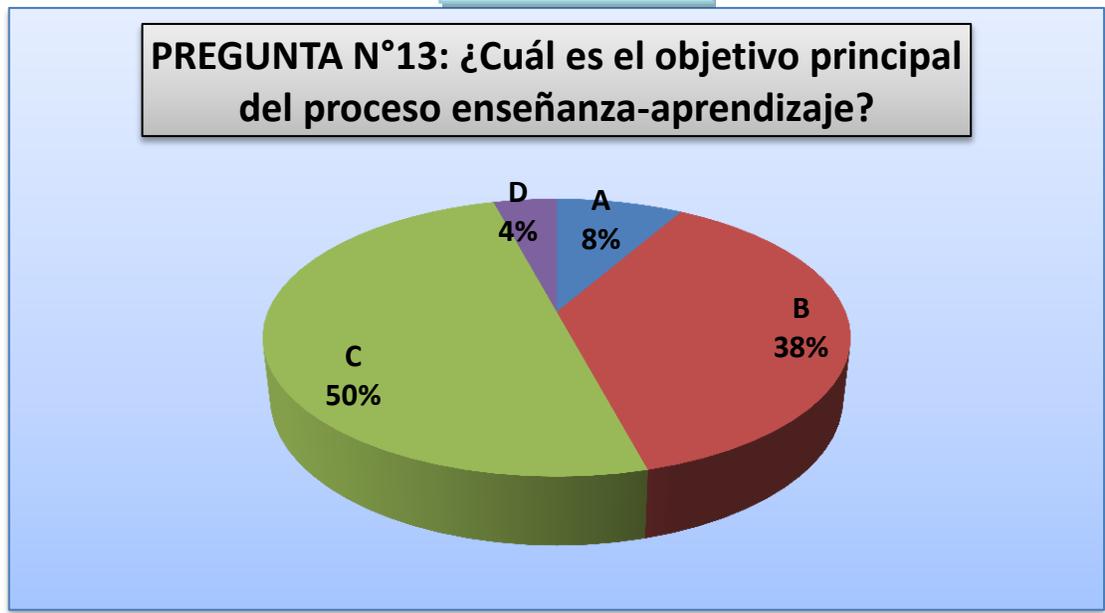
No así respondió el 38% de los docentes que reconocen realizar sus prácticas pedagógicas desde una mirada alternativa, que Flórez (1994) des-

cribe como “modelo que busca el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico-reflexivo que permiten al estudiante participar activamente en procesos de transformación de la sociedad. Estimula la crítica del conocimiento, de la ciencia, sus textos y sus fuentes de manera permanente. Se fundamenta en el aprendizaje co-participativo y en la reflexión crítica de las propias creencias y juicios”

Los docentes que realizan esta práctica alternativa generan un pensamiento autónomo-crítico y flexible en sus alumnos, lo cual los prepara para ser futuros agentes de cambios en la sociedad en la cual se insertan, puesto que están en constante debate sobre los temas contemporáneos, fomentando el libre pensamiento durante su formación lo cual se ve traspasado a través de las diversas metodologías de los docentes alternativos; es decir, el profesor que utiliza un método de enseñanza alternativo, como menciona Manuela Gómez (2008) “asume que los espacios sociales son escenarios ideales para que los estudiantes hagan trabajo cooperativo y resuelvan conjuntamente problemas que no podrían abordar de manera individual.”

Por último el 4% de los encuestado afirmó ser conductista, lo cual sin duda está centrado en el comportamiento observado que se ve reflejado en la evaluación final del proceso enseñanza aprendizaje, encasillando al docente como el único actor activo del aula que transmite información que será aprendiza/memorizada por el alumno que tiene el rol pasivo, el cual no puede generar nuevos conocimientos con respecto al contenido tratado.

Gráfico N°13



En cuanto a las tendencias manifestadas en la pregunta analizada, el 50% indica que, con respecto a cuál es el objetivo principal del proceso de enseñanza-aprendizaje, asegura que sirve para que los estudiantes conozcan la realidad que los rodea y adquieran aprendizajes a partir de la reflexión crítica de la problemática social-cultura. El 38% considera que los estudiantes construyan significados a partir de sus experiencias personales anteriores y de las interacciones con sus pares. Un 8% busca desarrollar el potencial intelectual del estudiante, por lo tanto el énfasis está en el logro del conocimiento disciplinar y un 4% considera que los estudiantes se desarrollen de forma natural, mediante el despliegue de su interioridad orientada hacia la búsqueda de su propio camino de realización.

La información que proporciona el gráfico permite inferir que la mayoría de los docentes manifiesta una comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje supeditada al modelo alternativo, es decir:

Se interesa en primer lugar por la crítica de las estructuras sociales que afectan la vida de la escuela, particularmente de situaciones relacionadas con su cotidianidad y la estructura del poder. En segundo lugar, se interesa por el

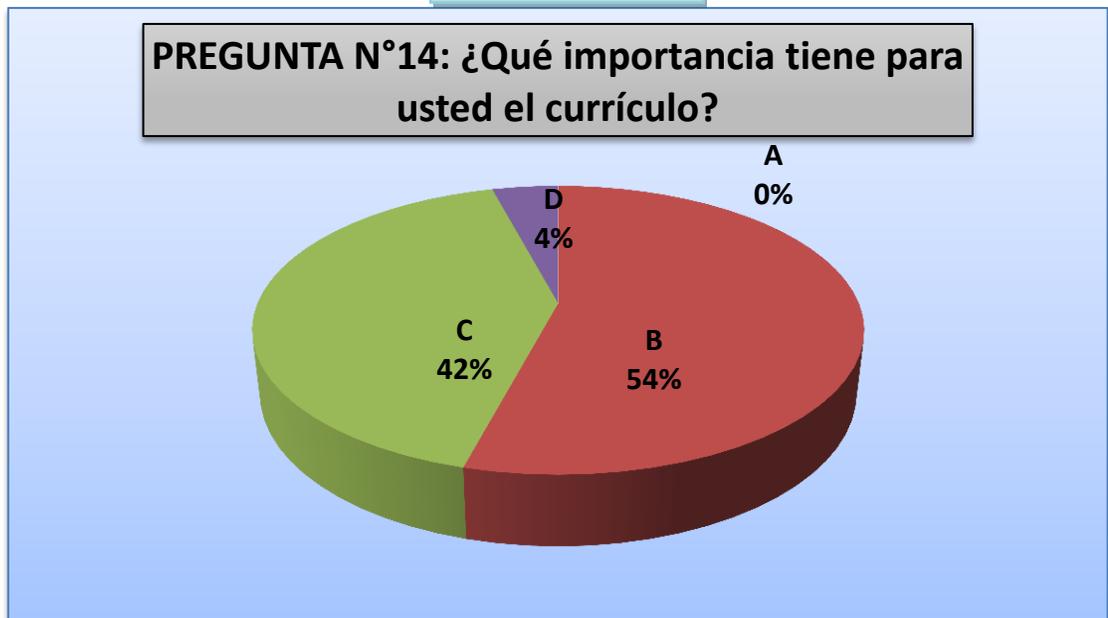
desarrollo de habilidades de pensamiento crítico-reflexivo con el fin de transformar la sociedad. (Gómez M., Polonia N. 2008. Pág. 66.)

La segunda tendencia expresa una cercanía al modelo constructivista, en la cual se manifiesta una concepción integral bajo los preceptos de Vygotsky sobre el proceso enseñanza-aprendizaje:

“La zona de desarrollo próximo permite considerar que lo que el niño hoy puede hacer con ayuda debe llevarlo, a que cuando se apropie de ese conocimiento, pueda operar con el mismo de forma independiente, sea capaz de transferir su experiencia a nuevas situaciones. Si siempre que el alumno se enfrenta a un nuevo problema va a necesitar de la ayuda de un compañero mejor preparado o de un adulto, entonces la enseñanza no ha sido verdaderamente desarrolladora como para que pueda asumir nuevas tareas y solucionarlas a partir de la experiencia anterior”.

En cuanto a las alternativas restantes el porcentaje de aprobación no es significativo a las cuales se adscribe una concepción romántica y conductista-tradicional sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entendiendo que estos modelos no nos interpretativos de que hoy en día se aplica.

Gráfico N°14



El presente gráfico nos muestra que el 54% de los encuestados, en relación a la importancia que tiene el currículum dentro de la enseñanza es alto, sin embargo tiene un carácter flexible y diverso con la finalidad de atender a las diferencias individuales de los sujetos y grupos sociales. Por otro lado un 43% afirma que es importante en la medida que considere y valore los elementos de la figura y sociedad de la cual forma parte el sujeto y un 4% de los encuestados indicó que es valioso en la medida que se construye a partir de lo que los estudiantes informan al profesor desde sus campos de interés para el aprendizaje.

La alternativa seleccionada por la mayoría de los encuestados denota una tendencia hacia la teoría alternativa, bajo esta premisa se puede inferir que los docentes vinculan la importancia del currículo, en cuanto atiende, a la diversidad de los sujetos, del entorno y de los grupos sociales. Es decir valoran la flexibilidad y diversidad del currículo, entendiendo que los procesos formativos esta supeditados y determinados, como menciona Flores R. (1998), por la sociedad, por la colectividad, en la cual el trabajo productivo y la educación están íntimamente unidos para garantizar no sólo el desarrollo del espíritu colectivo sino el conocimiento científico polifacético y politécnico y el fun-

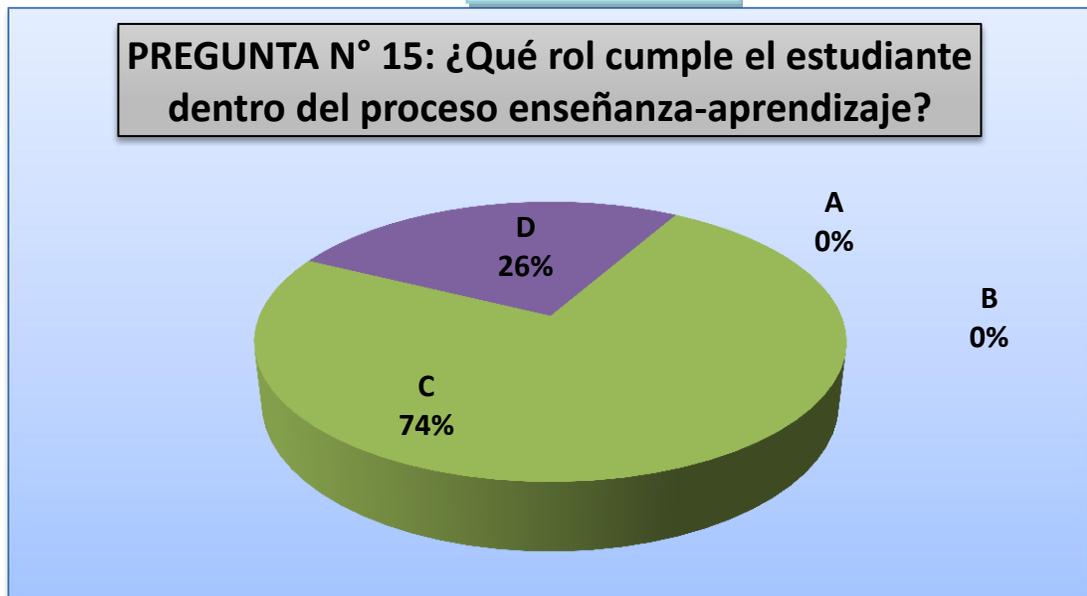
damento de la práctica para la formación científica de las nuevas generaciones.

Por otra parte la elección más cercana en cuanto a la cantidad de respuestas de los docentes fue la enmarcada en una perspectiva constructivista del currículo, es decir centrada o enfocada en los aconteceres sociales, culturales vinculantes a la realidad del sujeto.

Un buen Diseño Curricular no es el que ofrece a los profesores soluciones hechas, cerradas y definitivas, sino el que les proporciona elementos útiles para que puedan elaborar en cada paso las soluciones más adecuadas en función de las circunstancias particulares en las que tiene lugar su actividad profesional. (Coll, 1991, pág. 160 – 161)”

Por último la alternativa D, suscrita a un modelo romántico, obtiene un 4% de aprobación, que indica una baja, casi nula, representatividad, entendiendo que la mirada cooperativa en la construcción de los lineamientos generales y específicos de las fases curriculares y temáticas en la educación, aún no están valoradas como una herramienta emancipadora en la generación de conocimientos.

Gráfico N°15



Según el gráfico de la figura n° 15, podemos apreciar mediante los gráficos una fuerte inclinación por solo 2 alternativas. La alternativa que congrega la mayoría de las preferencias fue la alternativa C con un 74% que nos dice que el rol de un alumno en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje es “Crítico-reflexivo, entendiendo al estudiante como un sujeto que construye sus propios significados a partir del contexto cultural y social que lo rodea.” Si nos enfocamos en esta idea podemos decir que el alumno bajo esta definición toma un papel sumamente importante a la hora de interactuar en este proceso de Enseñanza-Aprendizaje, ya que el material que se le está dando, ya no tiene sólo una intención de ser guardada y mecanizada por parte de los alumnos, sino que también ahora lo ideal es que esta materia que se le está entregando sea capaz de relacionarla y condicionarla en el contexto del entorno en que se encuentra insertado. También se agrega que es capaz de ir marcando el ritmo de su aprendizaje en base a la relación que hace del proceso Enseñanza-Aprendizaje, ya que como bien sabemos la reflexión por parte de los alumnos es diferente uno de otro.

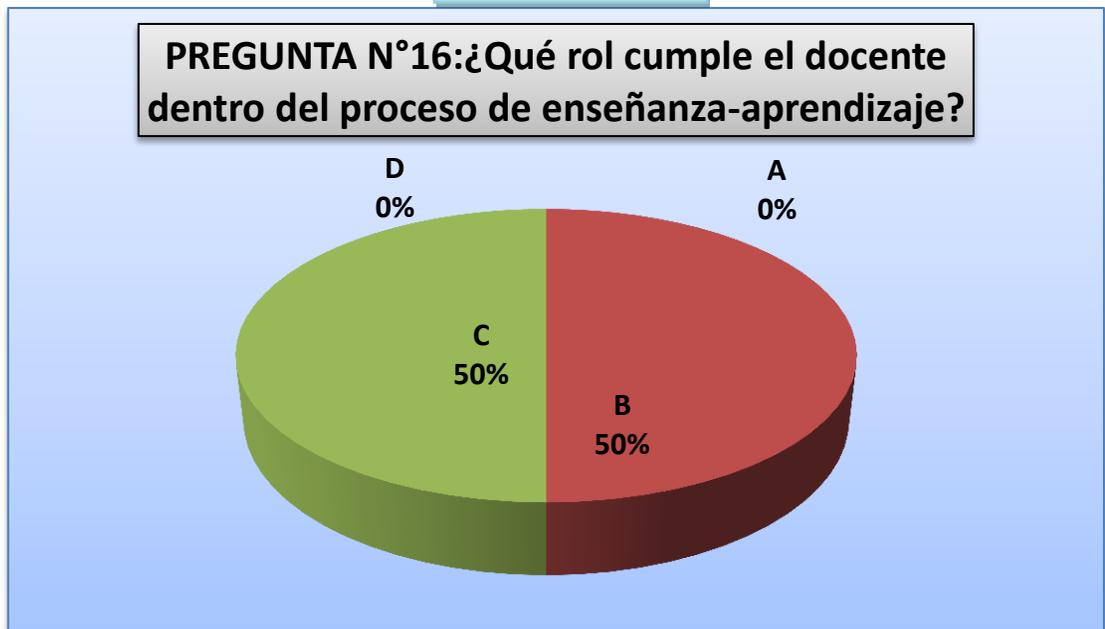
Además de esto, encontramos el caso de Salinas (1999), que menciona que “el estudiante se convierte en el responsable de su propio proceso

formativo, y como tal actúa para dar respuesta a sus necesidades personales, caracterizadas por aspectos individuales diferenciales respecto el grupo de iguales”, lo que nos da a entender que la reflexión que va a realizar el alumno la condicionara de acuerdo a su propio contexto.

La segunda con mayor adhesión fue la alternativa D, con un 26% que nos dice que el rol del alumno en clase es “Activo, autónomo y libre, entendiendo al estudiante como un sujeto que posee sus propios intereses, métodos y estrategias de aprendizaje de manera natural.” Si leemos bien esta alternativa podemos sentirnos identificados con lo que algunos autores como Dewey, Freinet y Montessori proponían en “La Escuela Activa” que nos dicen que los alumnos no son sujetos que deben estar pasivos a quienes se les entregue una información y la memoricen, sino que esa enseñanza que se les da, debe entregar situaciones o recursos aptos para el aprendizaje, en que los alumnos puedan permitir descubrir el conocimiento y aplicarlo en su día a día de manera libre y activa. Esta Escuela Activa nos dice que “La enseñanza se centra en la actividad del alumno, que a menudo debe ampliar y reestructurar sus conocimientos para poder hacer frente a las problemáticas que se le presentan. Se busca que el alumno participe, se implique y adquiera responsabilidades”.

Las otras 2 alternativas restantes, que proponía el cuestionario, mencionaban que el rol del estudiante era ser un agente pasivo y la otra como un mero receptor de información. Estas alternativas no tuvieron ninguna adhesión por parte de los encuestados, demostrando que la participación del alumno en este proceso es un pilar más que fundamental y el cual debería cumplir un rol netamente activo.

Gráfico N°16



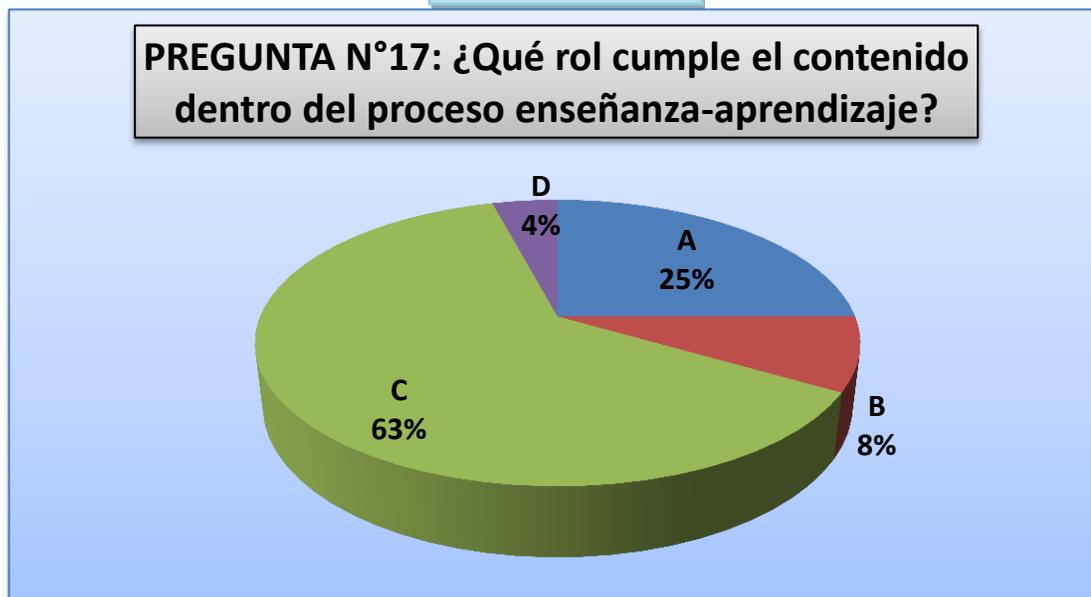
Del total de encuestados, el 50% afirmó que en relación al rol que cumple el docente dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, es de un guía activo, reflexivo, crítico y facilitador del desarrollo del espíritu crítico del alumno, mientras que el otro 50% asegura que el docente es facilitador, mediador y guía, que investiga las necesidades e intereses de sus estudiantes.

Según los resultados analizados se infiere que la alternativa sujeta a un modelo conductista, donde el docente cumple un rol autoritario y reproductivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no tiene validez para los encuestados, debido a que nadie la seleccionó como opción en el cuestionario. De la misma forma, la alternativa D, que se asocia a una concepción que busca desarrollar la máxima autenticidad y libertad individual de los estudiantes, tampoco tiene adeptos. Esta realidad demuestra que en la actualidad el rol que cumple el profesor ya no se enmarca dentro de los modelos antes descritos, el primero por estar obsoleto, y el segundo por que aspira a situaciones ideales poco aplicables en la realidad por las condiciones administrativas y curriculares actuales.

En cuanto a las dos tendencias con mayor quórum (50% de adhesión cada una), se establecen dos realidades diferenciadas por el modelo o paradigma que las precede. En cuanto a la perspectiva sujeta la modelo constructivista se manifiesta que, “El docente debe crear un ambiente estimulante de experiencias que le permitan al niño su acceso a las estructuras cognitivas de la etapa inmediatamente superior”. (Gómez M., Polonia N. 2008. Pág. 64.), por lo cual el rol que se asume en esta alternativa es del docente acompañante y facilitador del aprendizaje.

En relación a la otra perspectiva con mayor adhesión, el docente asume un rol más reflexivo y crítico dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, facilita una formación crítica, contextualizando al estudiante en los procesos sociales y en la adquisición de conocimientos a través de su propia reflexión.

Gráfico N°17



En relación al rol que cumple el contenidos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el grafico se observa que de un 100% de los docentes encuestados, el 63% lo considera como un medio que debe considerar los aportes de la cultura académica, como también de la cotidiana propia del sujeto, un 25% señalo que se constituye en un medio para la construcción de significados por parte de los estudiantes, solo un 8% de ellos considera el contenido como un fin en sí mismo y un 4% se inclinó por una visión del contenido en la cual este debe construirse a partir de lo que el estudiante necesita y le interesa para su formación personal.

En cuanto a las tendencias manifestadas, se logra inferir que los modelos pedagógicos con menor cabida, respecto a la función que cumple el contenido en el proceso de enseñanza-aprendizaje, son los modelos Romántico y Conductista.

En primer lugar el modelo romántico, con un 4% de aprobación, concluye que la libertad en los procesos formativos de la escuela y la idea de una construcción colectiva del contenido, como lo señalan Gómez M., Polonia N. (2008), que cada estudiante tiene sus propias inquietudes e intereses de

aprendizaje, y por ellas debe orientar el profesor su tarea de enseñanza., no logra ser una realidad representativa para los docentes.

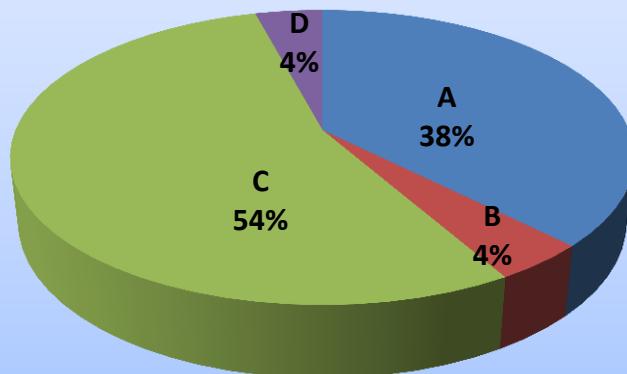
El contenido visto como un fin, obtiene un 8% de aprobación, lo cual indica que el rol del contenido visto desde una perspectiva conductista o tradicionalista, es una tendencia minoritaria y poco sustentable en términos formativos, para los estudiantes y sus capacidades de desarrollarse en plenitud.

En relación a las dos alternativas con más aprobación, el análisis surge de la distinción de los modelos que preceden a ambas alternativa. En primer lugar la alternativa C, que con un 63%, aprueba la idea de que el contenido es un medio que incorporar tres realidades, es decir una concepción holística, subscrita al modelo alternativo, en donde el contenido está arraigado a una vinculación de la cultura del sujeto, a su cotidianeidad proveniente de la sociedad, y al ámbito académico. A través de esta afirmación se considera que el principio básico de cualquier proceso formativo es la integración del entorno, con la cultura y con la sociedad, avalando la idea, de que el contenido está en función de la realidad del sujeto, vinculante con las problemáticas sociales, curriculares que cimientan y desarrollan su pensamiento crítico y reflexivo.

En segundo lugar la alternativa A, con un 25% afirma que el contenido está supeditado o es un medio para la elaboración de significado, en tres ámbitos, afectivo, social e intelectual, es decir, cómo menciona Téllez, Díaz & Gómez en la revista *Iberoamericana de Educación* (2007), debe propiciar la aparición de intereses y necesidades que se correspondan con los objetivos curriculares, o sea la actividad docente debe ser significativa para el estudiante, quien tendrá también entre sus objetivos alcanzar mayores niveles de realización. A partir de esta concepción el contenido otorga y facilita la obtención de significado en los ámbitos mencionados, vinculando los objetivos curriculares a los afectivos y sociales.

Gráfico N°18

**PREGUNTA N°18: ¿Qué metodología predomina en sus practicas pedagógicas?**



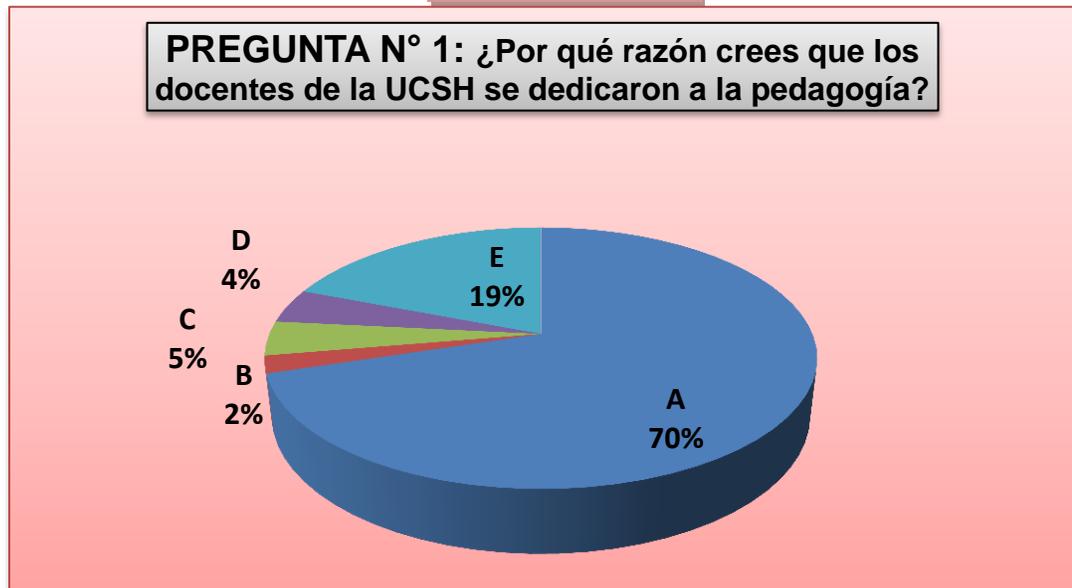
En este último gráfico se pueden observar cifras que representan las metodologías predominantes que están presentes en las prácticas pedagógicas de los docentes encuestados. Es por esto que de los 100% docentes encuestados, el 54% de ellos publicaron que la estrategia metodológica presente en sus prácticas, se fundamentan en procesos de socialización ejecutándose por medio del trabajo grupal, la investigación, el análisis de problemas y otros. Esto permite inferir que más de la mitad de los docentes encuestados realza la importancia de la interacción y comunicación entre los sujetos, ya que permite desarrollar el pensamiento reflexivo y crítica, con agentes diferentes tomando en cuenta distintas ideas y opiniones ampliando el contenido para la toma de decisiones.

Continuando con los resultados que muestra el gráfico, el cuestionario respondido por los docentes arroja que el 38% mantiene una estrategia metodológica activa, que vayan en un continuo con el ritmo de aprendizaje de los sujetos, tomando en cuenta características e intereses de los estudiantes. Y para las restantes alternativas solo se hizo presente un 4% las cuales mencionan que, para el caso de la alternativa B, las estrategias metodológicas no abarcan más allá del discurso expositivo ya que permite transmitir el conteni-

do, infiriéndose claramente que el modelo pedagógico que se transmite en esta selección es el modelo más tradicional existente, el conductismo y, por último, para la alternativa D, los docentes se identificaron con que sus estrategias metodológicas son más bien activas y flexibles, que se sustentan en el desarrollo natural, espontáneo y los intereses del estudiante.

#### 4.2 Análisis de resultados recogidos del cuestionario estructurado aplicado a estudiantes

Gráfico N°19



En relación a la razón por la cual los docentes de la UCSH se dedicaron a la pedagogía, en el gráfico se observa que de un 100% de los estudiantes encuestados, un 70% considera que fue porque pensaban que sería gratificante educar y ayudar a jóvenes o niños, mientras que un 20% declara que son otras las razones que los llevaron a dedicarse a la pedagogía. Luego, en menor medida solo un 4% para las alternativas C y D, considera que fue porque alguien cercano les aconsejó esta profesión y porque no había otras opciones de trabajo. Por último, un 2% se inclinó por tradición familiar.

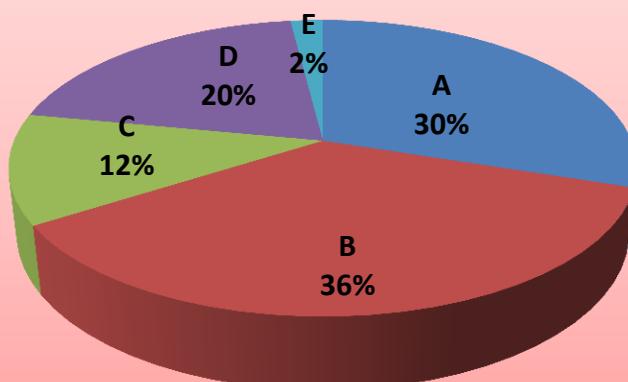
Relacionando estos datos, con los resultados arrojados por los docentes, existe una coherencia debido al por qué los docentes eligieron la pedagogía, ya que tanto como profesores y alumnos aseguran que es debido a una vocación relacionada con lo gratificante que es enseñar a jóvenes y niños, lo cual nos revela que la visión que tienen los alumnos hacia sus profesores, es positiva, por lo que es posible afirmar que su práctica pedagógica es coherente con la vocación docente. La segunda mayoría continúa siendo coherente,

debido a que tanto docentes como alumnos consideran que un segundo factor del por qué los profesores de la UCSH eligieron la carrera, es por razones independientes y que no se encontraban en las alternativas dadas, siendo de otra índole, como por ejemplo el gusto y pasión que se tuvo en la adolescencia por el deporte.

Es por esto, que la definición dada por De Egremy (1982) define vocación como “disposición particular de cada individuo para elegir la profesión u oficio que desee estudiar y ejercer, de acuerdo con sus aptitudes, características psicológicas y físicas, motivaciones y marcos de referencia socio-económicos y cultural”, lo cual se acerca bastante y es representativo según lo que alumnos y docentes aseguran, en relación al por qué eligieron ser docentes y no ejercer otra carrera.

Gráfico N°20

**PREGUNTA N° 2: ¿Cuál es la razón por la que crees que los docentes de la UCSH se especializaron en la docencia universitaria?**



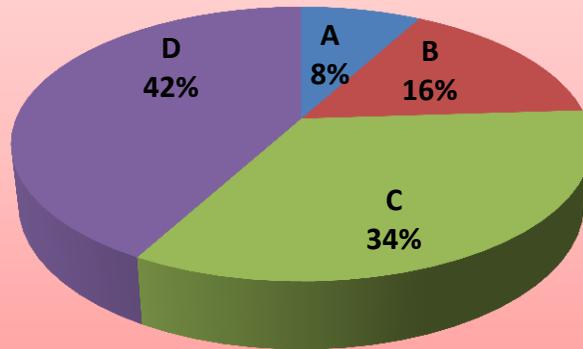
En el gráfico se observa que del 100% de los estudiantes encuestados, el 36% indicó que la razón principal por la cual los docentes se dedicaron a la docencia universitaria fue por el estatus social que implicaba serlo, el 30% cree que fue por una razón económica, el 20% opina que fue por querer contribuir a la formación de los nuevos profesionales del país, el 12% de los encuestados piensa que fue por la posibilidad de ejercer investigación y crear nuevos conocimientos, y finalmente el 2% cree que fue por otras razones.

En cuanto al análisis sobre la coherencia existente en los resultados obtenidos en el cuestionario aplicado a docentes y estudiantes, queda en manifiesto que tienen concepciones distintas sobre la razón por la cual los docentes optan por dedicarse a la docencia universitaria. Los estudiantes creen mayoritariamente que es por lograr un estatus social y los docentes manifiestan que lo hacen para contribuir a la formación de los nuevos profesionales del país. La segunda mayoría establecida en las alternativas seleccionadas tampoco es coherente, debido a que los estudiantes creen que la segunda razón por la cual los docentes se especializan en la docencia universitaria refiere a razones económicas. Por otra parte los docentes manifiestan que lo hacen por la posibilidad de realizar investigación y crear nuevo conocimiento, sin embargo, el porcentaje, en relación al 100% de los docentes encuestados,

manifiesta una baja aprobación, con un 13% de adhesión, en comparación a la tabulación de los estudiantes encuestados, que del 100% de la muestra, la repartición de porcentajes no manifiesta una tendencia clara, producto que ninguna supera el 36% de adhesión, por lo que se infiere que la concepción de los docentes surge de un precepto vocacional.

Gráfico N°21

**PREGUNTA N°3: Desde tu punto de vista: ¿De dónde crees que es tomado el conocimiento utilizado por los docentes de la UCSH?**

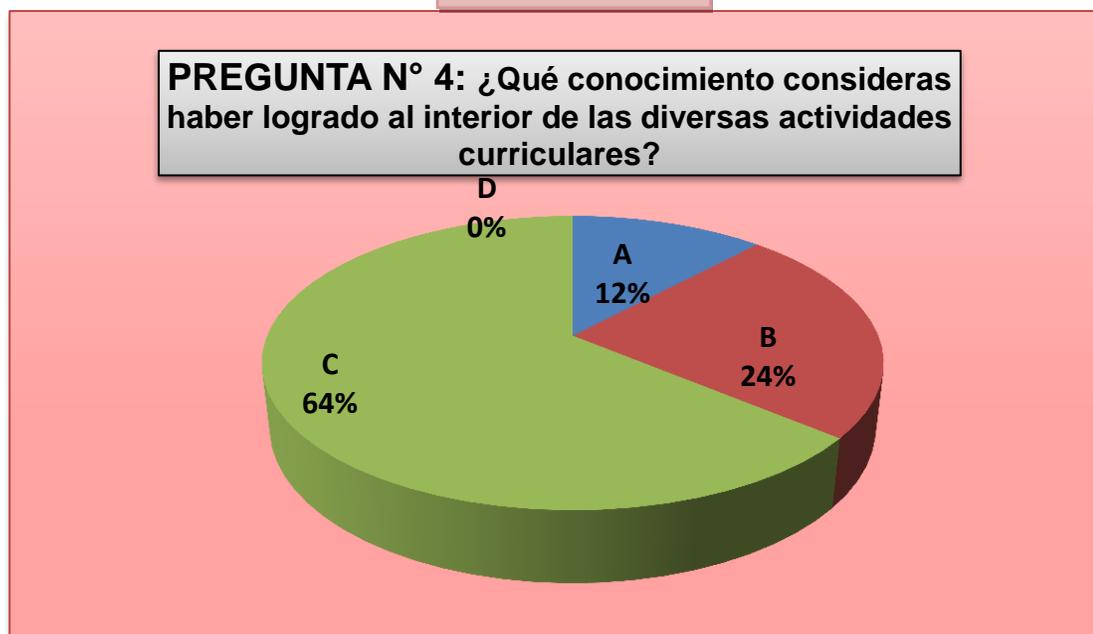


De un total de 50 estudiantes encuestados correspondientes al 100%, un 42% considera que el conocimiento utilizado por los docentes de la UCSH, es de las diversas fuentes expresadas en las alternativas, mientras que el 34% se inclinó por la alternativa C la cual menciona que el conocimiento utilizado por los docentes es tomado de procesos de capacitación, actualización e investigación. El 16% indicó que el conocimiento adjunto en los docentes solo es tomado de su experiencia, reflexión personal y el intercambio de experiencias con otros profesores y, por último, con un 8% de adherencia por parte de los estudiantes, creen que los docentes toman el conocimiento de libros, revistas, internet y otros.

Luego de conocer los datos de ambas encuestas se ve la clara relación entre lo que dicen los estudiantes y los docentes en cuanto a que el conocimiento utilizado por los docentes es extraído de todas las fuentes expuestas (libros, revistas, internet, experiencia, reflexión personal, procesos de capacitación e investigación, etc.). Por otro lado, tomando en cuenta el análisis representado por los estudiantes, un porcentaje no menor se adhiere a la alternativa que habla solo de procesos de capacitación, actualización e investigación, dejando de lado la experiencia, reflexión personal e intercambio de expe-

riencias con sus pares. Según Avalos (2008) el concepto de formación permanente se sitúa bajo dos enfoques epistémicos que condicionan la gestión de los procesos formativos asociados a los docentes. Por un lado, el enfoque del Déficit y, por otro, de Desarrollo Profesional Docente. El primero enfatiza una visión sobre el docente que adolece de ciertas competencias, al cual hay que capacitarlo para su desempeño. El segundo orienta hacia una visión de progreso, donde los educadores son considerados portadores de saberes y experiencias previas y en continuo aprendizaje profesional. Mientras la perspectiva del Déficit pone su mirada en la incompetencia del sujeto en formación, en sus falencias e incapacidades, la segunda parte valorando las capacidades y destrezas que posee el sujeto para ayudarlo en el fortalecimiento o desarrollo de estas (capacidades-destrezas). Lo anterior encuentra apoyo en la idea de Miranda et al. (2007), al tratar de responder a la inquietud sobre qué es la formación permanente. Señala, que en general, se asume como un proceso de formación profesional, que dura toda la vida y se inicia al momento en que el sujeto se plantea elegir la profesión docente. De esto se infiere que hoy en día es reconocida la importancia de actualizar e investigar continuamente sobre las distintas áreas que agrupa la disciplina ejercida, para así mantenerse al día en la sociedad en donde se encuentran estudiantes mucho más exigentes, en cuanto a la forma o manera de entregarles los diferentes contenidos, mencionando, por lo tanto e indirectamente, a la función docente poniendo énfasis en las prácticas pedagógicas que ejercen ellos mismos.

Gráfico N°22

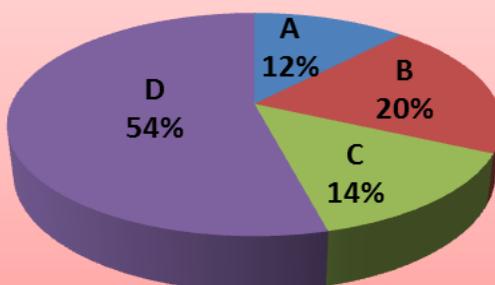


Según lo demostrado en el gráfico, en relación al conocimiento adquirido en las diversas actividades curriculares, el 64% de los alumnos encuestados considera que logró obtener el conocimiento pedagógico del contenido (tanto disciplinar como pedagógico), mientras que el 24% tan solo cree haber conseguido un conocimiento pedagógico y el 12% de los encuestados asegura obtener sólo un saber temático, propio de cada disciplina.

Analizando las respuestas dadas tanto por profesores y estudiantes, ambos consideran que el aprendizaje o el propósito de las enseñanzas en las áreas curriculares, son para adquirir conocimientos pedagógicos y también acerca de la disciplina que se trabaja. Ambas mayorías aseguran tener saberes de ambas áreas lo cual demuestra una coherencia entre los propósitos de los docentes y lo vivenciado por los alumnos, ya que se debe saber tanto de pedagogía, como de la disciplina que se enseña, ya que tal como dice Shulman(1986, 1987 citado por Salazar 2005) acerca de los conocimientos que debe tener un pedagogo “el conocimiento pedagógico del contenido como categoría de conocimiento, involucra los saberes que le permiten al docente hacer enseñable el contenido”, por ende tanto como docentes y alumnos tienen una coherencia en cuanto a la visión que poseen en relación a que enseñar y los aprendizajes necesarios en cada área curricular.

Gráfico N°23

**PREGUNTA 5: ¿Qué concepción de pedagogía consideras que fue mas utilizada por tus profesores en las diversas actividades curriculares?**



Respecto a la pregunta N°5, el gráfico demuestra que más de la mitad de los estudiantes se identificaron con la alternativa D, que dice que los profesores conciben la pedagogía “Como el saber teórico-práctico que permite mediar, para mejorar los procesos de Enseñanza-Aprendizaje”. Luego con un 20% de las preferencias, se encuentra la alternativa B, señalando que la pedagogía para los profesores fue concebida “Como la “ciencia” que estudia el hecho educativo y establece desde los fines de la educación hasta los métodos de enseñanza”. Como tercera mayoría se ubica la alternativa C, que dice que para los docentes, la pedagogía se concibe “Como la posibilidad de repensar la educación y su interacción con la sociedad”. Finalmente las adhesiones hacia la alternativa A, congregaron el 12% de las alternativas, diciendo que “Era entendida como el “arte” de transmitir adecuadamente los contenidos curriculares”.

Comparando ambas encuestas se llega a la conclusión, que no existe una coherencia directa entre las mayorías de las preferencias de los instrumentos. Partiendo por los profesores, para la mitad de ellos, la pedagogía es entendida como “La ciencia que estudia el hecho educativo y establece desde los fines de la educación hasta los métodos de enseñanza”.

Siendo esta alternativa relacionada con la opción que congrega la segunda mayoría en el análisis de los datos entregados por la encuesta de los

alumnos, graficando un 20% de ellos. A su vez, y de igual manera, la opción que obtuvo la segunda mayoría de las adhesiones en el instrumento planteado a los profesores, con un 36% dice que lo conciben “Como el saber teórico-práctico que permite mediar, para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que por otro lado, significo la mayoría de las inclinaciones por parte de los estudiantes, con un 54% de las preferencias.

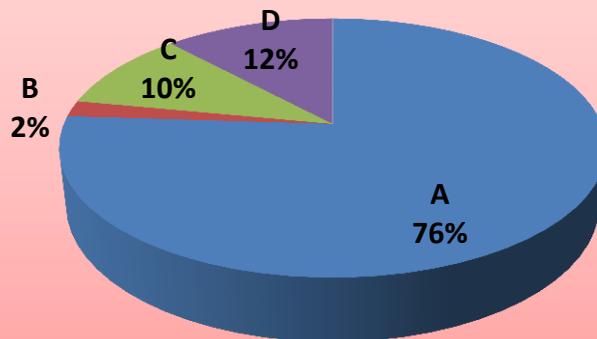
Respecto a la tercera y última opción de cada encuesta coinciden entre ellas, debido a que la alternativa que dice que la pedagogía se entiende “Como la posibilidad de repensar la educación y su interacción con la sociedad”, obtuvo un 14% por parte de los alumnos, y un 9% por la parte docente. Por último la alternativa que dice que la pedagogía “Era entendida como el “arte” de transmitir adecuadamente los contenidos curriculares, mostró un 12% por parte de los alumnos y un 5% por parte de los docentes.

En base a esta pregunta, hay términos fundamentales en el área de la educación, que tienen diferentes significados para las personas que en ella se desenvuelven. Siendo a veces términos bastantes abstractos, y con personas que se inclinan por diversas aseveraciones acerca de qué es la pedagogía.

Este análisis, que se hace en base a los resultados de ambas encuestas, es que cierto porcentaje de alumnos, no se identifican con lo que dicen la mayoría de los docentes en su concepción de pedagogía como “ciencia” a lo largo de estos 5 años. Si no que lo ven como un saber teórico-práctico.

Gráfico N°24

**PREGUNTA N°6: ¿Qué fin crees tú que cumplían las TIC's al interior de las actividades curriculares realizadas en la UCSH?**



El gráfico muestra que de un total del 100% de los encuestados, el 76% de los encuestados se inclinó por la primera opción de las alternativas que hace referencia a que el fin que cumplían las TIC's al interior de las actividades realizadas era principalmente acompañar y facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte el 24% restante se distribuye entre las otras tres opciones teniendo una similitud entre quienes creen que las TIC's los potenciaron y ayudaron a ser estudiantes más competentes (10%), y quienes creen que las tecnologías los hicieron reflexionar y proponer nuevas formas de enseñar y aprender (12%), finalmente la opción con menos preferencias por parte de los estudiantes encuestados fue la que afirma que las TIC's los orientaron y motivaron en las clases.

Esta tendencia manifestada, está directamente relacionada con la observada dentro del análisis de las respuestas brindadas por los docentes, quienes en su totalidad afirmaron que sí utilizan las Tecnologías de la Información como acompañantes y facilitadores del proceso educativo. Si bien las TIC's no deben reducirse única y exclusivamente al mundo de la informática

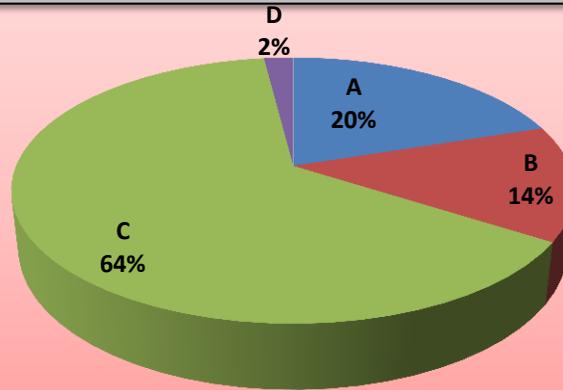
como tal, en cierta medida se han agrupado un buen número de acciones en este campo.

En pocos años las Tecnologías se han establecido como una herramienta imprescindible de la cual los docentes universitarios han tenido que adaptarse y comprender el aporte que significa el uso de las mismas para los estudiantes.

Si bien esto es solo una parte del proceso educativo, ya que se enfoca principalmente en lo referido al contenido teórico, por lo que su utilización busca disminuir la complejidad y la dispersión de los contenidos, a raíz del uso de equipos que integran imágenes y sonidos, facilitando la conexión entre interlocutores para compartir información de cualquier tipo. Es por esto, que para que exista una correcta utilización de las TIC's, los estudiantes deben adquirir protagonismo, es decir, se deben reorganizar los roles de profesor y estudiante y así conformar nuevos esquemas de interacción entre los mismos.

Gráfico N°25

**PREGUNTA N° 7: ¿Qué rol cumple la evaluación al interior de las actividades curriculares cursadas en la UCSH?**



Del 100% de los estudiantes encuestados, el 64% de las respuestas emitidas, se identificaron con la alternativa C, que hace referencia a que la evaluación “Permite verificar que el conocimiento fue aprendido”. La segunda opción con mayor cantidad de adherentes y con un 20% fue la alternativa A, la cual menciona que la evaluación “Es utilizada simplemente para promover a los estudiantes”. La alternativa B reunió el 14% del total de las respuestas de los alumnos, que dice que la evaluación “Se aplica con la intención de mejorar los procesos de Enseñanza-Aprendizaje”. Y finalmente, la alternativa D, recopiló sólo el 2% del total de las preferencias que se recogieron en las encuestas, diciendo que el rol de la evaluación en las actividades curriculares cursadas en la UCSH, es que “Permite formular problemas de investigación”

Respecto a la tendencia declarada por los estudiantes, la evaluación es utilizada para verificar que el conocimiento fue aprendido, opción que para los docentes se encuentra en segundo lugar con el 36% de las preferencias, mientras que la opción que marca tendencia para los docentes señala que la evaluación sirve para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, aspecto que solo coincide con lo señalado por el 14% de los estudiantes.

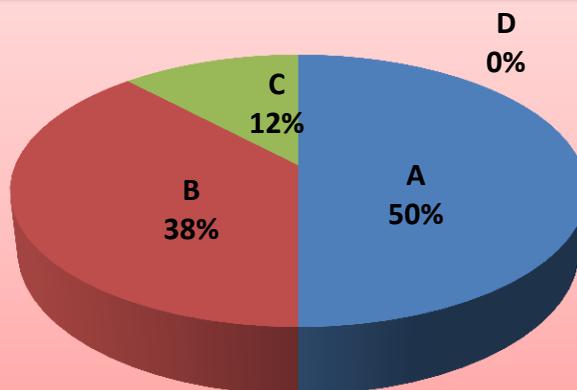
Sin embargo, el punto en donde existe mayor nivel de incoherencia entre lo declarado por los estudiantes y docentes, ocurre con la alternativa

que menciona que la evaluación es utilizada para promover a los estudiantes, puesto que para el 20% de los estudiantes cumple este rol, opción en la cual no existió adhesión por parte de los docentes.

Por último, respecto a la opción que señala que la evaluación es utilizada para formular problemas de investigación, existe coincidencia entre lo declarado tanto por estudiantes como docentes, ya que existe escasa o nula elección de esta alternativa.

Gráfico N°26

**PREGUNTA N° 8: ¿En qué modelo pedagógico crees que se fundamentan las clases desarrolladas al interior de la UCSH?**

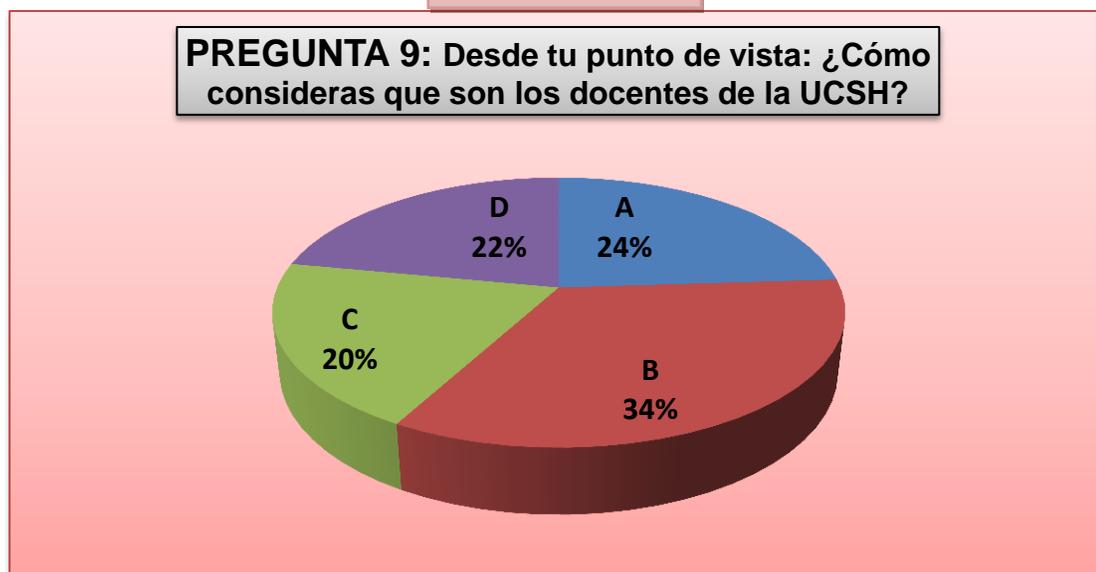


En relación a lo que demuestra el gráfico, para saber en qué modelo pedagógico se fundamentan los docentes de la UCSH, el 50% de los encuestados cree que es un modelo constructivista, porque se fomentan las estrategias que favorecen el aprendizaje significativo de los estudiantes mediante el trabajo individual y colaborativo, el 38% cree que resalta el tradicional-conductista, porque el discurso expositivo y el mando directo se apoderan de las clases y, por último, 12% cree que se fundamenta en un modelo alternativo, porque se aprende de forma autónomo mediante trabajos que promueven la reflexión, el pensamiento crítico y la resolución de problemas.

Considerando los datos arrojados por los cuestionarios aplicados a los profesores y estudiantes en relación al modelo pedagógico reflejado en la realización de las clases, se muestra una clara adhesión y coherencia hacia el modelo constructivista, puesto que se toma en cuenta la formación y el trabajo en aula considerando aspectos individuales y colectivos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y la construcción de significados autónomos, fomentando la formación de una persona crítica y activa. A pesar de establecer una coherencia en cuanto a la mayor tendencia arrojada en el análisis de los datos, entre los docentes y estudiantes, lo que respecta al segundo porcentaje

entre ambos análisis, los cuales no dejan de ser menores, no queda demostrada una coherencia entre ambos ya que, como se demuestra en las estadísticas, los estudiantes reconocen en una segunda instancia a profesores que fundamentan sus clases en un modelo conductista, muy diferente a lo que los docentes establecen en sus resultados al manifestar que sus prácticas pedagógicas se fundamentan en un modelo alternativo. Esta tendencia se debiera observar más adelante en cuanto a las preguntas más específicas que continúan.

Gráfico N°27



Del total de encuestados, el 34% afirmó que en relación a la forma de ser de los docentes dentro del contexto educativo y universitario, asumen un comportamiento flexibles, que atienden a las diferencias y necesidades propias de los sujetos y grupos sociales, el 24% cree que son docentes rigurosos, que buscan que el estudiante se apropie del contenido al pie de la letra, el 22% de los encuestado opina que son docentes reflexivos, que elaboran sus clases acorde a las demandas actuales que requiere el entorno social y cultural del estudiante, y por último el 20% piensa que son docentes liberales, que trabajan de forma improvisada y espontánea.

En cuanto a la relación de los resultados obtenidos en los cuestionarios aplicados a estudiantes y a docentes, se infiere que la concepción de los docentes respecto a cómo actúan ellos en las practicas pedagógicas o que rol cumplen dentro de la misma, se enmarca fundamentalmente en dos paradigmas; el constructivista y el alternativo. El 50% cree, como menciona (Gómez M., Polonia N. 2008. Pág. 69), que en la práctica, la relación del docente con el alumno es dialógica y el primero juega el rol de figura crítica que invita a la reflexión mediante el cuestionamiento permanente. Por lo cual se asocia a una perspectiva alternativa, a diferencia de lo que opinan los estudiantes, principales actores del proceso, los cuales creen que los docentes actúan ba-

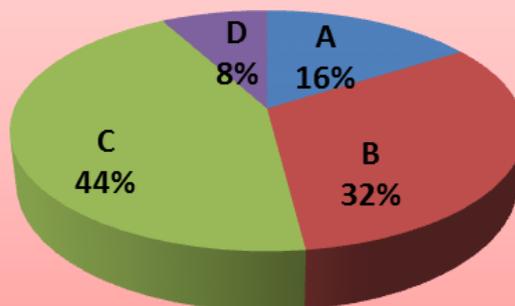
jo los preceptos de un modelo constructivista, es decir son flexibles y atienden a las diferencias y necesidades propias de los sujetos y grupos sociales. Es preciso mencionar que estas dos nociones no se contraponen, son totalmente vinculantes, al igual que todos los modelos planteados.

La segunda mayoría seleccionada por los docentes asume una postura basada en un modelo constructivista, enmarcado en los postulados antes mencionados. Por parte de los estudiantes los porcentajes se reparten entre las alternativas restantes, concebidas dentro de los modelos romántico y conductista.

En definitiva el análisis conlleva a la reflexión que los estudiantes manifiestan una clara heterogeneidad en cuanto a la opinión sobre el actuar docente, entendiendo que cada concepción surge de su propia experiencia, no resulta ilógica la diversidad manifestada. Sin embargo los docentes adhieren mayoritariamente a dos perspectivas, entendidas como los modelos más integrales y propicios en el desarrollo de los estudiantes.

Gráfico N°28

**PREGUNTA 10: De acuerdo a las practicas pedagogicas realizadas por tus profesores y segun las perspectiva que tu has podido recoger durante los años de formacion docente, ¿Cuál, crees tú, es el objetivo principal del proceso de enseñanza-aprendizaje?**



De acuerdo a lo señalado por los estudiantes, respecto al objetivo principal del proceso de enseñanza-aprendizaje, la mayoría de las preferencias la obtuvo la alternativa C con un 44%, que menciona que el objetivo es que los estudiantes conozcan la realidad que los rodea y adquieran aprendizajes a partir de la reflexión crítica de la problemática social-cultural. La segunda mayoría la consiguió la alternativa B con el 32 % del total de las respuestas, que hace referencia a que los estudiantes construyan significados a partir de sus propias experiencias personales anteriores y de las interacciones con sus pares. Luego, la alternativa A con un 16 % que hace referencia a que el objetivo es desarrollar el potencial intelectual del estudiante, por lo tanto, el énfasis está en el logro de conocimientos disciplinares. Por último con el 8 % de las adhesiones de los encuestados, se encuentra la alternativa D, que indica que el objetivo principal en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es que los estudiantes se desarrollen de forma natural, mediante el despliegue de su interioridad orientada hacia la búsqueda de su propio camino de realización.

Respecto a los resultados obtenidos en ambos cuestionarios, se aprecia una completa coherencia reflejada en los resultados, ya que se puede ver

que las alternativas que sacaron mayor porcentaje fue la que menciono que el objetivo del proceso de enseñanza-aprendizaje, es que los estudiantes conozcan la realidad que los rodea y adquieran aprendizajes a partir de la reflexión crítica de la problemática social-cultural.

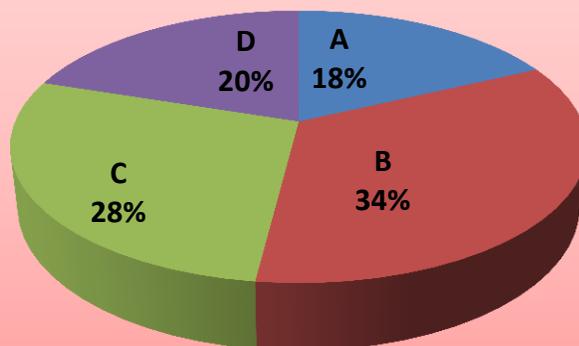
Esta alternativa lo que hace es demostrar que existe una misma idea en ambos casos respecto a las concepciones de este proceso, y es que lo importante y significativo de esta opción, es que para el profesor, el alumno debe ser capaz de enseñar lo que se le está brindando, de tal modo que pueda adecuarlo a la realidad en que se vea inmerso.

La siguiente alternativa con mayoría de inclinación fue la opción B, que dice que los estudiantes construyen significados a partir de sus propias experiencias personales anteriores y de las interacciones con sus pares. En la encuesta planteada a los docentes, contestaron con un 38 %, y en la de los alumnos con un 32 %. Esta alternativa demuestra una marcada tendencia hacia el constructivismo a la hora de hablar de objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que hace referencia a la interacción que tiene el estudiante con sus pares, a la hora de construir aprendizajes.

La tercera opción con más inclinación en la encuesta aplicada a los estudiantes, coincide con la que se relaciona en la encuesta de los docentes, fue la alternativa A, que señala que el objetivo es desarrollar el potencial intelectual, por lo tanto, el énfasis está en el logro de conocimientos disciplinares, afirmando de esta manera que los docentes se enfocan en el logro de los conocimientos disciplinares, dejando de lado lo pedagógico.

Gráfico N°29

**PREGUNTA N°11: Tomando en cuenta tu actuación como estudiante en las actividades curriculares impartidas por la UCSH, ¿Qué rol consideras poseer dentro del proceso enseñanza-aprendizaje?**

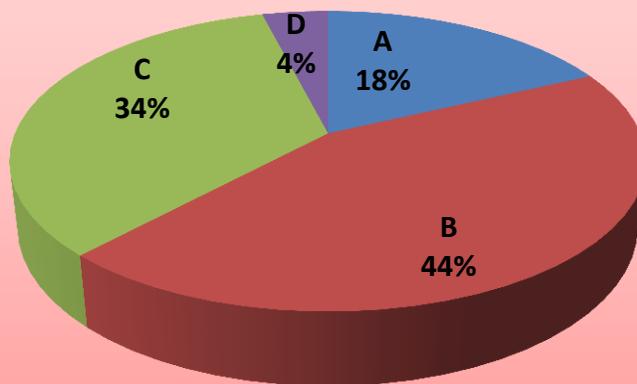


De la información entregada por el gráfico, se desprende que del 100% de estudiantes encuestados, el 34% indica poseer un rol activo dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, mientras que un 28% dice ser crítico reflexivo. Un 20% optó por la alternativa que lo colocaba con un rol activo, autónomo y libre dentro del aula. Y con un 18% un rol pasivo.

La realidad de acuerdo a los datos arrojados, es que los estudiantes consideran diversas opiniones respecto a su rol como estudiantes dentro del proceso enseñanza aprendizaje. Esto denota la diversidad de modelos pedagógicos que poseen los docentes universitarios de la UCSH, que se contradice lo expuesto anteriormente con las encuestas de los docentes donde afirmaban que en sus clases los estudiantes mantenían preferentemente un rol crítico reflexivo y por ningún motivo un rol pasivo. Debido a los estrechos resultados obtenidos a partir de la encuesta a estudiantes respecto al rol que poseen como estudiantes con la mayor tendencia proyectada de acuerdo a los docentes, se entiende una clara disyuntiva que está dada por el porcentaje de estudiantes que dicen que sus profesores ocupan dos modelos, que no aparecieron como posibles en la encuesta realizada a los mismos docentes.

Gráfico N°30

**PREGUNTA N°12: Continuando con la idea de la pregunta anterior, ¿Qué rol cumplen tus profesores dentro del proceso de enseñanza aprendizaje?**



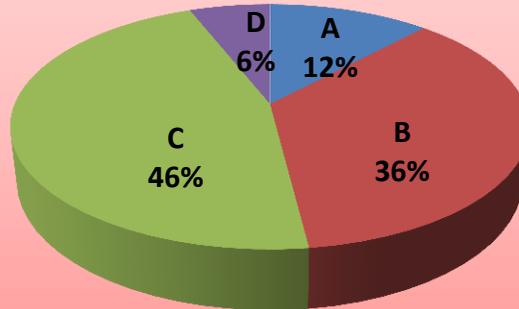
De la información entregada por el gráfico, un 44% de estudiantes dice que el rol que cumplen sus docentes es más bien un papel de facilitador, mediador y guía, investiga las necesidades e intereses de sus estudiantes. El 34% considera que los docentes cumplen un papel de guía activo, reflexivo, crítico y facilitador del desarrollo del espíritu crítico del alumno dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. Otro 18% señala que el papel del docente cumple un rol autoritario y directivo, es dueño y transmisor del conocimiento. Y solo un 4% que es un auxiliar que debe permitir experiencias de aprendizaje libres y espontáneas a partir de temas de interés para los estudiantes.

Luego de esto se observa, considerando la pregunta anterior, se mantiene un porcentaje de alumnos que señalan un rol asociado al modelo Tradicional-conductista, no siendo coherente por lo señalado en la encuesta de docentes. A pesar de esto los alumnos señalan que sus profesores practican diferentes roles dentro del proceso enseñanza aprendizaje. Siendo los más predominantes el rol de facilitador, mediador y guía con el guía activo, reflexivo, crítico y facilitador. De acuerdo a los datos el rol de los profesores se

acerca al modelo constructivista y/o alternativo, lo que es coherente de cierta forma con los profesores que aseguran que se encuentran entre estos dos modelos pedagógicos que hoy en día están vigentes de acuerdo a lo que los estudiantes y la sociedad está exigiendo que predominen dentro de las clases, no a si el modelo Tradicional que solo debiera usarse en ciertas instancias pero no de manera significativa.

Gráfico N°31

**PREGUNTA N°13: ¿Qué rol cumplía el contenido en el proceso de enseñanza-aprendizaje, impartido por tus docentes en las diversas actividades curriculares?**



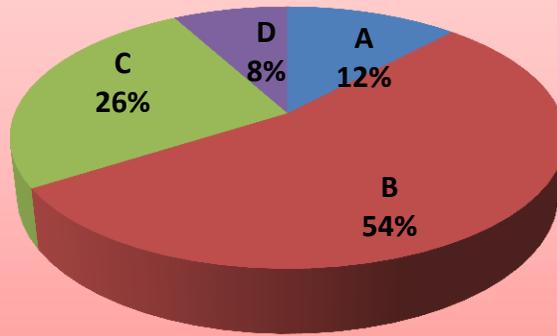
De acuerdo al 100% de encuestados, un 46% declara que el rol que cumplía el contenido en el proceso de enseñanza-aprendizaje era visto como un medio, que considera e incorpora los aportes culturales y cotidianos provenientes de la sociedad, en tanto el 36% señala que cumplía un fin en sí mismo, puesto que el aprendizaje dependía de la adquisición del contenido. Un 12% que es un medio que le ayudo a elaborar significados en términos intelectuales, afectivos y sociales. El 6% se inclina por la alternativa era un medio que no estaba elaborado previamente y que se construía en base a los intereses propios y necesarios para la formación de los estudiantes.

Considerando la respuesta dada por docentes y alumnos, ambos reconocen que durante el transcurso de la formación académica se identifica el objetivo del proceso de enseñanza-aprendizaje que los docentes consideran, siendo de este modo uno orientado hacia la realidad nacional y educativa que se enfoca en un contexto indefinido. Por otro lado, el 38% de alumnos y docentes encuestados, también identifican una educación que fomenta la asimilación personal y creación de significados personales, la cual consta de conocimientos adquiridos de modo general y dados por la experiencia. Esto revela que el cambio de paradigma educativo es radical en relación a enseñanzas de antaño, puesto que hoy en día los pedagogos de la UCSH buscan crear pen-

samientos críticos y reflexivos en los futuros docentes que contextualizan su enseñanza, puesto que toman en cuenta las experiencias personales y no existe una generalidad en los conocimientos, ya que se considera la diversidad de culturas y modelos de enseñanza-aprendizaje.

Gráfico N°32

**PREGUNTA N°14: ¿Qué metodología pudiste reconocer como predominantes en las prácticas pedagógicas de tus profesores?**



Del total de encuestados, un 54% de estudiantes declara que pudo reconocer estrategias metodológicas tradicionales como predominantes en las practicas pedagógicas de sus profesores. El 26% reconoce estrategias metodológicas que se fundamentan en procesos de socialización, en tanto el 12% indica que sus docentes utilizan estrategias metodológicas activas, que respetan el ritmo de aprendizaje y los intereses de los alumnos. Y un 8% establece que las estrategias metodológicas activas y flexibles, que se fundamentan en el desarrollo natural y espontaneo de los estudiantes eran las reconocidas.

De esta pregunta se desprende que los estudiantes reconocen que las metodologías se apegan a un modelo Tradicional-Conductista contrario a lo expresado por los mismos docentes que afirmaban poseer metodologías fieles al modelo Constructivista esta negativa relación avala lo que ha sido declarado anteriormente por los estudiantes que de cierta manera opinan que sus profesores, no en su mayoría presentan actitudes o practicas apegadas más bien a un modelo Tradicional.

## Capítulo V

### 5. Conclusiones

La investigación tuvo como objetivo analizar las concepciones que tienen docentes y estudiantes sobre las propias prácticas pedagógicas ejercidas a nivel de aula en la carrera de Pedagogía en Educación Física de la UCSH. Para esto se siguieron una serie de procedimientos que verificaran y sustentaran el objetivo central y el supuesto de esta investigación.

Es por lo anterior que se inició una etapa de elaboración y validación de dos instrumentos de recogida de datos supeditado a las características de un enfoque de investigación cuantitativo, en donde se abordan las problemáticas establecidas en el estudio y orientan el estudio a las intenciones pretendidas por los autores del proyecto.

Luego de finalizar con la elaboración de los cuestionarios y las preguntas que delimitaran la investigación, se procede a la aplicación del instrumento, primero a los docentes y luego a los estudiantes, para posteriormente elaborar la matriz que permite confeccionar el análisis de los resultados obtenidos en la recogida de información.

En base a este procedimiento de validación y cruce de información, se concluye que el supuesto planteado para esta investigación, el cual señala que “Los modelos y las prácticas pedagógicas se fundan sobre preconcepciones que tanto estudiantes como docentes tienen de dicha práctica, de ahí que los modos de enseñar, de evaluar y el tipo de relación pedagógica dicen relación con dichas concepciones construidas individual y socialmente”, es correcto. A través de este estudio se logró analizar y llegara la conclusión que las prácticas pedagógicas de los docentes de la UCSH, de igual forma como el general de los docentes, se fundan en concepciones que ellos han construido a lo largo de su carrera y que son consecuencia principalmente se su

experiencia laboral, de la práctica, de capacitaciones, seminarios, estudios de postgrado, sin embargo, en ningún caso obedecen a procesos de formación específicos en el ámbito de la pedagogía y docencia a nivel universitario. La didáctica establecida en las prácticas pedagógicas, las estrategias metodológicas utilizadas, las formas de evaluar, la relación interpersonal y afectiva que establecen con sus alumnos, el clima de clases, se fundamenta en estas construcciones y esquemas mentales que permiten al docente poder explicar y comprender el fenómeno de la enseñanza, y por consecuencia, poder llevarlo a cabo dentro de esos parámetros que para él resultan conocidos, comprensibles, válidos y correctos al momento de enseñar.

De acuerdo al análisis realizado, vinculado con las fuentes a partir de las cuales los docentes adquiere y selecciona el contenido a enseñar, se puede concluir que tanto docentes como estudiantes consideran que el conocimiento enseñado es tomado principalmente de procesos de capacitación, investigación y reflexión sobre la propia práctica, lo que resulta fundamental al momento de ejercer la buena docencia, ya que esta implica la capacidad del docente para poder repensar y reflexionar acerca de su labor, para a partir de esa reflexión poder tomar nuevas decisiones que modifiquen sus prácticas, orientándolas a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con respecto a la finalidad con la cual utilizan el conocimiento los docentes, ellos señalaron que buscan establecer un vínculo entre la teoría (conocimiento disciplinar) y la práctica (pedagogía). De igual manera, los estudiantes señalaron que en su proceso de formación en las diferentes actividades curriculares cursadas, lograron adquirir y desarrollar tanto el conocimiento disciplinar como el pedagógico. Por lo tanto, se puede concluir que las intenciones de los docentes de ligar el conocimiento temático con el pedagógico, para dar origen a lo que Shulman ha denominado el CPC, se han materializado en la adquisición de ambos conocimientos por parte de los estudiantes.

En base a los resultados obtenidos en la pregunta relacionada con que es para los docentes la pedagogía, se concluye que ambos poseen una visión similar de lo que esta implica, entendiéndola como la ciencia y el saber teórico-práctico responsable del estudio del hecho educativo para la mejora del mismo, la cual considera fundamental el proceso reflexivo por parte del docente, dejando de lado cualquier perspectiva reduccionista que entienda la pedagogía como el mero arte de transmitir contenidos.

Otro aspecto a considerar es la declaración que hicieron los docentes acerca de la manera como enseñan. La mayor parte de ellos señalo que la forma como enseñan es producto del acto investigativo y reflexivo a partir de la propia práctica, la cual aparte de considerar el contenido y las metodologías de enseñanza, debe tomar en cuenta también el contexto, las características y los intereses de los sujetos que aprenden. Esta perspectiva constructiva de definir la manera como enseñan, se corresponde con lo planteado por la mayoría de los estudiantes, los cuales señalaron que las prácticas pedagógicas de sus docentes se enmarcan en su mayoría en un modelo constructivista. Lo antes señalado nos permite concluir que existe coherencia entre las concepciones de los docentes y el pensamiento que tienen los estudiantes acerca de sus prácticas pedagógicas.

Por otra parte, existe un porcentaje no menor de estudiantes que señala que las prácticas pedagógicas de los docentes aun obedecen a un modelo conductista, lo que permitiría inferir que existen docentes con escasos conocimientos pedagógicos para ejercer su labor, lo que se traduciría en la incapacidad de generar un CPC, con las consecuencias desfavorables que lo anterior traería para la formación de los estudiantes. Hay que recordar que es común que los futuros docentes tiendan a reproducir los modelos de enseñanza con los cuales fueron formados, por lo cual, se puede concluir que si la enseñanza del docente está centrada en el contenido disciplinar, es muy posible

que el estudiante adquiriera y asuma esas mismas concepciones al momento de generar su práctica pedagógica.

Referente al propósito con el cual los docentes utilizan las Tecnologías de la Información y Comunicación, tanto estos como los estudiantes señalaron en su mayoría que las usan para poder facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que posibilita concluir que las TIC's son consideradas como un medio para simplificar el acceso al conocimiento y la generación de aprendizajes, y en ningún caso son consideradas como un fin, con el propósito de potenciar las competencias en el uso de las mismas otorgándole un sentido instrumental.

Otro ámbito importante a considerar son las concepciones que los docentes declararon tener acerca del contenido y el currículo. En su mayoría los docentes poseen una visión constructivista del currículo, en donde lo consideran como algo flexible y responsable de tomar en consideración las diferencias individuales de los sujetos y los grupos sociales. De manera similar, y teniendo presente que el contenido forma parte del currículo, gran parte de los estudiante señalaron que este corresponde a un medio que incluye los aportes la cultura y cotidianos de la sociedad. Por lo tanto, es posible concluir que existe coherencia entre las concepciones que poseen los docentes en relación al currículo y el contenido, y el rol que perciben los estudiantes que estos cumplen al interior de las prácticas pedagógicas de los docentes.

A pesar de lo señalado en el apartado anterior, una cantidad importante de estudiantes señaló que el contenido fue considerado como un fin en sí mismo en el marco de las prácticas pedagógicas de los docentes, lo que complementa lo planteado en el párrafo precedente relacionado con los la presencia de una cifra no menor de docentes que en la actualidad continúan generando sus prácticas a partir de modelos tradicionales de enseñanza.

En relación al análisis realizado acerca de la utilidad que le otorgan los docentes al proceso de evaluación, los resultados evidenciaron que

existen posturas opuestas entre los docentes y los estudiantes en relación a cuál es la función de la misma. Los docentes situados desde un modelo constructivista poseen una concepción de la evaluación relacionada con su utilidad para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por el contrario, los estudiantes señalaron que los procesos de evaluación al interior de las actividades curriculares solo cumplían la función de constatar si el conocimiento había sido aprendido. Es posible concluir entonces, que existe una incoherencia entre la utilidad que los docentes atribuyen al proceso evaluativo, y el pensamiento que tienen los estudiantes acerca de la función que los docentes le otorgan a este proceso al interior de sus prácticas pedagógicas. Cabe destacar, que la evaluación desde un modelo constructivista es considerada un proceso de recogida de información por parte del docente que le será útil para emitir un juicio de valor acerca del desempeño del estudiante, a partir del cual podrá tomar decisiones acerca de cómo proceder y retroalimentar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, para los estudiantes la concepción de la evaluación antes descrita no representaría las creencias que poseen los docentes acerca de este proceso, ya que aún se encuentran situados al interior de un modelo que considera la evaluación como un producto, como una calificación.

Dentro de los resultados que arrojó el estudio, otros elementos importantes al interior del proceso de enseñanza-aprendizaje se manifestaron de manera similar a la evaluación. Es el caso de metodologías utilizadas por el docente en sus prácticas pedagógicas. Más de la mitad de los docentes encuestados planteo que sus estrategias metodológicas corresponden a procesos de socialización llevados a cabo mediante el trabajo grupal, la investigación, el análisis de problemas y otros. De manera similar, otros docentes declaran utilizar estrategias metodológicas activas que consideran el ritmo de aprendizaje de los estudiantes, tomando en cuenta las características e intereses de los mismos. Por el contrario, los estudiantes en su mayoría consi-

deran las metodologías de sus docentes como tradicionales al momento de enseñar. Como es sabido, la metodología hace referencia a las diferentes estrategias, métodos, técnicas, medios y ambientes que permiten enseñar atendiendo a la naturaleza particular de cada conocimiento disciplinar. Estas metodologías deben permitir que el estudiante pueda ligar aquello que ya conoce producto de su experiencia personal, con el nuevo conocimiento para de esta manera construir un aprendizaje realmente significativo. Por consiguiente, se puede concluir que si los estudiantes en gran medida consideran que las estrategias metodológicas empleadas por sus docentes obedecen a un modelo conductista centrado en el conocimiento disciplinar, difícilmente lograrán construir un CPC que les permita enseñar ese conocimiento a sus futuros estudiantes. Al no poseer el docente un CPC, sus estrategias se basan principalmente en la exposición y transmisión del contenido, lo que genera en el estudiante una concepción equivocada a partir de la cual generar sus prácticas.

En cuanto a la interrogante sobre qué rol cumplen los objetivos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, ambos grupos, docentes y estudiantes, manifiestan que estos adquieren significado siempre y cuando se fundamenten en base a las experiencias personales y a las interacciones con el entorno, es decir que, se cumple la coherencia en que los docentes valoran la diversidad en el proceso y comprenden la importancia del contexto en la construcción de un conocimiento funcional y por ende, los objetivos que se establecen deben dar cuenta de la vinculación entre medio, experiencia anteriores y reflexión personal. Se infiere, por intermedio de análisis global, que la suposición de que el objetivo primordial es el aprendizaje disciplinar, responde a un pensamiento poco coherente con los lineamientos de la educación actual, basada en preceptos constructivistas, por lo cual, existe poca adherencia a esta alternativa.

En relación al rol docente dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, es preciso concluir que ambos grupos, mantienen cierta concordancia en relación a la comprensión de este, es decir, ambos manifiestan que el rol está supeditado a un modelo constructivista y alternativo, entendiendo que en ambos, el docente cumple un rol de guía y facilitador. Los estudiantes manifiestan más adherencia a la perspectiva alternativa, la cual pretende un andamiaje más crítico y reflexivo en el desarrollo del estudiante, no así los docentes que optan mayoritariamente por un rol más mediador, manteniendo su condición de guía. En definitiva ambas concepciones plantean que el docente debe facilitar y guiar el aprendizaje de los diferentes conocimientos disciplinares establecidos en los objetivos, de manera que aquello contribuya en el desarrollo crítico y significativo de los estudiantes.

Para el caso del otro agente protagonista del proceso educativo, la coherencia entre ambas concepciones se produce, debido a que los estudiantes creen mayoritariamente que en las prácticas pedagógicas de los docentes se les otorgaban los espacio y la importancia necesaria, en cuanto, asumen un rol protagónico y activo dentro del proceso, participando conscientemente en la reflexión y adaptación de los nuevos conocimientos. Los docentes creen de la misma forma que los estudiantes deben cumplir ese rol dentro de la clase y dentro del proceso educativo en general, asumir un rol activo, participativo, crítico del proceso y reflexivo a la vez, en donde el sujeto construya su propio aprendizaje desde su experiencia y vinculación con el entorno social y cultural que lo rodea. Ambas concepciones reflejan una clara tendencia hacia las perspectivas constructivista y alternativa prioritariamente.

En síntesis, y para finalizar este capítulo de conclusiones y al estudio de investigación propiamente tal, este proyecto de seminario permitió reconocer todos aquellos factores, que de una u otra forma, determinan las prácticas pedagógicas de los docentes dando cuenta, de manera cuantitativa y bajo preguntas y respuestas elaboradas, la coherencia existente entre las concep-

ciones que poseen los docentes, con las concepciones que reconocen sus estudiantes, manifestando que los docentes sí realizan aquello que dicen hacer de acuerdo a los fundamentos de su acción pedagógica, es decir, y por ejemplo, en qué modelo pedagógico sustentan sus prácticas pedagógicas, a esto se le complementa la metodología o forma de abordar todo tipo de contenidos, la manera o para qué usa la evaluación, y por último, a la didáctica empleada para dar a conocer todo lo anteriormente mencionado.

Actualmente se ha reconocido, gracias a lo estudiado por este grupo de investigadores, que se sabe más del conocimiento disciplinar que del conocimiento pedagógico. En este apartado se conforma una postura de que todas las personas que están inmersos y que dedican su desarrollo profesional a la docencia, ya sea la docencia universitaria, escolar, etc., tienen que saber tanto de 'pedagogía' como de la 'disciplina'. Esto quiere decir, que se debe lograr un aspecto fundamental y, que hoy en día no deja de ser un tema lejano para los docentes, sobre todo, y más aún, los futuros docentes que están en el proceso de formación, la vinculación que debe existir entre el conocimiento disciplinar con el conocimiento pedagógico, con el objetivo de entregar de una manera más óptima e integral, la naturaleza de cada disciplina, resaltando no solo el aspecto disciplinar, sino que el conocimiento didáctico del contenido.

Es por todo esto que queremos dejar en claro, la gran importancia que se le estableció a la vinculación que se debe crear, manejar y dominar, por parte de los docentes, entre el conocimiento pedagógico con el conocimiento disciplinar, para así poder lograr establecer un conocimiento didáctico del contenido manteniendo la naturaleza propiamente tal de la didáctica de cada disciplina, y porque no mencionarlo, mantener la naturaleza de la didáctica en la disciplina de Educación Física.

## Bibliografía

Barrero, F. & Mejías, B. (2005). La interpretación de la práctica pedagógica de una docente de matemáticas. Universidad Católica de Colombia, facultad de Psicología. Bogotá.

Barrero, F. & Mejías, B. (2005). La interpretación de la práctica pedagógica de una docente de matemáticas. Universidad Católica de Colombia, facultad de Psicología. Bogotá.

Basto-Torrado, S. (2011). *De las concepciones a las prácticas pedagógicas* de un grupo de profesores universitarios. Universidad Santo Tomás Bucaramanga, Colombia.

Beltrán, Y. (2008). Concepciones y prácticas pedagógicas de los profesores que enseñan ciencias naturales y ciencias humanas en programas de ingeniería de dos universidades colombianas. Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga Colombia.

Bernal, A. (2004). Pedagogía y Modelos pedagógicos. Departamento de Psicopedagogía Universidad Surcolombiana. Neiva.

Blázquez S., Domingo (2010) *Evaluar en Educación física*, España, Editorial INDE

CNED, (2013). Recuperado el 13 de septiembre del 2013 desde [www.cned.cl](http://www.cned.cl).

CSE, (2000). Educación superior: teoría y práctica en la docencia de pregrado. Consejo Superior de Educación, 1a.ed. , Santiago, Chile.

CINDA, (2008). Evaluación del desempeño docente y calidad de la docencia universitaria. Grupo Operativo de Universidades Chilenas; Fondo de Desarrollo Institucional para las Universidades (Chile), 1a. edición, Santiago.

Coll, C. (1990). "Psicología y currículum". Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar. Editorial Paidós. Barcelona.

De Vincenzi, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. Universidad Abierta Interamericana, Buenos Aires, Argentina.

Díaz, J. (2005). La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en educación física. Editorial INDE.

Escarbajal, A. (1988). Personas mayores, educación y emancipación: la importancia del trabajo cualitativo editorial: DYKINSON.

Fernández, M.T., Tuset, A.M., Pérez, R. & Leyva, A. (2009). Concepciones de los maestros sobre la enseñanza y el aprendizaje y sus prácticas educativas en clases de ciencias naturales. Departamento de psicología. Instituto Tecnológico de Sonora.

Flórez, R. (1994). Lúdica pedagógica: medio de comunicación de la Facultad de Educación Física. Universidad pedagogía nacional. Editorial ISSN.

Flórez, R. (2000). Evaluación Pedagógica y Cognición. Colombia. McGraw Hill.

Gómez, M. & Polaina, N. (2008). Estilos de enseñanza y Modelos pedagógicos: Un estudio con profesores del Programa de Ingeniería Financiera. Universidad Piloto de Colombia, facultad de Ciencias de la Educación. Bogotá.

Garritz, A. & Trinidad-Velasco, R. (2004). El conocimiento pedagógico del contenido.

Hernández, F. (2002). Docencia e investigación en educación superior. Universidad de Murcia Facultad de Educación. Dpto. MIDE.

Lic. Iznaloa, M. (2004). El profesor de Educación Física y la motivación profesional.

Londoño, G. (recuperado el 1 de septiembre del 2013). Hacia una pedagogía de la educación superior: Indagación sobre el aprendizaje y reflexión sobre la práctica docente. Revista Universidad de La Salle.

Martínez, M., García, B. & Quintanal, J. (2006) "El perfil del profesor universitario de calidad desde la perspectiva del alumnado". Centro de Enseñanza Superior "Don Bosco" (adscrito a la Universidad Complutense de Madrid).

Morrissey, J. (2013) El uso de TIC en la enseñanza y el aprendizaje. Cuestiones y desafíos. Recuperado el 23 de noviembre del 2013 desde [www.bibliotecavirtual.educared.org](http://www.bibliotecavirtual.educared.org).

Pérez Gómez, A. & Sacristán, G. (1992). Comprender y transformar la enseñanza. Ediciones Morata.

Salazar, S. (2005). El conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio de la formación docente. Universidad de Costa Rica, Facultad de Educación, Revista Electrónica "Actualidades investigativas en educación".

Salgado, E. (2006). Manual de Docencia Universitaria. Introducción al constructivismo en la educación superior. Editorial ULACIT.

Salinas, J. (1999). "Uso educativo de las redes informáticas".

Tellez, M., Cuenca, M & Gómez, A. (2007). Piaget & Vigotsky en el análisis de la relación entre educación y desarrollo. Centro de Estudios de Didáctica Universitaria de Las Tunas, Cuba. Revista Iberoamericana de Educación.

Tyler, R. (1995). Evaluación del aprendizaje estudiantil. Editorial: Isla negra.

Touriñan, J. M. & Sáez, A. (2012). "Teoría de la educación, metodología y focalizaciones la mirada pedagógica". Netbiblio.

Valencia, W. (2008). La práctica pedagógica: un espacio de reflexión. Experiencia con grados primero y segundo. Universidad de Antioquia, Instituto Universitario de Educación Física. Medellín, Colombia.

Villalobos, A. (2009). Investigación y docencia: Factores claves en la formación y práctica pedagógica del profesor.

Zambrano, Leal (2011). "Philippe Meirieu: Pedagogía y aprendizajes". 1ª ed.- Córdoba: Brujas Recuperado el 27 de mayo del 2013, de <http://site.ebrary.com/lib/edibrisp/docDetail.action>.

Zurita, R. (1992). La docencia universitaria y los ciclos básicos en Chile. Primera edición, Santiago, Chile: Corporación de Promoción Universitaria.

Anexos

NºFolio\_\_



UNIVERSIDAD CATÓLICA  
SILVA HENRÍQUEZ

**Cuestionario sobre las “Concepciones que tienen los docentes de la carrera de pedagogía en educación física de la Universidad Católica Silva Henríquez acerca de los diferentes elementos que constituyen los procesos de enseñanza-aprendizaje a partir de los cuales generan sus prácticas pedagógicas”**

### **Introducción:**

Durante el proceso de formación pedagógica impartido por la Universidad Católica Silva Henríquez, se destaca la propuesta de un programa orientado a la formación pedagógica integral de los estudiantes de la carrera en relación a la entrega de un conjunto de competencias en términos de conocimientos, habilidades y actitudes. Este programa de estudios, es implementado por un conjunto de docentes mediante la realización de diferentes actividades curriculares orientadas todas ellas, a la formación de un docente autónomo, reflexivo, capaz de promover el sentido teórico y práctico de la Educación Física. Por lo tanto, las concepciones que poseen los docentes universitarios acerca del proceso de enseñanza- aprendizaje, como también sus prácticas pedagógicas, debieran ser coherentes y contribuir a la formación del docente con las características señaladas anteriormente.

Tomando en consideración la información antes expuesta se elaboró el presente cuestionario con el propósito de recoger las concepciones que tienen los docentes de la carrera de pedagogía en educación física de la UCSH, acerca de las diferentes concepciones del proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de las cuales construyen e implementan sus prácticas pedagógicas.

<b>Datos de identificación</b>				
<b>Datos Personales</b>				
Nombre:				
Edad:	Género:	Masculino	Femenino	
<b>Datos Profesionales</b>				
Título profesional:			Año de egreso:	
Institución en la cual obtuvo el título:				
Grado Académico:				
Especialidad:				
Años de ejercicio como docente universitario:				
Actividad(es) curricular(es) que realiza:				
Títulos de postgrado (postítulo/ diplomado/magister/doctorado):				
Institución en la cual obtuvo el título:				

A continuación, se presenta un cuestionario con una serie de preguntas de respuesta cerrada para el cual solicitamos a usted encerrar en un círculo la alternativa de la respuesta que considere representa mejor sus concepciones acerca de los diferentes factores que intervienen en el proceso de enseñanza –aprendizaje.

Por favor solicitamos contestar el cuestionario con la mayor sinceridad posible. Recuerde que no hay respuestas correctas o incorrectas, estas simplemente representan su opinión personal acerca de la temática en cuestión. Sus respuestas serán confidenciales.

Lea las instrucciones cuidadosamente, dispondrás de un tiempo de 25 minutos para completar el cuestionario.

<p><b>1) ¿Qué lo motivo a dedicarse a la pedagogía?</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>a) Pensaba que sería gratificante educar y ayudar a jóvenes o niños.</li><li>b) Por tradición familiar.</li><li>c) Porque alguien muy cercano me aconsejo esta profesión.</li><li>d) Porque no había otra opción de trabajo.</li><li>e) Otros</li></ul>
<p><b>2) ¿Cuál es la razón principal por la que decidió dedicarse a la docencia universitaria?</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>a) Por razones económicas.</li><li>b) Por el estatus social que implica ser docente universitario.</li><li>c) Por la posibilidad de ejercer investigación y crear nuevo conocimiento.</li><li>d) Porque quería contribuir a la formación de los nuevos profesionales del país.</li><li>e) Otros.</li></ul>
<p><b>3) El conocimiento que enseña es tomado de ...</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>a) Libros, revistas, internet y otros medios informáticos o electrónicos.</li><li>b) Su experiencia y reflexión personal en su trayectoria docente, y el intercambio de experiencias con otros profesores.</li><li>c) Procesos de capacitación, actualización e investigación.</li><li>d) Todas estas fuentes.</li></ul>
<p><b>4) ¿Para qué usa el conocimiento teórico en el desarrollo de una asignatura?</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>a) Para seleccionar contenidos curriculares.</li><li>b) Para reflexionar sobre la teoría propia de su disciplina.</li><li>c) Para establecer su relación con la práctica.</li><li>d) Para plantear propuestas de investigación.</li></ul>
<p><b>5) Usted ha realizado investigación científica sobre....</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>a) Procesos de enseñanza-aprendizaje (metodologías, estrategias, evaluación,</li></ul>

<p>interacción profesor-estudiante, etc.</p> <p>b) Temáticas o problemáticas propias de su disciplina.</p> <p>c) Temáticas socio-culturales (costumbres, ideologías, percepciones, etnias, clases sociales).</p> <p>d) No he realizado investigación.</p>
<p><b>6) Un(a) profesor(a) debe saber....</b></p> <p>a) Más de la disciplina que enseña que de Pedagogía.</p> <p>b) Más de Pedagogía que de la disciplina que enseña.</p> <p>c) Un poco de Pedagogía como de la disciplina que enseña.</p> <p>d) Tanto de Pedagogía, como de la disciplina que enseña.</p>
<p><b>7) ¿Qué es para usted la pedagogía?</b></p> <p>a) El arte de transmitir adecuadamente los contenidos curriculares.</p> <p>b) La ciencia que estudia el hecho educativo y establece desde los fines de la educación hasta los métodos de enseñanza.</p> <p>c) Es la posibilidad de repensar la educación y su interacción con la sociedad.</p> <p>d) Es el saber teórico-práctico que permite mediar para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.</p>
<p><b>8) La manera como enseña...</b></p> <p>a) Esta permanentemente mejorando en base a la investigación que realizo sobre mi práctica docente.</p> <p>b) Corresponde a los cambios que se suscitan en la sociedad de la información y el conocimiento y a las necesidades e intereses de los estudiantes.</p> <p>c) Es resultado de un proceso permanente de reflexión-acción-reflexión.</p> <p>d) Es la más adecuada para transmitir los contenidos curriculares.</p>
<p><b>9) ¿Usted utiliza las TIC's en su práctica pedagógica?</b></p> <p>Sí _____ No _____</p> <p><b>10) ¿Para qué usa las TIC's en su práctica pedagógica?</b></p> <p>a) Acompañar y facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>b) Orientar y motivar a los estudiantes.</p> <p>c) Potenciar las competencias de los estudiantes.</p> <p>d) Reflexionar y proponer nuevas formas de enseñar y aprender.</p>
<p><b>11) ¿Para qué sirve la evaluación?</b></p> <p>a) Para promover a los estudiantes.</p> <p>b) Para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>c) Para verificar que el conocimiento transmitido fue aprendido por el (la) estudiante.</p> <p>d) Para plantear problemas de investigación.</p>
<p><b>12) ¿En qué modelo pedagógico cree usted que se enmarca su práctica docente?</b></p>

- a) Constructivista, porque organizó estrategias para favorecer el aprendizaje significativo de los estudiantes mediante el trabajo individual y colaborativo.
- b) Tradicional-Conductista, porque expongo los temas y busco que el estudiante asimile los contenidos educativos, y además establezco un sistema de reconocimientos y sanciones para incentivar a los estudiantes.
- c) Alternativo, porque promuevo el aprendizaje autónomo y crítico de los estudiantes mediante el trabajo reflexivo, interdisciplinario y flexible en redes.
- d) Espontáneo-Romántico, porque busco desarrollar la máxima autenticidad y libertad individual de los estudiantes para su desarrollo natural, espontáneo y libre.

**13) ¿Cuál es el objetivo principal del proceso de enseñanza-aprendizaje?**

- a) Desarrollar el potencial intelectual del estudiante, por lo tanto el énfasis está en el logro de conocimientos disciplinares.
- b) Que los estudiantes construyan significados a partir de sus experiencias personales anteriores y de las interacciones con sus pares.
- c) Que los estudiantes conozcan la realidad que los rodea y adquieran aprendizajes a partir de la reflexión crítica de la problemática social-cultural.
- d) Que los estudiantes se desarrollen de forma natural, mediante el despliegue de su interioridad orientada hacia la búsqueda de su propio camino de realización.

**14) ¿Qué importancia tiene para usted el currículo?**

- a) Es lo más importante, ya que se debe buscar que el estudiante lo aprenda al pie de la letra.
- b) Es importante, sin embargo tiene un carácter flexible y diverso con la finalidad de atender a las diferencias individuales de los sujetos y grupos sociales.
- c) Es importante en la medida que considere y valore los elementos de la cultura y sociedad de la cual forma parte el sujeto.
- d) Es importante en la medida que se construye a partir de lo que los estudiantes informan al profesor desde sus campos de interés para el aprendizaje.

**15) ¿Qué rol cumple el estudiante dentro del proceso enseñanza-aprendizaje?**

- a) Pasivo, considerando al estudiante como mero receptor de información
- b) Activo, entendiendo al estudiante como un sujeto procesador de información.
- c) Crítico-reflexivo, entendiendo al estudiante como un sujeto que construye sus propios significados a partir del contexto cultural y social que lo rodea.
- d) Activo, autónomo y libre, entendiendo al estudiante como un sujeto que posee sus propios intereses, métodos y estrategias de aprendizaje de manera natural.

**16) ¿Qué rol cumple el docente dentro del proceso de enseñanza aprendizaje?**

- a) Un papel autoritario y directivo, es dueño y transmisor del conocimiento.
- b) Es facilitador, mediador y guía, investiga las necesidades e intereses de sus estudiantes.
- c) Es un guía activo, reflexivo, crítico y facilitador del desarrollo del espíritu crítico del alumno.
- d) Es un auxiliar que debe permitir experiencias de aprendizaje libres y espontáneas, a partir de temas de interés para los estudiantes.

**17) ¿Qué rol cumple el contenido en el proceso de enseñanza-aprendizaje?**

- a) Es un medio para la elaboración de significados por parte del estudiante en términos intelectuales afectivos y sociales.
- b) Es un fin en sí mismo, debido a que en la medida que el alumno lo adquiere está aprendiendo.
- c) Es un medio que debe considerar e incorporar los aportes de la cultura académica, como también de la cotidiana proveniente de la sociedad y cultural de la cual forma parte el sujeto.
- d) Es un medio que no está elaborado previamente, por lo cual debe construirse a partir de lo que al estudiante le interesa, quiere y necesita para su propia formación.

**18) ¿Qué metodología predomina en sus prácticas pedagógicas?**

- a) Estrategias metodológicas activas, que respeten el ritmo de aprendizaje y las características e intereses de los alumnos.
- b) Estrategias metodológicas tradicionales como el discurso expositivo, ya que permite poder transmitir el contenido.
- c) Estrategias metodológicas que se fundamentan en procesos de socialización, como el trabajo grupal, la investigación, análisis de problemas, etc.
- d) Estrategias metodológicas activas y flexibles, que se fundamenten en el desarrollo natural, espontáneo y los intereses del estudiante.

**¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACION!**

NºFolio\_\_



**Questionario sobre las “Concepciones que tienen los estudiantes de la carrera de pedagogía en educación física de la UCSH acerca de las practicas pedagógicas de sus docentes”.**

### **Introducción:**

Durante el proceso de formación pedagógica impartido por la Universidad Católica Silva Henríquez, se destaca la propuesta de un programa orientado a la formación pedagógica integral de los estudiantes de la carrera en relación a la entrega de un conjunto de competencias en términos de conocimientos, habilidades y actitudes. Este programa de estudios, es implementado por un conjunto de docentes mediante la realización de diferentes actividades curriculares orientadas todas ellas, a la formación de un docente autónomo, reflexivo, capaz de promover el sentido teórico y práctico de la Educación Física. Por lo tanto, las concepciones que poseen los docentes universitarios acerca del proceso de enseñanza- aprendizaje, como también sus prácticas pedagógicas, debieran ser coherentes y contribuir a la formación del docente con las características señaladas anteriormente.

Tomando en consideración la información antes expuesta, se elaboró el presente cuestionario con el propósito de recoger las concepciones que tienen los estudiantes de la carrera de pedagogía en educación física de la UCSH acerca de las prácticas pedagógicas de sus docentes.

### **Datos de identificación**

<b>Nombre:</b>		<b>Edad:</b>	
<b>Género:</b>	<b>Masculino</b>	<b>Femenino</b>	

A continuación, se presenta un cuestionario con una serie de preguntas de respuestas cerradas para el cual solicitamos encerrar en un círculo la alternativa de la respuesta que consideres representa mejor tus concepciones acerca de los diferentes factores que intervienen en el proceso de enseñanza –aprendizaje.

Lee las instrucciones cuidadosamente ya que no existe un margen limitado de tiempo para completar el cuestionario.

Por favor, solicitamos contestar el cuestionario con la mayor sinceridad posible.

Recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas, estas simplemente representan tu opinión personal acerca de la temática en cuestión; tus respuestas serán confidenciales.

**1) ¿Por qué razón crees que los docentes de la UCSH se dedicaron a la pedagogía?**

- a) Pensaban que sería gratificante educar y ayudar a jóvenes o niños.
- b) Por tradición familiar.
- c) Porque alguien muy cercano les aconsejó esta profesión.
- d) Porque no había otras opciones de trabajo.
- e) Otras razones.

**2) ¿Cuál es la razón por la que crees que los docentes de la UCSH se especializaron en la docencia universitaria?**

- a) Por razones económicas.
- b) Por el estatus social que implica ser docente universitario.
- c) Por la posibilidad de ejercer investigación y crear nuevo conocimiento.
- d) Por querer contribuir a la formación de los nuevos profesionales del país.
- e) Otras razones

**3) Desde tu punto de vista: ¿De dónde crees que es tomado el conocimiento utilizado por los docentes de la UCSH?**

- a) Libros, revistas, internet y otros medios informáticos o electrónicos.
- b) Su experiencia y reflexión personal en su trayectoria docente, y el intercambio de experiencias con otros profesores.
- c) Procesos de capacitación, actualización e investigación.
- d) Todas estas fuentes.

**4) ¿Qué conocimiento consideras haber logrado al interior de las diversas actividades curriculares?**

- a) El conocimiento temático propio de cada disciplina.
- b) El conocimiento pedagógico (metodologías, estrategias, evaluación etc.)
- c) Ambos niveles de conocimiento, puesto que me enseñaron que es importante tanto el conocimiento disciplinar como el conocimiento pedagógico.
- d) No logre ningún tipo de conocimiento.

**5) ¿Qué concepción de pedagogía consideras que fue más utilizada por tus profesores en las diversas actividades curriculares?**

- a) Era entendida como el “arte” de transmitir adecuadamente los contenidos curriculares.
- b) Concebida como la “ciencia” que estudia el hecho educativo y establece desde los fines de la educación hasta los métodos de enseñanza.
- c) Como la posibilidad de repensar la educación y su interacción con la sociedad.
- d) Como el saber teórico-práctico que permite mediar, para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

**6) ¿Qué fin crees tú que cumplían las TIC al interior de las actividades curriculares realizadas en la UCSH?**

- a) Estaban para acompañar y facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje
- b) Me orientaron y motivaron en la clase.
- c) Me potenciaron y ayudaron a ser un estudiante más competente.
- d) Me hicieron reflexionar y proponer nuevas formas de enseñar y aprender.

**7) ¿Qué rol cumple la evaluación al interior de las actividades curriculares cursadas en la UCSH?**

- a) Es utilizada simplemente para promover a los estudiantes.
- b) Se aplica con la intención de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- c) Permite verificar que el conocimiento fue aprendido.
- d) Permite formular problemas de investigación.

**8) ¿En qué modelo pedagógico crees que se fundamentan las clases desarrolladas al interior de la UCSH?**

- a) Constructivista, porque se fomentan las estrategias que favorecen el aprendizaje significativo de los estudiantes mediante el trabajo individual y colaborativo.
- b) Tradicional-Conductista, porque el discurso expositivo y el mando directo se apoderan de las clases.
- c) Alternativo, porque aprendo de forma autónoma mediante trabajos que promueven la reflexión, el pensamiento crítico y la resolución de problemas.
- d) Espontáneo-Romántico, porque se promueve la libertad individual, espontánea y libre.

**9) Desde tu punto de vista: ¿Cómo consideras que son los docentes de la UCSH?**

- a) Son docentes rigurosos, que buscan que el estudiante se apropie del contenido al pie de la letra.
- b) Son docentes flexibles, que atienden a las diferencias y necesidades propias de los sujetos y grupos sociales.
- c) Son docentes liberales, que trabajan de forma improvisada y espontánea.
- d) Son docentes reflexivos, que elaboran sus clases acorde a las demandas actua-

les que requiere el entorno social y cultural del estudiante.

**10) De acuerdo a las prácticas pedagógicas realizadas por tus profesores y según la perspectiva que has podido recoger durante los años de formación docente, ¿Cuál, crees tú, es el objetivo principal del proceso de enseñanza-aprendizaje?**

- a) Desarrollar el potencial intelectual del estudiante, por lo tanto, el énfasis está en el logro de conocimientos disciplinares.
- b) Que los estudiantes construyan significados a partir de sus experiencias personales anteriores y de las interacciones con sus pares.
- c) Que los estudiantes conozcan la realidad que los rodea y adquieran aprendizajes a partir de la reflexión crítica de la problemática social-cultural.
- d) Que los estudiantes se desarrollen de forma natural, mediante el despliegue de su interioridad orientada hacia la búsqueda de su propio camino de realización.

**11) Tomando en cuenta tu actuación como estudiante en las actividades curriculares impartidas por la UCSH, ¿Qué rol consideras poseer dentro del proceso enseñanza-aprendizaje?**

- a) Pasivo, puesto que era considerado como mero receptor de información
- b) Activo, ya que era considerado como un sujeto procesador de información.
- c) Crítico-reflexivo, debido a que era considerado como un sujeto que construye sus propios significados a partir del contexto cultural y social.
- d) Activo, autónomo y libre, porque se tomaban en cuenta mis propios intereses, métodos y estrategias de aprendizaje.

**12) Continuando con la idea de la pregunta anterior, ¿Qué rol cumplen tus profesores dentro del proceso de enseñanza aprendizaje?**

- a) Un papel autoritario y directivo, es dueño y transmisor del conocimiento.
- b) Es facilitador, mediador y guía, investiga las necesidades e intereses de sus estudiantes.
- c) Es un guía activo, reflexivo, crítico y facilitador del desarrollo del espíritu crítico del alumno.
- d) Es un auxiliar que debe permitir experiencias de aprendizaje libres y espontáneas, a partir de temas de interés para los estudiantes.

**13) ¿Qué rol cumplía el contenido en el proceso de enseñanza-aprendizaje, impartido por tus docentes en las diversas actividades curriculares?**

- a) Es un medio que me ayudó a elaborar significados en términos intelectuales afectivos y sociales.
- b) Cumplía un fin en sí mismo, puesto que el aprendizaje dependía de la adquisición del contenido.
- c) Era visto como un medio, que considera e incorpora los aportes culturales y cotidianos provenientes de la sociedad.
- d) Era un medio que no estaba elaborado previamente y que se construía en base a los intereses propios y necesarios para la formación de los estudiantes.

<p><b>14) ¿Qué metodología pudiste reconocer como predominantes en las prácticas pedagógicas de tus profesores?</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>a) Estrategias metodológicas activas, que respetaban el ritmo de aprendizaje y las características e intereses de sus alumnos.</li><li>b) Estrategias metodológicas tradicionales como el discurso expositivo, ya que permite poder transmitir el contenido.</li><li>c) Estrategias metodológicas que se fundamentan en procesos de socialización, como el trabajo grupal, la investigación, análisis de problemas, etc.</li><li>d) Estrategias metodológicas activas y flexibles, que se fundamenten en el desarrollo natural y espontaneo de los intereses sus estudiantes.</li></ul>
<p><b>15) ¿Qué profesor, durante el proceso de tu formación docente, consideras que fue más significativo?</b></p> <p>_____</p>
<p><b>16) Respecto a la pregunta anterior, ¿Qué es lo que hacían los docentes con su didáctica, para que sus prácticas pedagógicas fueran motivadoras y/o significativas?</b></p> <p>_____</p> <p>_____</p>

**¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACION!**

**HOJA DE RESPUESTAS (Marcar con una X en el espacio correspondiente)**

Pregunta	Alternativas				
	A)	B)	C)	D)	E)
1)					
2)					
Pregunta	A)	B)	C)	D)	
3)					
4)					
5)					
6)					
7)					
8)					
9)					
10)					
11)					
12)					
13)					
14)					



## Matriz de Profesores

Tabla N°1: Resumen respuestas  
Profesores de Planta

Nombre	Edad	Genero	Grado Academico	Año EGR.	Años D.U.	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18
L. Valenzuela	52	1	3	1985	25	1	4	4	2	2	4	2	3	1	4	2	3	3	3	4	3	4	3
C. Alvarez	58	1	2	1979	28	1	4	4	3	2	4	2	2	1	3	3	3	3	3	3	2	3	1
A. Fernandez	44	1	2	1996	17	3	3	4	4	2	4	3	2	1	4	3	3	3	2	3	3	3	3
M. Fernandez	57	1	2	1979	26	1	4	4	3	1	4	4	3	1	1	3	1	2	2	5	2	2	1
S. Hidalgo	48	1	2	1989	12	1	4	4	3	2	4	2	2	1	1	2	3	3	3	4	2	3	3
R. Rojas	64	1	2	1975	40	5	4	4	3	1	4	5	3	1	1	2	1	2	3	3	2	3	3
M. Barrera	57	1	3		24	5	3	4	3	1	4	2	1	1	3	2	1	2	3	3	2	1	3
A. Arroyuelo	63	1	2	1976	30	5	5	4	3	2	4	2	3	1	1	3	1	3	3	3	3	3	1
K. Farias	36	2	1	2000	5	1	4	4	2	4	4	2	4	1	1	3	2	3	3	3	2	2	3
M. Osorio	61	1	2	1977	23	1	4	4	2	3	4	4	2	1	4	2	1	3	2	4	2	3	4
E. Palma	56	2	2	1982	28	1	4	3	2	1	4	2	3	1	3	2	3	2	2	3	2	1	3

## Matriz de Profesores

Tabla N°2: Respuestas Resumen  
Profesores Adjuntos

	Edad	Genero	Grado Academico	Año EGR.	Años D.U.	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	
C. Morales	39	1	2	1997	5	1	3	4	3	2	4	4	3	1	1	2	3	3	2	3	3	3	3	
P. Toledo	57	1	2	1978	15	5	4	4	2	2	4	5	3	1	1	2	1	3	2	3	3	3	1	
O. Silva	53	1	2	1982	26	1	4	4	3	4	4	4	2	1	1	3	2	1	2	2	4	2	3	3
D. Villares	40	2	2	1999	14	1	4	4	3	2	4	4	4	1	1	3	1	2	2	3	3	3	1	
A. Ostoic	64	1	2		44	1	4	4	4	2	4	4	4	2	1	3	2	1	3	2	4	2	1	1
A. Mellado	61	2	2	1978	35	5	4	4	2	1	4	2	2	1	4	3	1	2	3	3	3	3	3	3
P. Gonzalez	43	2	2	1992	11	5	4	4	3	3	4	4	4	3	1	3	1	2	2	3	3	3	1	1
M. Soto	54	2	2		26	3	4	4	3	2	4	3	3	3	1	4	2	1	2	3	4	3	3	3
F. Chehade	63	1	1	1975	38	3	4	3	3	2	4	2	3	1	1	2	3	3	3	3	3	3	2	2
O Cartagena	59	1	2	1977	24	5	4	4	3	4	4	4	4	1	1	3	1	4	4	3	2	1	1	1
S. Rivera	46	2	2	1994	13	1	4	4	3	1	4	1	3	1	1	2	3	3	2	3	3	3	3	3
P. Reyes	41	1	1	2003	8	1	5	4	3	4	1	4	3	1	4	2	3	1	2	3	3	3	3	3
F. Ayala	62	1	1	1975	23	1	4	4	2	2	4	2	3	1	1	2	1	1	2	3	2	1	1	1

## Matriz Estudiantes

Tabla N°3: Resultados respuestas Estudiantes

N°	NOMBRE ESTUDIANTE	EDAD	SEXO	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15
1	CAMILA BARROS	25	2	1	4	3	3	4	3	3	1	4	3	4	2	2	3	LUIS V.
2	MATIAS ANCAMIL	24	1	3	4	3	3	3	1	3	1	2	3	4	3	3	4	V.REYES
3	CRISTIAN MARTINEZ	23	1	1	1	2	2	1	3	1	1	2	1	4	3	3	2	MOFORTE
4	ALEXANDER LEON	23	1	5	2	4	3	4	1	1	3	2	1	3	1	2	3	CONEJEROS
5	ISAAC REYES	23	1	1	1	4	3	1	1	1	1	4	3	4	3	3	3	V.REYES
6	NICOLE COOPER	25	2	5	1	4	1	3	1	3	2	1	3	3	2	2	2	E. PALMA
7	ALEXIS CASTRO	23	1	4	1	2	1	1	1	1	2	4	2	2	2	2	2	OSTOIC
8	SEBASTIAN FLORES	22	1	2	1	1	3	4	1	3	3	1	3	2	1	1	3	E. PALMA
9	BASTIAN HERNANDEZ	23	1	1	4	3	2	2	1	2	1	2	3	4	2	4	2	OSTOIC
10	LUIS VEGA	25	1	1	4	2	3	3	4	1	2	4	1	3	3	2	1	TODOS
11	DALTON VALDES	23	1	3	3	4	3	4	1	3	1	2	2	3	2	1	1	V.REYES
12	DIEGO PALMA	22	1	1	2	4	3	4	4	3	1	1	3	3	2	3	2	E. PALMA
13	IVAN GAMBOA	23	1	5	3	3	3	4	1	3	1	2	4	2	2	2	4	V.REYES

Tabla N°4: Resultados respuestas  
Estudiantes

14	JORGE SAN ROMAN	25	1		1	2	3	3	4	4	1	4	1	4	1	4	3	4	3	2	2	S. HIDALGO
15	KEVIN MARTINEZ	26	1		1	1	4	3	2	2	1	3	2	1	2	2	1	2	1	2	3	E. PALMA
16	LUCIANO BORQUEZ	25	1		5	3	4	3	3	3	1	2	1	2	2	2	2	3	2	2	4	S. HIDALGO
17	LUIS BURGOS	24	1		5	1	4	3	4	4	4	3	1	2	2	2	3	3	3	3	2	V. LEIVA
18	MATIAS FERRADA	23	1		1	4	3	3	4	4	1	3	2	4	3	3	3	3	3	3	2	A. FERNANDEZ
19	TOMAS BRAVO	23	1		4	3	4	3	4	4	1	1	2	1	4	1	1	1	1	2	2	E. PALMA
20	PIA CORTES	23	2		1	1	4	3	4	4	1	3	1	4	3	2	3	2	3	3	3	E. PALMA
21	FRANCISCA ROJAS	22	2		5	3	4	3	4	4	1	3	1	2	1	2	3	2	3	3	2	E. PALMA
22	DARIO RODRIGUEZ	23	1		1	3	4	3	4	4	1	3	1	4	3	3	3	3	3	3	3	P. LOURIDO
23	RAPHAEL GONZALEZ	24	1		1	1	2	2	4	4	3	2	1	2	3	4	3	4	3	3	1	E. PALMA
24	GONZALO BENVENUTO	27	1		5	2	4	2	3	3	1	3	3	3	4	4	2	4	2	4	2	V. REYES
25	CLAUDIO VALENZUELA	24	1		1	2	3	3	2	2	1	3	2	1	2	2	3	2	2	2	2	CHEHADE
26	ARIEL LEPORATI	23	1		1	2	4	3	4	4	1	2	1	4	3	4	3	4	3	1	1	E. PALMA
27	JORGE OSSES		1		1	2	3	3	2	2	1	3	2	3	2	2	3	2	2	2	2	V. REYES

Tabla N°5: Resultados respuestas  
Estudiantes

28	CARLOS SANTANDER	24	1	1	4	3	2	1	4	2	1	2	3	3	2	3	1	O. SILVA
29	ALVARO PALACIOS	24	1	1	2	3	3	2	1	3	2	3	2	2	3	2	2	OSTOIC
30	SERGIO URRRA	24	1	1	1	4	1	2	3	3	2	1	1	4	1	2	2	M.FERNANDEZ
31	VICTOR MEDRANO	24	1	1	1	4	3	4	1	1	2	1	2	2	2	1	2	S. HIDALGO
32	CRISTOBAL RUBIO	23	1	1	4	2	2	4	1	3	3	1	4	2	2	2	2	E. PALMA
33	ESTEBAN NEIRA	24	1	1	4	1	3	3	4	3	1	2	3	2	2	2	2	E. PALMA
34	JAVIERA PAVEZ	23	2	1	4	3	2	4	4	2	1	4	2	2	4	3	1	E. PALMA, V.REYES
35	TAMARA SANDOVAL	24	2	1	4	2	3	4	1	3	2	3	2	1	1	3	2	F. AYALA
36	DENISSE VIDAL	25	2	1	2	1	2	2	1	3	1	2	1	3	1	1	3	S. HIDALGO
37	VALENTINA RAIDL	24	2	1	2	3	1	4	1	3	2	3	3	1	2	3	3	E. PALMA
38	MARIA JOSE RAMIREZ	24	2	1	2	3	1	2	1	3	2	1	2	2	2	3	2	T. POBLETE

Tabla N°6: Resultados respuestas  
Estudiantes

39	GIANINNA MORENO	22	2		1	1	1	3	2	1	1	1	3	3	4	2	3	2	3	2	3	3	F. AYALA
40	CONSTANZA VEGA	24	2		1	2	3	2	2	4	1	3	1	3	1	2	1	2	3	2	3	2	T. POBLETE
41	CONSUELO KELLER	24	2		1	1	3	3	3	4	1	3	1	3	1	3	1	2	1	2	3	3	T. POBLETE
42	CARLA OTEIZA	23	2		1	2	1	2	1	2	1	3	2	1	3	1	3	1	2	3	2	2	S. HIDALGO
43	ESTEBAN LUCERO	24	1		5	1	2	2	2	3	1	3	2	3	1	1	1	2	3	2	3	2	S. HIDALGO
44	DIEGO LIZASOAIN	23	1		1	1	4	3	4	3	4	1	2	3	3	3	2	2	4	2	4	2	C. ALVAREZ
45	IGNACIO CABELLO	24	1		5	5	4	3	4	3	4	2	3	2	3	2	1	4	3	4	4	4	O. SILVA
46	NATACHA OSSES	24	2		1	2	4	3	2	3	3	3	1	3	3	3	3	3	2	3	3	3	C. ALVAREZ
47	BEATRIZ DE LA JARA	23	2		1	2	2	1	4	1	4	1	1	2	2	1	3	1	2	2	2	2	E. PALMA
48	FELIPE VALDEBENITO	23	1		1	2	3	3	3	4	1	1	2	2	3	1	1	1	3	2	3	2	S. HIDALGO
49	VICTOR PEREZ	23	1		5	2	4	3	2	1	1	1	1	2	2	3	2	3	3	3	3	3	V. REYES
50	SEBASTIAN PARADA	23	1		1	2	4	3	4	3	4	1	3	1	2	2	2	2	3	2	3	2	E. PALMA