

Concepciones de enseñanza que manejan los docentes de la carrera de Educación en la Universidad Nacional Abierta

Aarom Oramas
aaromoramas@hotmail.com
Universidad Nacional Abierta

Resumen

El siguiente estudio tiene como propósito identificar las concepciones de enseñanza que manejan los docentes de la carrera de Educación en la Universidad Nacional Abierta (UNA). El revisar la práctica pedagógica del profesional de la docencia apunta hacia el apalabrar las creencias que se tienen sobre la enseñanza y los procesos que le son inherentes, según planteamientos de pedagogos como Carr (1996), Santos Guerra (1998) y Prieto (2008). Se parte de la clasificación de las concepciones de enseñanza propuesta por Quintero (2008): tradicional, técnica, humanista, crítica y de síntesis, cada una de ellas caracterizada por los argumentos de Freire (1970, 1994), Stenhouse (1987), Fernández y Orribo (1995), Kemmis (1996), Trillo (1996), Porlán, Rivero y Martín (1997), Fenstermacher y Soltis (1998), Pérez Gómez (2002) y García (2000). Para tal fin, se realizó una investigación de enfoque cualitativo, de tipo etnográfico; se utilizaron las técnicas: observación participante y entrevista a profundidad para la recolección de información. Los informantes claves fueron Especialistas en Contenido y Asesoras de las menciones Preescolar y Dificultades de Aprendizaje de la carrera de Educación en el Nivel Central y Centro Local Metropolitano de la UNA. Se evidenció que el modelo educativo de la UNA se basa en la concepción técnica de la enseñanza y que algunas docentes conciben la enseñanza desde posturas distintas a la técnica, como por ejemplo la crítica y humanista. Se concluyó que: (a) la práctica pedagógica que realizan las docentes se ajusta a la concepción de enseñanza que sustenta el modelo educativo de la UNA; (b) el quehacer educativo de las docentes se encuentra influenciado por la forma en que fueron éstas formadas, y (c) la presencialidad del estudiante es de vital importancia para las docentes, al momento de realizar su quehacer pedagógico.

Descriptor: Concepciones de Enseñanza; Quehacer Docente; Educación a Distancia.

Concepts of teaching known by education teachers at "Universidad Nacional Abierta"

Abstract

The purpose of this research is to identify the conceptions understood by teachers of Education at the National Open University of Venezuela (UNA). The review of the pedagogical practice points to the meeting of beliefs about teaching and it inherent processes, according to some pedagogues: Carr (1996), Santos Guerra (1998) and Prieto (2008). The research starts from the classification of teaching conceptions proposed by Quintero (2008): traditional, technical, humanist, critical and synthesis, characterized by

the theories of Freire (1970, 1994), Stenhouse (1987), Fernández and Orribo (1995), Kemmis (1996), Trillo (1996), Porlán, Rivero and Martín (1997), Fenstermacher and Soltis (1998), Pérez Gómez (2002), and García (2000). It was made a qualitative and ethnographic research. The techniques developed were: participant observation and deep survey to collect the information. Key participants in the survey were the Specialists in Content and Consultants of Preschool and Learning Disabilities of the Education career in the Central Level and the Metropolitan Local Center of the UNA. It was shown that the educational model of the UNA is based on the technical conception of teaching, and also that some teachers conceive teaching from other points of view, such as critical and humanist. The conclusions of the research are: (a) the pedagogical practice of the teachers is in accordance to the conception of teaching supported by the educational model of the UNA; (b) the labor of the teachers is influenced by their received education, and (c) students' attendance is vital for the pedagogical labor of the teachers.

Descriptors: Conceptions of Teaching; Teacher Labor; Distance education.

A modo de introducción

A lo largo de la historia, la educación ha existido para compartir la vivencia concreta de una comunidad, sociedad o nación a las generaciones más jóvenes, buscando así perpetuar lo que le es propio: su cultura. El maestro era aquel que acompañaba a estos jóvenes en el descubrimiento de todo aquello que los rodeaba y en la asunción de la cultura donde nacieron y se desenvuelven.

Con el correr del tiempo, esta visión de la educación ha ido cambiando, gracias a la aparición, acumulación y diferenciación de saberes de la ciencia, que desde su mirada objetiva y rigurosa, encontró la manera de explicar el hecho educativo desde varias miradas: la psicológica, la sociológica y la filosófica. Cada una de estas miradas ha aportado su grano de arena para configurar y caracterizar los procesos de enseñanza, el quehacer del docente, el aprendizaje del estudiante, la formación docente, la evaluación educativa, entre otros. Sin embargo, a pesar de las diferentes teorías que existen en el ámbito educativo, las formas de pensar a la enseñanza dependen directamente de la práctica pedagógica que realiza el profesional de la docencia y de las creencias que manejan sobre dicha práctica.

Hasta este punto, se vislumbra un largo camino por recorrer, porque implica un revisar la práctica pedagógica, sistematizarla y establecer los elementos

comunes que apunten hacia esa conformación de conocimientos propios y coherentes sobre la enseñanza y los aspectos que le son inherentes.

Es por esto que, la presente investigación persigue interpretar las concepciones de enseñanza identificadas en los docentes en la modalidad a distancia, específicamente en la Universidad Nacional Abierta, institución pionera de esta modalidad en Venezuela. Por la naturaleza del estudio, el enfoque de esta investigación se circunscribe bajo el paradigma cualitativo, dentro de un estudio etnográfico.

Las concepciones sobre la enseñanza

El revisar la práctica pedagógica del profesional de la docencia apunta hacia el apalabrar las creencias que se tienen sobre la enseñanza y los procesos que le son inherentes, ya que los docentes mantienen supuestos comunes, un repertorio de normas y una memoria compartida de cómo se ha actuado y se debe actuar dentro del quehacer pedagógico.

Carr (1996) señala que los profesionales de la educación poseen un conjunto de supuestos, creencias que les ayuda a interpretar y comprender las situaciones pedagógicas en las que se encuentran inmersos. A estos supuestos o creencias se les ha llamado de diversas formas: habitus (Bourdieu, 1991) o concepciones (Santos Guerra, 1998).

Por su parte, Prieto (2008) afirma que las creencias de los profesores son:

...comprensiones, supuestos, imágenes o proposiciones sentidas como verdaderas y desde las cuales los sujetos orientan sus acciones, apoyan sus juicios y toman decisiones, tipificando no sólo 'lo que es' sino que también 'lo que debería ser'. Así mismo, las representan como un repertorio de supuestos y respuestas rutinarias a los problemas profesionales, sin base teórica que las sustenten y que determinan el comportamiento de los sujetos (p. 129).

Esta definición presentada por Prieto es la que asumí para presentar las concepciones sobre el quehacer pedagógico por parte de los docentes en la modalidad a distancia, ya que la comprensión del quehacer pedagógico de cada docente está influenciada por proposiciones o supuestos, que sin tener

fundamento teórico, marcan la forma de actuar de cada uno de ellos en su accionar diario. En sintonía con lo anterior, se encuentra los argumentos presentados por Carr (ob. cit.), quien señala: "...que el hecho de realizar una práctica educativa presupone siempre un esquema teórico que, al mismo tiempo, es constitutivo de esa práctica y el medio para comprender las prácticas educativas de otros" (p. 65). Esta realidad es la que se pretendió interpretar en este estudio.

Como se dijo en la introducción, es importante destacar que la enseñanza, según Quintero (2009), requiere generar un diálogo en condiciones de igualdad con otras disciplinas, puesto que casi siempre se la interpreta como un campo práctico restringido al aula y diferente de la educación interpretada como un espacio social.

Un aporte en este aspecto son los planteamientos de Hernández (2001), quien considera a la enseñanza como una disciplina, con elementos constitutivos que le son propios: actores, contenidos escolares, procesos pedagógicos, medios instruccionales, aspectos conceptuales, entre otros; por esta razón, se entenderá como la enseñanza en este estudio, el proceso intencional para compartir conocimientos, dentro de un contexto de comunicación entre el enseñante y el enseñado, en un determinado momento. Es decir, la enseñanza es un hecho contextualizado, organizada alrededor de un contenido, que estudiantes y docentes abordan desde sus experiencias, creencias y formación. Además, se concibe la enseñanza como un proceso intencionado, porque el docente es quien dirige las acciones pedagógicas a seguir, con el fin de facilitar la comunicación de saberes con el estudiante.

En este orden de ideas, existe una propuesta de clasificación de las concepciones de enseñanza, que Quintero (ob. cit.) fundamenta en el documento de trabajo de una línea de investigación de la Universidad Nacional Abierta, "Las teorías de la enseñanza como base de la formación docente, la vida escolar, la producción curricular y la investigación educativa". La autora afirma que existen

cinco diversas perspectivas o concepciones: tradicional, técnica, humanista, crítica y de síntesis.

Toda la caracterización sobre las diferentes concepciones de la enseñanza revela un sin número de argumentos, que nacen del quehacer educativo de pedagogos, y que sustentan toda la actuación del docente durante el ejercicio de su labor; argumentos que pocas veces son tomados en cuenta en la formación de los profesionales de la docencia, o simplemente son nombrados someramente, dándole mayor peso a los aportes epistemológicos de otras disciplinas que tradicionalmente han marcado pauta en el quehacer educativo, como lo son la psicología, la sociología y la filosofía.

Para la caracterización de cada una de las concepciones de la enseñanza, se tomaron los argumentos de los siguientes autores: Freire (1970, 1994), Stenhouse (1987), Fernández y Orribo (1995), Kemmis (1996), Trillo (1996), Porlán, Rivero y Martín (1997), Fenstermacher y Soltis (1998), Pérez Gómez (2002), García (2000) y Quintero (2008).

Sobre el camino metodológico empleado

Como se aclaró en el apartado de la introducción, este estudio se enmarcó dentro del enfoque cualitativo, siguiendo los planteamientos de Martínez (2000) y Rodríguez, Gil y García (1996). De acuerdo con los principios del enfoque cualitativo, el estudio de tipo de etnográfico permitió estudiar las categorías de análisis que surgieron de la interpretación de los datos que se obtuvieron en el proceso de investigación realizado.

Para este estudio, se consideraron informantes claves a cuatro especialistas en contenido de la carrera de Educación en las menciones de Preescolar y Dificultades del Aprendizaje del nivel Central de la UNA, ubicado en San Bernardino, en la ciudad de Caracas. Asimismo, fueron informantes claves dos asesoras que laboran en las menciones antes señaladas, en el Centro Local Metropolitano, ubicado en Sebucán, en el estado Miranda. Específicamente, se contó con dos especialistas en contenido, una de ellas también ejerce funciones

de evaluadora y una asesora de la mención de Preescolar y dos especialistas en contenido y una asesora de la mención de Dificultades de Aprendizaje; es decir, seis docentes en total fueron los informantes claves en este estudio.

En la investigación desarrollada, las cuatro especialistas en contenido son docentes de profesión, con distinto tiempo en el ejercicio de la profesión, que va desde los 8 años hasta los 25, ya sea en la modalidad presencial y a distancia. En cuanto a las asesoras, participaron una de la mención de Preescolar y una de Dificultades de Aprendizaje. La asesora de Preescolar es psicólogo de profesión, especializada en Psicología Escolar, jubilada de una escuela municipal del municipio Baruta, con 16 años de experiencia como asesora en la UNA. Por su parte, la asesora de Dificultades de Aprendizaje es profesora de Educación Especial, mención Dificultades de Aprendizaje, jubilada del Ministerio de Educación después de 25 años cumpliendo funciones en una unidad psicoeducativa de un plantel, y con 13 años en la UNA.

Por otra parte, como el investigador forma parte activa del grupo de informantes claves, **la observación participante** fue la pertinente para el proceso investigativo que se desarrolló, porque permitió ir a la realidad directamente, sin intermediación. Se utilizó la observación, tal como lo establece McKernan (2001), es decir, el observador tomó todo el tiempo necesario para obtener información relevante del comportamiento tanto verbal como no verbal de los informantes claves e investigó en función a la realidad inmediata de éstos, utilizando un diario de investigación. En relación con el estudio realizado, la observación por parte del investigador comenzó en enero de 2010.

En segundo lugar, se utilizó la técnica de **la entrevista**. Todas las entrevistas se realizaron en los lugares de trabajo de todas las especialistas en contenido y las asesoras de las menciones de Preescolar y Dificultades de Aprendizaje, entre los meses de diciembre de 2010 y mayo de 2011. Para la realización de las entrevistas, el investigador diseñó un guión de preguntas abiertas sobre el objeto de estudio, que trato de seguir, pero el desarrollo de la misma, según la entrevistada, cambió un poco la secuencia de las preguntas. El

guión de la entrevista estaba estructurado en cinco preguntas generadoras, que apuntan a cada una de las temáticas que fueron ejes centrales en la investigación desarrollada. Cada una de las interrogantes tenía al lado algunos aspectos de la temática que se debían incluir durante el desarrollo de las entrevistas. Para la realización de las entrevistas se utilizaron una grabadora de audio digital y el diario de investigación para tomar algunas notas sobre actitudes de las entrevistadas.

Una vez realizadas las entrevistas, el investigador transcribió cada una, colocándolas en archivos separados para facilitar el proceso de reproducción y categorización de cada una. En cada transcripción se le colocó la numeración de las líneas y se cambiaron nombres de personas para resguardar la identidad de las entrevistadas. Posteriormente, se procedió a dividir el texto en unidades temáticas por líneas numeradas para luego categorizar con una expresión o término.

La concepción del quehacer docente

En el siguiente apartado se presentan los hallazgos del estudio, con referencia a dos de las categorías emergentes: Experiencia de los docentes en el uso y producción de materiales instruccionales en la UNA y Concepción del quehacer docente. Luego de la organización de los datos, gracias al proceso de categorización realizado por el investigador, se procedió a interpretar las categorías emergentes, con la ayuda referencial de las diversas fuentes teóricas y conceptuales presentadas en el segundo apartado, siguiendo los planteamientos de Pérez Serrano (1998).

Experiencia de los docentes en el uso y producción de materiales instruccionales en la UNA

En virtud de la categorización de los datos que emergieron de las entrevistas a los informantes claves, la experiencia de los docentes en el uso y producción de materiales instruccionales en la UNA es el resultado de la vivencia concreta de los docentes, en el ejercicio de los roles de especialistas en contenido

y asesoras de la carrera de Educación en las menciones de Preescolar y Dificultades de Aprendizaje, frente a los materiales instruccionales diseñados dentro de esta casa de estudios.

Esta vivencia transcurre por un proceso de entendimiento de los materiales instruccionales elaborados por terceros, para luego tener la posibilidad de diseñar nuevos materiales, en colaboración de un equipo de diseñadores, evaluadores, otros especialistas y asesores, tratando de pensar en el estudiante que manejará los mismos y en donde se evidencia lo que especialistas en contenido y asesores consideran importante en el proceso de enseñanza de las distintas asignaturas que administran.

En el caso de las especialistas en contenido, deben manejar y entender los materiales instruccionales de un número variado de asignaturas que administran, para luego elaborar las pruebas sobre el contenido de los mismos, que serán aplicadas a los estudiantes:

“...con un material con el cual me estaba enfrentando; o sea, yo tuve que, primero, que me dieron unas asignaturas que no me gustaba el material, me costaba mucho porque habían, por lo menos, programas de expresión, o sea, me parecía terrible, muy complicado el material...o sea, de verdad me costó, con la materia no...internalizar todo ese conjunto de contenido para después plasmarlo en una prueba y a posteriori en todo lo que había que hacer con los planes de curso.”

“Bueno, primero con el material instruccional, con los textos, que tuve no, o sea, tratar de entender qué era lo que ellos querían transmitir a través de sus textos, en las materias que yo iba a llevar, a ver si podía encajar en esa modalidad”.

Las especialistas en contenido expresan que el primer contacto que tienen con los materiales instruccionales es el tratar de entender el contenido, las instrucciones didácticas que se maneja en ellos y la forma cómo han sido colocados allí. En la UNA dichos materiales suelen ser el plan de curso, plan de evaluación y selección de lecturas, y en algunas de las asignaturas cuentan con un Texto UNA o una guía instruccional. Las especialistas en contenido buscan, ante todo, comprender el contenido para la producción de ítemes con el fin de

elaborar las pruebas objetivas que serán aplicadas a los estudiantes. Este contacto es considerado “duro”, ya que es tratar de entender lo que otro especialista en contenido consideraba como importante en la asignatura que ahora administra éste.

Todos estos materiales han sido producidos, siguiendo los planteamientos de García Aretio (2001), bajo criterios rigurosos de planificación, para que se conviertan en el medio maestro de la enseñanza. Este autor señala que entre el material instruccional y el estudiante se produce un diálogo didáctico, que como se evidencia en lo señalado por las especialistas en contenido en las entrevistas, dicho diálogo también se reproduce con ellas, cuando éstas no son las que lo elaboran.

Las asesoras, en cambio, cuando entran en contacto con los materiales instruccionales de las asignaturas que administran, tienen como meta estudiar, manejar el contenido que allí se presenta en ellos para poder acompañar a los estudiantes en sus dudas, si éstos llegarán a consultarles, como se expresa a continuación:

“...lo que pasa es que hay que aprenderse el plan, hay leerse el plan, hay que estudiar el plan, hay que manejarlo...”

Asimismo, las asesoras también pueden comunicar su opinión sobre el material instruccional a las especialistas en contenido, modificándolo en los aspectos que consideren importante, porque carece de sentido o justificación en el mismo, expresando así su autonomía:

“...hay una materia que es literatura, que yo le ando detrás de ella, porque esa materia no sirve para nada, el objetivo 2 hay que botarlo, este cómo se les va a pedir a esas muchachas que hagan un mapa conceptual si no tienen la capacidad de hacerla, o sea, cómo le vas a pedir. Y el objetivo 1 que es de síntesis, eso no lo entiende ni la mamá de Tarzán, porque no lo entiendo...”

“...simplemente yo me he sido muy autónoma en ese sentido y es más, yo por lo menos, cuando estaba Teresa le decía: mira tú te volviste loca, cómo vamos a hacer esto, explícame si nosotros en el Metropolitano no tenemos ni un espacio para hacerlo, sabes que no lo voy a hacer. O por

ejemplo, le dije a ella: yo le puse otra cosita más a esto, porque a esto le falta esto...”

Con lo expresado hasta aquí por las docentes, se puede apreciar que, en la modalidad a distancia, es importante el cómo se diseña el material instruccional para que terceras personas, ya sea el estudiante, el especialista en contenido y el asesor puedan comprender lo que se desea transmitir por medio de él.

Por otra parte, una vez que el especialista en contenido ha comprendido el material instruccional que se administra, gracias a la lectura detallada y revisión del mismo, se van consiguiendo fallas que hacen necesario el diseño de un nuevo material, que favorezca ese diálogo didáctico con el estudiante. Esta tarea de elaborar un material instruccional no se realiza de manera individual, se necesita el concurso de muchas personas, en trabajo colaborativo, para generar un material de calidad, que siga las directrices de la institución y sobre todo, favorezca el estudio de los estudiantes:

“...teníamos mucho apoyo, la evaluadora que teníamos en ese momento era excelente...y tuvimos, teníamos un equipo en diseño, no como ahorita que hay muy poca gente, sino que teníamos un equipo en diseño y teníamos un diseñador asignado para la mención, entonces tenía el equipo de especialista, el coordinador, el coordinador de área y en ese momento estaba la evaluadora que era excelente”.

“...entonces estaban contratando personal para hacer los planes de curso y era como un trabajo, un trabajo muy colaborativo, no solamente con la gente de diseño, del evaluador, sino entre el equipo, no, éramos haciendo un diseño revisando los; el trabajo con el evaluador era de horas, yo podía estar toda la tarde trabajando con mi evaluador...”

En la educación a distancia, y específicamente en la UNA (1996), se cuenta con un equipo de docentes que ayudan al especialista en contenido en el proceso de diseño de cualquiera de los materiales instruccionales, los cuales son: el diseñador de la instrucción y el evaluador, así como lo han expresado las especialista en contenido. Los materiales instruccionales que más se ha ajustado o diseñado en esta casa de estudios son el plan de curso, el plan de evaluación y la selección de lecturas; sin embargo, el más utilizado por los estudiantes, porque

contiene en síntesis toda la información sobre la asignatura a cursar, es el plan de curso, en concordancia con los planteamientos de Puerta (2003).

En la producción de materiales instruccionales, el diseñador instruccional se encarga de acompañar al especialista en contenido en la planificación y diseño de la instrucción y, por su parte, el evaluador se encarga de brindar orientación a los especialistas en contenido en el diseño de estrategias de evaluación en los materiales instruccionales (Proyecto UNA, 1977). Por esta razón, las especialistas en contenido hacen referencia al trabajo colaborativo, porque cada uno de los implicados acompañan el proceso de producción de los materiales, para que éstos se conviertan en el medio maestro de la enseñanza en la modalidad a distancia.

Con esto se validan los argumentos de Fenstermacher y Soltis (1998), que refiriéndose a la concepción técnica de la enseñanza, plantean una conexión directa entre lo que el docente enseña y lo que el estudiante aprende.

En sintonía con lo referido anteriormente, en ese proceso de pensar cómo será el diseño del nuevo material instruccional, las especialistas en contenido hacen alusión a que deben tener claro cuáles son los objetivos que persiguen con los mismos, ya que de ellos dependerán los contenidos que manejarán los estudiantes:

“...creo que he entendido que si tengo claro cuál es mi objetivo de lo que yo quiero lograr con ese estudiante, entonces, bueno, puedo trabajar con, tengo claro cuáles son esos contenido y cómo de alguna manera puedo evaluarlos...”

“Sí, bueno, para mí, era importante tener claro qué quería yo que aprendiera el estudiante, o sea, a mí eso básico, para después ir a todo lo que, al yo saber qué quiero yo que él aprenda de esta asignatura, era más fácil hacer el contenido y por supuesto, el énfasis era en la estrategia instruccional, o sea, cómo le digo yo a él, o cómo le enseño yo a él este contenido, sobre todo a distancia...”

Las especialistas en contenido dan cuenta de la manipulación del contenido que les ha sido dado en los materiales instruccionales de las asignaturas que administran, según sus criterios, para dirigir lo que el estudiante debe aprender.

Trillo (1996) señala esta práctica de la docencia como técnica, porque el profesional de la docencia se preocupa exclusivamente por la instrucción, es el dueño y señor del aula, que en el caso de la modalidad a distancia, dicha actitud se evidencia en el manejo de los materiales instruccionales:

“...el plan de curso debería incluir, por la rapidez de todo el cambio, el ajuste curricular, debía incluir las estrategias instruccionales, las estrategias de evaluación...había que tener objetivo general, objetivos específicos, las estrategias instruccionales, la de evaluación, los contenidos, entonces era como ir escribiendo cosas que...”

Del análisis de la experiencia en el uso y producción de los materiales instruccionales en la UNA por parte de las especialistas en contenido y asesoras, se evidencia que el docente en la modalidad a distancia es el encargado de diseñar y planificar la instrucción, con el apoyo del evaluador y el diseñador instruccional. Es el único responsable del proceso de enseñanza, teniendo como finalidad el generar un diálogo didáctico entre el material instruccional y el estudiante que accede a él. Dicho estudiante deberá cumplir con la realización sistemática de las actividades programadas para el logro de los objetivos propuestos por el especialista en contenido.

Lo anterior genera como consecuencia que, en la modalidad a distancia, no existe la diferenciación o personalización de la enseñanza, al menos en el diseño de los materiales instruccionales; todos los estudiantes son iguales y se les exige de la misma manera. Esto está en concordancia con los argumentos de Fenstermacher y Soltis (ob. cit.) sobre la visión del docente ejecutivo, dentro de la concepción técnica de la enseñanza, donde se pueden ubicar a las especialistas en contenido y asesoras que participaron en esta investigación, por la forma en que presentan su práctica educativa cotidiana.

Concepción del quehacer docente

Esta categoría recoge las creencias que poseen las especialistas en contenido y las asesoras que participaron en esta investigación sobre su labor

como docentes y la caracterización que realizan sobre el proceso de enseñanza: la forma de enseñar, lo que es importante como docentes durante ese proceso, los aspectos con los que no están de acuerdo a la hora de enseñar.

Una de las creencias que resalta en las especialistas en contenido y las asesoras sobre la labor docente es la de llevar al estudiante a la práctica concreta que realizará en su ámbito de trabajo por excelencia, la escuela:

“...Claro, para mí es una experiencia interesante, por qué, porque vengo desde lo que es la práctica, que es lo que, que es lo que yo traigo acá a la Universidad Nacional Abierta, o sea, desde mi práctica cómo podría que, cuál serían esos aspectos que mejorarían esa formación de ese docente especialista, desde mi práctica diaria de ser docente especialista, no; creo que, que fue lo que más me llamó la atención, lo que más me motivó a estar acá, y por la que continuo trabajando, digamos este, me baso más en lo que es la practica del día a día de un docente especialista y lo que nosotros trabajamos aquí, que eso pueda encajar realmente y que eso les funcione y les sirva para ese trabajo que hacen diariamente los futuros docentes especialistas de la Universidad...”

“...digamos que el poder hacer notar mi experiencia en el trabajo que se hacía no...o sea, cómo hacer llegarle a muchacho lo que realmente estaba pasando en el mundo de la educación, desde el punto de vista de educación a distancia no, y hablarle de lo que pasaba en una escuela básica, de lo que pasa en una escuela especial, cuál va a ser tu verdadero trabajo eso...”

La preocupación expresada por las docentes es la de poder mostrar la realidad de la escuela, de la educación, desde la modalidad a distancia, a los estudiantes porque serán los futuros docentes que trabajarán en dicha realidad. Ellas colocan el centro de su atención en el proceso de enseñanza en la práctica concreta que realizan cotidianamente como docentes en la escuela; es decir, las docentes valoran la práctica pedagógica que han realizado por años en la modalidad presencial, dentro de la escuela, y todo ese bagaje de experiencias y conocimientos lo quieren compartir con sus estudiantes.

Estas evidencias surgieron de los datos recogidos en las entrevistas a las especialistas en contenido y asesoras, se encuentran en sintonía con los argumentos señalados por Pérez Gómez (2002), cuando se refiere a la formación

del docente bajo la concepción crítica de la enseñanza, señalando que dicha formación está orientada a facilitar la adquisición de un conocimiento influenciado por aspectos políticos, sociales y pedagógicos que se vivencian en el ámbito de la escuela, buscando mostrar la práctica concreta que se realiza en ella, en cuanto al currículum, la vida del aula, la organización escolar y la evaluación.

Por otra parte, las especialistas en contenido y las asesoras señalan como esencial en su quehacer como docentes el acompañamiento al estudiante, el contacto directo con él, porque se puede aprender mucho de ellos y se puede mejorar la labor que realizan gracias a ese contacto. Todo esto es fruto de la propia experiencia en su formación profesional; sin embargo, hay ocasiones que, gracias a la gran cantidad de estudiantes que se debe atender, no se puede tener la calidad humana necesaria para dicha atención:

“...yo siempre he sentido que necesito los estudiantes, necesito experiencia, necesito saber, porque, de repente, tú para presencial, tú planificas, vas y ejecutas y vas acomodando; sabes si esto funciona o esto no, eso me ha hecho falta...”

“...me gusta interrelacionarme con los alumnos, me parece que es una forma de crecimiento personal y profesional, porque es un crecimiento bidireccional, o sea, aun, cuando yo soy supuestamente la que sé, es mentira, yo aprendo muchísimo de ellos también...”

“...yo tuve muchos profesores que hicieron modelos empáticos conmigo en la carrera y yo soy una profesora con un modelo empático, o sea, mis alumnos todos yo los conozco, ellos son amigos míos...o sea, es un modelo empático del trabajo. Para mí eso es fundamental en este modelo, o sea, que el alumno no se sienta solo, y que él sepa que tiene una mano amiga que lo pueda acompañar, que no va a ser mamita, sino que tiene como un soporte...”

Estas evidencias muestran que, para las docentes, el estudiante se encuentra en el centro de la enseñanza, asumiendo un rol completamente activo, en concordancia con la concepción humanista de la enseñanza, según Fenstermacher y Soltis (1998), Quintero (2008) y Porlán, Rivero y Martín (1997). Es por eso que, las docentes a pesar de encontrarse en la modalidad a distancia, y que en el caso de las especialistas en contenido no están en contacto directo

con los estudiantes, no sólo se preocupan por impartir conocimientos a sus estudiantes, sino que los ayuda a acceder al conocimiento para que desarrollen sus propias habilidades y alcancen sus metas a través de los materiales instruccionales.

Estas evidencias validan los argumentos de Quintero (2008), sobre la concepción humanista de la enseñanza, específicamente sobre el enfoque rogeriano, en donde lo importante no es lo que se enseña, sino lo que el estudiante es capaz de aprender.

Asimismo, en el ámbito de las creencias que poseen las docentes sobre la enseñanza, expresan que ésta se encuentra influenciada por la manera cómo fueron formadas, ya sea para afirmar esas formas de enseñanza o negarlas; o también, debido a su experiencia en la práctica concreta y estudio personal:

“...yo tuve muchos profesores que hicieron modelos empáticos conmigo en la carrera y yo soy una profesora con un modelo empático...”

“...creo que nosotros podemos enseñar diferente a como nos enseñaron a nosotros. Porque hay cosas que a mí no me gustaron, pues, las cosas memorísticas a mí nunca me han gustado, entonces, dentro de lo que yo estoy aquí y dentro de lo que yo estoy diciendo, yo tengo que buscar las cosas de cómo evaluar y cómo hacer que esto no sea tan memorístico, o por lo menos que entiendan que en una escuela, hay un conversatorio, hay unos docentes, hay un equipo, hay un trabajo, eso, o sea, yo no creo que...En muchas, en algunas cosas que a mí me enseñaron que son buenas a lo mejor las enseñaré igual, pero en otras cosas no me gustaría”.

Estas expresiones de las docentes afirman los planteamientos de Carr (1996), quien señala que los profesionales de la educación poseen un conjunto de supuestos, creencias que les ayuda a interpretar y comprender las situaciones pedagógicas en las que se encuentran inmersos, haciendo que enseñen como fueron enseñados.

Por otra parte, dentro de la caracterización que las especialistas en contenido y las asesoras realizan de su quehacer educativo, señalan como importante elementos propios del quehacer docente en la modalidad a distancia, como lo son la planificación, la relación entre las estrategias de enseñanza y las

de aprendizaje, así como la organización de los contenidos que se abordan en los materiales instruccionales:

“...me parece que es importante, esa parte de planificación, o sea que tienes que planificar porque, bueno, tú no puedes planificar en el momento que se vas a hacer un plan de curso, porque si de hecho, planificando doce, un año antes, a veces llega el momento y todavía, pero eso es importante; esa es otra fortaleza que me parece que es importante...”

“...sino que les doy una lista de instrucciones y además de eso una lista en que el cheque..., en que el estudiante puede chequear qué hizo y qué no hizo para rehacer el trabajo final, un poco para que él revise eso, no...”

“...la manera como organizo los contenidos, el estudiar mucho, yo trato de respetar mucho el contenido con el que trabajo y entonces, estudio mucho, reviso mucho qué hacen otras Universidades, qué es, cuál es el estado del arte, qué es lo que hay para poder montar un curso de, mío pues, yo creo esa es una de las fortalezas...”

Todos estos elementos expresados por las docentes encajan muy bien en la concepción técnica de la enseñanza, porque hacen señalamientos a una instrucción programada, bajo rigurosos criterios de planificación, que según García Aretio (2001), es una característica propia de la modalidad a distancia. Criterios que velan por la calidad en las estrategias de enseñanza que se encuentran en los materiales instruccionales, con una presentación lógica de los contenidos, cuya finalidad es que los estudiantes aprendan, en concordancia con los argumentos de Toro (2005), en donde el estudiante maneja su propio ritmo de aprendizaje, permitiéndole realizar actividades de forma independiente.

Evidencias y conclusiones

Las evidencias señaladas por las docentes, a la luz de la interpretación de las categorías emergentes del estudio, dan cuenta que el modelo pedagógico de la UNA se basa en la concepción técnica de la enseñanza y que algunas docentes conciben la enseñanza desde posturas distintas a la técnica, como por ejemplo la crítica y humanista. Asimismo, las docentes dan cuenta que manipulan el

contenido en los materiales instruccionales, aspecto propio de la concepción técnica de la enseñanza. Por otra parte, a pesar que llegan a convencerse de las potencialidades de la modalidad a distancia y de creer fielmente en ella, expresan que les hace falta la presencia del estudiante, porque así han sido formadas y la modalidad a distancia rompe con esa tradición

Por tal razón, se concluye que: a) la práctica pedagógica que realizan las docentes se ajusta a la concepción de enseñanza que sustenta el modelo educativo de la UNA; b) el quehacer educativo de las docentes se encuentra influenciado por la forma en que fueron éstas formadas y c) la presencialidad del estudiante es de vital importancia para las docentes, al momento de realizar su quehacer pedagógico.

Referencias

- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Ediciones Morata y Fundación Paideia.
- Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1998). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Fernández, J. y Orribo, T. (1995, Septiembre). Los modelos didácticos en la enseñanza de la Física. . [Documento en línea]. Ponencia presentada en el IX Congreso de la Didáctica de la Física, Madrid – España. Disponible en: <http://www.grupoblascabrera.org/didactica/pdf/Modelos%20didacticos%20fisica.pdf> [Consulta: 2011, Mayo 10]
- Freire, P. (1970). *La pedagogía del Oprimido*. México: Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (1994). *Educación y participación comunitaria*. En: Nuevas perspectivas críticas en educación. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- García Aretio, L. (2001). *Educación a Distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona, España: Ariel.
- García, F. (2000). *Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa*. [Documento en línea], Disponible en: http://www.uhu.es/francisco.pozuelos/docencia/pptt/pt1_enfermeria/biblioteca/3_modelos_didacticos/modelos_%20didacticos_paco_gcia.pdf [Consulta: 2010, Mayo 10]
- Hernández, J. (2001). Didáctica de la Educación Física. Reflexiones en torno a su objeto de estudio. *Revista Digital* [Documento en línea], 42. Disponible en: http://www.captelnet.com.ar/downloads/1211104123_Didactica%20de%20la%20educacion%20fisica.pdf. [Consulta: 2010, Octubre 5]

- Kemmis, S. (1996). La teoría de la práctica educativa. Prólogo. En W. Carr (Edit.), *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata y Fundación Paideia.
- Martínez, M. (2000). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico* (3º ed.). México: Trillas.
- McKernan, J. (2001). *Investigación-acción y currículo*. Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, A. (2002). Enseñanza para la comprensión. Capítulo IV. En: Gimeno Sacristán, J. y Pérez G., A. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza* (10ª ed.). Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, A. (2002). La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. Capítulo XI. En J. Gimeno Sacristán, y A. Pérez G. (Edits.), *Comprender y transformar la enseñanza* (10ª ed.). Madrid: Morata.
- Pérez Serrano, G. (1998). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. II Técnicas y Análisis de Datos*. Madrid: La Muralla.
- Porlán, R., Rivero, A. y Martín, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores 1: teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las ciencias*, 15(2), 155-157.
- Prieto, M. (2008). Creencias de los profesores sobre evaluación y efectos incidentes. *Revista de pedagogía* [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.scielo.org.ve/pdf/p/v29n84/art05.pdf>. [Consulta: 2010, Marzo 3]
- Puerta, R. (2003). *El Plan de Curso: lineamientos, instrucciones y recomendaciones para su elaboración*. Caracas: Universidad Nacional Abierta.
- Quintero, I. (2008). *Planificación Educativa*. Trabajo no publicado. Universidad Nacional Abierta, Caracas.
- Quintero, I. (2009). *Línea de investigación: Las teorías de la enseñanza como base de la formación docente, la vida escolar, la producción curricular y la investigación educativa*. Trabajo no publicado. Universidad Nacional Abierta, Caracas.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Santos Guerra, M. (1998). *Evaluar es comprender*. Buenos Aires: Magisterio del Río de Plata.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum* (2º ed.). Madrid: Morata.
- Toro, A. (2005). *Abc de la Educación Virtual y a Distancia. Interconed*. Bogotá: UNESCO.
- Trillo, F. (1996). El profesorado y el desarrollo curricular: tres estilos de hacer escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 228, 34-42.
- Universidad Nacional Abierta (1977). *Proyecto UNA*. Venezuela: Autor
- Universidad Nacional Abierta (1996). *Reglamento de la Universidad Nacional Abierta*. Caracas: Autor.

Sobre el autor

Aarom Oramas Loyo. Licenciado en Educación, mención Filosofía (UCAB). Especialista en Planificación y Evaluación de la Educación (USM). Maestría de Educación, mención Evaluación Educacional en el Instituto Pedagógico de Miranda. Docente en la especialidad de Sociales en planteles de educación regular adscritos a la AVEC. Ha sido profesor universitario en el área de Filosofía en la UPEL-IPC y en el Instituto Universitario Salesiano Padre Ojeda, en éste último ocupó el cargo de Coordinador Académico de la mención Ciencias Religiosas en la Ampliación Caracas. Se desempeña como Evaluador en la Mención de Dificultades de Aprendizaje en la UNA. Línea de investigación: “Las teorías de la enseñanza como base de la formación docente, la vida escolar, la producción curricular y la investigación educativa”.