

ACTITUDES PEDAGOGICAS DE LOS DOCENTES DE HUMANIDADES Y  
SU INCIDENCIA EN EL APRENDIZAJE

JAIRO JOSE BARRIOS BARCELO  
EDGARDO MARQUEZ NUÑEZ



CORPORACION UNIVERSIDAD DE LA COSTA CUC  
DEPARTAMENTO DE POSGRADOS  
MAESTRIA EN EDUCACION  
BARRANQUILLA  
2014

ACTITUDES PEDAGOGICAS DE LOS DOCENTES DE HUMANIDADES Y  
SU INCIDENCIA EN EL APRENDIZAJE

JAIRO JOSE BARRIOS BARCELO

EDGARDO MARQUEZ NUÑEZ

Trabajo de grado para optar al título de Magister en Educación.

Asesor

Janeth Sacker, PhD. En educación



CORPORACION UNIVERSIDAD DE LA COSTA CUC

DEPARTAMENTO DE POSGRADOS

MAESTRIA EN EDUCACION

BARRANQUILLA

2014

Nota de aceptación

---

---

---

---

---

---

---

---

Firma del presidente del Jurado

---

Firma del Jurado

---

Firma del Jurado

Barranquilla, octubre 5 de 2014

## **DEDICATORIA**

Este proceso de investigación desarrollado va dedicado a nuestras madres, esposas, hermanos e hijos, por animarnos a no desfallecer ante las dificultades que imponen el deber ser de la academia y el querer ser de la razón.

## **AGRADECIMIENTOS**

A la Universidad de la Costa (CUC), en especial a todos los profesores de la Maestría en Educación, por permitirnos alcanzar un mayor nivel de formación académica en educación, mediante los conocimientos y experiencias profesionales que compartieron con nosotros.

A los docentes de la facultad de Humanidades por permitir la observación directa de sus clases y facilitar la consecución de los objetivos de este trabajo.

A los estudiantes de la CUC consultados, por su apoyo irrestricto para responder el cuestionario sobre las actitudes pedagógicas de los docentes de Humanidades.

A la doctora Janeth Zacker, asesora del proyecto, por su paciencia para escuchar y resolver nuestras inquietudes sobre el diseño y ejecución de la investigación.

A la doctora Nayibe Rosado por sus acertadas recomendaciones en el seminario escritura académica, y al doctor Jaime Álvarez por su guía y orientación.

A nuestros compañeros de estudio por la credibilidad y confianza ofrecidas durante la Maestría, en especial a Johnny John, por sus valiosos consejos y

motivación permanente para enfrentar las desazones del camino recorrido durante la ejecución del proyecto.

## RESUMEN

Este proyecto de investigación partió de la necesidad de indagar por las actitudes pedagógicas que manifiestan los docentes en pregrado presencial, en la facultad de Humanidades de la Universidad de la Costa (CUC). Para ello se estableció como objetivo general describir las actitudes pedagógicas de los profesores de Humanidades y su incidencia en el aprendizaje de los estudiantes en la CUC.

El interés por dilucidar esas prácticas se centró en la identificación del estado actual del objeto de estudio para correlacionarlo luego con los estándares de calidad del proceso enseñanza-aprendizaje de la CUC. La investigación, abordada desde una mirada descriptiva, se apoyó básicamente en el paradigma Humanista y en los postulados de la teoría desarrollista, consolidados en el modelo pedagógico de la universidad. La metodología incluyó un instrumento de observación directa bajo la modalidad de lista de cotejo, con 10 indicadores, aplicado a 28 docentes, escogidos al azar. Además de un cuestionario aplicado a 28 estudiantes de la CUC seleccionados de forma aleatoria.

Los resultados mostraron que en gran porcentaje los docentes manifiestan actitudes pedagógicas en su práctica diaria. Logran privilegiar los aprendizajes previos de los estudiantes, facilitan el incremento y desarrollo de la autonomía de sus dirigidos para la auto gestión del conocimiento, muestran respeto por los aportes que hacen los educandos a pesar de estar errados; lo que indica que los profesores

emplean diversos mecanismos que les permiten a los aprendices desarrollar sus capacidades para generar conocimiento.

En consonancia con esta información, los estudiantes expresan en un mayor porcentaje que sus profesores manifiestan actitudes pedagógicas. Tienen mayor comprensión de los temas cuando relacionan saberes, lo que los motiva a construir su propio conocimiento, que a su vez propicia el aprendizaje autónomo, de esta manera logran encontrar respuesta a sus inquietudes en los diversos momentos de formación. Consideran que sus profesores utilizan positivamente sus ideas aunque estén equivocadas, lo que los convierte en facilitadores de aprendizaje, fomentando la construcción o reconstrucción sus ideas o percepciones de acuerdo con su realidad. Esto les permite enfrentar cualquier inconveniente que se le presente en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En bajo porcentaje tanto en el proceso de observación desarrollado como en las respuestas dadas por los estudiantes se evidencia que algunos docentes no manifestarían actitudes pedagógicas. Por lo que se hace necesario proponer acciones de acuerdo a los hallazgos de esta investigación que permitan enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje que los docentes llevan a cabo desde lo actitudinal.

### **Palabras claves**

Actitudes pedagógicas, docente, estudiante, aprendizaje, acto docente.

## ABSTRACT

This research project started from the need to inquire into the pedagogical attitudes in undergraduate study level of the Faculty of Humanities of the university institution “Universidad de la Costa (CUC)”. The main purpose of this search is to identify the pedagogical attitudes of Humanities professors from Universidad de la Costa and the influence of these attitudes in students learning.

The interest in clarifying these practices focused on identifying the current state of the object of study to correlate it then with the standards of quality of the teaching and learning process of CUC. The research, approached from a descriptive point of view, basically relied on cognitive and humanists principles of developmental theory, consolidated in the educational model of the university. The methodology included a direct observation instrument through a checklist format, with 10 indicators applied to 28 teachers randomly selected. Besides, an instrument to apply to 28 students chosen at random.

The results showed that a great percentage of teachers shows pedagogical attitudes in their daily practice. They are able to favor the previous learning of students; they facilitate the increase and development of autonomy of learners to manage their own knowledge. They show respect for the pupil contributions in spite of mistakes they could do. It means that professors use several procedures to develop learners' capacities and generate knowledge.

In keeping with the last information, the students express in a high percentage that their teachers show pedagogical attitudes. They have more understanding of topics when they relate knowledge, it motivates them to make their own knowledge, at the same time it promotes autonomous learning, in this way they are able to find answers to their doubts in the diverse moments of training. They consider that their teachers use positively their ideas although they are wrong. Professors become facilitators of learning, stimulating the creation and recreation of ideas or perceptions according to their reality, this let them to face any inconvenient they could have in the learning teaching process.

In low percentage, as in the observation process developed as in the answers given by the students, it is evident that some professors would not show pedagogical attitudes. That is why it is necessary to propose actions according to the findings of this investigation to enrich the learning teaching process that professors carry out.

### **Keywords**

Pedagogical attitudes, professor, student, learning, teaching act.

## CONTENIDO

	Pág
INTRODUCCION	16
2. FUNDAMENTO TEORICO	29
2.1 ANTECEDENTES	29
2.2 REFERENTE TEORICO	48
2.2.1 Elementos para la construcción conceptual de actitudes Pedagógicas	48
2.2.2 Diversas concepciones de aprendizaje	55
2.2.3 Visión humanista para la mediación del aprendizaje	62
2.2.4 El modelo Desarrollista en la Universidad de la Costa	67
2.2.5 El acto docente desde el modelo pedagógico de la CUC	72
3. MARCO METODOLOGICO	76
3.1 Tipo de investigación	76
3.2 Paradigma	77
3.3 Método	77
3.4 Población y muestra	78
3.5 Técnicas e instrumentos para la recolección de la información	79
4. ANALISIS Y RESULTADOS	87
4.1 Categoría actitudes en el proceso cognitivo	87
CONCLUSIONES	150
PROPUESTAS	153
GLOSARIO	157
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	161

## LISTA DE TABLAS

	Pág
Tabla 1. Relación entre los objetivos de investigación y técnicas e instrumentos	80
Tabla 2. Relación del primer objetivo de investigación con categorías e interrogantes	82
Tabla 3. Operacionalización de las categorías, subcategorías e Indicadores	83
Tabla 4. Relación del segundo objetivo de investigación con categoría de relación causa - efecto e interrogantes	85
Tabla 5. Operacionalización de la categoría relación causa - efecto en preguntas y respuestas	86
Tabla 6. Resultados generales de la categoría - actitudes en el Proceso cognitivo	88
Tabla 7. Actitudes en el proceso metodológico	114
Tabla 8. Actitud: Aprovecha los aportes que voluntariamente hacen los estudiantes	115
Tabla 9. Actitud: promueve el trabajo académico en equipo	120
Tabla 10. Evidencias del indicador: "Pregunta e invita a preguntar en clase para formar estudiantes críticos	125
Tabla 11. Actitudes en el proceso interrelacional	131
Tabla 12. El docente mantiene una relación dialógica con los estudiantes	133
Tabla 13. Evidencia del trato del docente centrado en las diferencias Individuales	137
Tabla 14. Experiencia donde el docente acoge las sugerencias de los Estudiantes	142
Tabla 15. Síntesis de los resultados: Actitudes pedagógicas y su Incidencia en el aprendizaje de los estudiantes	148

## LISTA DE FIGURAS

	Pág
Figura 1. Indicador 1: Parte de las ideas previas de los estudiantes para tratar temas nuevos	89
Figura 2. Interrogante 1: ¿El docente parte de las ideas que tienen los estudiantes sobre un tema para tratar otros nuevos?	92
Figura 3. Indicador 2: Ayuda al estudiante a aprender por sus propios Medios	95
Figura 4. Interrogante 2 : ¿El docente ayuda a los estudiantes a aprender por sus propios medios?	97
Figura 5. Indicador 3 : Aprovecha los errores conceptuales en la clase para reconstruir ideas	100
Figura 6. Interrogante 3: ¿El docente aprovecha los errores conceptuales en la clase para construir ideas?	102
Figura 7. Indicador 4: Guía al estudiante a aplicar sus saberes en contextos diferentes	104
Figura 8. Interrogante 4: ¿El docente guía al estudiante a aplicar los saberes en situaciones diferentes?	106
Figura 9. Actitud: Aprovecha los aportes que voluntariamente hacen los estudiantes	117
Figura 10. Cuando el docente aprovecha los aportes que Voluntariamente hacen los estudiantes, éstos se motivan a Participar más en clase	118
Figura 11. Actitud: Promueve el trabajo académico en equipo	122
Figura 12: Al promover el trabajo en equipo los estudiantes aprenden que el conocimiento también se construye en grupo	123
Figura 13. Actitud: Pregunta e invita a preguntar en clase para formar estudiantes críticos	128
Figura 14. Incidencia de la actitud pedagógica de preguntar para formar estudiantes críticos	130

Figura 15. Actitud: Mantiene una relación dialógica con los estudiantes	135
Figura 16. ¿Cómo incidió la actitud pedagógica de los docentes en los estudiantes?	136
Figura 17. El docente trata a los estudiantes atendiendo sus diferencias Individuales	140
Figura 18. Cuando el docente se fija en las diferencias individuales, eleva La autoestima de los estudiantes porque valora sus necesidades	141
Figura 19. El docente tiene en cuenta las sugerencias de los estudiantes	145
Figura 20 ¿Los docentes toman en cuenta las iniciativas de los estudiantes?.	146

**LISTA DE ANEXOS**

	Pág
Anexo A. Ficha de observación de clases	168
Anexo B. Cuestionario	169

## INTRODUCCION

### **ACTITUDES PEDAGOGICAS DE LOS DOCENTES DE HUMANIDADES Y SU INCIDENCIA EN EL APRENDIZAJE**

La evaluación del acto docente se establece como el proceso que de forma sistemática y técnica, busca conseguir y proveer valiosa información que permita valorar actitudes y aptitudes de la persona encargada del acto educativo, de acuerdo con su quehacer y práctica pedagógica diaria. Emitir juicios de valor a personas sobre su desempeño en el sistema educativo es altamente complejo, tanto en educación básica como media, y aún más a nivel superior. Las expectativas que provee el entorno institucional son determinantes para establecer criterios claros y precisar cuáles deben ser los parámetros a seguir que direccionen el acto valorativo.

El docente necesita estar en permanente construcción de su práctica diaria, retroalimentando sus procesos en pos del desarrollo de su quehacer pedagógico, teniendo en cuenta siempre la misión y visión de la institución que es la que orienta el proceder de todos los componentes que la integran. Es deber del establecimiento educativo buscar los mecanismos necesarios que permitan la cualificación del rendimiento de sus docentes, reflejando caracteres que les posibiliten crecer significativamente en su rol profesional. En esta búsqueda las instituciones han diversificado las formas de visualizar la manera de valorar las funciones que debe cumplir el individuo a cargo de la orientación del acto educativo.

La Corporación Universidad de la Costa (CUC) implementó desde hace un poco más de una década la evaluación del desempeño docente de pregrado presencial, con el propósito de cualificar tanto la práctica pedagógica de los profesores como su formación profesional. Para ello se institucionalizaron cuatro tipos de evaluación del docente, a saber: a) la heteroevaluación, que hacen los estudiantes, b) la coevaluación, que hacen los docentes a sus pares, c) la evaluación de los directivos, d) la autoevaluación del propio docente.

En 2013 un grupo de estudiantes de la Especialización de Estudios pedagógicos realizó una investigación fundada en la valoración del acto docente en la práctica pedagógica presencial en los diversos programas de la Universidad de la Costa. Este trabajo surgió como necesidad para determinar las características del quehacer pedagógico de una muestra significativa de los profesores, con base en la aplicación de un instrumento de observación directa que permitió identificar en la praxis aspectos relacionados con la planeación y organización del trabajo, las estrategias metodológicas empleadas, el grado de interacción y de motivación que despertaron en sus estudiantes, la valoración de los aprendizajes, la aplicación de diversas formas o técnicas para evaluar, las actitudes asumidas en la acción educativa y la pertinencia de la enseñanza para el logro de los objetivos.

Los investigadores, después de los hallazgos registrados en la síntesis de los datos obtenidos, propusieron alternativas factibles de ser desarrolladas por los docentes de la institución en un futuro cercano, en aras de mejorar su quehacer educativo. Dichos hallazgos permitieron concluir que las prácticas pedagógicas en

las facultades de la Universidad de la Costa (CUC) ameritan nuevas investigaciones desde otras perspectivas y con mayor profundización, pues generaron otras preguntas y nuevas conjeturas sobre el principal objeto de estudio: el acto docente.

Los mayores interrogantes y supuestos surgieron en las actitudes pedagógicas observadas dentro de la acción educativa de los docentes de acuerdo al estudio realizado en las facultades de psicología e ingeniería Electrónica.

En relación con las actitudes pedagógicas se concluyó que el 90% de los docentes observados en la facultad de psicología, asumió una actitud positiva durante el desarrollo de la sesión. En la facultad de Ingeniería Eléctrica se concluyó que el 88% de los docentes de ingeniería eléctrica muestra una buena disposición y conducta en su proceder en la sesión de estudio.

En la facultad de Psicología el 94,1% de los docentes propicia la participación de los estudiantes, mientras que el 82,4% demuestra respeto por los aportes que hacen los aprendices. En la facultad de ingeniería Eléctrica se asume que el 96% de los docentes permite y estimula la intervención activa de sus educandos, en tanto que el 92% consideraría importante las aportaciones hechas por sus estudiantes.

El 64,7% de los docentes en la facultad de Psicología promueve el trabajo Colaborativo. En la facultad de Ingeniería Eléctrica se asume que solo el 44% de los docentes hace uso de esta práctica durante las sesiones de estudio. Cabe anotar el

porcentaje bajo de profesores que generarían espacios para desarrollar este tipo de actividades en su labor diaria.

El 90 % de los docentes en la facultad de Psicología tiene en cuenta la heterogeneidad del grupo, en la que acepta la diferencia de estilos para mejorar el desarrollo de la clase, lo cual indica que los profesores demuestran capacidad de escucha a los planteamientos de los estudiantes, valorando aciertos y corrigiendo errores de una forma amable y comprensiva. En la facultad de Ingeniería Eléctrica que el 85% apreciaría en sus procesos la diversidad en el aula y las características particulares que poseen los educandos, siendo receptivo a las inquietudes y aseveraciones en los procesos interactivos que se dan en el aula, en los que atiende los diversos requerimientos y puntos de vista, utilizándolos positivamente en las sesiones de estudio.

El 5,9% de los docentes en la facultad de psicología hace un manejo favorable de las situaciones conflictivas. El 94,1% restante no aplica porque no hubo oportunidad de constatar ese hecho. En la facultad de Ingeniería Eléctrica el 16% de los profesores, ante la presentación de imprevistos logra manejarlos. Se asume que el 4% de los docentes da poco manejo a aquellas circunstancias que súbitamente pueden manifestarse y que pueden incidir negativamente en la sesión de estudio. Se observó que al 80% de los maestros no se le presentaron hechos que podrían afectar el normal desarrollo de las actividades que se realizaban.

El 64,7% de los docentes de la facultad de Psicología logra la motivación y agrado de los estudiantes durante la sesión de estudio. El 84% de los docentes de la facultad de Ingeniería Eléctrica consigue a través de su actitud pedagógica despertar y estimular el ánimo e interés de los estudiantes por la acción educativa durante las sesiones de clase.

El proceso de investigación desarrollado fue altamente significativo para los investigadores que estuvieron al frente del estudio, pues muchos de los hallazgos generaron la necesidad de profundizar en dicho proceso. Por tal razón fue menester realizar estudios aún más especializados que posibilitaran ahondar en las actitudes pedagógicas que manifiestan los docentes de la Universidad de la Costa.

En cuanto a las actitudes pedagógicas de los docentes, por ejemplo, es necesario que la Universidad de la Costa emprenda acciones sobre la *actitud pedagógica* del sujeto que enseña, la caracterización de los elementos constitutivos de dicha actitud para integrarlos al perfil profesional del docente, y la definición del modo como la universidad podría formar a los docentes y estudiantes en sus actitudes pedagógicas, en doble vía, para la cualificación profesional de ambos.

En el proceso de investigación anterior se valoró el acto docente de manera presencial a un gran porcentaje de profesionales y licenciados en cada una de las facultades de la institución, sin embargo los profesores de la facultad de Humanidades no hicieron parte de dicho proceso, por lo que este nuevo estudio

estuvo centrado en este grupo de maestros, lo que permitió abarcar el mayor número de docentes de la CUC.

La Facultad de Humanidades tiene como misión el estudio, la investigación y extensión de las Ciencias Humanas para la formación de profesionales competentes, con un alto sentido de liderazgo, comprometidos con la innovación y el desarrollo social. Promueve la comprensión de la sociedad desde una perspectiva humanista con sentido de pertenencia del entorno, para la formación de personas y profesionales con alto nivel de capacidad crítica, pensamiento plural y principios éticos y democráticos.

Propende por articular e interrelacionar las Humanidades, la ciencia y la tecnología en un enfoque multidisciplinario e interdisciplinario, a su vez discrecional, optativo y alternativo. De esta manera ofrecer egresados idóneos, con la calidad y excelencia académica para desenvolverse en el actual mundo globalizado.

En este sentido se propuso un estudio que permitiera identificar los rasgos actitudinales de los docentes de Humanidades y establecer la influencia y efectos que esas actitudes tienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje que ellos orientan. Estas reflexiones permitieron formular el siguiente interrogante: ¿Cuáles son las actitudes pedagógicas de los profesores de Humanidades y cómo inciden en el aprendizaje de los estudiantes, en la Universidad de la Costa CUC, en 2014? Del cual se desprenden los siguientes: ¿Cuáles son las actitudes pedagógicas que

median los procesos de enseñanza y aprendizaje orientados por los docentes de Humanidades en la CUC? ¿Cómo inciden las actitudes pedagógicas de los docentes en el aprendizaje de los estudiantes? ¿Qué acciones institucionales se pueden proponer en relación con las actitudes pedagógicas de los profesores, tras los hallazgos de esta investigación?

Lo anterior permite asumir como objetivo general dentro del proceso de investigación:

**Describir** las actitudes pedagógicas de los profesores de Humanidades y su incidencia en el aprendizaje de los estudiantes en la CUC.

El objetivo general planteado conduce entonces a formular como objetivos específicos:

**Identificar** las actitudes pedagógicas que median los procesos de enseñanza y aprendizaje orientados por los docentes de Humanidades en la CUC.

**Establecer**, a través de relaciones descriptivas de causa-efecto, cómo inciden las actitudes pedagógicas de los docentes de Humanidades en el aprendizaje de los estudiantes

**Proponer** acciones institucionales relacionadas con las actitudes pedagógicas de los profesores, conforme a los hallazgos de esta investigación.

Para efecto del análisis de las categorías básicas del problema y de los objetivos, fue fundamental establecer cómo las actitudes pedagógicas se constituyen en objeto de reflexión permanente que permite al docente analizar su práctica desde una conducta asertiva. De esta manera el docente podría establecer una

correspondencia entre saberes, afectos, intencionalidades y comportamientos en reales situaciones comunicativas de mutua comprensión.

Las *actitudes pedagógicas* podrían entenderse como un conjunto de manifestaciones inteligibles y emotivas del individuo, producto de un proceso de formación reflexiva acerca de su práctica pedagógica, sus concepciones científicas de los saberes que socializa y el reflejo de éstas en las experiencias educativas.

El aprendizaje es el proceso mediante el cual el individuo adquiere un nuevo conocimiento, una nueva habilidad o una nueva manera de emprender una acción. Describe los procesos mediante los cuales el ser humano comprende la información del exterior al interior y los asimila significativamente. Es así como dentro del proceso educativo existen actores que hacen posible la verdadera adquisición del aprendizaje, estos son el docente y el estudiante, quienes realizan funciones diferentes, pero estas se interrelacionan, debido a que el docente co-aprende junto a sus colegas y estudiantes, así mismo el educando realiza un proceso de comprensión a través del conocimiento de sí mismo y de su realidad.

El propósito de los procesos de formación profesional ha de ser que los estudiantes aprendan y aprehendan, reconstruyan algunas de sus concepciones, mejoren sus destrezas, adquieran habilidades de pensamiento y nuevos saberes que le ayuden a dar sentido al mundo en el cual se desenvuelve. Este propósito se alcanza en la medida en que se promueven aprendizajes estables, verdaderos y

duraderos que sean resistentes al cambio, que guarden relación con el esquema mental de cada individuo y que estén asociados con situaciones contextualizadas.

La realización de esta investigación fue de vital importancia porque se constituirá en un documento que aportará a la reconstrucción de la práctica pedagógica, a través de la optimización del acto educativo en relación con una disposición pedagógica favorable para la formación de una conducta profesoral, que direcciona la acción de los docentes de la CUC, con la finalidad de impartir una educación de alta calidad. En esta medida los resultados obtenidos brindarán aportes significativos a todos los actores que intervienen en el proceso educativo, puesto que les permitirían reorientar las prácticas pedagógicas desde sus aptitudes y actitudes con miras a llevar a cabo procesos de enseñanza con idoneidad profesional.

Igualmente, habría que considerar que es importante porque con ella se pueden ejercer acciones específicas en el desarrollo de estrategias pedagógicas tendientes a la formación de los docentes que permita el mejoramiento continuo del acto pedagógico. No se puede desconocer que con este tipo de estudios se obtienen beneficios como tener un marco valorativo para una adecuada cualificación del desempeño docente.

Demostrar el verdadero valor que tiene la valoración docente dentro del desempeño y vocación profesional, es uno de los grandes beneficios que podría arrojar este estudio. Además se resalta el protagonismo de las instituciones

educativas de educación superior como espacio de formación integral ante la comunidad educativa de la región y el país.

Es necesario porque la investigación del acto docente en su práctica pedagógica permite identificar las potencialidades y necesidades del maestro y establecer así, las estrategias de superación. La sociedad demanda un sistema educativo que responda a sus necesidades manteniendo entre sus docentes un nivel óptimo en la administración del conocimiento que se genera dentro y fuera del ambiente educativo, tomando el ejercicio como parte de un proceso y no como un evento descalificador del trabajo docente.

Esta investigación brindaría aportes metodológicos que servirían como parámetros valorativos del ejercicio educativo a otras instituciones que quisieran aplicar la estructura metodológica diseñada. La técnica de la observación sistemática del ejercicio pedagógico, la aplicación de encuestas, los instrumentos elaborados y la manera de presentar los resultados obtenidos podrían servir de guía a otras investigaciones semejantes en otras instituciones educativas de nivel superior.

No solamente se obtendrían beneficios metodológicos sino beneficios teóricos en la medida que la comunidad educativa podría contar con un documento de consulta elaborado bajo los lineamientos del método científico que plantee conceptos autorizados desde los diferentes constructos y tendencias teóricas contemporáneas.

Resulta interesante a la pedagogía, establecer en una sola investigación aspectos cuantitativos y cualitativos de manera complementaria y no excluyente como tradicionalmente se ha concebido. En el ámbito educativo es difícil concebir una total realidad objetiva, así como tampoco una total realidad subjetiva. Por lo que los métodos se pueden integrar en determinada fase de un estudio.

Los resultados de la investigación a nivel descriptivo brindarían la posibilidad de detectar aspectos de la práctica pedagógica que se lleva a cabo en la CUC y determinar si están acordes con su modelo pedagógico.

En primera instancia beneficiará a los estudiantes pertenecientes a la Corporación Universidad de la Costa, porque se fortalecerían los vínculos afectivos con sus docentes y entre ellos, que a su vez fomentarían una real interpretación de la intencionalidad comunicativa, una relación más abierta y cercana que permitiría nuevas formas de acceder al conocimiento en un ambiente favorable de aprendizaje.

A los docentes de la Universidad podrá serle de mucha utilidad por cuanto contribuiría a enriquecer y renovar su práctica pedagógica, en su actuar como formador de nuevas relaciones para fomentar actitudes favorables que permitan coexistir ante las diferencias, encaminando su estilo y praxis al desarrollo integral de la personalidad de sus estudiantes, preocupándose por sus particularidades, intereses, experiencias, sin estereotipos ni subjetividades. Otorgándole la posibilidad de detectar sus fortalezas y debilidades y a partir de ellas generar un plan de acción

que conlleve a su superación, capacitación y mejoramiento que permita elevar su nivel tanto personal como profesional.

A los docentes de la facultad de Humanidades les sería muy útil el estudio, ya que les aportaría elementos tanto teórico como prácticos para el mejoramiento permanente dentro del quehacer pedagógico en cuanto al manejo de actitudes y conductas en los procesos de formación tanto personal como profesional que desarrollan. A su vez les permitiría hacer parte de la construcción e implementación de propuestas visionarias que incidan en la comprensión y transformación de la realidad educativa institucional para asegurar estándares de calidad que respondan a las necesidades y expectativas del medio, dentro del marco del desarrollo humano, social, cultural, en los ámbitos local, regional, nacional e internacional. Contribuiría al fomento del ideal humanista en la integración de saberes, la transversalidad, la flexibilidad y la formación profesional, dentro del equilibrio libre y armónico para el respeto de la autonomía individual y colectiva entre los miembros de la comunidad de aprendizaje.

A la CUC como institución que pretende posicionarse como una de las entidades con mayor proyección en la región, optimizando cada uno de los programas de estudio para la prestación de un servicio educativo de mayor calidad y que a su vez sirva como referente para otras instituciones de educación superior que deseen cualificar los procesos de formación profesional que desarrollan.

Si no se realiza esta investigación encaminada a describir las actitudes pedagógicas de los docentes desde su práctica pedagógica, la Universidad de la Costa carecería de herramientas fiables para demostrar cuales son los perfiles profesionales de los docentes CUC y cuales competencias emplean para liderar procesos pedagógicos e impartir una educación de mayor calidad y equidad, de esta manera, los directivos no tendrían forma de conocer con la precisión que otorga el método científico, el grado de calidad del acto pedagógico de sus docentes.

Se dejaría de lado el estudio de una variable importante en el proceso de cualificación pedagógica que debe adelantar la universidad en virtud de los procesos de acreditación que viene experimentando en los últimos años. Los perjudicados también serían los docentes que no tendrían acceso a la retroalimentación sistemática por medio científico de la actividad que realizan, y tendrían menos posibilidades de mejorar su praxis pedagógica; los estudiantes no obtendrían de manera organizada y planeadas nuevas directrices que faciliten su formación tanto personal como profesional.

## 2. FUNDAMENTO TEORICO

### 2.1 ANTECEDENTES

Este apartado contiene el producto del estudio bibliográfico hecho con base en las investigaciones realizadas sobre las actitudes pedagógicas de los docentes y su incidencia en el aprendizaje de los estudiantes, además de trabajos afines o que tengan correspondencia con el objeto de estudio abordado y que permitan establecer hechos relevantes a través de analogías, similitudes, diferencias y aspectos que guarden relación con esta investigación.

Se destacan a continuación los antecedentes bibliográficos tanto internacionales, nacionales como locales, en los que se pretende observar a la luz de los autores de cada investigación, el nombre designado, el objetivo planteado, la metodología empleada, los resultados obtenidos y las conclusiones a las cuales llegaron dentro del proceso desarrollado. Posteriormente se establecerá la pertinencia en cada estado del arte con el objeto de estudio de esta investigación. Finalmente se hará una síntesis destacando aspectos generales de gran importancia para este trabajo.

Sales Ciges y otros (2001) desarrollaron un proyecto de investigación en la universidad Jaume I en España Denominado “Actitudes pedagógicas hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado “. Tuvieron como meta central

desarrollar actitudes positivas hacia la diversidad y la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales, desde la formación inicial del profesorado. Aplicaron un cuestionario de escala de actitudes tipo Likert, a una muestra de 216 maestros en formación.

En cuanto al papel del profesor en el aula, los resultados establecieron la importancia de “enseñar actitudes y valores” dentro de un clima agradable de aprendizaje. Otros aspectos relevantes que se reflejaron en los resultados como necesidad fueron la innovación metodológica, la resolución de conflictos como estrategia pedagógica, elaboración de material o recursos didácticos y el trabajo en equipo tanto cooperativo como colaborativo.

Se concluyó que para que se produzca el cambio actitudinal, no sólo habrá que modificar la estructura del sistema ideológico del individuo, sino, fundamentalmente, del grupo social al que pertenece. Que permita la transferencia crítica y reflexiva a los centros escolares de aquello que hayan experimentado y vivido en su formación inicial universitaria, para situar por encima del desarrollo individual, la aceptación del otro, la comprensión de la diversidad, la apertura y capacidad necesarias para desarrollarse plenamente en un mundo diverso y permitir que los demás alcancen a su vez plena madurez.

Fernández, Hinojo y Aznar (2002) de la universidad de Granada, desarrollaron un proyecto de investigación denominado “Las Actitudes de los Docentes hacia la formación en Tecnologías

de la Información y Comunicación aplicada a la Educación. El propósito general es investigar las actitudes que los docentes y futuros docentes poseen respecto a la formación en tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la educación.

La investigación fue de carácter descriptivo, en la que se utilizó para la realización del estudio, una escala de actitudes tipo Likert de elaboración propia. La muestra estuvo compuesta por 241 docentes de centros de enseñanza tanto rurales como urbanos de la provincia de Granada, así como de la facultad de ciencias de la educación de la Universidad de Granada.

De acuerdo a los resultados se estableció que actualmente los docentes y futuros docentes, demuestran unas actitudes bastante positivas hacia la utilización de las TIC en el aula y la importancia de la formación para el uso didáctico de éstas. Los docentes creen que las TIC aplicadas a la educación pueden ser utilizadas para el desarrollo de las diferentes áreas del currículo. A su vez confían en ellas como medio didáctico, como elemento esencial en el proceso de enseñanza – aprendizaje. La mayoría de docentes percibe que necesita formarse en TIC aplicadas a la educación o actualizar su formación en éstas.

Se concluyó que aunque los docentes poseen actitudes positivas hacia la formación en TIC, para el desarrollo de las áreas curriculares que imparten como medio didáctico, se evidenció que los factores que más inciden para la falta de formación en TIC aplicadas a la educación y su consecuente ausencia en el aula,

son la falta de tiempo para llevar a cabo los procesos instructivos, pocas ofertas para su preparación dentro del contexto donde desarrollan su trabajo, ausencia de herramientas virtuales donde desempeñan su labor docente y poca preparación inicial en los centros o instituciones educativas donde son forjados profesionalmente.

Estrada, Batanero y Fortuny (2004) de las universidades de Lleida, Granada y Autónoma de Barcelona, desarrollaron un trabajo de investigación el cual denominaron “Un estudio comparado de las actitudes hacia la estadística en profesores de formación y en ejercicio”, que tuvo como objetivo central fundamentar la acción didáctica que permita incidir en las actitudes de los profesores e indirectamente en la mejora de la enseñanza de la estadística en la educación primaria. En cuanto al aspecto metodológico se concretó el estudio a partir del establecimiento de hipótesis y variables. Una vez planteadas las hipótesis y delimitadas las variables, se eligió la escala de actitud. Se construyó un instrumento de evaluación propio combinando las tres escalas más usuales (SAS, ATS, Auzmendi).

Los resultados obtenidos indican que las actitudes hacia la estadística de los profesores en formación y en ejercicio tienen características muy similares y, aunque la diferencia no sea muy elevada, se percibe una mayor puntuación media en los profesores en ejercicio, por lo que se asume que la práctica docente mejora las actitudes. Los resultados indican que los profesores de áreas diferentes y que utilizan poco la estadística, tienen mejores actitudes. Por lo que la actitud global hacia la enseñanza de la estadística empeora con el transcurrir del tiempo,

probablemente porque los profesores encuentran dificultades en el tema por parte de los alumnos, incluso para ellos mismos. Lo cual establece el poco seguimiento y asesoramiento adecuado desde los centros de profesores, en lo que respecta a la estadística y su enseñanza.

Estos resultados permitieron realizar una aproximación a las actitudes hacia la estadística en profesores en formación y en profesores en ejercicio, contrastar diferentes hipótesis respecto al efecto de las variables sobre las mismas y, sobre todo, aporta una información original hacia el estudio de las actitudes en el ámbito de la estadística y sus factores incidentes.

Meléndez (2007) desarrolló un proyecto de investigación en el Centro de Documentación e Investigación Pedagógica de la Facultad de Humanidades y Educación en la Universidad del Zulia, Maracaibo – Venezuela, denominado “Afectividad del profesor universitario en espacios pedagógicos”. Su objetivo fue caracterizar la afectividad del profesor ante el espacio pedagógico, donde se da la práctica docente, centrándose así en el interés para el aprendizaje y la comunicación en la profesionalización alternativa; la Apertura académica y profesional en la acción formadora; el compartir escenarios y acciones formadoras en la relación universidad – empresa; y la Promoción del cambio formativo en la profesionalización cooperativa.

Metodológicamente, la comprensión de lo afectivo se generó desde un diseño investigativo con cinco procesos sucesivos: producción de descripciones observacionales, organización del sistema metódico, creación del sistema

referencial, desarrollo de experiencias de contacto y construcción de un modelo interpretativo, por tal razón la investigación fue descriptiva, utilizándose el Cuestionario de valoración de las Actitudes Docentes del Profesor universitario ante la formación profesional (CVADPUFP), el cual tiene cuatro categorías de respuesta tipo Escala Likert. En su aplicación, se identificaron 260 profesores, eligiendo 71 actores según una muestra estratificada por cada escuela ingenieril.

Cimentados en una comprensión descriptiva sobre la afectividad en espacios pedagógicos en el profesor universitario dentro de la formación profesional alternativa, se exponen varios porcentajes integrados que manifiestan las características, tipologías y valoraciones generales de los mismos en las actitudes docentes. Asimismo, los porcentajes destacados se obtienen en función de los tres elementos actitudinales, tradicionalmente estudiados, en este artículo, se consideran de mayor relevancia a los datos sobre el mundo afectivo.

Se manifiestan algunas características de la afectividad pedagógica que se fusionan en correspondencia con dos criterios evaluativos: Adecuados y Muy adecuados para la formación profesional. Asumiéndose que el 90% del profesorado se ubica en un parámetro valorativo: adecuados para la interacción social en la profesionalización alternativa de ingenieros.

Es importante reconocer que dicho mundo afectivo tiene elementos actitudinales claves que dinamizan los procesos básicos tanto institucionales como educativos. Lo que permite viabilizar – factibilizar algunos dispositivos flexibles para

introducir transformaciones transdisciplinarias claves en el currículo universitario de ingenieros. La afectividad educativa es base indispensable para las relaciones sociales requeridas en la relación institucional con la empresa; lo cual contribuye con la renovación de saberes profesionales – sociales en la profesión académica y en la sociedad.

Martínez Padrón (2008) en el Instituto Pedagógico Rural el Mácaro de Venezuela, realizó una investigación denominada “Discusión Pedagógica – Actitudes hacia la Matemática”. Tuvo como finalidad establecer y hacer un análisis sobre consideraciones teórico – prácticas en relación con las actitudes hacia la Matemática y su incidencia en el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación de esta disciplina. El trabajo está sustentado en la mayoría de sus partes constitutivas en una investigación documental, tomando como referentes diversos autores, Incluyendo al mismo investigador. Además se tuvieron en cuenta encuentros educativos donde se detallan una serie de aspectos teóricos referenciales relacionados con el dominio afectivo en la educación Matemática.

El proceso de interpretación y análisis da pie para destacar que el éxito o fracaso de los contenidos matemáticos suele atribuirse no solo a la configuración cognitiva del sujeto, sino también al componente afectivo, por lo que lo cognitivo y afectivo parecen ser indisolubles y ambos tienen responsabilidades en las actuaciones de los sujetos ante determinadas personas o situaciones. En este sentido la afectividad representa el motor o la causa primera del acto de conocer, por lo que junto al desarrollo cognitivo, deben incluirse aspectos actitudinales en las

reformas educativas actuales cuando se hace referencia a la formación integral de los educando.

Cuando se quieran lograr cambios importantes en el ámbito de la educación matemática, es necesario considerar aspectos actitudinales en relación con la matemática que se aprende, que se enseña o que se evalúa, ya que configuran parte de las bases que sustentan las decisiones que los docentes y estudiantes toman en el aula.

Tarabay (2010) realizó una investigación sobre las cualidades pedagógicas – comunicativas de los profesores del Decanato de Administración y Contaduría de la Universidad Centroccidental Lizandro Alvarado de Barquisimeto, Venezuela. El estudio se centró en las relaciones profesor – estudiantes y su finalidad fue mejorar, con la participación crítica de estos últimos, la calidad general de la docencia y adoptar acciones futuras en el campo comunicacional en el aula.

Se aplicó un doble enfoque metodológico: cuantitativo y cualitativo. El total de estudiantes que participaron en el estudio cuantitativo fue de 993. Sobre esta muestra, se constituyeron 8 grupos de diez estudiantes que conformaron la muestra cualitativa a través de entrevistas utilizando grupos focales de discusión.

La acción docente se convirtió en el nudo central integrada por siete grandes categorías: Saber y preparación de los profesores, relación y trato con los

estudiantes, docencia académica, Asesorías, Participación de los estudiantes en sus aprendizajes, puntualidad del profesor y calidad de la docencia.

Se concluyó que la relación pedagógica del docente con el estudiante debe ir más allá de una competencia intelectual, debe basarse y estimular a la vez, la confianza en la persona que enseña con el que aprende, dentro de un proceso interactivo. El buen trato es una condición que debe ir unida a la docencia para que ésta sea buena en el pleno sentido del término, Un aspecto de la cualidad profesoral suscitado se refiere a la actitud amistosa como elemento que más añoran los estudiantes de sus profesor, por lo que se debería cultivar una relación abierta y acogedora sin sobrepasar los límites de la confianza y el respeto.

En 2013 en la Universidad de Ciencias Pedagógicas “José Martí Pérez” de Cuba, Viamontes, Colunga Santos y García Ruiz, llevaron a cabo un trabajo de investigación dirigido a la orientación profesional denominado : La Formación de actitudes profesionales pedagógicas en la educación superior. Su objetivo central fue modelar el proceso de formación de actitudes profesionales pedagógicas de los docentes de la educación superior cubana de acuerdo al manejo de los conceptos: “situación educativa”, “ayuda profesional” y “actitudes pedagógicas”, los que distinguen el modelo propuesto del enfoque tradicionalmente asumido en la formación de actitudes.

El modelo propuesto constituye una representación teórica relacionada con la formación de actitudes profesionales pedagógicas para el proceso formativo de la

Educación Superior. Se concibe con enfoque de sistema y se estructura en subsistemas que se relacionan en una unidad dialéctica como síntesis de las diversas relaciones entre sus elementos. Incluyó tres subsistemas: proyección, contextualización y problematización actitudinal pedagógica. Se describió como deberían trabajar los colectivos de carreras y de años para influir positivamente en la formación integral de la personalidad de los estudiantes y en particular en la formación de actitudes.

Se concluyó que todos los subsistemas y componentes del modelo apuntan a la formación de tres actitudes profesionales como son: la interdisciplinaria, la colaborativa y la de visión personal profesional; especialmente importantes para el ejercicio del docente en la educación superior, en función de la formación actitudinal de los estudiantes a partir del vínculo dialéctico entre el desarrollo real y el desarrollo potencial. El carácter de la identificación emocional influye sobre las disposiciones de los estudiantes en formación hacia el objeto de la profesión, los demás y hacia sí mismo.

Cifuentes y Mantilla (2009) llevaron a cabo un proyecto de investigación denominado “Estilo de Enseñanza y Estilos Pedagógicos de los Docentes de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad de Ibagué”. Tuvieron como objetivo establecer el estilo de enseñanza y los estilos pedagógicos de los docentes, no licenciados de la facultad de ciencias económicas y administrativas de la Universidad de Ibagué, a partir de las puntuaciones obtenidas

en la “escala Auto evaluativa del estilo de Enseñanza” y en la encuesta de estilos pedagógicos e identificar si existe algún tipo de relación entre los dos estilos.

En cuanto al aspecto metodológico, la investigación fue de tipo Etnográfica, ya que es un estudio analítico descriptivo que busca conocer las prácticas sociales y los comportamientos de una cultura particular. La investigación articula datos cuantitativos con información de índole cualitativa. Se tomó una muestra de 25 docentes de tiempo completo de la facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad de Ibagué. Se aplicó una encuesta de estilos pedagógicos con una escala Auto evaluativa del Estilo de Enseñanza.

A la luz de los resultados se pudo establecer que frente al estilo de enseñanza, hay una tendencia a presentar conductas que favorecen la creatividad en los estudiantes. En relación con los estilos pedagógicos, los resultados permiten evidenciar que el estilo pedagógico de mayor participación es el investigativo, seguido por el tutorial, no muestran entre sí mayor diferencia.

No obstante el estilo planificador, sobresale por tener la menor representación dentro del grupo objeto de estudio. Aunque no existe un estilo pedagógico unificado al interior de la facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad de Ibagué, si se pueden encontrar diferencias sutiles al relacionar los estilos con las variables de análisis: edad, género, grado de estudio, profesión y programa académico.

No se encontraron mayores diferencias en cuanto a la relación que pueda ejercer el estilo pedagógico en el estilo de enseñanza, esto puede indicar que la forma en que se desarrollen los procesos de enseñanza – aprendizaje pueden variar como consecuencia de diferentes aspectos en el desarrollo del proceso educativo.

Los estilos de enseñanza y pedagógico, aunque son variables que vinculan la relación entre el docente y el estudiante, se diferencian en que el estilo de enseñanza, en esencia, es aquel que mediante las conductas del docente en los procesos de enseñanza – aprendizaje, tiende a favorecer la creatividad en sus estudiantes. El estilo pedagógico que en su definición operacional alude a la interacción del docente de cara a unos propósitos que traen consigo estrategias manifiestas en actividades; representa la forma predominante en que el docente obra frente a sus estudiantes y que, a su vez, responde o se relaciona con un modelo pedagógico.

Guzmán y Quimbayo en el año 2013, desarrollaron un estudio de caso en la Universidad del Tolima denominado: Estilos pedagógicos de profesores universitarios. El proyecto tuvo como objetivo central construir o reconstruir saber pedagógico, mediante un proyecto de investigación – acción sobre las concepciones y las prácticas docentes de un grupo de profesores universitarios. El proyecto permitió a los docentes participantes reconocer sus propias concepciones pedagógicas a través de un proceso de reflexión de la práctica a partir de la interpretación de la realidad, en el análisis y comprensión de dichas concepciones,

con el fin de incidir y modificar su subjetividad dentro de su praxis en el proceso educativo.

En cuanto al diseño metodológico, el proyecto se fundamentó en una metodología mixta, en la que se utilizaron de manera complementaria, aproximaciones cualitativas y apreciaciones cuantitativas. En el aspecto cuantitativo se realizaron mediciones como la aplicación de pruebas y comparaciones de resultados de éstas. Las técnicas cualitativas empleadas fueron la observación, el registro, el análisis, la interpretación y la comprensión de datos, las cuales fueron sometidas al análisis grupal y a la construcción colectiva de sentidos y significados.

El estudio se llevó a cabo con la metodología de la investigación – acción participativa (IAP). Se trabajó con una caracterización y auto diagnóstico participativo, así como una propuesta de intervención educativa colectiva y reflexiva, para encontrar nuevos sentidos a la práctica pedagógica.

Se concluyó que a partir de los procesos de reflexión y de discusión crítica y participativa es posible establecer ciertos estereotipos mayoritarios entre los profesores de acuerdo con el conocimiento, el aprendizaje, los métodos, la didáctica y la evaluación, que son coherentes con las prácticas reportadas, aunque analizadas de forma individual o interrelacionadas se encuentran contradicciones internas entre ellas.

Los ambientes críticos, reflexivos y participativos generados, constituyen una gran herramienta para construir y reconstruir la identidad docente. Los trabajos de introspección y de autoevaluación, les permitió tomar conciencia de sus características frente al cambio y empezar a trabajar frente a ellas. Se evidenció una actitud favorable hacia el cambio, no solo en el estilo pedagógico sino también en lo personal.

De oro Santis (2000), desarrolló el proyecto de investigación:  
El rol del docente en el proceso de formación integral de los educandos, aplicado en el Instituto técnico industrial de Baranoa. Tuvo como fin identificar el rol docente en los procesos de formación integral de los estudiantes. La metodología empleada tuvo un enfoque cualitativo de tipo etnográfico, en la medida que se permitió registrar el acontecer pedagógico que tuvo lugar en la institución.

Los resultados de dicho trabajo señalaron que los docentes cualificados pedagógicamente pueden organizar e impulsar currículos flexibles, innovadores, orientados a formar integralmente a los educandos y donde el docente pueda desempeñar significativamente el rol que le corresponde como tal.

Además, el rol del docente es una acción compleja, así como la dimensión del desarrollo humano, por ello, el docente debe estar comprometido con su quehacer, adquirir disposición y actitud consciente y consecuente para el cambio y las transformaciones que requiere su labor como formador.

De acuerdo con el análisis particular de cada investigación abordada se puede establecer lo siguiente:

Aunque Sales Ciges realizó un proyecto sobre actitudes pedagógicas, éste buscaba desarrollar dicha actitudes en profesores de formación inicial hacia la diversidad y la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales. Motivo por el cual se aleja de esta investigación, que busca describir las actitudes pedagógicas de los profesores de la facultad de Humanidades.

No obstante hay aspectos que se pueden tener en cuenta de acuerdo con los resultados que él obtuvo, como la importancia de “enseñar actitudes y valores” dentro de un clima agradable de aprendizaje o el trabajo en equipo tanto cooperativo como colaborativo. Además del cambio actitudinal del docente, no sólo a través de la modificación de la estructura del sistema ideológico del individuo, sino, fundamentalmente, del grupo social al que pertenece, en este caso del grupo de docentes con los cuales interactúa en el programa.

Fernández, Hinojo y Aznar (2002) buscaban indagar sobre las actitudes que los docentes poseen respecto a la formación en tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a los procesos educativos. Sus aportes guardan relación con este estudio, ya que se pretende también indagar sobre las actitudes pedagógicas que poseen los docentes dentro del programa de Humanidades. En este sentido se puede establecer que las actitudes pueden ser valoradas desde distintos programas

de formación y de acuerdo con el enfoque o la intencionalidad que la investigación pretenda abordar.

Estrada, Batanero y Fortuny (2004) aunque hicieron un estudio comparado sobre las actitudes hacia la estadística en profesores en ejercicio y en formación, su fin esencial era fundamentar la acción didáctica que permitiera incidir en las actitudes de los profesores e indirectamente en la mejora de la enseñanza de la estadística en la primaria, lo que establece un estudio más profundo que el que se pretende abordar sobre actitudes pedagógicas. Sin embargo, los autores aportan información pertinente hacia el estudio de las actitudes y su incidencia tanto en la formación docente como en el aprendizaje de los estudiantes.

Meléndez (2007) desarrolló un estudio sobre la afectividad del profesor universitario en espacios pedagógicos. Aunque su investigación se aborda desde un solo elemento de las actitudes pedagógicas, si es pertinente para esta investigación, ya que toma una parte importante de las mismas, como es la afectividad para caracterizarla en los espacios pedagógicos de los docentes, centrándose en varios aspectos, sobre todo en el aprendizaje de los estudiantes que es de gran relevancia para el estudio que se desarrolla. Se destaca la afectividad como elemento clave dentro de las actitudes para dinamizar el proceso institucional e indispensable en las relaciones sociales dentro del ámbito educativo.

En su trabajo de investigación, Martínez Padrón (2008) centró su estudio en un análisis documental en relación con las actitudes hacia la Matemática y su

incidencia en el proceso de enseñanza – aprendizaje y evaluación de esta disciplina, además se apoyó en discusiones previas en encuentros educativos en su alma mater. En este sentido difiere de la investigación que se pretende abordar, ya que se utilizarán técnicas de observación y encuesta para la descripción de las actitudes pedagógicas y su incidencia en el aprendizaje.

Sin embargo sobresale en la interpretación y análisis realizado por el autor la importancia no solo del aspecto cognitivo sino también del afectivo para el éxito o fracaso de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las Matemáticas, por lo que son elementos fundamentales para lograr cambios en el ámbito educativo. Este aspecto fue de gran relevancia y se tuvo en cuenta en la investigación desarrollada.

El trabajo de investigación de Tarabay (2010) sobre las cualidades pedagógicas – comunicativas de los profesores, aunque tuvo una finalidad diferente a esta investigación sobre actitudes pedagógicas, se relacionan grandemente en diversos aspectos, como la importancia de la relación docente - estudiante en la que se promueva a través de una comunicación efectiva y afectiva; la confianza, el respeto, el buen trato; una actitud amigable y abierta dentro de un proceso interactivo. Aspectos que en esta investigación serán preponderantes al identificar actitudes pedagógicas más allá del desarrollo de una competencia intelectual.

El trabajo de investigación de Viamontes, Colunga Santos y García Ruiz (2013) aunque se centra en el proceso de formación de actitudes profesionales pedagógicas de los docentes de la educación superior cubana, se aleja de ésta

investigación por su representación teórico – documental, a su vez también por su intencionalidad de construir un modelo de orientación profesional. Sin embargo se acerca cuando los autores establecen la importancia del carácter de la identificación emocional docente y cómo influye sobre las disposiciones de los estudiantes en formación

La investigación desarrollada por Cifuentes y Mantilla (2009), difiere de esta investigación sobre actitudes pedagógicas, en su intencionalidad al abordar el estudio sobre estilos de enseñanza y estilos pedagógicos de docentes en educación superior. Es relevante que en los resultados las conductas de los profesores incidan favorablemente en el aprendizaje de los estudiantes promoviendo la creatividad en ellos.

De igual manera Guzmán y Quimbayo en el año 2013 desarrollaron su estudio centrado en los estilos pedagógicos de profesores universitarios. Aunque la intencionalidad es diferente al proyecto de investigación sobre actitudes pedagógicas, se encuentran aspectos como las concepciones pedagógicas de los docentes, proceso de reflexión de la práctica, actitudes favorables hacia el cambio; que fueron relevantes para el presente estudio.

De oro Santis (2000) desarrolló su proceso de investigación enfocado hacia el rol que desempeña el docente en el proceso de formación integral de los estudiantes. Aunque es un enfoque diferente al presente estudio, se resaltan aspectos que están

en relación con la investigación sobre actitudes pedagógicas, como el compromiso docente en su labor, la actitud consciente que debe asumir, en concordancia con su disposición al cambio dentro de los procesos de formación.

En síntesis, los antecedentes de investigación encontrados sobre actitudes pedagógicas y su incidencia en el aprendizaje de los estudiantes permitieron destacar aspectos relevantes para clarificar, relacionar o contrastar ideas con la investigación desarrollada. De acuerdo con la literatura consultada, se puede establecer que desde diversos programas de las instituciones de educación superior, hay una gran preocupación por identificar y caracterizar las actitudes pedagógicas que los docentes asumen en los procesos que desarrollan, y en qué medida son incidentales en la formación de sus estudiantes.

En el aspecto metodológico, sobresalieron las investigaciones de enfoque cualitativo, ya que están centradas en prácticas sociales, y mixtas, por el manejo de técnicas cuantitativas. En gran parte de las investigaciones predominó el uso del cuestionario de escala de actitudes tipo Likert para la realización de los estudios.

Se destaca la relación del componente cognitivo con el afectivo en los resultados obtenidos en las diferentes investigaciones. Por lo que en el manejo de la temática es pertinente el manejo de ambos aspectos en cuanto a las actitudes pedagógicas. También sobresale la importancia de desarrollar procesos críticos y reflexivos sobre la práctica en el manejo de las actitudes de los docentes.

Aunque Los estilos pedagógicos se enfocaron desde una perspectiva diferente, hubo elementos conceptuales que pudieron complementar el estudio, ya que tienen que ver con los caracteres, concepciones y prácticas pedagógicas de los docentes dentro de los procesos de enseñanza – aprendizaje. Cabe resaltar la importancia de las actitudes pedagógicas en la relación docente – estudiante, donde sobresale el desarrollo socio afectivo para el cambio y transformación de conductas y procederes en la formación profesional, aspecto de gran importancia para la presente investigación.

## **2.2. REFERENTE TEÓRICO**

### **2.2.1. ELEMENTOS PARA LA CONSTRUCCION CONCEPTUAL DE LAS ACTITUDES PEDAGOGICAS.**

Si se considera al acto docente como el conjunto de acciones y actitudes que identifica el modo de actuar del docente en el aula, provisto de intencionalidades, perspectivas, sentidos y fundamentos pedagógicos, en función de unos objetivos de enseñanza y aprendizaje, se torna en un fenómeno de estudio de profesionales de la educación que con base en resultados, podrían plantear oportunidades de mejora continua en bien del proceso educativo, puesto que “el acto docente debe ser consciente, deliberado, participativo, implementado por un sistema educativo y adoptado por una organización con el objeto de mejorar desempeños y resultados, estimular el desarrollo de la renovación en campos académicos, profesionales o laborales y formar el espíritu de compromiso de cada persona con la sociedad y

particularmente para la comunidad en la cual se desenvuelve” Huberman, (Citado por De Moreno 2002: P. 105).

En este sentido al abordar el estudio de las actitudes pedagógicas, es necesario tener claridad sobre el concepto o los diversos conceptos que dichos términos poseen a la luz de teóricos o autores que han escrito sobre las actitudes docentes en el campo pedagógico, a su vez se deben tener en cuenta las particularidades o caracteres que tienen que ver con el aspecto actitudinal y sus componentes, que en el ámbito educativo pueden ser amplias y variadas en su análisis.

Rokeach (1968) define las actitudes como “una organización de creencias relativamente permanentes que predisponen a responder de un modo preferencial ante un objeto o situación” p (112).

McLeod (1992), establece que” las actitudes refieren a la respuesta afectiva que involucra sentimientos positivos y negativos de moderada intensidad y razonable estabilidad. P. (581).

Hart (1989) define actitud como “una predisposición evaluativa (es decir, positiva o negativa) que determina las intenciones personales e influye en el comportamiento. Consta, por tanto, de tres componentes: una cognitiva que se manifiesta en las

creencias subyacentes a dicha actitud, una afectiva que se manifiesta en los sentimientos de aceptación o de rechazo de la tarea o de la materia, y una intencional o de tendencia a un cierto tipo de comportamiento” (P. 38).

En la misma línea, Gómez Chacón (2000) entiende la actitud como uno de los componentes básicos del dominio afectivo, junto con las emociones y las creencias y las define como una predisposición evaluativa ya sea positiva o negativa que determina las intencionalidad del sujeto e influye en el comportamiento (p. 23).

De la misma manera se puede considerar sobre las actitudes que “vienen a ser predisposiciones comportamentales u orientaciones afectivas que un sujeto adquiere y que acompaña con una reacción valorativa o evaluativa manifiesta a través del agrado o desagrado hacia algún objeto, sujeto o situación. Es decir son predisposiciones o juicios valorativos o evaluativos, favorables o desfavorables, que determinan las intenciones personales de los sujetos y son capaces de influir sus comportamientos o acciones frente al objeto, sujeto o situación”. (Martínez Padrón, 2007, p.244)

El término pedagogía posee en su significación un vasto campo de principios y métodos que con el cambio sistemático de las instituciones dentro de las dinámicas sociales, hace del saber y acción pedagógica un asunto más complejo para su comprensión. Para efectos de esta investigación se tomaron elementos conceptuales

de acuerdo con la concepción o fundamentación teórica de organizaciones culturales y autores sobre esta disciplina.

La Real Academia Española (2001) define pedagogía como “ciencia que se ocupa de la educación y la enseñanza”. También la define como “en general lo que se enseña y educa por doctrina o ejemplos.

Flórez (2009) destaca que “De allí que el respeto por la afectividad de los estudiantes sea un principio pedagógico que requiere de la reciprocidad afectiva del maestro. El alumno necesita ser valorado positivamente como persona, porque la aceptación y el reconocimiento es una necesidad humana y, en consecuencia, las actitudes o juicios del maestro no deben vulnerar su autoestima. (p: 169)

Westbrook (1999) dice que la clave de la pedagogía de Dewey consistía en proporcionar a los niños “experiencias de primera mano” (p: 6) sobre situaciones problemáticas, en gran medida a partir de experiencias propias, ya que en su opinión “la mente no está realmente liberada mientras no se creen las condiciones que hagan necesario que el niño participe activamente en el análisis personal de sus propios problemas y participe en los métodos para resolverlos (al precio de múltiples ensayos y errores)” (Dewey, 1903, pág. 237).

La pedagogía Montessori está basada en el respeto absoluto por el estudiante. Sus principios pedagógicos se resumen en tres aspectos fundamentales: ambientes favorables y adecuados de aprendizaje, la humildad y sencillez del docente para guiar y acompañar al educando en los procesos que desarrolla y el material científico que se utiliza y es pertinente para la formación del aprendiz.

Según los postulados pedagógicos de Piaget, la escuela no debe ser restrictiva ni opresiva, en ella el estudiante experimenta activamente para reconstruir saberes de acuerdo a sus necesidades de aprendizaje. “Una verdad aprendida no es más que una verdad a medias mientras que la verdad entera debe ser reconquistada, reconstruida o redescubierta por el propio alumno” (Piaget, 1950, pág. 35).

En otras palabras Piaget (1949) propuso que “no se aprende a experimentar simplemente viendo experimentar al maestro o dedicándose a ejercicios ya totalmente organizados: sólo se aprende a experimentar probando uno mismo, trabajando activamente, es decir, en libertad y disponiendo de todo su tiempo”. (pág. 39) Por lo que el maestro debe ser un facilitador o un mediador de experiencias vitales de acuerdo a las capacidades de sus aprendices en el proceso de formación que desarrollan.

En síntesis, se puede establecer para fines de esta investigación, que las actitudes pedagógicas son manifestaciones o predisposiciones comportamentales de los docentes que determinan sus intencionalidades e impulsan y orientan su

acción o actuación en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Las actitudes pueden expresarse a través de factores tales como, intereses, ideas, percepciones, principios, convicciones, gustos, concepciones, preferencias, opiniones, creencias, emociones, motivaciones, sentimientos, estilos, conductas y tendencias al proceder.

De esta manera para la identificación de actitudes pedagógicas de docentes en este estudio, se tuvieron en cuenta dichos factores, como aquellos elementos conceptuales que las componen y que son pertinentes al proceso investigativo para su fundamentación.

Al considerar los elementos que componen las actitudes pedagógicas, Auzmendi (1992), Gil Flores (1999) y Gómez Chacón (2000) diferencian en ellas tres factores básicos, llamados también componentes pedagógicos:

**Cognitivo:** se refiere a las expresiones de pensamiento, concepciones y creencias, acerca del objeto actitudinal se enfocan las características de este elemento asociado al ser-hacer docente y al contexto de la formación profesional donde trabaja el profesor en la docencia universitaria. Ausubel (1983) dice que “en el proceso de orientación de aprendizaje, es de vital importancia conocer la estructura cognitiva del alumno, no solo se trata de saber la cantidad de información que posee, sino cuales son los conceptos y proposiciones que maneja, así como su grado de estabilidad”.

**Afectivo o Emocional:** describe las reacciones emocionales o sentimentales presentes en la actitud pedagógica del profesor. “Está constituido por expresiones de sentimiento hacia el objeto de referencia. La afectividad consciente e Inconsciente, la motivación, el interés, la buena disposición, el deseo, la transferencia, la energía positiva, son variables pedagógicas sobre el mismo eje conceptual que articula la cabeza con el corazón, lo cognitivo con lo afectivo. Este principio reconoce el papel que desempeña la afectividad en los proceso de aprendizaje y en el fomento y desarrollo de la creatividad.” Flórez (2009, p: 169)

**Comportamental o Conductual:** describe las acciones, tendencias corporales evidentes en el plano observable y cuantificable de la actitud pedagógica del profesor. Aparece vinculado a las actuaciones en relación con el objeto de las actitudes. Se convierte en la conducta observable propiamente dicha.

En este sentido para identificar actitudes pedagógicas, en un estudio investigativo, se deben tener en cuenta, tanto el elemento cognitivo como el afectivo, que se constituyen en una dualidad que cimienta los procedimientos didácticos y metodológicos y que se refleja en el actuar del docente en los procesos de enseñanza - aprendizaje que desarrollan con sus estudiantes.

Por lo que la identidad profesoral va más allá del dominio disciplinar para instruir y transmitir conocimientos. Las actitudes pedagógicas posibilitan integrar las habilidades cognitivas al desarrollo afectivo y comportamental del docente, fortaleciendo sus competencias hacia la formación no solo de profesionales sino

también de personas, generando ambientes favorables que a su vez estimule relaciones humanas positivas en los momentos de aprendizaje.

### **2.2.2 DIVERSAS CONCEPCIONES DE APRENDIZAJE**

La presente investigación no solo tiene como propósito identificar actitudes pedagógicas en los docentes de humanidades, sino también establecer la manera en la cual dichas actitudes inciden en el aprendizaje de los estudiantes en su saber, su saber hacer y su saber ser. Por lo que se hace necesario destacar en un marco de referencia la voz aprendizaje dentro del ámbito educativo, teniendo en cuenta que a pesar de que ha sido tratada desde diferentes teorías, perspectivas y enfoques, aún sigue siendo un tópico complejo y de permanente discusión en cuanto a lo conceptual, procedimental y metodológico entre las personas en el ámbito educativo encargadas de desarrollar los procesos de formación tanto a nivel primario, básico, medio y superior.

Escamilla (2000) plantea que los científicos en áreas relacionadas con la educación, han creado diversas teorías que tratan explicar el aprendizaje. Dichos fundamentos teóricos son diferentes una de otros, ya que solo son visiones diferentes de un problema; ninguna puede explicar a cabalidad este proceso.

Diferentes autores han definido el término, de los cuales se escogieron algunos para profundizar en este aspecto. Gagné (1965) define aprendizaje como “un cambio en la disposición o capacidad de las personas que puede retenerse y no es atribuible simplemente al proceso de crecimiento”. (p: 5)

Zabalza (1991) considera que “el aprendizaje se ocupa básicamente de tres dimensiones: como constructo teórico, como tarea del alumno y como tarea de los profesores, esto es, el conjunto de factores que pueden intervenir sobre el aprendizaje” (p: 174) Alonso y otros (1994) dicen que “aprendizaje es el proceso de adquisición de una disposición, relativamente duradera, para cambiar la percepción o la conducta como resultado de una experiencia”.

En este sentido se puede establecer que el aprendizaje es el proceso mediante el cual se propicia la adquisición, la apropiación, la asimilación, la interpretación, la comprensión, el análisis, el desarrollo, la creatividad, la construcción, la producción o la modificación de saberes, hábitos, creencias, habilidades, competencias, estrategias, conductas o valores a través del estudio, la experiencia, la instrucción, la praxis, el razonamiento, la observación y la investigación. Para desarrollar procesos de aprendizaje a su vez, se necesita tener en cuenta aspectos relevantes como la inteligencia, los conocimientos previos, la destreza, el talento, la motivación y el interés.

Se han establecido fundamentos teóricos desde la psicología, la pedagogía, la filosofía y otras ciencias afines a la educación, que han tratado de sistematizar los mecanismos relacionados a los procesos mentales que posibilitan el aprendizaje. Existen diversos tipos de teorías de aprendizaje que analizan desde su perspectiva y destacan aspectos diferentes, que refleja el carácter multidimensional del proceso y los supuestos de la naturaleza del mismo.

Castañeda, (mencionado por Escamilla, 2000) define teoría de aprendizaje como: “un punto de vista sobre lo que significa aprender. Es una explicación racional, coherente, científica y filosóficamente fundamentada acerca de lo que debe entenderse por aprendizaje, las condiciones en que se manifiesta éste y las formas que adopta; esto es, en qué consiste, cómo ocurre y a qué da lugar el aprendizaje”.

Pérez Gómez (1988) expresa que “el método y el criterio que se utilice para clasificar las teorías no va a ser excluyente, ni va a agotar todas las posibilidades de los miembros a agrupar; explica que algunas teorías se encuentran entre varias categorías pues participan en aspectos comunes. Su inclusión en una u otra es una opción metodológica y relativa, en función del criterio escogido”. (p: 13)

Una muy completa es la propuesta de Alonso y gallego (2000) que clasifican las teorías del aprendizaje de acuerdo a la importancia pedagógica en diversas tendencias. Para efectos de esta investigación se tendrán en cuenta las siguientes:

#### **Teorías cognitivas:**

- Aprendizaje por descubrimiento. La perspectiva del aprendizaje por descubrimiento, desarrollada por J. Bruner, atribuye una gran importancia a la actividad directa de los estudiantes sobre la realidad.
- Aprendizaje significativo (D. Ausubel, J. Novak) postula que el aprendizaje debe ser significativo, no memorístico, y para ello los nuevos conocimientos deben relacionarse con los saberes previos que posea el aprendiz. Frente

al aprendizaje por descubrimiento de Bruner, defiende el aprendizaje por recepción donde el profesor estructura los contenidos y las actividades a realizar para que los conocimientos sean significativos para los estudiantes.

- **Cognitivismo.** La psicología cognitivista (Merrill, Gagné...), basada en las teorías del procesamiento de la información y recogiendo también algunas ideas conductistas (refuerzo, análisis de tareas) y del aprendizaje significativo, aparece en la década de los sesenta y pretende dar una explicación más detallada de los procesos de aprendizaje.
- **Constructivismo.** Jean Piaget propone que para el aprendizaje es necesario un desfase óptimo entre los esquemas que el alumno ya posee y el nuevo conocimiento que se propone. Sin embargo, si el conocimiento no presenta resistencias, el alumno lo podrá agregar a sus esquemas con un grado de motivación y el proceso de enseñanza/aprendizaje se logrará correctamente.
- **Socio-constructivismo.** Basado en muchas de las ideas de Vygotsky, considera también los aprendizajes como un proceso personal de construcción de nuevos conocimientos a partir de los saberes previos (actividad instrumental), pero inseparable de la situación en la que se produce. El aprendizaje es un proceso que está íntimamente relacionado con la sociedad.

Las teorías cognitivas han sido un referente importante en los últimos años como fundamento para direccionar la práctica pedagógica de los docentes en los diversos niveles de formación, especialmente en educación superior. En estas teorías el aprendizaje tiene más preponderancia que la enseñanza, por lo que el

estudiante se convierte en el centro del proceso, quien parte de sus experiencias vitales para construir su conocimiento. El maestro es un facilitador u orientador bidireccional que promueve la interacción dialéctica y la reflexión científica. Predomina el aprendizaje significativo de las ciencias y la creación de ambientes y experiencias de desarrollo.

En cuanto al proceso de aprendizaje, en esta investigación es conveniente considerar elementos teóricos desde lo cognitivo, sobre todo en el modelo desarrollista, soporte teórico institucional, por lo que se profundizará en dicho modelo más adelante.

### **Teoría Humanista**

- El paradigma humanista establece que el proceso de aprendizaje está, en primer lugar, centrado en el estudiante. El ser humano debe ser estudiado como una totalidad, aunque con una personalidad o núcleo estructural propio, en constante desarrollo, e inmerso en un contexto social. Los objetivos educacionales fomentan la creatividad, el crecimiento personal y se inducen los aprendizajes significativos.

Para que el aprendizaje sea realmente significativo se requiere que responda a las necesidades del estudiante y que éste considere el aprendizaje como algo importante para sus objetivos personales. El estudiante es un ser único y diferente, activo y propositivo. Se le dan importancia sus aspectos cognitivos, afectivos, a sus intereses y a sus valores.

El proceso de aprendizaje en esta teoría promueve lo significativo y los programas flexibles, multi y transdisciplinarios; se orienta hacia la acción, que es uno de los puntos fundamentales del paradigma: desarrollar la praxis para la transformación. También es importante profundizar en este paradigma, ya que se pueden encontrar aspectos pertinentes y que estén en consonancia con los principios pedagógicos de la facultad de humanidades de la CUC, espacio donde se desarrolla el estudio de investigación

Es importante indicar que muchos de los elementos conceptuales de aprendizaje han sido tomados como base de nuevos referentes teóricos y en la formación de nuevas corrientes para estudios biológicos, filosóficos, culturales, lingüísticos, sociales e históricos del ser humano en el campo de la psicología y en aplicaciones a la pedagogía. Dentro de un marco contextual cada teoría constituye un conjunto coherente de principios, consideraciones y recomendaciones para entender, comprender y hacer posible el aprendizaje y los procesos que se desarrollan en él.

En este sentido el docente centra sus procesos de aprendizaje en sus creencias particulares de lo que entiende y comprende del término y todos los elementos conceptuales, metodológicos y procedimentales que lo componen. Por lo que es relevante tener en cuenta al establecer la incidencia de las actitudes pedagógicas en el real ser, saber y hacer de los aprendices, las concepciones que tienen los docentes desde la teoría hasta lo práctica de las experiencias formativas de sus estudiantes.

Al considerar en esta investigación las concepciones que tienen los docentes sobre el aprendizaje, cabe resaltar que cada persona dentro del ámbito educativo, posee ideas y creencias acerca de la realidad en el cual está inmerso y son resultado de un proceso individual y social desarrollado en contextos particulares. Se constituyen en un marco de referencia para la actuación humana y con humanos dentro de ambientes específicos de formación. Para Pozo (1998), todas las personas tienen ideas o teorías informales (concepciones) acerca de todo lo que afecta sus vidas, esto es educación, trabajo, pareja, entre otros aspectos.

Las concepciones que los docentes poseen sobre el aprendizaje pueden tener origen en la experiencia, en principios de formación pedagógica, en convicciones tanto personales como profesionales, en estilos de enseñanza, que conforman un conjunto de representaciones de la acción que abarca desde teorías implícitas sobre el proceso hasta conocimiento explícito, constituyendo una perspectiva interesante que aporta y orienta la praxis, desde un saber propio y cotidiano.

Para Lev S. Vygotsky, (citado por Veglia 2007, P: 33) “el conocimiento se construye socialmente y se expresa mentalmente. El entorno sociocultural es muy influyente en el desarrollo cognoscitivo del individuo desde temprana edad, por lo que una mayor interrelación social permitirá un mayor perfeccionamiento de los procesos mentales. Aprender consistiría en apropiarse de los “objetos” que forman parte de la cultura a través de la interacción con los adultos y con los compañeros”

La concepción que Rogers tiene sobre el aprendizaje es que llega a ser significativo cuando “involucra a la persona como totalidad (procesos afectivos y cognitivos) y se desarrolla en forma experiencial (que se integra con la personalidad del estudiante)” (Hernández Rojas, 1998, p. 111). Es importante que el alumno considere el tema a tratar como algo importante para sus objetivos personales. El aprendizaje es mejor si se promueve como participativo, en el que el alumno decida, mueva sus propios recursos y se responsabilice de lo que va a aprender.

También es importante promover un ambiente de respeto, comprensión y apoyo para los alumnos, y sugiere Rogers que el profesor no utilice recetas estereotipadas sino que actúe de manera innovadora y así sea él mismo, que sea auténtico. Por lo que el aprendizaje debe ir más allá de la cognición y dar gran preponderancia también a lo afectivo, lo emocional, lo sensible, lo natural.

Aunque los procesos de aprendizaje en la mayoría de las instituciones educativas se constituyen en actividades que un estudiante o un grupo de estudiantes deben realizar con el fin de lograr objetivos educativos y así interiorizar conocimientos como resultado de una enseñanza en desarrollo de un currículo, no se debe olvidar que el aprendizaje hace parte de la naturaleza humana, de la vida cotidiana, y debe ser reflejo de la esencia del ser dentro de un contexto social.

### **2.2.3. VISION HUMANISTA EN LA MEDIACIÓN DEL APRENDIZAJE.**

En la educación moderna, ya sea básica, media o superior, mucho se ha hablado sobre la importancia de la formación y construcción del sujeto como ser

social, como un ser autónomo, libre de pensamiento para la toma de decisiones, en principios de libertad y orden. “en educación es posible justificar moralmente al menos de dos maneras a la autonomía como principio rector: por una parte, porque sólo remitiendo los fines de la educación al logro de la construcción autónoma del sujeto moral del educando, estaremos en condiciones de proteger ese bien irrenunciable que es el pleno desarrollo del individuo en proceso de educación. Y por otro lado, porque toda la educación implica un mínimo compromiso ético con una relación educativa” Levinas, (citado por Bárcena, 2000, p, 145).

Sin embargo a pesar de las diversas teorías, paradigmas y modelos que han planteado y establecido elementos teóricos conducentes a la mejora y al cambio de los procesos pedagógicos en pro del desarrollo humano, han sido poco los avances tanto en lo procedimental como en lo axiológico dentro de los sistemas educativos. Lineamientos alejados de la realidad cultural por parte del gobierno central, poca gestión desde las directivas institucionales y la resistencia a lo nuevo por parte de los docentes de aula, son solo algunos aspectos que no han permitido enriquecer y renovar los sistemas en los diferentes ámbitos de estudio.

En este marco de ideas, se hace necesario para fines de esta investigación conocer aspectos concernientes al paradigma humanista, de tal manera que haya una aproximación conceptual al ideal del ser docente, en cuanto al manejo de sus actitudes en el acto pedagógico y la incidencia de estas en el aprendizaje. Sobretudo el docente de humanidades que en su acción debe responder a las necesidades y

expectativas del entorno institucional para la formación de profesionales, con una perspectiva más humana y más social.

Diversas teorías y modelos han dado desde sus enfoques nociones relacionadas con la importancia del desarrollo humano para la formación de individuos como seres sociales. Pero es el paradigma humanista el que acoge en sus planteamientos el ideal del carácter de la educación que valora la persona del educando como la parte más significativa en su formación, siendo éste el punto de partida del proceso de enseñanza aprendizaje, de acuerdo a sus capacidades, potencialidades y necesidades.

El humanismo (Hernández Rojas, 1998) se refiere al estudio y promoción de los procesos integrales de la persona. La personalidad humana es una organización o totalidad que está en continuo proceso de desarrollo y la persona debe ser estudiada en su contexto interpersonal y social. El humanismo incorpora del existencialismo la idea de que el ser humano va creando su personalidad a través de las elecciones o decisiones que continuamente toma frente a diversas situaciones y problemas que se le van presentando durante su vida. Las conductas humanas no son fragmentarias e implican aspectos naturales como el egoísmo, el amor, las relaciones interpersonales afectivas, las cuestiones éticas, los valores como la bondad, o aspectos naturales físicos como la muerte, la sexualidad, entre muchos otros.

Hernández Rojas (1998) menciona que la educación tradicional, hace hincapié en la enseñanza directa y rígida, predeterminada por un currículo inflexible y

centrado en el profesor. La educación humanista es de tipo indirecto, ya que el docente permite que los alumnos aprendan impulsando y promoviendo todas las exploraciones, experiencias y proyectos, que estos preferentemente inicien o decidan emprender y logren aprendizajes vivenciales con sentido. El paradigma humanista considera a los alumnos como entes individuales, únicos y diferentes de los demás. Son seres con iniciativa, con necesidades personales de crecer, con potencialidad para desarrollar actividades y solucionar problemas creativamente.

Los alumnos no son seres que únicamente participen cognitivamente sino personas que poseen afectos, intereses y valores particulares y se les debe considerar como personas totales. La finalidad del humanista no es gobernar almas sino formar a los estudiantes en las tomas de decisiones en ámbitos en donde el respeto de los derechos de la persona, lo justo y lo injusto son cuestionados. Los rasgos que debe tomar el humanista son:

- a) ser un maestro interesado en el alumno como persona total.
- b) Procurar estar abierto a nuevas formas de enseñanza.
- c) Fomentar el espíritu cooperativo
- d) Ser auténtico y genuino ante los alumnos.
- e) Intentar comprender a sus alumnos poniéndose en su lugar (empatía) y ser sensible a sus percepciones y sentimientos.
- f) Rechazar las posturas autoritarias y egocéntricas.
- g) Poner a disposición de los alumnos sus conocimientos y experiencias y que cuando lo requieran puedan contar con ellos.
- h) Ser un mediador y facilitador de aprendizaje.

El rol predominante del docente de hoy es el de ser facilitador y mediador del aprendizaje de sus estudiantes. Para Carl Rogers (1975), facilitar consiste en “liberar la curiosidad, permitir que las personas evolucionen según sus propios intereses, desarrollar el sentido de indagación, abrir el camino hacia la pregunta y la exploración, reconocer que todo está en proceso de cambio.”

Para Kohlberg, existe un cuestionamiento fundamental: ¿se educa para una conducta moral? Desde luego que la educación se aplica al saber intelectual, pero no al saber convivir. Por ello es necesario que el quehacer educativo procure la formación de actitudes positivas ya que “la educación debe potenciar la fuerza de la voluntad en la prosecución de su deber, y en eso consiste la virtud” (Hersch, 1979, p. 87).

Esta visión humanista desde un punto de vista filosófico y psicológico permite el sustento del ideal enmarcado en la relación docente – estudiante, donde se fomente y estimule un sentido de correspondencia, importancia, valor y merecimiento en cada persona implicada. “Para explicar y comprender apropiadamente a la persona, ésta debe ser estudiada en su contexto interpersonal y social. No obstante, en las explicaciones se hace hincapié en el sujeto o persona como la principal fuente de desarrollo integral” (Hernández Rojas, 1998, p. 102).

El estudiante se convierte en el actor principal quien debe asumir cada una de sus vivencias, oportunidades, aciertos y fracasos como parte de su desarrollo. El educador con sus aptitudes y actitudes pedagógicas, funge como orientador que favorece, simplifica, ayuda y allana el camino para el desarrollo y formación de un ser

humano integral con grandes potencialidades y capacidades, pero a su vez con grandes valores y principios, dentro de un ambiente de aprendizaje que privilegie la comunicación efectiva y afectiva.

Humanizar los procesos que se desarrollan en el ámbito educativo, funge como propósito esencial en la formación tanto disciplinar como personal del estudiante. De tal manera que se complemente y exista una relación recíproca entre lo socio – emocional, lo axiológico, lo cognoscitivo, lo lingüístico, lo tecnológico, lo estético y lo ético – moral, en cada una de las experiencias vividas en los momentos de aprendizaje. Henry Giroux (citado por De Alba, 1995, p: 92) dice que “lo que se discute es el desarrollo de una pedagogía que reemplace el lenguaje autoritario de la narración, con un enfoque que permita a los estudiantes hablar a partir de sus historias, reminiscencias y voces colectivas, en tanto cuestione simultáneamente, las bases sobre las cuales el conocimiento y poder han sido construidos y legitimados.”

#### **2.2.4 EL MODELO DESARROLLISTA EN LA UNIVERSIDAD DE LA COSTA CUC**

La Universidad de la Costa CUC enmarca su proceso educativo teniendo como base el modelo pedagógico desarrollista, por medio del cual direcciona su gestión pedagógica hacia una educación superior centrada en la estructuración de los planes de estudio, de los contenidos, de la formación y la evaluación del aprendizaje para el desarrollo de competencias profesionales. Se centra en la creación de ambientes de formación profesional con las nuevas tecnologías de la informática y la comunicación y en el desarrollo de pedagogías que forman

profesionales capaces de aprender a conocer y de integrar los distintos enfoques sobre el ser humano.

El modelo pedagógico desarrollista, “procura intervenir al alumno en sus conceptos previos, influyéndolos y modificándolos a través de sus experiencia en la escuela, mediante experiencias confrontadoras y prácticas contextualizadas. En este plano el estudiante construye sus conocimientos, asimila e interioriza los conceptos y reorganiza sus conceptos previos partiendo de las experiencias de éstos con la vida o con las ciencias” (Hoyos, 2004, p, 43). Este modelo se propone entonces para una sociedad industrial, técnica y científica, localizada en un régimen abierto, donde el medio fundamental es la comunicación y el conocimiento.

Las principales características del modelo pedagógico desarrollista son las siguientes:

- “Los procesos educativos consisten en formar, a través de la exploración de la cultura como producto del desarrollo científico, hombres y mujeres inteligentes.
- Los procesos instructivos en el modelo pedagógico consisten, no solo en el aprendizaje de los contenidos de la lógica de las ciencias en teorías, leyes y conceptos, sino en el método con que estas ciencias se han construido.
- El modelo pretende potenciar el pensamiento de los estudiantes en tanto evolucionan sus estructuras cognitivas para acceder a conocimientos cada vez más elaborados. Los educandos son personas que pueden descubrir el

conocimiento y construir sus propios procesos de aprendizajes. El conocimiento se construye a través de las experiencias vividas y de la expresión de las mismas.

- El currículo es el conjunto de responsabilidades de la Institución para promover una serie de experiencias y prácticas en las que se posibilita que el estudiante pueda desarrollar su pensamiento.
- La intervención pedagógica del maestro se caracteriza por incidir en la actividad mental y constructiva del estudiante, creando las condiciones favorables para que los esquemas del conocimiento (con sus significados asociados) se reconstruyan, y los conceptos o las representaciones de categorías no sólo sean identificadas, sino que se puedan generalizar, transferir e implementar para formular y resolver problemas; facilitando al estudiante el "aprender a aprender", es decir, "autorregular" sus aprendizajes, acorde a sus diferencias cognitivas, sus estilos o hábitos de procesamiento de información, sus redes conceptuales, sus estrategias de aprendizaje, sus competencias y su inteligencia.

Lo anterior significa para el maestro, "el respeto por los demás, la aceptación de sus ritmos y limitaciones, el reconocimiento de las diferencias, la tolerancia en la crisis, la solidaridad permanente y la lealtad en el compromiso... la base esencial en la puesta en marcha de una cultura escolar que favorezca la formación de la singularidad en contextos colectivos, potencializados como espacios democráticos, justos y libertarios". (Medina, 1997, p: 56)

El maestro desde la enseñanza recíproca, las interacciones sociales compartidas, la realimentación cotidiana, la interlocución con los aprendices, genera el andamiaje educativo cultural, los apoyos, las mediaciones, las herramientas, los signos, los mundos posibles del lenguaje, los intereses, las motivaciones, las curiosidades y la afectividad pertinente; para alcanzar los propósitos establecidos con relación al conocimiento, el cual se constituye en el escenario fundamental para crear nuevas situaciones, profundizar conceptos y transformar en correspondencia con la realidad.

- El estudiante debe aprender a pensar y aprender haciendo. Debe estar preparado para buscar la información, una vez hallada reconocerla, problematizarla, reconstruirla y de construirla; comprendiendo el qué quiere decir, para qué sirve y cómo aplicarla. Establecer la relación que tiene dicha información con lo que cada uno es como sujeto y como sociedad, cultura e historia; en proyectos pedagógicos que respondan a lo abierto, local, global, público, institucional, situacional, interdisciplinario, pluricultural, diverso, complejo, cívico e informático.
- La metodología está basada en pedagogías activas: el educando aprende haciendo, realizando actividades desde sus propios intereses, a través de experiencias directas con los objetos a conocer y en situaciones concretas, debe tener la posibilidad de comprobar sus ideas por medio de sus aplicaciones, descubriendo por sí mismo su validez. La metodología a seguir es entonces, la hermenéutica, por involucrar entre otras la dialéctica de la crítica, el análisis, la interpretación y la reiteración.

- Priman los procesos de aprendizaje sobre los procesos de enseñanza. El estudiante es el centro del proceso docente-educativo.
- Los medios que se utilizan son mapas mentales y mapas conceptuales.
- La escuela debe enfatizar en la autonomía como finalidad educativa: pensar por sí mismo con sentido crítico, ponerse en el lugar del otro, considerando sus puntos de vista y ser consecuente, alcanzar una triple autonomía intelectual, social y moral; posibilitando la responsabilidad personal, la toma de posición ética frente a los valores, los deberes y derechos universales, la participación democrática como ciudadano, la formación y potenciación de capacidades, destrezas y competencias.
- La Evaluación se desarrolla por procesos: el profesor observa y analiza para comprobar, constatar, comparar, determinar, identificar, diferenciar, valorar, presentar alternativas y tomar decisiones”.
- El ambiente de aprendizaje en el aula ha de fortificar desde los propósitos, contenidos, problemáticas, medios, técnicas, métodos, tiempos, espacios, evaluaciones; dinámicas crecientes de memoria comprensiva, indagación, incertidumbre, descubrimientos, comprobación, recreación estética y lúdica de los saberes, formulación y resolución de problemas e hipótesis, desorden creativo, comunicación dialógica, explicación oral y escrita, estudio sistemático, investigación y construcción significativa de conocimiento.

## **2.2.5 EL ACTO DOCENTE DESDE EL MODELO PEDAGOGICO DE LA CUC**

En este apartado se exponen algunos fundamentos teóricos del modelo Pedagógico de la Universidad de la Costa (MPCUC), en las voces autorizadas de sus autores, Jaime Barros Agüero y Francia Devia Pacheco. Es la razón por la que en adelante se reproducen textualmente algunos fragmentos de ese documento en la parte relativa a los soportes teóricos del conocimiento, el aprendizaje, el docente y los estudiantes.

Una de las corrientes pedagógicas que más vierte su influencia en el acto docente de la universidad es “el Constructivismo, el cual se nutre de los planteamientos psicogenéticos de Piaget, de la escuela socio histórica de Lev Vygotsky, del subjetivismo planteado por Maturana, del aprendizaje significativo de David Ausubel, de la escuela socio-afectiva de Wallon y de muchas otras tendencias que resaltan el desarrollo de los conocimientos en el ser humano. (Barros, J y Devia, F, 2007, P: 19)

Coll (1999) expresa que la concepción constructivista se organiza en torno a tres ideas fundamentales: El estudiante es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje, la actividad mental constructiva del estudiante se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración y la función del docente es engarzar los procesos de construcción del estudiante con el saber colectivo culturalmente organizado.

Con Díaz Barriga (citado por Barros, J y Devia, F, 2007, p: 36) se podría sintetizar la concepción constructivista de la educación con los siguientes postulados referidos al aprendizaje:

“El aprendizaje implica un proceso constructivo interno, autoestructurante y en este sentido, es subjetivo y personal. Se facilita gracias a la mediación o interacción con los otros, por lo tanto es social y cooperativo. El grado de aprendizaje depende del nivel de desarrollo cognitivo, emocional y social, y de la naturaleza de las estructuras del conocimiento. El punto de partida de todo aprendizaje son los conocimientos y experiencias previos que tiene el aprendiz.

“El aprendizaje tiene un importante componente afectivo, por lo que juegan un papel crucial los siguientes factores: el autoconocimiento, el establecimiento de metas personales, las atribuciones sobre el éxito y el fracaso. El aprendizaje requiere contextualización: los aprendices deben trabajar con tareas auténticas y significativas culturalmente, y necesitan aprender a resolver problemas con sentido”.

Al igual que las líneas precedentes, las tendencias pedagógicas en el PMCUC se reproducen literalmente en las voces de sus autores:

En relación con el conocimiento: “Saber cómo conocer; es decir, que desarrollen la conciencia suficiente que les permita auto descubrir sus métodos y estrategias para aprender.

En relación con la visión humanista: “Integrar los enfoques sobre el ser humano; esto implica que lo comprendan como ser físico, psíquico, histórico, cultural y social, que desarrolle conciencia sobre la complejidad e integralidad del ser persona.

En relación con la cultura: “Reconocer la diversidad y la complejidad de las culturas, aspecto que le permitirá lograr identidad terrenal, trascendiendo los límites de su localidad y nacionalidad, para que de esta manera comprenda aún más la dinámica humana en otras culturas y razas.

En relación con las actitudes: “Perder los temores a afrontar los riesgos y las incertidumbres, desplegando actitudes para construir lo válido desde los puntos de vista social, cultural, natural y ecológico.

En relación con la ética: “Asumir la ética y los valores humanos como propios, como mecanismos para preservar la especie y el planeta, construir democracia y lograr la autonomía, la libertad, la paz y el amor.

En relación con el desempeño profesional: “Ejecutar su quehacer profesional con eficiencia y calidad, solucionando los problemas que se le presenten según el contexto y tomando decisiones asertivas que contribuyan al desarrollo científico, tecnológico o social”.

Algunos lineamientos pedagógicos del MPCUC se sintetizan como sigue:

En cuanto a las relaciones interpersonales: “La relación entre los docentes y los estudiantes dentro y fuera del ambiente institucional es de mutuo enriquecimiento mental, conceptual y complementario de los procesos formativos formales.

En cuanto al aprendizaje: “El aprendizaje es un proceso continuo e integrado en el cual el ser humano desarrolla sus capacidades y potencialidades organizadas en conjuntos de conocimientos, valores, destrezas y actitudes.

En cuanto al pensamiento crítico: “Las personas deben desarrollar la capacidad crítica y analítica del espíritu científico mediante la adquisición de los principios y métodos de las especialidades que oferta la institución, para que puedan dar solución a los problemas tecnológicos, organizacionales y sociales.

En cuanto a la aplicación de los saberes: “Los ambientes educativos de la institución deben brindar la oportunidad de vivenciar directamente situaciones reales de trabajo con posibilidades de experimentar reflexivamente teorías y prácticas y desarrollar conocimientos, actitudes, valores y destrezas factibles de aplicar eficientemente en la vida.

En cuanto a la formación: “Las actividades formativas deberán provocar la consolidación de marcos mentales, conceptuales y comportamentales en los

estudiantes para integrarse o transformar la realidad socio-laboral en la que le toque interactuar.

En cuanto al aprendizaje: “Los aprendizajes se hacen más significativos cuando tienen como apoyo los aprendizajes previos y, además, logran su desarrollo con métodos y estrategias dinámicas, participativas y propiciadoras de reflexión, comprensión, creatividad y autogestión”.

### **3. MARCO METODOLOGICO**

#### **3.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN**

La investigación se aborda desde un enfoque descriptivo porque establece los caracteres actitudinales de los profesores de Humanidades de la Universidad de la Costa CUC, en su modalidad de pregrado presencial. También lo es porque busca detallar la naturaleza de un fenómeno objeto de observación. Para ello se manejarán elementos de información (lista de cotejo y un cuestionario). Lo es, además, porque pretende identificar la incidencia de las actitudes pedagógicas en el aprendizaje de los estudiantes.

### **3.2 PARADIGMA**

El estudio es de carácter Hermenéutico, ya que se percibe una realidad propia a través de la interpretación y comprensión de la realidad captada. La hermenéutica permite obtener desde la investigación una mayor comprensión de la práctica cotidiana del docente. Ruíz propone que “La interacción humana constituye la fuente central de datos. La capacidad de las personas (empatía) para captar a los demás y sus conductas es un elemento central para entender cómo funciona la interacción” (2003, p: 15).

En este sentido la investigación hermenéutica permite partir de la propia experiencia y de la experiencia de otros para acercarse a una realidad educativa más humana.

### **3.3 MÉTODO**

En el aspecto metodológico el proyecto de investigación tuvo un carácter mixto. “los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (meta inferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio”. Hernández Sampieri y Mendoza (2008, p: 546)

Para efectos de esta investigación se busca tener una óptica más profunda del fenómeno objeto de estudio. Creswell (citado por Hernández Sampieri y Mendoza 2010, P: 550) comenta que “los diseños mixtos logran obtener una mayor variedad de perspectivas del problema: frecuencia, amplitud y magnitud (cuantitativa) así como profundidad y complejidad (cualitativa); generalización (cuantitativa) y comprensión (cualitativa).”

En el estudio se utilizaron de manera complementaria técnicas tanto cuantitativas como cualitativas. Al respecto, Hernández Sampieri (2010) conceptúa que “en los métodos mixtos se combinan al menos un componente cuantitativo y uno cualitativo en un mismo estudio o proyecto de investigación”. (p.546)

En el aspecto cuantitativo se consideró necesario utilizar un instrumento de observación estructurado y un cuestionario semiestructurado. En cuanto al uso de técnicas cualitativas se tuvieron en cuenta la observación, el registro, la interpretación, la comprensión de datos y la triangulación.

### **3.4 POBLACIÓN Y MUESTRA**

El colectivo de docentes de pregrado del programa de Humanidades, debidamente vinculado en el segundo periodo de 2014, constituye la delimitación demográfica de la investigación. La delimitación espacial está determinada por los diferentes ambientes educativos que comprende la universidad. En cuanto a la delimitación temporal, se ha previsto el desarrollo de esta investigación durante el segundo semestre de 2014.

La población objeto de estudio de la presente investigación está conformada por 32 docentes del programa de Humanidades. El 90% de ellos constituye la muestra y ésta cumple con los siguientes criterios: escogencia aleatoria, docentes vinculados y activos, algunos de tiempo completo, otros de medio tiempo e incluso catedráticos; entre los participantes hay hombres y mujeres, unos trabajan en la jornada diurna y otros en la nocturna; hay docentes que se desempeñan en diferentes disciplinas.

### **3.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN.**

Es importante destacar en esta investigación los pasos y procedimientos que se han seguido para el uso de técnicas y de e instrumentos, siguiendo la ruta metodológica empleada para el diseño, así como las diversas fuentes de donde se extrajeron diversos modelos para la construcción de instrumentos propios para la recolección de dicha información.

Rojas Soriano (2002, P: 198) establece que “el manejo de las técnicas y el diseño de los instrumentos de recolección y análisis de datos, están en función de las hipótesis y los objetivos”. En este sentido las técnicas e instrumentos que se emplearán en el estudio, están justificados por los objetivos que se pretenden abordar como se demostrará a continuación.

De acuerdo con los objetivos planteados y siguiendo el esquema propuesto en la investigación hermenéutica, se estructuran las técnicas e instrumentos para el estudio de la siguiente manera

**Tabla 1. Relación entre los objetivos de investigación, técnicas e instrumentos.**

OBJETIVOS	TECNICAS E INSTRUMENTOS
<p>1. <b>Identificar</b> las actitudes pedagógicas que median los procesos de enseñanza y aprendizaje orientados por los docentes de Humanidades en la CUC.</p>	<p>Dado que se trata de identificar unas determinadas conductas de los docentes, se utilizará la técnica de observación mediante una lista de cotejo estructurada, como instrumento.</p>
<p>2. <b>Establecer</b>, a través de relaciones descriptivas de causa-efecto, cómo inciden las actitudes pedagógicas de los docentes de Humanidades en el aprendizaje de los estudiantes.</p>	<p>Como en este objetivo se busca describir las relaciones de causa-efecto entre dos elementos (actitudes y aprendizaje), entonces se utilizará la técnica de la encuesta a través de un cuestionario (instrumento) para los estudiantes.</p>
<p>3. <b>Proponer</b> acciones institucionales relacionadas con las actitudes pedagógicas de los profesores, conforme a los hallazgos de esta investigación.</p>	<p>Debido a que en este objetivo se pretende proponer acciones, luego de contrastar un determinado estado de las actitudes y del aprendizaje, entonces se aplicará (para ese contraste) la técnica de análisis del registro de logros de clase de los docentes y los datos recogidos mediante la observación y el cuestionario.</p>

Fuente: Información obtenida en los espacios integradores del proceso investigativo desarrollado.

La observación del acto docente está concebida como un procedimiento liderado por un sujeto no participante, con presencia y absoluta neutralidad en el aula, provisto de una ficha de observación sistemática, diseñada según las exigencias del caso.

La observación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los docentes de humanidades permitió conocer su realidad a través de la percepción de las actitudes pedagógicas que éstos manifiestan en las sesiones de estudio.

En el estudio desarrollado, se asume la observación como elemento para percibir los fenómenos sociales en educación, reconociendo en la acción las limitaciones de examinar momentos y no procesos. Por lo que no se tiene una visión amplia de la real dimensión del docente en su actuación.

Según Pardinás (1993: 90) las conductas humanas son los fenómenos observables en la investigación social. Las sucesivas acciones o actos del ser humano dentro de un grupo social, determinan los comportamientos susceptibles de ser observados.

En el siguiente cuadro se establecen con base en los objetivos y las categorías los interrogantes que permiten delinear y estructurar el instrumento de observación del fenómeno a estudiar.

**Tabla 2. Relación del primer objetivo de investigación con categorías e interrogantes.**

OBJETIVOS	CATEGORIAS	INTERROGANTES
<p>1. <b>Identificar</b> las actitudes pedagógicas que median los procesos de enseñanza y aprendizaje orientados por los docentes de Humanidades en la CUC.</p>	<p><b>-Actitudes pedagógicas</b></p> <p><b>-Proceso enseñanza-aprendizaje</b></p>	<p>¿Qué actitudes pedagógicas (AP) muestran los docentes en el desarrollo del proceso cognitivo?</p> <p>Dentro de los procesos metodológicos, ¿qué actitudes pedagógicas de los docentes se perciben?</p> <p>¿Qué actitudes pedagógicas manifiesta el docente en su relación con el estudiante dentro del proceso de enseñanza aprendizaje</p>

Fuente: Información obtenida en los espacios integradores del proceso investigativo desarrollado.

Para responder a los interrogantes planteados dentro del proceso de observación, se extraen de acuerdo a las categorías establecidas, tres subcategorías de donde a su vez se desprenden cuatro indicadores de cada una de ellas. De esta manera, para efectos de la observación del fenómeno de estudio, se categorizarán las actitudes pedagógicas en: actitudes en el proceso cognitivo, actitudes en el proceso metodológico y actitudes en el proceso interrelacional.

**Tabla 3. Operacionalización de las categorías, subcategorías e indicadores**

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES
ACTITUDES PEDAGOGICAS	ACTITUDES EN EL PROCESO COGNITIVO	Parte de las ideas previas de los estudiantes para tratar temas nuevos. Ayuda al estudiante a aprender por sus propios medios. Aprovecha los errores conceptuales en el aprendizaje para reconstruir ideas. Contribuye a la aplicación de saberes en diferentes contextos.
	ACTITUDES EN EL PROCESO METODOLOGICO	Aprovecha los aportes que voluntariamente hacen los estudiantes. Promueve el trabajo académico en equipo. Pregunta e invita a preguntar en clase para formar estudiantes críticos
PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE	ACTITUDES EN EL PROCESO INTERRELACIONAL	Mantiene una relación dialógica con sus estudiantes. Trata a los estudiantes según sus diferencias individuales. Acoge las iniciativas de los estudiantes que favorecen su ritmo de aprendizaje.

Fuente: Información obtenida en los espacios integradores del proceso investigativo desarrollado.

Se utilizará la técnica de la encuesta para obtener datos que respondan al segundo objetivo propuesto en la investigación. “en la encuesta se procede a la reunión de datos individuales para obtener durante la evaluación datos agregados. Esto es: aunque se interroga a los individuos, lo que interesa al investigador social es la consideración conjunta de datos, agrupados según las clases, grupos o tipos de individuos. Mayntz et al. (1976: 133) El objeto de la evaluación no es solo la descripción, sino también el descubrimiento o la comprobación de relaciones.”

En este sentido, al utilizar este procedimiento se busca indagar o consultar información para buscar la relación de causa y efecto de los factores incidentes de las actitudes pedagógicas en el aprendizaje de los estudiantes.

La construcción del cuestionario para los estudiantes consultados, parte del objetivo de investigación que hace referencia a las incidencias de las conductas profesoras en los aprendices, en este caso se extrae la categoría de dicho objetivo de la cual se desprenden interrogantes que orientarán la búsqueda de información para la formulación de preguntas cerradas que propicien respuestas en relación con el fenómeno de estudio.

La relación de los objetivo de investigación en mención, con la categoría **relación causa – efecto** y los interrogantes para la posterior operacionalización de los elementos, se establecen a continuación siguiendo el esquema de la investigación hermenéutica, presente en este estudio:

**Tabla 4. Relación del segundo objetivo de investigación con la categoría de relación causa - efecto e interrogantes.**

OBJETIVO	CATEGORIA	INTERROGANTES
<p>2. <b>Establecer</b>, a través de relaciones descriptivas de causa-efecto, cómo inciden las actitudes pedagógicas de los docentes de Humanidades en el aprendizaje de los estudiantes.</p>	<p><b>Relación causa-efecto</b></p>	<p>¿Cómo inciden las AP de los docentes en el aprendizaje de los estudiantes?</p> <p>¿Qué elementos actitudinales (cognitivos, emocionales, procedimentales) influyen en el aprendizaje?</p>

Fuente: Información obtenida en los espacios integradores del proceso investigativo desarrollado.

El cuestionario de la encuesta constará de interrogantes para obtener respuestas cerradas, por lo que el instrumento de aplicación tendrá un carácter mixto o semiestructurado.

Creswell (citado en Fernández Sampieri 2010, P:550) dice que “en la perspectiva mixta se aprovechan dentro de una misma investigación datos cuantitativos y cualitativos; y debido a que todas las formas de recolección de los datos tienen sus limitaciones, el uso de un diseño mixto puede minimizar e incluso neutralizar algunas desventajas de ciertos métodos.

**Tabla 5. Operacionalización de la categoría relación causa - efecto en preguntas y respuestas.**

CATEGORIA	PREGUNTAS	RESPUESTAS
RELACION CAUSA -EFECTO	¿El docente parte de las ideas que tienen los estudiantes sobre un tema para tratar otros nuevos?	<u>Sí lo hace - nunca lo hace</u>  Cuando lo hace comprendo más los nuevos temas Cuando lo hace utilizo las ideas previas y las nuevas para profundizar mis conocimientos
	¿El docente ayuda a los estudiantes a aprender por sus propios medios?	Cuando lo hace aprendo a encontrar respuestas a mis inquietudes Cuando lo hace aprendo a depender de mí y menos de otros.
	¿El docente aprovecha los errores conceptuales en la clase para reconstruir ideas?	Cuando lo hace aprendo a producir nuevas ideas a partir de los errores propios o ajenos Cuando lo hace aprendo que el error es necesario para avanzar en el aprendizaje
	¿El docente guía al estudiante a aplicar los saberes en situaciones diferentes?	Cuando lo hace aprendo a llevar la teoría a la práctica Cuando lo hace me motiva a enfrentarme a cualquier dificultad
	¿El docente aprovecha los aportes que voluntariamente hacen los estudiantes?	Cuando lo hace me motiva a hacer aportes en la clase Cuando lo hace me alegra ver que reconoce los conocimientos de los estudiantes
	¿El docente promueve el trabajo académico en equipo?	Cuando lo hace me permite aprender con las experiencias de otros Cuando lo hace aprendo que el conocimiento también se construye en la relación con los demás
	¿El docente pregunta e invita a preguntar en clase para formar estudiantes críticos?	Cuando lo hace aprendo muchas cosas con las preguntas de otros. Cuando lo hace me anima a preguntar para debatir ideas con los demás.
	El docente mantiene una relación dialógica con sus estudiantes?	Cuando lo hace escucho y comprendo mejor sus ideas y las de otros Cuando lo hace me animan los acuerdos en la clase, sin imposición de ideas.
	¿El docente trata a los estudiantes según sus diferencias individuales?	Cuando lo hace siento que me valora como una persona con capacidades propias y diferentes
	¿El docente acoge las sugerencias de los estudiantes para aprender cómo desean?	Cuando lo hace eleva mi autoestima por respetar mi derecho a ser lo que quiero ser.  Cuando lo hace aprendo con las actividades que más me agradan Cuando lo hace me doy cuenta que comprende mis necesidades de aprendizaje

Fuente: Información obtenida en los espacios integradores del proceso investigativo desarrollado.

Este estudio sigue una ruta diseñada para cumplir unas tareas secuenciales y progresivas. A la primera fase –planificación-- corresponde la estructuración formal del proyecto (problema, estado del arte, marco metodológico, instrumentos y cronograma).

La ejecución es la segunda fase y comprende la observación directa del acto docente y la recolección de datos con los instrumentos ya descritos. La recolección de información se hará efectiva una sola vez por cada instrumento aplicado a los docentes y a los estudiantes.

Para el primer caso (los docentes), el formato de observación se utilizará en una sola sesión de clase; en el segundo, el instrumento semiestructurado (cuestionario) se aplicará a los estudiantes al final de cada clase observada. En éstos se registran las acciones de acuerdo a las actitudes pedagógicas que el docente realiza en el aula y que luego se convierten en datos.

En la siguiente fase se tabula y analiza la información, se resume en tablas para graficarla y se ponderan los resultados para su comprensión e interpretación. En esta etapa deviene el informe final de los resultados y la caracterización formal del acto docente de acuerdo a las actitudes pedagógicas de los profesores.

#### **4. ANALISIS Y RESULTADOS**

##### **4.1 CATEGORIA: ACTITUDES EN EL PROCESO COGNITIVO.**

En el proceso de enseñanza aprendizaje el elemento cognitivo se manifiesta

a través de la competencia disciplinar, el rigor científico y el manejo inteligible del docente, quien asume el rol de formar tanto personas como profesionales, de acuerdo con sus aptitudes y actitudes.

Puig (1998) consideró que la inclinación docente por una actitud cognitiva positiva, está fundamentada en el ideal de “aprender a aprender”, que establece la permanente actualización en el campo profesional. De igual manera por el “aprender a hacer” que expone la importancia de la experiencia en la labor que se desarrolla; y finalmente, el “aprender a ser”, referido al deber ante los principios y valores tanto personales como profesionales en el ámbito educativo.

#### **Tabla 6: Actitudes en el Proceso Cognitivo.**

En la tabla 6, se muestran los resultados generales obtenidos de la categoría Actitudes en el Proceso Cognitivo.

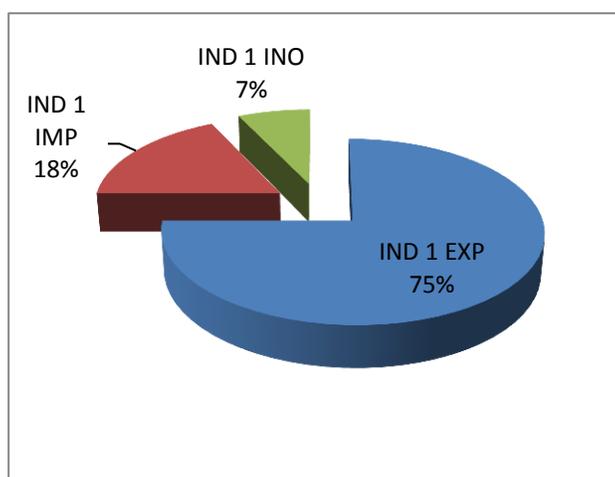
<b>INDICADORES</b>	<b>EXP</b>	<b>IMP</b>	<b>INO</b>
<b>ACTITUDES EN EL PROCESO COGNITIVO</b>			
Parte de las ideas previas de los estudiantes para tratar temas nuevos	75%	18%	7%
Ayuda al estudiante a aprender por sus propios medios.	71%	11%	18%
Aprovecha los errores conceptuales en la clase para reconstruir ideas.	75%	0%	25%
Guía al estudiante a analizar el uso de los saberes en contextos diferentes.	86%	0%	14%
<b>PROMEDIO</b>	<b>76%</b>	<b>8%</b>	<b>16%</b>

Fuente: Información obtenida en los espacios integradores del proceso investigativo desarrollado.

Se percibe de manera general, ya sea de forma explícita o implícita, que los docentes de humanidades manifiestan actitudes pedagógicas en el proceso cognitivo. En poco porcentaje no se evidenció en los docentes observados dichas actitudes de acuerdo con los indicadores establecidos en esta categoría.

A continuación en los siguientes gráficos se presenta la distribución y análisis de los indicadores con respecto a los datos obtenidos. De igual manera se muestra la interpretación de las respuestas de los estudiantes a las preguntas dadas en el cuestionario aplicado. Además se establece la relación existente entre dichos resultados con los datos obtenidos de los indicadores.

**Figura 1: Parte de las ideas previas de los estudiantes para tratar temas nuevos.**



Se entiende por ideas previas aquellas que poseen los estudiantes sobre uno o más temas tratados en la clase y que el docente explora para integrarlas a la nueva información o nueva experiencia de aprendizaje. Este evento puede ocurrir en cualquier momento de la clase, conocimiento o contenido de clase que no haya sido objeto de estudio en sesiones anteriores y que se presuman nuevos para los estudiantes. El nuevo tema no se circunscribe al tema principal de la clase sino a cualquier otro que requiera la interlocución entre el docente y sus discípulos.

En la gráfica 1 se observa de manera explícita que el 75% de los docentes de la CUC del programa de Humanidades, en el desarrollo de su práctica pedagógica privilegia los aprendizajes previos de estudiantes, hace preguntas abiertas con intención de que se revelen las ideas acordes al tema que tratará en la sesión y el grupo de estudiantes de forma espontánea opina, intercambia puntos de vista y formula preguntas.

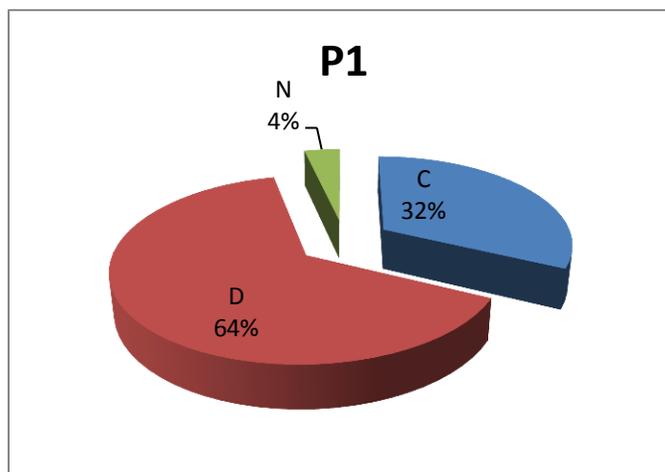
Se percibe de forma implícita que el 18% de los profesores promueve estrategias e impulsan a lo largo de la acción educativa que los conocimientos nuevos de los estudiantes puedan relacionarse con los saberes previos y colaterales de éstos, generando interacción permanente de experiencias vitales que alimentan y enriquecen las sesiones de estudio en la medida que se desarrollan. En este sentido se percibe que los educandos lograrían asimilar conceptos, apropiarlos, comprenderlos en profundidad y los incorporarían a una estructura cognitiva de carácter relacional.

Con relación a este aspecto, Piaget (citado por Niedo y Macedo, 1997, p: 41) dice que el “mecanismo básico de adquisición de conocimientos consiste en un proceso en el que las nuevas informaciones se incorporan a los esquemas o estructuras preexistentes en la mente de las personas, que se modifican y reorganizan según un mecanismo de asimilación y acomodación facilitado por la actividad del alumno”.

No se percibe que el 7% de los docentes tenga en cuenta este aspecto al momento de desarrollar los momentos de aprendizaje, haciendo el momento de formación unidireccional y vertical, donde prevalece la acción docente. De esta manera se niega la posibilidad al aprendiz de participar y de explorar los conocimientos que poseen sobre el tema estudiado para lograr trascender en sus conocimientos.

Es conveniente que todos los docentes de humanidades adecuen los procesos de enseñanza y aprendizaje al desarrollo de los estudiantes, para facilitar en ellos el acceso a las estructuras cognoscitivas previas, que a su vez genere un ambiente estimulante que incremente el interés y la predisposición del educando en el querer hacer para ser constructor de su propio saber. Lo fundamental de conocer las ideas previas es que, permite detectar las relaciones que los estudiantes establecen entre los conceptos y a partir de ello pueden orientar de mejor forma su quehacer.

**Figura 2: ¿El docente parte de las ideas que tienen los estudiantes sobre un tema para tratar otros nuevos?**



En la gráfica se observa que un gran porcentaje de los estudiantes considera que los docentes parten de las ideas que ellos tienen sobre un tema para tratar otros nuevos. El 64% de los educandos manifiesta que los profesores, cuando privilegian los aprendizajes previos, motiva a los estudiantes a utilizar las ideas previas y las nuevas para profundizar conceptos y construir su propio conocimiento. El 32% de los aprendices establece que cuando los maestros parten de los conocimientos previos, los educandos tienen mayor comprensión de los nuevos temas, lo que posibilita mayor claridad conceptual para relacionar saberes.

El 4% de los estudiantes indica que los docentes en los procesos de enseñanza desarrollados, no priorizan en los preconceptos del grupo en relación con los saberes que se pretenden abordar. Por lo que se asume que este grupo de maestros a lo largo de las diferentes sesiones de estudio, recurre a las

presentaciones magistrales permanentemente o no realiza en su acción educativa actividades que propicien la interacción con sus educandos, quienes asumirían un papel pasivo en los momentos de aprendizaje.

En este sentido es necesario que, para lograr los propósitos de estudio, se valore en gran medida lo que el estudiante sabe y conoce de las temáticas que se desean desarrollar, lo que permitiría al docente una mayor visión de las necesidades de sus aprendices y a su vez tener la posibilidad de reorientar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Al respecto Ausubel (1983: 2) dice "Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente".

Al comparar resultados entre la observación realizada a los docentes, con las respuestas a las preguntas hechas a los estudiantes, se percibe que existe concordancia en los productos obtenidos. En cuanto a la observación realizada a los docentes se evidencia que el 93% parte de las ideas previas de los estudiantes para tratar temas nuevos. El 96% de los estudiantes al indagárseles sobre este aspecto, manifiesta que los profesores tienen en cuenta los conocimientos previos de sus educandos para relacionarlos con los nuevos.

Se puede palpar la gran aproximación en resultados de acuerdo con los porcentajes establecidos. Este es un aspecto relevante, ya que se nota la incidencia positiva de la actitud pedagógica que manifiesta el docente en el aprendizaje significativo de los estudiantes.

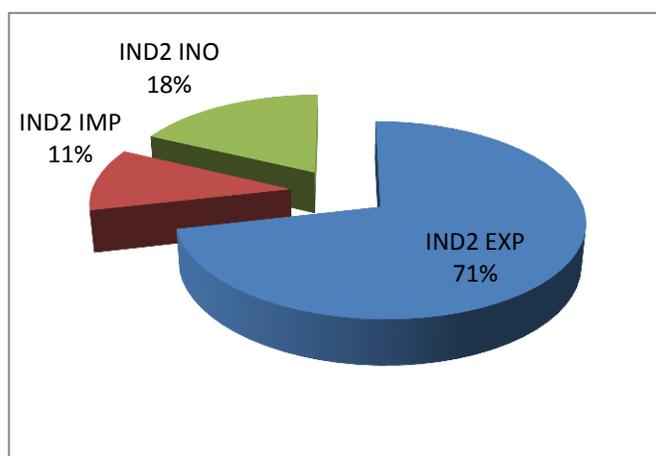
En proporción menor se evidencia de acuerdo a lo observado que el 7% de los docentes no tienen en cuenta los preconceptos de los aprendices en relación con los nuevos saberes. El 3% de los estudiantes en este sentido establece en sus respuestas que los maestros no priorizan en los conocimientos previos de los educandos para relacionarlos con los nuevos conceptos.

Se advierte que los maestros no manifiestan la actitud pedagógica que se establece en el indicador, por lo que no promueven aprendizaje significativo en los estudiantes, quienes así lo han señalado al ser consultados en relación con este grupo de maestros.

En este sentido es importante que todos los docentes a través del acto pedagógico logren una interacción entre los saberes más esenciales de la estructura cognitiva, de tal manera que haya asimilación, apropiación y comprensión de significados nuevos para ser integrados de manera sustancial a los ya conocidos.

“Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición” (Ausubel, 1983:18).

**Figura 3: Ayuda al estudiante a aprender por sus propios medios**



Ayudar al estudiante significa que el docente le facilita a aquél material de estudio, recomienda bibliografía, recursos didácticos, da instrucciones que coadyuvan en la ejecución de actividades propias del aprendizaje autónomo, dentro o fuera de la clase. Aprender por sus propios medios significa que el estudiante se hace responsable del desarrollo de determinadas actividades, dentro de unos espacios y tiempos que él administra en correspondencia con su estilo y ritmo de aprendizaje particular, dentro o fuera del claustro universitario.

En la gráfica se puede apreciar de manera explícita que el 71% de los docentes ayuda al estudiante a aprender por sus propios medios. Se percibe que el maestro provee las herramientas didácticas necesarias para que el educando desarrolle sus competencias y esté en capacidad de hacer búsquedas y consultas especializadas en el aula, relacionar conceptos propositivos para concebir los propios, reflexionar acerca de lo que aprende, construir saberes a partir de situaciones reales o hipotéticas, interpretar textos con su visión y perspectiva

particular, y demás actividades diferenciadas que el maestro orienta.

Se observa de forma implícita que el 11% de los docentes fomenta en los educandos la capacidad de aprender por sí mismos. De esta manera el maestro facilita el incremento y desarrollo de la autonomía del estudiante en su propio proceso de aprendizaje a través de la resolución de problemas y análisis de situaciones reales y vivenciales para generar ideas personales, alienta la indagación permanente con la ayuda de herramientas tecnológicas, estimula la construcción textual teniendo en cuenta sus necesidades e intereses personales; de tal manera que el proceso de formación trascienda más allá de las experiencias colectivas de aula.

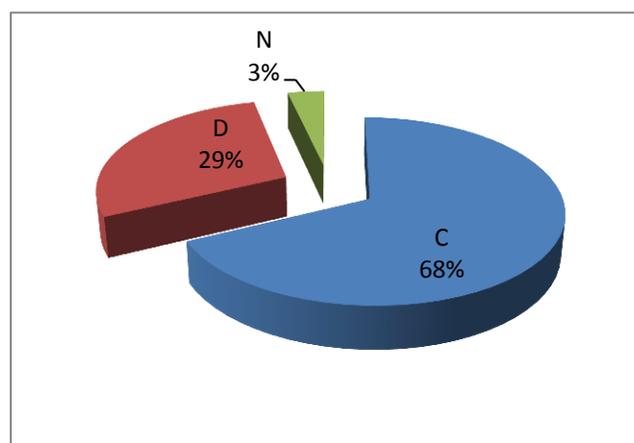
No se percibe que el 18% de los docentes apoye al estudiante a promover su auto aprendizaje. Aunque no es un porcentaje alto, cabe anotar la proporción de profesores que no manifiesta esta actitud en los procesos observados. Se asume que el profesorado maneja criterios donde controla las actuaciones de los educandos, dándoles poca libertad de acción en los momentos de aprendizaje. “la educación se debería centrar en ayudar a los estudiantes para que decidan lo que son y lo que quieren llegar a ser” (Hernández Rojas, 1998, p. 106).

Es de gran importancia que todo el colectivo docente desarrolle en sus estudiantes la capacidad de aprender por sí mismos, para hacerlos responsables de su hacer, de tal manera que puedan tomar sus propias decisiones, que los impulsen a regular su proceso de formación de acuerdo con los propósitos de

aprendizaje propuestos para el estudio.

Para Giroux, “resulta necesario que los maestros incorporen a sus pedagogías la comprensión teórica de cómo la producción de significado y placer se hacen constitutivos mutuamente de quiénes son los estudiantes, cómo se ven a sí mismos y cómo construyen una visión particular de su futuro” (De Alba, 1995, p. 78).

**Figura 4: ¿El docente ayuda a los estudiantes a aprender por sus propios medios?**



En la gráfica se observa que un gran porcentaje de los estudiantes consultados considera que los docentes les ayudan a aprender por sus propios medios. El 68% de los educandos expresa que sus maestros, cuando estimulan el auto aprendizaje, logra depender menos de otros y más de sus capacidades, lo que propicia el aprendizaje autónomo.

El 29% de los aprendices establece que los profesores, cuando desarrollan en ellos la capacidad de aprender por sí mismos, logra encontrar respuestas a sus inquietudes en los diversos momentos de formación. En mínima proporción, El 3% de los estudiantes manifiesta que los maestros no les facilitan las herramientas didácticas necesarias para regular y gestionar su propio aprendizaje.

Es fundamental desarrollar en el estudiante el aprendizaje autónomo, de tal manera que tenga las habilidades y capacidades para confrontar y solucionar las situaciones que se le presentan por sí mismo dentro de su proceso de formación, que a su vez lo lleve a una permanente reflexión de su desempeño en su real saber, ser y hacer. Levinas establece que “hoy nadie duda de que uno de los objetivos fundamentales de todo proceso educativo es precisamente éste: el desarrollo de la autonomía” (Bárcena, 2000, p.130).

Al contrastar los resultados de la observación realizada a los docentes de humanidades, con las respuestas a las preguntas formuladas a los estudiantes, sobre la ayuda que los profesores brindan a los educandos para aprender por sus propios medios, se evidencia que existe una marcada diferencia entre los productos.

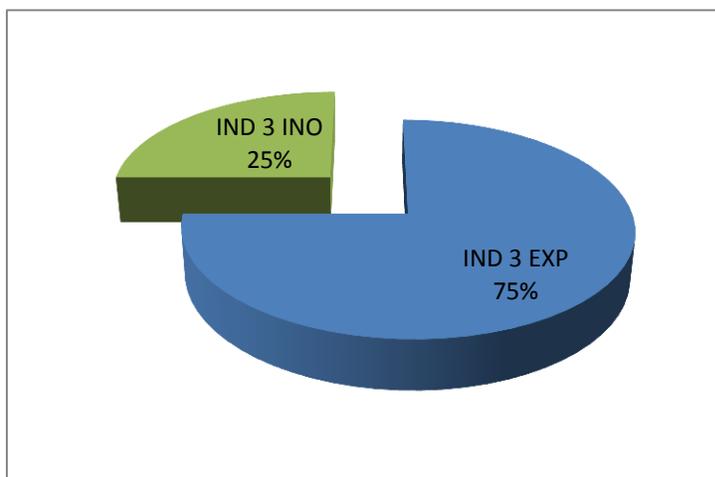
En cuanto a lo percibido en las aulas de clase, se asume que el 82% de los maestros en los procesos que desarrolla, apoya el aprendizaje autónomo de las personas a quienes orientan. Mientras que el 97% de los estudiantes manifiesta que una gran proporción del profesorado les facilita a través de las actividades que realiza, regular y gestionar su propio aprendizaje.

De igual manera en las observaciones realizadas al 18% de los profesores, no se manifestó algún tipo de ayuda docente que generara aprendizaje autónomo en los estudiantes. En cambio fue mínimo el porcentaje de estudiantes (3%) que consideró que los docentes no han sido apoyo para estimular en ellos el auto aprendizaje.

Estos hechos se explican debido a que los estudiantes valoran la acción docente de acuerdo con las sesiones de estudio que han desarrollado a lo largo del proceso de formación, por lo que pueden evidenciar más el aspecto que se estudia que lo observado en una sesión de clases.

Es importante tener en cuenta que dentro de los procesos de formación, el estudiante es un ser único e irrepetible, que posee y tiene necesidades e intereses propios con estilos y ritmos de aprendizaje diferentes a sus pares. Por lo que los docentes deberían convertirse en facilitadores de experiencias vitales para formar seres con responsabilidad individual y social. “En un enfoque no directivo de enseñanza, el docente procura ver el mundo tal como lo perciben los estudiantes, creando una atmósfera de comunicación empática donde se alimente y desarrolle la autonomía del estudiante” (Joyce, 2002, p. 332).

**Figura 5. Aprovecha los errores conceptuales en la clase para reconstruir ideas.**



La acción aprovecha se entiende como la iniciativa que muestra el docente de manera oportuna frente a un estudiante que expone conceptos erróneos sobre un determinado asunto. Los errores conceptuales hacen alusión a las ideas que se perciben como absurdas, las que contrarían el sentido común, los principios de la lógica o un conocimiento científicamente válido. La reconstrucción de ideas se refiere al proceso mediante el cual el docente y los estudiantes retoman los errores conceptuales para reestructurarlos en su forma y contenido.

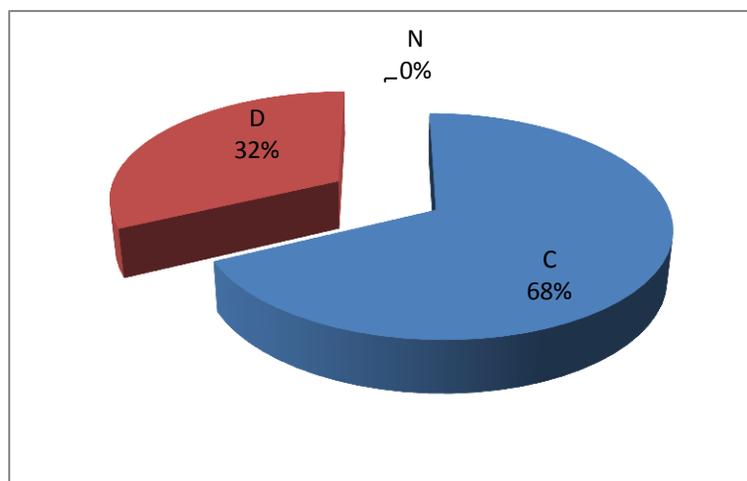
Se observa en la gráfica de manera de manera explícita que el 75% de los profesores aprovecha los errores conceptuales de los estudiantes en la clase para reconstruir ideas. Los docentes muestran respeto por los aportes que hacen los educandos aunque sean equivocados, le dan valor a los puntos de vista expresados y los utilizan para enriquecer los saberes abordados, promoviendo en ellos más espontaneidad y confianza al momento de emitir conceptos.

No se percibe que al 25% de los maestros se le haya presentado situaciones en las que haya tenido que asumir las apreciaciones erróneas de los aprendices de manera asertiva y retomar lo expresado como punto de apoyo para despejar dudas individuales y colectivas en beneficio de la sesión de estudio.

En este sentido es importante indicar que en cada momento de aprendizaje pueden presentarse situaciones en las que el estudiante puede exponer conceptos erróneos sobre las temáticas que se abordan. Por lo que es recomendable que el docente maneje dichas situaciones como fortaleza para el desarrollo de las sesiones de estudio, tomando y creando acciones que permitan retroalimentar y re direccionar saberes. De esta manera el clima de estudio será adecuado para generar confianza en el grupo y propiciar más la participación.

“Para un educador en esta posición no hay preguntas bobas ni respuestas definitivas. Un educador que no castra la curiosidad del educando, que se inserta en el acto de conocer, jamás es irrespetuoso con pregunta alguna. Porque, asimismo cuando la pregunta para él pueda parecer ingenua, mal formulada, no siempre lo es para quien la hace. En tal caso, el papel del educador, lejos de ser el que ironiza al educando, es de ayudarlo a rehacer la pregunta con lo que el educando aprende, en la práctica, como preguntar mejor”. (Freire, 1986)

**Figura 6: ¿El docente aprovecha los errores conceptuales en la clase para construir ideas?**



Se puede observar que los estudiantes consultados, consideran que los profesores aprovechan los errores conceptuales en la clase para reconstruir ideas. El 68% de los discentes cree que de los docentes toman los desaciertos de los educandos para favorecer y enriquecer el proceso de formación. Esto les permite ver el error como un elemento necesario y fundamental para avanzar en su aprendizaje.

El 32% de los estudiantes también considera que los maestros utilizan positivamente los planteamientos erróneos para rehacer y redirigir saberes, lo que permite a los educandos aprender a producir nuevas ideas a partir de los errores propios o ajenos.

Al establecer la relación de los productos encontrados en la observación a los docentes de Humanidades con el cuestionario aplicado a un grupo de estudiantes,

se percibe que aunque existe una gran diferencia entre los resultados, es altamente positivo que el 100% de los estudiantes valore las iniciativas de los docentes por aprovechar los errores conceptuales que tienen los aprendices en las sesiones de estudio para reconstruir ideas.

En el proceso desarrollado con los docentes, solo el 75% toma en cuenta los planteamientos erróneos de los educandos para reestructurarlos en fondo y forma. Se asume que el 25% de los docentes no desarrolló actividades que motivara la participación de los estudiantes, no tomó en consideración las intervenciones o estableció que las preguntas, aseveraciones o juicios de ellos eran acertados.

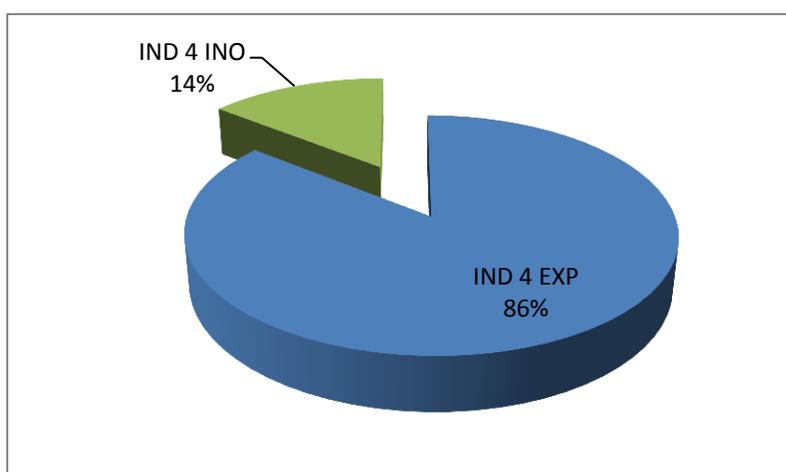
Los estudiantes consultados como ya se ha mencionado, tienen la posibilidad de valorar el acto pedagógico docente de acuerdo con las actividades que han realizado en el aula. Se asume que en cualquier momento del proceso desarrollado, el maestro manifestó la actitud pedagógica que se indaga en este apartado.

En oposición a las observaciones presenciales que fueron establecidas a una visita por docente, lo que no permitía acoger y tener una visión más amplia de las actitudes pedagógicas de todos los docentes en relación con el aspecto que se estudia.

Es necesario recalcar que en la medida que se genere un ambiente adecuado para la discusión reflexiva y crítica de ideas, haya respeto por las preguntas y las respuestas dadas en la acción educativa, se fortalecerán las relaciones entre los docentes y estudiantes; incrementando la confianza entre ellos

para expresar con libertad, naturalidad y espontaneidad, sin limitaciones ni prevenciones. Según Freire (1998: 108) "Escuchar, significa la disponibilidad permanente por parte del sujeto que escucha para la apertura al habla del otro, a las diferencias del otro".

**Figura 7: Guía al estudiante a aplicar sus saberes en contextos diferentes.**



Guiar al estudiante significa que el docente debe definir ciertas pautas (grosso modo o paso a paso) para la aplicación de los saberes en contextos diferentes. Aplicar los saberes se entiende como el uso práctico de un conocimiento en una situación real o simulada, en la sesión. Contextos diferentes hace alusión a las situaciones supuestas o imaginadas dentro de un espacio y tiempo determinados. Que pueden o no superar los límites físicos del salón de la universidad.

Se observa de forma explícita en la gráfica que el 86% de los docentes de Humanidades guía al estudiante a aplicar sus saberes a contextos diferentes. Los profesores emplean diversos mecanismos que les permiten a los estudiantes

desarrollar sus capacidades para producir conocimiento, a través de la resolución de problemas que tienen que ver con su cotidianidad, personificación de caracteres, actividades de campo para interactuar con el medio, planteamiento de situaciones hipotéticas para su análisis y demás ejercicios facilitados para el saber hacer del aprendiz en escenarios apropiados de aprendizaje.

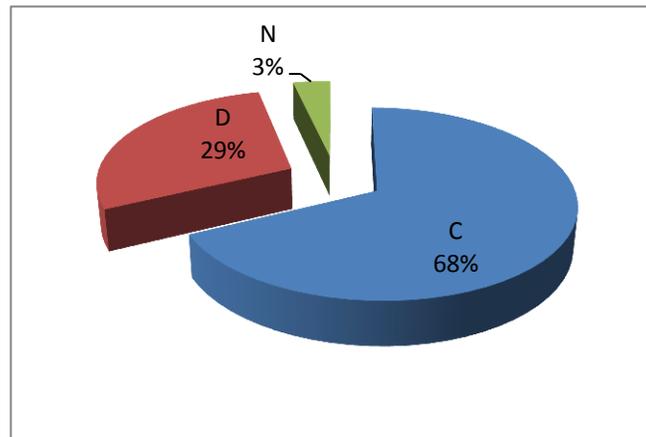
No se percibe que el 14% de los profesores orientara a los educandos a poner en práctica sus conocimientos de acuerdo con circunstancias que rodean su aprendizaje dentro de su entorno socio cultural. Se asume que los maestros no desarrollaban ejercicios de aplicación en las clases observadas o estarían implementando otro tipo de experiencia diferente a la construcción o producción de saberes en situaciones contextualizadas.

Es fundamental que todo el profesorado considere el contexto como componente esencial para la aplicación de saberes especializados, permitiéndole al educando asociar elementos que tengan que ver con su ambiente de aprendizaje, que lo lleven a conocer nuevas dimensiones de la realidad, de tal manera que se creen escenarios apropiados para la formación integral, adaptados a sus necesidades e intereses individuales y colectivos, para potenciar sus aptitudes y desarrollar positivamente sus actitudes para la vida.

El profesor debe concebir al alumno como una personalidad plena que con su ayuda construye y reconstruye sus conocimientos, habilidades, hábitos, afectos, actitudes, formas de comportamiento y sus valores, en constante interacción con el

medio socio cultural donde se desenvuelve (Gonzalez,1996).

**Figura 8: ¿El docente guía al estudiante a aplicar los saberes en situaciones diferentes?**



Se percibe en la gráfica que los estudiantes estiman que los docentes de Humanidades los guían a aplicar saberes en situaciones diferentes. El 68% de los estudiantes considera que sus maestros fomentan en ellos capacidades para producir su propio conocimiento en diversos escenarios de aprendizaje. Cuando los maestros lo hacen, los estudiantes aprenden a llevar la teoría a la práctica, lo que posibilita el dominio en la intencionalidad de acción.

El 29% de los estudiantes también establece que los docentes los orientan a llevar a la práctica su saber hacer, para construir o reconstruir sus ideas o percepciones de su realidad en diversos contextos, lo que motiva a los educandos a enfrentar cualquier dificultad que se le presente en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

De igual manera el 3% de los aprendices cree que sus maestros no desarrollan actividades que les permita relacionar la producción de saberes con eventos de su cotidianidad que son inherentes y pertinentes al propósito de estudio. Por lo que se pierde la oportunidad de vincular al estudiante con hechos relevantes que rodean su praxis dentro de su ambiente de formación.

Al cotejar resultados entre el proceso de observación realizado a los docentes de Humanidades con las respuestas dadas por los estudiantes en el cuestionario aplicado, se puede notar que, El 93% de los educandos tiene una percepción favorable de los profesores en cuanto a la actitud pedagógica que se estudia. Aunque no es tan alta la cantidad en las observaciones hechas, es significativa la proporción de maestros que manifiesta dicha actitud con el 86 %.

En relación con la baja proporción de docentes que no muestra en su acto pedagógico actitudes de acuerdo a lo establecido en el indicador, es positivo que solo el 3% de los estudiantes considere que sus profesores no tomen acciones que les posibiliten a los educandos aplicar sus saberes en diversos escenarios ya sean reales o hipotéticos.

Sin embargo en las observaciones realizadas, llama la atención la cantidad de maestros que no manifestaron en sus actuaciones la conducta a examinar (14 %). Aunque se debe tener en cuenta las limitaciones que hubo al observar en una sola sesión a cada uno de los docentes, lo que imposibilita tener una visión más amplia de sus caracteres actitudinales en el aula.

Es necesario indicar que en la medida que el docente facilite actividades que conduzcan al entendimiento, comprensión, asimilación, análisis, reflexión, construcción y aplicación de saberes prácticos para la vida en diferentes situaciones y contextos, logrará fomentar el desarrollo de aprendizajes, con mayor significación para el estudiante en su formación tanto personal como profesional.

“Esto se hace aprovechando cualquier fuente de información que se considere pertinente. Estos recursos contextuales se pueden encontrar en el entorno físico, en la experiencia y la relación que los interlocutores ya comparten, en las tareas u objetivos que comparten los participantes y en la experiencia que tienen las particulares conversaciones similares” (Mercer, 2001:68).

A continuación se establecen las actitudes pedagógicas que median los procesos de enseñanza y aprendizaje orientados por los docentes de Humanidades de la CUC de acuerdo con los hallazgos encontrados en las observaciones realizadas:

### **Parte de las ideas previas de los estudiantes para tratar temas nuevos**

El 75% de los docentes de la CUC del programa de Humanidades, privilegia los aprendizajes previos de estudiantes, hace preguntas abiertas con intención de que se revelen las ideas acordes al tema que tratará en la sesión y el grupo de estudiantes de forma espontánea opina, intercambia puntos de vista y formula preguntas.

El 18% de los profesores promueve estrategias e impulsan a lo largo de la acción educativa que los conocimientos nuevos de los estudiantes puedan relacionarse con los saberes previos y colaterales de éstos, generando interacción permanente de experiencias vitales que alimentan y enriquecen las sesiones de estudio en la medida que se desarrollan.

El 7% de los docentes, haría el momento de formación unidireccional y vertical, donde prevalecería la acción docente. De esta manera se niega la posibilidad al aprendiz de participar y de explorar los conocimientos que poseen sobre el tema estudiado para lograr trascender en sus conocimientos.

### **Ayuda al estudiante a aprender por sus propios medios**

El 71% de los docentes provee las herramientas didácticas necesarias para que el educando desarrolle sus competencias y esté en capacidad de hacer búsquedas y consultas especializadas en el aula, relacionar conceptos propositivos para concebir los propios, reflexionar acerca de lo que aprende, construir saberes a partir de situaciones reales o hipotéticas, interpretar textos con su visión y perspectiva particular, y demás actividades diferenciadas que el maestro orienta.

El 11% de los docentes facilita el incremento y desarrollo de la autonomía del estudiante en su propio proceso de aprendizaje a través de la resolución de problemas y análisis de situaciones reales y vivenciales para generar ideas personales, alienta la indagación permanente con la ayuda de herramientas tecnológicas, estimula la construcción textual teniendo en cuenta sus necesidades e

intereses personales; de tal manera que el proceso de formación trascienda más allá de las experiencias colectivas de aula.

El 18% de los docentes controlaría las actuaciones de los educandos, dándoles poca libertad de acción en los momentos de aprendizaje.

### **Aprovecha los errores conceptuales en la clase para reconstruir ideas.**

El 75% los docentes muestra respeto por los aportes que hacen los educandos aunque sean equivocados, le dan valor a los puntos de vista expresados y los utilizan para enriquecer los saberes abordados, promoviendo en ellos más espontaneidad y confianza al momento de emitir conceptos.

Al 25% de los maestros no se le presentaría situaciones en las que haya tenido que asumir las apreciaciones erróneas de los aprendices de manera asertiva y retomar lo expresado como punto de apoyo para despejar dudas individuales y colectivas en beneficio de la sesión de estudio.

### **Guía al estudiante a aplicar sus saberes en contextos diferentes.**

El 86% de los docentes emplea diversos mecanismos que les permiten a los estudiantes desarrollar sus capacidades para producir conocimiento, a través de la resolución de problemas que tienen que ver con su cotidianidad, personificación de caracteres, actividades de campo para interactuar con el medio, planteamiento de situaciones hipotéticas para su análisis y demás ejercicios facilitados para el saber hacer del aprendiz en escenarios apropiados de aprendizaje.

El 14% de los docentes no desarrollaría ejercicios de aplicación en las clases observadas o implementaría otro tipo de experiencia diferente a la construcción o producción de saberes en situaciones contextualizadas.

A continuación se establecen las incidencias de las actitudes pedagógicas de los docentes de Humanidades en el aprendizaje, de acuerdo con las respuestas dadas por los estudiantes consultados en el cuestionario aplicado.

**¿El docente parte de las ideas que tienen los estudiantes sobre un tema para tratar otros nuevos?**

El 64% de los educandos manifiesta que los profesores, cuando privilegian los aprendizajes previos, motiva a los estudiantes a utilizar las ideas previas y las nuevas para profundizar conceptos y construir su propio conocimiento.

El 32% de los aprendices establece que cuando los maestros parten de los conocimientos previos, los educandos tienen mayor comprensión de los nuevos temas, lo que posibilita mayor claridad conceptual para relacionar saberes.

El 4% de los estudiantes indica que los docentes no priorizan en los preconceptos del grupo en relación con los saberes que se pretenden abordar. Por lo que se asume que este grupo de maestros a lo largo de las diferentes sesiones de estudio, recurre a las presentaciones magistrales permanentemente o no realiza en su acción educativa actividades que propicien la interacción con sus educandos, quienes asumirían un papel pasivo en los momentos de aprendizaje.

**¿El docente ayuda a los estudiantes a aprender por sus propios medios?**

El 68% de los educandos expresa que sus maestros, cuando estimulan el auto aprendizaje, logra depender menos de otros y más de sus capacidades, lo que propicia el aprendizaje autónomo.

El 29% de los aprendices establece que los profesores, cuando desarrollan en ellos la capacidad de aprender por sí mismos, logra encontrar respuestas a sus inquietudes en los diversos momentos de formación.

El 3% de los estudiantes manifiesta que los maestros no les facilitan las herramientas didácticas necesarias para regular y gestionar su propio aprendizaje.

**¿El docente aprovecha los errores conceptuales en la clase para construir ideas?**

El 68% de los discentes cree que de los docentes toman los desaciertos de los educandos para favorecer y enriquecer el proceso de formación. Esto les permite ver el error como un elemento necesario y fundamental para avanzar en su aprendizaje.

El 32% de los estudiantes considera que los maestros utilizan positivamente los planteamientos erróneos para rehacer y redirigir saberes, lo que permite a los educandos aprender a producir nuevas ideas a partir de los errores propios o ajenos.

### **¿El docente guía al estudiante a aplicar los saberes en situaciones diferentes?**

El 68% de los estudiantes considera que sus maestros fomentan en ellos capacidades para producir su propio conocimiento en diversos escenarios de aprendizaje. Cuando los maestros lo hacen, los estudiantes aprenden a llevar la teoría a la práctica, lo que posibilita el dominio en la intencionalidad de acción.

El 29% de los estudiantes establece que los docentes los orientan a llevar a la práctica su saber hacer, para construir o reconstruir sus ideas o percepciones de su realidad en diversos contextos, lo que motiva a los educandos a enfrentar cualquier dificultad que se le presente en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El 3% de los aprendices cree que sus maestros no desarrollan actividades que les permita relacionar la producción de saberes con eventos de su cotidianidad que son inherentes y pertinentes al propósito de estudio. Por lo que se pierde la oportunidad de vincular al estudiante con hechos relevantes que rodean su praxis dentro de su ambiente de formación.

La tabla G presenta una síntesis de los resultados de la investigación. Las actitudes pedagógicas aparecen ordenadas según su recurrencia en el aula, junto con la incidencia en el aprendizaje de los estudiantes.

## ACTITUDES EN EL PROCESO METODOLOGICO

En relación con las actitudes en el proceso metodológico, éstas se asumieron como las conductas o acciones que le permiten al docente desarrollar el proceso de enseñanza dentro de un plan secuencial y progresivo de actividades pedagógicas, con miras a facilitar el aprendizaje de los estudiantes. En esta categoría se seleccionaron tres actitudes representadas en los siguientes indicadores:

**Tabla 7. Actitudes en el proceso metodológico**

<b>ACTITUDES EN EL PROCESO METODOLOGICO</b>
5. Aprovecha los aportes que voluntariamente hacen los estudiantes
6. Promueve el trabajo académico en equipo
7. Pregunta e invita a preguntar en clase para formar estudiantes críticos

Fuente: Información obtenida en los espacios integradores del proceso investigativo desarrollado.

En el indicador Aprovecha los aportes que voluntariamente hacen los estudiantes, la expresión **aprovecha** se definió como la acción oportuna y premeditada del docente dirigida a la apropiación pedagógica de las ideas que aportan los estudiantes, como referentes enriquecedores del discurso del profesor. Por **aporte voluntario** se definió toda idea o acción, válida o no, que surge de manera libre y espontánea en el estudiante, sin exigencia ni condicionamiento alguno por parte del docente.

Hechas estas precisiones conceptuales, se expone a continuación el análisis de los datos correspondientes a las notas de campo, que para efectos de esta investigación se les denominó narrativas de observación sistemática. La actitud del docente de saber aprovechar los aportes que voluntariamente hacen los estudiantes, se manifestó de muchas maneras en las sesiones de clase observadas.

En la tabla 8 se observa una muestra.

**Tabla 8. Actitud: El docente aprovecha los aportes que voluntariamente hacen los estudiantes.**

<b>Actitud: El docente aprovecha los aportes que voluntariamente hacen los estudiantes</b>
<p><b>Clase 2.</b> Una estudiante terció en la exposición de la docente y ésta aprovechó para una mejor ilustración de las ideas.</p> <p><b>Clase 3.</b> El docente hizo una pregunta al grupo: ¿De las sílabas cuáles conocen? ¿Nadie conoce una sílaba? El salón enmudeció y se observaron rostros sumidos en la incomprensión de la pregunta. Un estudiante se animó a responder con la inseguridad de quien intenta resolver un acertijo. “Bisílabas, trisílabas”, dijo. El docente celebró que alguien hubiese identificado con esas palabras lo que él trataba de decir.</p> <p><b>Clase 5.</b> Una estudiante intervino para destacar la Acción de Tutela como un gran avance de la Constitución del 91, en cuanto a la reclamación de los derechos. La docente agregó otro avance: la Constitución de 1886 predicaba un Estado de derecho, en cambio la del 91 habla de un Estado Social de Derecho.</p> <p><b>Clase 6.</b> Cuando todos los estudiantes dieron su concepto personal de libertad, la docente se dirigió al tablero para escribir dos frases que representaban las dos líneas de pensamiento que identificó en las respuestas de los estudiantes. La primera, ser o hacer lo que quiero sin importarme los demás; la segunda, hacer las cosas teniendo en cuenta a los demás.</p>

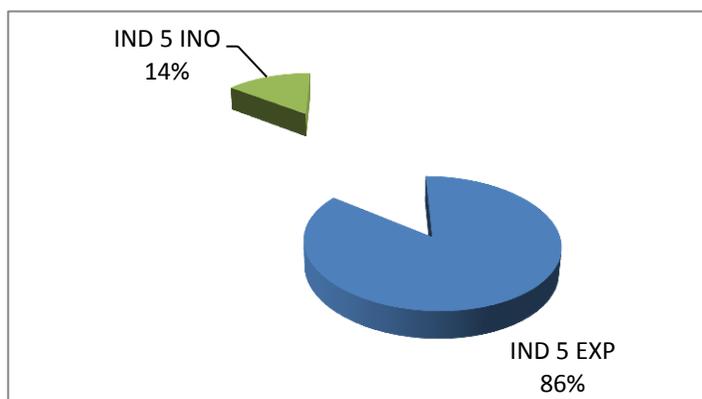
Fuente: Información obtenida en los espacios integradores del proceso investigativo desarrollado.

En las muestras que aparecen en la tabla 8 se puede observar cómo los docentes de cada clase coinciden en asumir de manera intencional y pedagógica la actitud que allí se describe, para complementar o enriquecer sus saberes con los de los estudiantes. De igual manera, en cada caso se percibe la validación de las condiciones preestablecidas en la definición que de ese indicador se hizo en líneas anteriores, a saber: a) Que el docente intencionalmente acoja el aporte del estudiante y lo revierta en la clase como insumo pedagógico; b) Que el estudiante haya aportado sus ideas de manera libre y espontánea.

Un análisis más general de esa actitud pedagógica permitió establecer que de los 28 docentes observados, 24 de ellos, equivalentes al 86% de la muestra, realizan acciones o asumen conductas compatibles con la definición del citado indicador. En atención a uno de los objetivos de esta investigación, aquél que busca identificar las actitudes pedagógicas que median los procesos de enseñanza y aprendizaje de los docentes, este hallazgo valida esa actitud como una de las más observables en dichos procesos, en la CUC.

La figura 9 muestra que sólo en cuatro (4) sesiones de clases (con igual número de docentes) no hubo ocasión de observar la actitud analizada. Es posible que la forma particular de actuar de cada docente, al igual que sus esquemas de trabajo incida en ese hecho.

**Figura 9. Actitud: Aprovecha los aportes que voluntariamente hacen los estudiantes.**



De otra parte, no hay que olvidar que el modelo pedagógico de la Universidad de la Costa (MPCUC), en lo que concierne al marco teórico del aprendizaje, se nutre de los postulados del constructivismo y predica la materialización de esos principios en las prácticas pedagógicas de todos los programas de estudio de la universidad.

En tal sentido, los autores del MPCUC, siguiendo a Coll (1999) establecen tres ideas fundamentales que los profesores y estudiantes deben tener presente en el aula, a saber: “El estudiante es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje, la actividad mental constructiva del estudiante se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración, y la función del docente es engarzar los procesos de construcción del estudiante con el saber colectivo culturalmente organizado”.

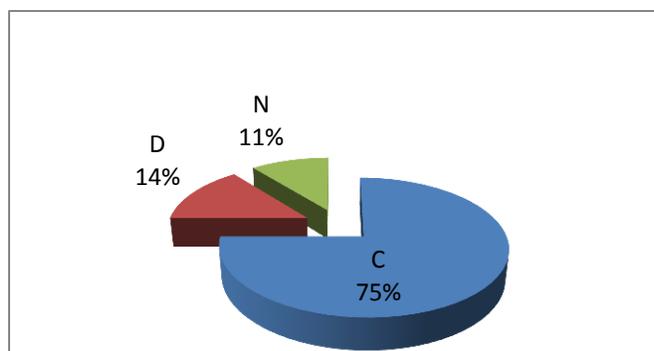
En la muestra de la tabla 8 se observa cómo los estudiantes de las clases 2, 3 y 5 aplican procesos mentales de construcción sobre contenidos ya elaborados por

la ciencia y la cultura, con la mediación del docente. Este hallazgo pone en evidencia la forma como los docentes establecen vínculos, de manera consciente o inconsciente, entre algunos postulados teóricos y la práctica pedagógica en la facultad de Humanidades.

Ahora bien, cuando el docente aprovecha los aportes que voluntariamente hacen los estudiantes, ¿cómo incide esa actitud pedagógica en el aprendizaje? Para responder a esa pregunta, los investigadores consultaron la opinión de 28 estudiantes (una muestra igual a la de los docentes) para luego comparar sus respuestas con los datos registrados durante la observación de clases.

De esa manera se buscaba confirmar con los estudiantes si las actitudes que los investigadores habían identificado en los docentes eran las mismas que conocían sus discípulos. Si eran las mismas, los estudiantes debían entonces decir cómo incidían esas actitudes en su aprendizaje. La figura 10 muestra el resultado.

**Figura 10. Cuando el docente aprovecha los aportes que voluntariamente hacen los estudiantes, éstos se motivan a participar más en la clase.**



Los datos de la figura 10 confirmaron, de una parte, que son muchos los docentes (el 75%) que aprovechan (en el sentido de darle importancia y asumirlos como insumos) los aportes que hacen los estudiantes, y de otra, que cuando eso ocurre los motivan a intervenir y a interactuar con más frecuencia en la clase; con esa actitud del docente, se estimula la dimensión afectiva de los estudiantes, lo cual los lleva a experimentar el público reconocimiento de una condición privilegiada dentro del grupo, además de constituirse en autogestores de sus logros en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este hallazgo, además, está en consonancia con dos de los postulados que Díaz Barriga (citado por Barros y Devia, 2007), destaca del Constructivismo. El primero establece que “el aprendizaje tiene un componente afectivo que afecta el autoconocimiento, las metas personales, la disposición por aprender”. El segundo, que el aprendizaje se facilita gracias a la mediación o interacción con los otros, por lo tanto es social y cooperativo”.

Por otro lado, el indicador 6 del instrumento de observación estructurada parte del supuesto de que el profesor Promueve el trabajo académico en equipo. Allí el término **promueve** se asumió como una acción del docente que busca desarrollar en los estudiantes la capacidad de trabajar en grupo. La expresión **trabajo académico** se definió como toda actividad, teórica o práctica, realizada para el aprendizaje sistemático de los estudiantes.

El **trabajo en equipo** se concibió como la actividad o conjunto de actividades que realizan dos o más estudiantes para alcanzar objetivos comunes, mediante decisiones y responsabilidades compartidas.

La actitud del docente de promover el trabajo académico en equipo, se percibió también de muchas maneras en las sesiones de clase observadas. En la muestra de la tabla 9 se establecieron tres códigos de interpretación: a) criterios de conformación de grupos, b) elección del tema y c) metodología de trabajo.

**Tabla 9. Actitud: Promueve el trabajo en equipo**

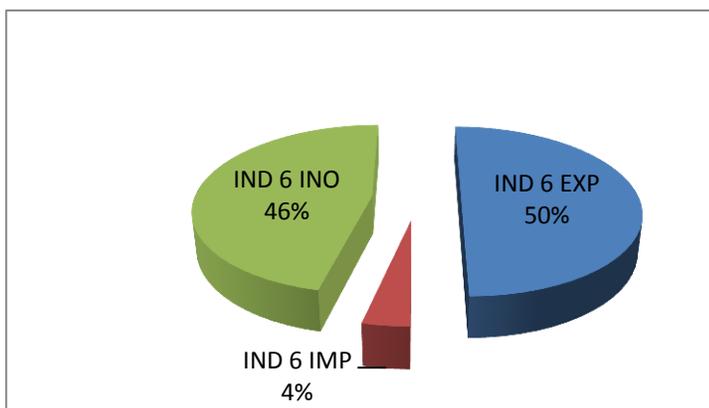
<b>Actitud: El docente promueve el trabajo académico en equipo</b>
<p><b>Clase 6B.</b> (...)Formó grupos y a cada uno le entregó un documento para realizar un estudio de caso. Después de conformar los grupos al azar y con igual número de integrantes, algunos estudiantes se resistieron a estar separados de sus amigos, y aunque insistieron ante la docente, ésta forzó la separación.</p> <p><b>Clase 7.</b> El tema de la clase, los principios de la Constitución Política, lo desarrollaría mediante un taller en grupo. Cada grupo debía tener cuatro integrantes; su conformación se hizo con absoluta libertad para los estudiantes.</p> <p><b>Clase 8.</b> Al cierre de la clase, asignó un trabajo en grupo sobre problemáticas relacionadas con los derechos fundamentales.</p> <p><b>Clase 11.</b> A falta de un video beam, algunos estudiantes debieron exponer el tema con el uso de herramientas nemotécnicas tan discontinuadas como sus cuadernos de apuntes u hojas maltrechas por el nerviosismo. Hubo un estudiante que sin reparo ni recato alguno echó mano de su celular para leer en él lo que había extraviado en su memoria natural.</p> <p><b>Clase 14.</b> Otro grupo de estudiantes habló sobre la ética ambiental. Todos utilizaron diapositivas. Los expositores leían el contenido de éstas, luego hacían un comentario adicional e ilustraban las ideas con ejemplos. Al terminar el grupo, la docente exhortaba a los estudiantes a hacer preguntas.</p>

Fuente: Información obtenida en los espacios integradores del proceso investigativo desarrollado.

En cuanto a los criterios que prevalecen en la conformación de grupos, se observó en los docentes la tendencia a concederles libertad a los estudiantes para escoger sus compañeros de equipo, no así para decidir sobre el tema ni el número de integrantes. Como se verá más adelante, el hecho de que los estudiantes puedan trabajar con los compañeros más ligados a sus afectos, sirve de aliciente a los procesos cognitivos porque, como dice Coll (1999) respecto a los postulados del Constructivismo, “el aprendizaje tiene un componente afectivo que afecta el autoconocimiento, las metas personales, la disposición por aprender” (P:17) En cuanto al tema, éste estuvo por lo general supeditado a los contenidos que el profesor había seleccionado previamente para el desarrollo de la asignatura. En relación con la metodología de trabajo, los estudiantes seguían una ruta modificada apenas por las variantes que introducían los más osados. En la tabla 9, las clases 11 y 14 muestran pinceladas descriptivas de la metodología. En síntesis, la actitud pedagógica del docente, referida a la promoción del trabajo en equipo, resultó a veces paradójica porque las reglas de juego que se les imponían a los estudiantes no siempre despertaban en éstos el fervor por esta forma de aprendizaje.

El análisis global y estadístico de la actitud mediante la cual el docente promueve el trabajo en equipo dejó al descubierto que solo 15 (equivalente al 54%) de los 28 docentes observados incluyeron esa modalidad de trabajo para realizarla dentro o fuera de la clase. Los 13 profesores restantes (que representan el 46%) no programaron esa actividad en las sesiones observadas, tal vez porque los temas tratados exigían otras dinámicas en su ejecución.

**Figura 11. Actitud: Promueve el trabajo académico en equipo.**



Resultaría interesante poder establecer en un estudio posterior de más largo aliento, las razones subjetivas, pedagógicas y socioculturales que mueven a los docentes a optar por el trabajo en equipo o a prescindir de él durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. En su concepción del aula como un sistema de representaciones, Acaso (2012) visualiza a los sujetos y su entorno bajo la forma de micro discursos, dotados de significados imperceptibles, por hallarse en segundo plano. “Es en este punto –dice Acaso (2012) -- donde podemos conectar con el constructivismo y, al aplicarlo a la pedagogía, aceptar que la realidad que ocurre en el aula es una construcción social para todos los componentes de la comunidad pedagógica: tanto los estudiantes como los docentes perciben el acto pedagógico de diferentes maneras y acometen acciones muy distintas con respecto a lo aprendido, que nunca es igual para ninguno de los participantes”.

Esta visión de la autora desemboca en una pregunta del más avezado lector: Si todo lo que ocurre en el espacio áulico es una construcción social y ninguno de sus actores experimenta lo mismo, ¿por qué no sacar el mayor provecho al trabajo

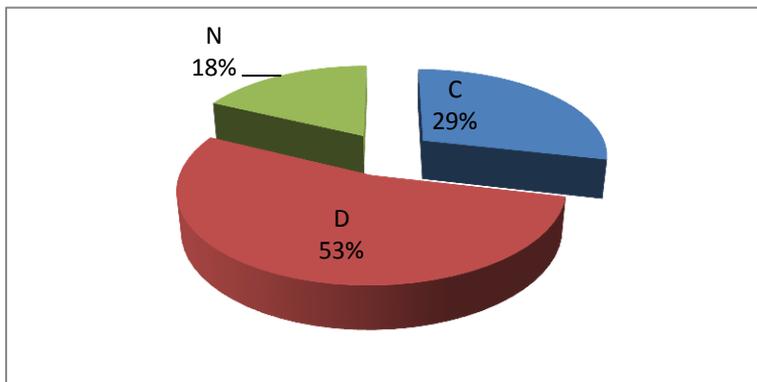
en equipo en cada clase, procurando la cualificación de esa experiencia pedagógica donde se juntan muchas voluntades?

De la anterior pregunta se infiere precisamente uno de los hallazgos relacionado con la actitud que aquí se analiza. Aunque el 54% de los docentes promovió el trabajo en equipo durante su clase, la cantidad es inversamente proporcional a la calidad de lo que se hace y se aprende en esa forma de trabajo.

A continuación se analiza la incidencia de la aludida actitud en el aprendizaje de los estudiantes. La figura 12 permite visualizar una respuesta cuantitativa de esa indagación. La mayoría (15) de los estudiantes consultados respondió que cuando el docente promueve el trabajo académico en equipo aprende que el conocimiento también se construye en grupo.

Ocho estudiantes declararon que el trabajo en equipo les permite aprender con las experiencias de otros. El resto de los 28 consultados manifestó que el docente no implementaba la estrategia en cuestión.

**Figura 12. Al promover el trabajo en equipo los estudiantes aprenden que el conocimiento también se construye en grupo.**



En cuanto al tercer indicador --Pregunta e invita a preguntar en clase para formar estudiantes críticos-- se estableció que el docente **pregunta** cuando indaga, de manera directa o indirecta, por una información que desconoce o finge desconocer relacionada con el tema de estudio. También cuando verifica con feedback el logro del aprendizaje.

En este trabajo sólo se valoró la pregunta oral del profesor. Con la expresión **estudiantes críticos** se identificó a los estudiantes que plantean ideas objetivas, convincentes, transformadoras, apartadas de la mayoría pero aceptadas por el grupo debido a la visión muy particular y diferente que expresan de la realidad. La tabla 10 muestra algunas evidencias sobre esta actitud pedagógica.

**Tabla 10. Evidencias del indicador “Pregunta e invita a preguntar en clase para formar estudiantes críticos”.**

Códigos de interpretación: Propósitos de las preguntas del docente / Disposición crítica de los estudiantes.

**Clase 1B.** El profesor dio a leer dos historias. Preguntó por qué era necesario reflexionar sobre esas lecturas. Al final de la actividad explicó los motivos que lo llevaron a presentar los dos relatos: la necesidad de aprender a ser mejores personas y de elevar la calidad humana.

**Clase 2C.** La profesora les pidió a los estudiantes que respondieran a la pregunta “¿qué es investigar?”, consultando fuentes bibliográficas desde sus celulares. A esta altura de la clase, se pudo observar que la docente formulaba preguntas sólo para recabar información sobre el tema de estudio, sin promover debate alguno sobre el mismo.

**Clase 8B.** La docente preguntó a los estudiantes sobre la confiscación, contemplada en el artículo 34 de la C.P. Algunos estudiantes respondieron basados en sus conocimientos previos. Un estudiante planteó, a manera de ejemplo, el caso relacionado con la siembra de marihuana en su casa, destinada al consumo personal. Preguntó si allí aplicaba la confiscación. La docente respondió que eso era otra cosa.

**Clase 14B.** Al terminar de exponer cada grupo, la docente exhortaba a los estudiantes a hacer preguntas. La invitación a preguntar tenía la intención de verificar si hubo o no claridad en las ideas expuestas por los expositores.

Fuente: Información obtenida en los espacios integradores del proceso investigativo desarrollado.

En esos fragmentos de las notas de campo, el análisis se centró en dos códigos: los propósitos de las preguntas de los docentes y en el carácter crítico de las que pudieron haber formulado los estudiantes. En cuanto a los propósitos, se pudo establecer la predisposición del docente de aclarar siempre ideas o verificar la captación de las mismas. Las muestras 2B y 14B revelan esa tendencia. En cambio, en las evidencias 1B y 8B estaban dadas las condiciones para que los estudiantes desplegaran en la clase sus ideas con sentido crítico. Pero no ocurrió así.

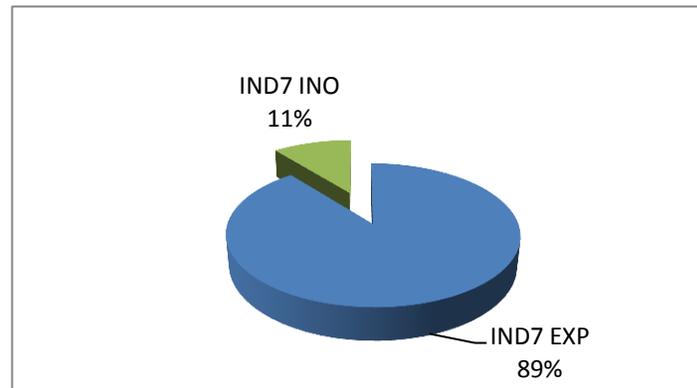
En el primer caso (muestra 1B), los estudiantes se limitaron a responder la pregunta del docente (¿por qué era necesario reflexionar sobre las dos lecturas?), sin entrar a debatir ideas. Estaban más preocupados por responderle al profesor en la forma como él esperaba que le respondieran. Al final él mismo explicó lo que los estudiantes intentaron a medias. En el segundo caso, el estudiante fue el que creó la oportunidad para una discusión al exponer un problema detonante, relacionado con la siembra de marihuana en su casa para consumo personal. La docente se limitó a responder a secas que no era ése un caso de confiscación, sin dar lugar a la réplica de su discípulo y sin reparar en la gran oportunidad de extender el debate a todo el grupo.

Si bien la actitud pedagógica en la que el docente pregunta e invita a preguntar en clase para formar estudiantes críticos aplicó en 25 docentes, equivalente al 89% de la muestra (sólo en las clases de tres docentes no tuvo ocurrencia), los hechos dieron al traste con la conducta que hipotéticamente se había definido, pues su contenido semántico no fue traducible a la realidad como se

esperaba y debió optarse entonces por la versión más cercana a la experiencia, es decir, considerar básicamente las dos acciones del docente: preguntar a los estudiantes e invitar a éstos a preguntar. El tercer componente del indicador (formar estudiantes críticos) definía el propósito de las dos acciones anteriores. Pero en la práctica los profesores hacían preguntas con propósitos diferentes al de formar estudiantes críticos. Es posible que en este componente se haya producido lo que Piergiorgio Corbetta (2007) llama error sistemático o “distorsión”, del cual afirma que “es un error constante porque aparece en todas las investigaciones, ya sea en estudios sobre individuos diferentes o réplicas de investigaciones sobre los mismos individuos”.

El caso es que en la práctica los investigadores debieron afrontar la disyuntiva de seleccionar o no el indicador cuando la actitud del docente mostraba intenciones diferentes a la de formar estudiantes críticos. En general, se encontró que los docentes hacían preguntas a los estudiantes cuando necesitaban verificar el estado del aprendizaje o los trabajos (lecturas, escritos, etc.) realizados dentro o fuera de la clase, sin que ello implicara una premeditada y sistemática formación crítica. Al final se optó por seleccionar el indicador sin diferenciar los propósitos del docente y el resultado.

Figura 13 Actitud: Pregunta e invita a preguntar en clase para formar estudiantes críticos



Muy a pesar de que en los lineamientos pedagógicos de la universidad se establece de acuerdo con Barros y Devia (2007) que “las personas deben desarrollar la capacidad crítica y analítica del espíritu científico (...) para que puedan participar en la búsqueda de la solución a los problemas tecnológicos, organizacionales y sociales”, en el aula las prácticas consuetudinarias de los docentes y estudiantes asfixian los buenos propósitos petrificados en el discurso oficial de la universidad.

Nadie podrá negar que en el aula abundan las oportunidades para ejercitar el pensamiento crítico, pero escasean las iniciativas de quienes tienen a su cargo la direccionalidad del proceso de enseñanza. Acaso (2012) define la direccionalidad como aquél diseño de la clase que el docente construye en su imaginario pensando en un estudiante ideal. “Esta construcción inconsciente –afirma Acaso (2012) deja fuera a muchos participantes, deja fuera a todos aquellos que no entran en esa categoría, y estas dinámicas de inclusión y exclusión son las que al final afectan de manera profunda a los procesos de enseñanza-aprendizaje”. Tal vez esta sea una

de las muchas razones por las que se limita en el aula el discernimiento crítico, pues esta cualidad se excluye del estudiante ideal.

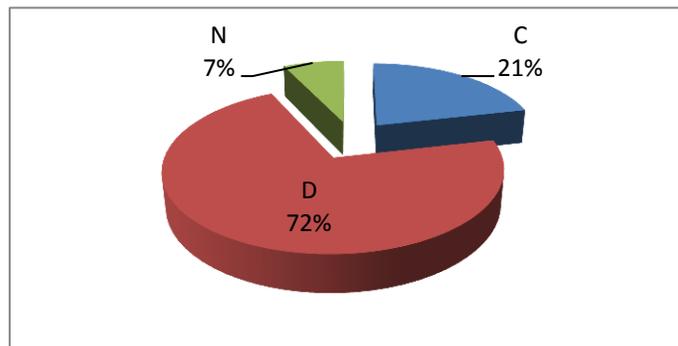
Este análisis conduce irremediablemente a formular dos recomendaciones: la primera, la realización de un estudio serio sobre Pedagogía de la criticidad en el aula, para indagar qué se está haciendo sobre este particular; la segunda, la creación de la Cátedra de Pensamiento Crítico, en la Facultad de Humanidades., para formar a los estudiantes y docentes en la competencia crítica desde una asignatura exclusiva. Si antes se acertó con las cátedras de Gestión del conocimiento y Pro Barranquilla (para mencionar tan solo estas dos), ¿por qué ahora no? Una cosa sí debe quedar clara en cuanto al perfil de los profesores que dictarán la Cátedra de Pensamiento Crítico: No hay que pedirle peras al olmo.

En otro análisis de la actitud del docente que pregunta e invita a preguntar en clase para formar estudiantes críticos, se encontró que de los 28 estudiantes consultados sobre ese particular, 20 se inclinaron por la opción D, lo cual equivale al 72%, como se aprecia en la figura 14; seis estudiantes optaron por la C y 2 no creen haber visto esa actitud en el docente.

De estos datos se infiere que cuando el docente asume la actitud antes mencionada, la mayoría de los estudiantes se anima a preguntar para debatir ideas con los demás. Seis estudiantes, que representan el 21 %, dicen aprender muchas cosas con las preguntas de otros. ¿Qué información significativa o relevante se desprende de las incidencias de esa actitud pedagógica en el aprendizaje? ¿Qué

relaciones se pueden establecer entre las percepciones de los estudiantes y la actitud que asumen los docentes en la realidad?.

**Figura 14. Incidencia de la actitud pedagógica de preguntar para formar estudiantes críticos.**



Para responder a la primera pregunta es necesario explorar el trasfondo de la opción que eligió el 72% de los estudiantes. Sin duda, este grupo mayoritario vio claro que la opción de respuesta D incluye la posibilidad de debatir ideas con los demás, en cambio la otra (opción C) solo habla de aprender con las preguntas de otros. En la primera subyace el interés de los estudiantes por la participación activa y crítica, no así en la segunda, donde se prefiere un aprendizaje pasivo y contemplativo del quehacer de los demás.

En cuanto a la segunda pregunta, está claro que la mayoría de los estudiantes consultados reclama el debate de ideas en el aula; los docentes, en cambio, sólo parecen interesados en formular preguntas a los estudiantes para verificar el estado del aprendizaje o los trabajos (lecturas, escritos, etc.) realizados

dentro o fuera de la clase, sin que ello implique una premeditada y sistemática formación crítica.

## **ACTITUDES EN EL PROCESO INTERRELACIONAL**

En el marco de esta investigación hubo necesidad de agrupar en una categoría algunas actitudes pedagógicas relacionadas con el complejo mundo de las relaciones interpersonales en el contexto universitario. En este sentido se adoptó el concepto de proceso interrelacional para hacer referencia a la red de intercambio comunicativo que generan los actores del acto pedagógico en el aula, con particular atención en la interacción dialógica, el trato mutuo y los consensos en torno al aprendizaje. De estos conceptos partieron los siguientes indicadores:

**Tabla 11. Actitudes en el proceso interrelacional**

<b>ACTITUDES EN EL PROCESO INTERRELACIONAL</b>
8. Mantiene una relación dialógica con los estudiantes
9. Trata a los estudiantes atendiendo sus diferencias individuales
10. Acoge las sugerencias de los estudiantes para aprender como desean

Fuente: Información obtenida en los espacios integradores del proceso investigativo desarrollado.

En el indicador Mantiene una relación dialógica con los estudiantes el concepto Relación dialógica se definió como una situación de intercambio comunicativo entre el docente y el estudiante, en condiciones de igualdad de derechos y deberes, con prevalencia del poder de los argumentos y no de la posición de poder que ambos ostenten, así como la disposición de escucha frente a la crítica razonable de cualquiera de las partes.

La actitud pedagógica del docente de mantener una relación dialógica con los estudiantes se apoya en los planteamientos teóricos de Freire (1997), para quien “el diálogo es un proceso interactivo mediado por el lenguaje, que requiere realizarse desde una posición de horizontalidad. La dialogicidad es una condición indispensable para la construcción del conocimiento”.

Arandia, Alonso-Olea y Martínez (2010), siguiendo a Habermas (1987) y su teoría de la competencia comunicativa, explican que “todas las personas son capaces de comunicarse y de generar acciones. La teoría de la acción comunicativa aporta la idea de que el conocimiento es una forma comunicativa de entendimiento, en la que los actores establecen un tipo de relaciones intersubjetivas orientadas al consenso, regidas por pretensiones de validez como son la verdad, la rectitud, la veracidad y la inteligibilidad”.

La tabla 12 recoge algunas muestras de la manera como los docentes y los estudiantes hicieron visible la relación dialógica en el aula. En los fragmentos tomados de las narrativas de observación sistemática, que otros llaman notas de

campo, se establecieron los siguientes códigos: condiciones de igualdad, poder de los argumentos y la disposición de escucha.

**Tabla 12. El docente mantiene una relación dialógica con los estudiantes.**

<b>Actitud: El docente mantiene una relación dialógica con los estudiantes</b>
<p><b>Clase 3B.</b> El profesor conversaba con un estudiante sobre una evaluación escrita realizada en una clase anterior. Dejó entrever que dialogaban para aclarar algunas cosas y llegar a un acuerdo sobre la calificación. Lo mismo hizo con otros que él llamaba, presumiblemente porque tuvieron dificultades en la prueba. Informó que después de esas conversaciones explicaría nuevamente algunos conceptos de gramática tratados en sesiones anteriores, para aclarar ideas y facilitar la comprensión de los estudiantes.</p>
<p><b>Clase 14C.</b> Al cierre de las exposiciones se generaron comentarios sobre los temas tratados. Cuando faltaban 20 minutos para terminar la clase, un estudiante solicitó a la docente su autorización para exponer. La profesora le respondió que ya muchos acusaban cansancio y que ella le daría después las orientaciones para hacerla en otra ocasión. Luego la docente invitó a los estudiantes a evaluar las actividades que realizaron hasta el primer corte. Preguntó si los temas fueron significativos para todos.</p>
<p><b>Clase 12.</b> Al terminar la exposición el docente invitó al auditorio a formular preguntas si tenían alguna inquietud. Una estudiante preguntó por qué los policías no pueden votar. En la respuesta intervinieron el profesor y el último de los expositores, en una actitud que denotaba horizontalidad y respeto mutuo por los argumentos de uno y otro.</p>
<p><b>Clase 7B.</b> Cuando llegaba retrasado algún estudiante, el docente se le acercaba para darle las instrucciones del trabajo. Luego le indicaba que se uniera al grupo que tuviera menos de 4 compañeros. En otros momentos, se acercaba a algunos grupos para responder inquietudes y precisar los alcances de cada norma.</p>

Fuente: Información obtenida en los espacios integradores del proceso investigativo desarrollado.

Como se dijo antes, el análisis de la actitud pedagógica mediante la cual el docente mantiene una relación dialógica con los estudiantes, se hizo a partir de tres

códigos: condiciones de igualdad, poder de los argumentos y la disposición de escucha.

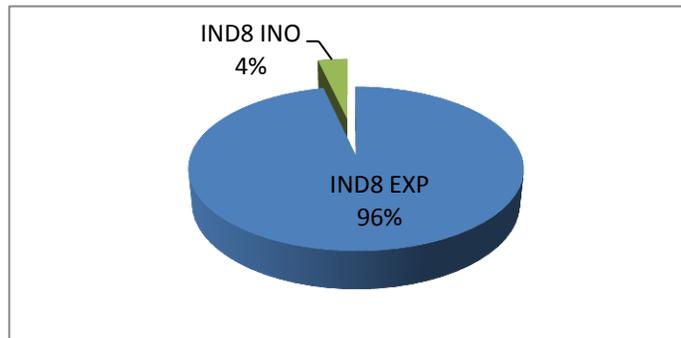
La transversalidad del código de disposición de escucha de los docentes se logra captar, de manera explícita o entre líneas, en las situaciones de aprendizaje que se describen en la tabla 12. En la muestra 3B, se infiere que los argumentos expuestos por cada una de las partes llevó al profesor a retomar los temas tratados para facilitar la comprensión de los estudiantes.

Cosa distinta ocurrió en la muestra 14C, en la que la docente aplicó el principio del predominio del interés general sobre el particular. El cansancio general del auditorio y la limitación del tiempo para otra exposición, fueron argumentos convincentes para el estudiante que deseaba exponer.

La muestra 12B se explica por sí misma. En la 7, en cambio, la percepción del trato del docente en condiciones de igualdad se produjo de manera visual y auditiva (el investigador escuchaba claramente lo que decía el profesor), pues sin importar que el estudiante llegaba retrasado a la clase, se esmeraba en atenderlo como había hecho con los demás. Además, en su discurso el docente confirmaba la horizontalidad dialógica con los estudiantes, sin vanidad ni ostentaciones de poder.

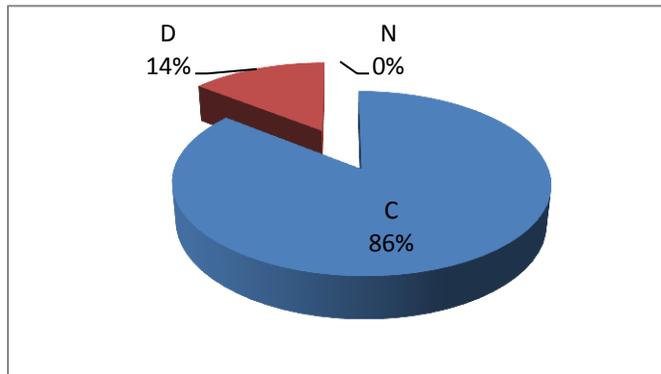
Desde una visión más general, el análisis de la actitud dialógica de los docentes permitió establecer que de los 28 docentes observados, 27 aplicaron (equivalente al 96% de la muestra) y sólo en una sesión de clase no hubo oportunidad de verificar esa actitud pedagógica. Ver figura 15.

**Figura 15. Actitud dialógica de los docentes**



Ahora bien, ¿cómo incidió la actitud dialógica de los docentes en el aprendizaje de los 28 estudiantes consultados? A juzgar por las estadísticas que muestra la figura 16, cuando los docentes mantienen una relación dialógica con los estudiantes, éstos afinan su capacidad de escucha y comprenden mejor sus ideas (las del profesor) y las de otros. Así conceptuaron 24 estudiantes, mientras que otros 4 consideraron que esa actitud del docente facilita los acuerdos en la clase, sin imposiciones de nadie.

**Figura 16. ¿Cómo incidió la actitud dialógica de los docentes en el aprendizaje de los estudiantes?**



Otra de las actitudes pedagógicas que hace parte de los procesos interrelacionales, es la relacionada con el trato que el docente les da a los estudiantes, atendiendo a sus diferencias individuales.

En el correspondiente indicador de esa actitud, el término **trata** (o tratamiento) se asumió como la manera de actuar que tiene el docente al dirigirse y comunicarse con los estudiantes, ya sea en forma verbal o escrita, con la mirada, los gestos o la entonación de la voz, provisto siempre de una determinada intención.

En este trabajo el concepto **diferencias individuales** hace referencia a las particularidades físicas, cognitivas (estilos de aprendizaje), afectivas y comportamentales de los estudiantes, incluidas sus creencias, modos de hablar y escribir, formas de razonar y de resolver conflictos.

La tabla 13 presenta micro discursos del aula como evidencias de la manera como el docente trata a los estudiantes atendiendo a sus diferencias individuales. Su análisis se limitó a los siguientes códigos de conductas observables: manejo de contenidos de clase y manifestaciones de la inteligencia emocional.

**Tabla 13. Evidencias del trato del docente centrado en las diferencias individuales**

<b>Actitud: El docente trata a los estudiantes atendiendo a sus diferencias individuales</b>
<p><b>Clase 11B.</b> La profesora se fijaba mucho en lo que decía y hacía cada expositor para luego dar las recomendaciones que ameritaba cada caso en particular. En otro momento, la docente dialogó “en privado” con un estudiante y le dio recomendaciones tras su exposición.</p> <p><b>Clase 9.</b> Cuando el profesor le escuchaba decir a un estudiante una idea imprecisa contenida en su trabajo escrito, hacía la observación en un tono de voz riguroso y a veces intimidante. A cada uno de los que salían al frente le hacía sugerencias de manera particular.</p> <p><b>Clase 6C.</b> La docente preguntó a todos los estudiantes, uno a uno (señalándolos con el dedo), qué entendía por libertad. Después de escucharlos a todos, sin hacer comentarios de lo que cada cual decía, dijo que no podía afirmar quiénes estaban en lo correcto y quiénes no, pues cada cual tiene su manera de pensar y esa actitud es válida.</p> <p><b>Clase 4.</b> El profesor propuso un nuevo ejercicio para realizar en seguida. Consistió en describir a un compañero y valorar (bien, regular, mal, etc.) sus dotes de cantante. Cada estudiante-espectador debía escoger un solo compañero entre los que actuarían al frente, para describir su aspecto físico y decir cómo fue su actuación.</p> <p><b>Clase 1C.</b> El docente mandó a leer a uno de los estudiantes que había recibido una de las hojas. El texto hacía referencia al verdadero amor de un hombre por su esposa. La otra historia la leyó una joven. Se refería a lo que había hecho una niña en un salón de clases para demostrar el verdadero amor. El profesor dijo a los estudiantes que establecieran relaciones entre las dos historias. Una de las estudiantes comentó que a los hombres les da pena hablar de eso, del amor verdadero. Se escucharon risitas y murmullos en el salón.</p>

Fuente: Información obtenida en los espacios integradores del proceso investigativo desarrollado.

Una lectura atenta de los micro discursos 11 y 9, recopilados en la tabla 13, revela la forma cómo los docentes reaccionan frente al manejo que cada estudiante le da a los contenidos de clase. La reacción más generalizada es la de fijar su atención en las particularidades del desempeño individual, para luego intervenir en el proceso con sus oportunas orientaciones y sugerencias.

En la muestra 6, la actitud de la docente constituye la mejor evidencia del respeto a las diferencias individuales, en este caso las relacionadas con las creencias de los estudiantes y sus maneras de pensar. En la muestra 4, el ejercicio de descripción que propuso el docente no solo le sirvió a él para descubrir y valorar las cualidades ocultas de los estudiantes, sino que éstos también descubrieron las de sus pares, y con ellas ejercitaron su capacidad de observación para plasmarla luego en la escritura. La valoración de las diferencias individuales en esa clase resultó todo un descubrimiento colectivo. La experiencia se realizó dentro del marco de los contenidos de clase y de las manifestaciones de la inteligencia emocional.

En el micro discurso 1 subyacen significados referidos a las diferencias de género, desestimadas por los estudiantes durante el análisis de las dos historias. El docente, tal vez sin proponérselo, entregó a un chico el relato que protagonizaba un hombre, y a una chica la historia que protagonizaba una niña. Desde la perspectiva de género, el docente supo poner a consideración del grupo las diferencias que hay entre la forma de pensar y de sentir del hombre y de la mujer. Lo que al principio lucía como un simple ritual de lectura académica, al final se convirtió en una oportunidad para que los estudiantes reconocieran sus particularidades emotivas

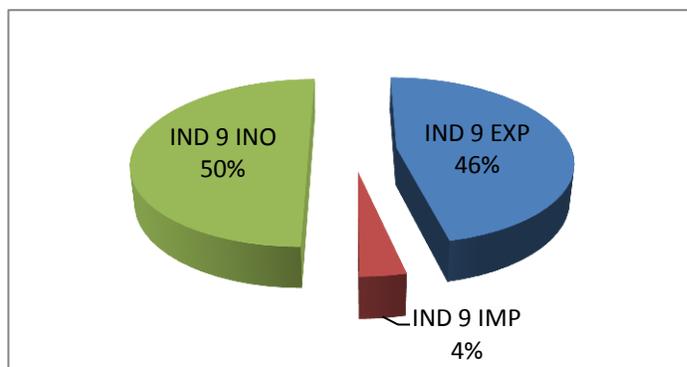
desde sus diferencias.

Las estadísticas globales de la actitud pedagógica que aquí se analiza, mostraron cifras que condujeron a una especie de empate técnico entre el porcentaje (46%) de las 13 sesiones donde la actitud se observó de manera explícita o directa, y el porcentaje (50%) de aquellas sesiones de clase donde no aplicó. Pero a las 13 anteriores había que agregarles una sesión más (la actitud se infirió de un evento de la clase; esta percepción equivale al 4%), para que sumen 14. En otras palabras, en 14 docentes se pudo observar el trato de los estudiantes centrado en sus diferencias individuales, y en otros 14 no fue posible. Véase figura 17.

De este análisis se infiere que la actitud pedagógica de tratar a los estudiantes teniendo en cuenta sus diferencias individuales, no parece ser una práctica recurrente en el aula, es posible que pase inadvertida bajo la forma de una pedagogía invisible.

“las pedagogías invisibles son el conjunto infinito e incontrolable de micro discursos que suceden y/o que no suceden a la vez en un acto pedagógico, que acontecen en un segundo plano (latente e inconsciente) dirigidos hacia un destinatario ideal y que transforma el cuerpo y la mente de los participantes del acto pedagógico en cuestión”. (Acaso 2012:107).

**Figura 17. Actitud: El docente trata a los estudiantes atendiendo a sus diferencias individuales.**



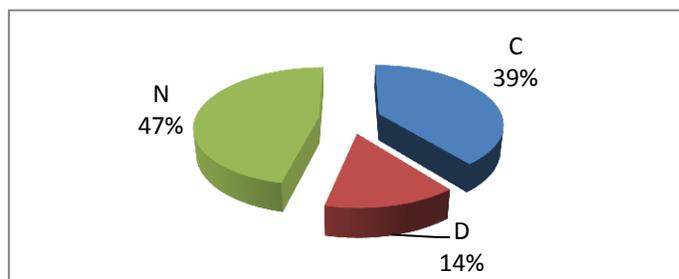
En otro análisis de esta actitud, realizado a partir de las respuestas que dieron 28 estudiantes, se encontró que 11 de ellos (39%) manifestaron que cuando el docente fija su atención en las diferencias individuales, sienten que los valoran como personas, con capacidades propias y diferentes. Otros cuatro (14%) dijeron que esa actitud del docente les eleva su autoestima por saber respetar su derecho a ser lo que quieren ser. Y 13 estudiantes (47%) afirmaron que el docente nunca se fija en tales diferencias. Dicho de otra manera, el 53% de los estudiantes consultados (15 en total) reconocieron que los docentes sí han mostrado esa actitud, pero la mayor incidencia en los estudiantes es la del reconocimiento como personas, cada uno con sus particularidades que los hacen diferentes de los demás. Véase figura 18.

**Comparación entre los resultados de la observación de los investigadores y la opinión de los estudiantes.** Como se dijo antes, los investigadores lograron observar en 14 docentes algunas evidencias de un trato que valora las diferencias individuales de los estudiantes, pero en otros 14 no fue posible evidenciarlo, tal vez porque los múltiples y complejos eventos que ocurren en el aula

no siempre visibilizan esa actitud pedagógica. Ahora bien, 15 estudiantes reconocieron que los docentes sí han mostrado esa actitud, no así los 13 restantes.

Sin duda, la opinión de los estudiantes resulta más creíble en cierto modo, pues ellos han interactuado por mucho más tiempo (en varias sesiones) con los docentes, que éstos con los investigadores (sólo una sesión). Y aunque ésta es una de las limitaciones de este trabajo, las cifras dan un margen de confiabilidad a los resultados obtenidos.

**Figura 18. Cuando el docente se fija en las diferencias individuales, eleva la autoestima de los estudiantes porque valora sus capacidades.**



Otra de las actitudes pedagógicas observada dentro del proceso interrelacional en el aula es aquella en la que el docente acoge las sugerencias de los estudiantes para realizar el aprendizaje como ellos desean. Para efectos del análisis del indicador de esta actitud, se estableció que las “sugerencias de los estudiantes”, abarcarían todas las variantes metodológicas o cambios de cualquier género que a iniciativa de los mismos estudiantes pudieran introducirse en la clase para alcanzar los objetivos de la misma. Se precisó, además, el alcance de la frase “aprender como desean”, en el sentido de estructurar la clase con actividades,

metodologías y ayudas educativas que respondan a los intereses y gustos de los estudiantes. A continuación se presentan algunas evidencias de esa actitud en la tabla 14.

**Tabla 14. Experiencia donde el docente acoge las sugerencias de aprendizaje.**

<p><b>Actitud: El docente acoge las sugerencias de los estudiantes para aprender como desean</b></p>
<p><b>Clase 1D.</b> El docente comentó que en el primer corte (antes primer parcial) perdieron la materia dos estudiantes porque no asisten a clases o faltan mucho. El profesor informó que seguiría calificando la participación porque así lo habían solicitado todos.</p>
<p><b>Clase 4B.</b> La estudiante que actuó después bailó una canción en ritmo vallenato amplificada con el reproductor de música de su celular. A partir de ese momento, los estudiantes echaron mano de sus móviles para esparcir en el aula la canción que bailarían o cantarían.</p>
<p><b>Clase 11C.</b> La docente solicitó en un papel los nombres de los estudiantes que debían presentar exposiciones en esa clase, asignadas por la docente, pero con temas que los estudiantes habían escogido libremente.</p>
<p><b>Clase 7C.</b> El tema a tratar mediante un taller en grupo era el de los principios de la Constitución Política. Cada grupo debía tener cuatro integrantes; su conformación se hizo con absoluta libertad para los estudiantes.</p>

Fuente: Información obtenida en los espacios integradores del proceso investigativo desarrollado.

Para el análisis de esas muestras se definieron dos códigos de interpretación respecto a la sugerencia: la modalidad de aceptación (consentida, negociada) y el beneficio. En la muestra 1D, el docente acogió la sugerencia de los estudiantes en el sentido de calificar la participación en clases. La modalidad de aceptación fue consentida, pues el profesor la acogió sin reservas. Pero evaluar la calificación implicaba que los estudiantes asistieran regularmente a clases e hicieran aportes. Es probable que el docente haya decidido, por eso, calificar la asistencia. Para muchos estudiantes, el beneficio de la sugerencia consistió en compartir sus conocimientos en circunstancias en las que los docentes generalmente establecen relaciones de diálogo y renuncian a las exigencias de otras prácticas evaluativas.

En la muestra 4B es necesario aclarar que el docente había asignado una descripción a todos los estudiantes y para ello debían salir al frente a cantar, bailar o dramatizar un hecho. Aquí se produjo la aceptación negociada porque si bien los estudiantes aceptaron las reglas de juego del docente, éste también tuvo que aceptar que aquellos utilizaran los celulares para amplificar la música. Los estudiante querían hacer su trabajo con mucho ruido y entusiasmo, y el docente consintió.

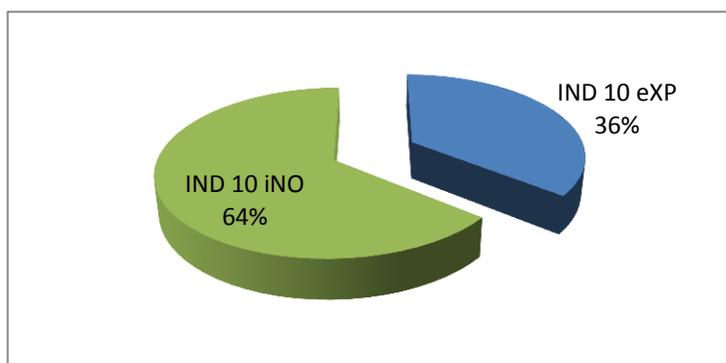
En las muestras 11C y 7C, también se dio la modalidad de aceptación negociada de la sugerencia que plantearon los estudiantes: libertad para organizar la actividad que programaría el docente. En la primera, la profesora decidió organizar exposiciones, pero convino con los estudiantes en que ellos escogerían el tema y a sus compañeros de equipo. En la segunda (7C), el docente decidió hacer

taller en grupo, señaló el tema y definió el número de integrantes. Los estudiantes obtuvieron el beneficio de escoger a sus compañeros. En síntesis, querer aprender de la manera que más desean los estudiantes, no es algo que en la práctica se pueda consentir fácilmente.

El análisis estadístico que de manera general se hizo a la actitud pedagógica en cuestión, confirma las palabras que cierran el párrafo precedente: querer aprender de la manera que más desean los estudiantes, no es algo que en la práctica se pueda consentir fácilmente. La figura 19 muestra cómo apenas 10 profesores (36%) de 28 observados acogieron algunas iniciativas de los estudiantes para aprender cómo éstos deseaban. En las sesiones de clase de los 18 restantes (64%) no fue posible observar esa actitud.

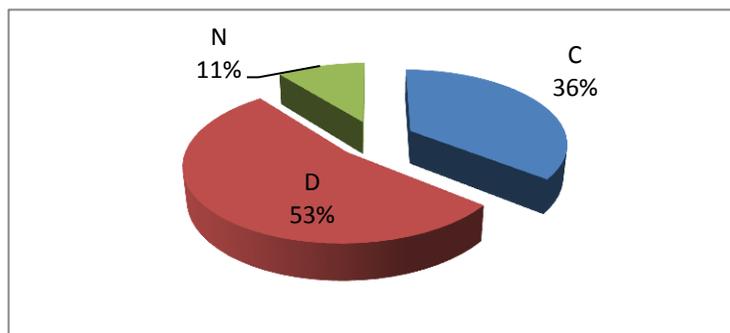
Cabe aclarar que el análisis empírico realizado con los datos de la tabla 13, hace suponer que la aceptación negociada de las iniciativas de los estudiantes busca legitimar su lugar frente al poder del docente en el aula, “ya que –como afirma Acaso (2012) de lo que no ocurre en el acto educativo, de lo que no sucede, de lo que se obvia, aprendemos, a veces, mucho más de lo que sucede, de lo que está”.  
(P:106)

**Figura 19. El docente tiene en cuenta las sugerencias de los estudiantes.**



**Incidencia de la actitud pedagógica en el aprendizaje.** Corresponde ahora analizar el comportamiento del indicador en las respuestas de los estudiantes. De los 28 consultados, 10 (35%) expresaron, en clave hedonista, que cuando el docente acoge sus sugerencias para aprender según sus deseos, aprenden con las actividades que más les agradan. Desde una perspectiva más cercana a la teoría que ideara Ovidio Decroly, la de los centros de interés, 15 (53%) estudiantes respondieron que cuando los docentes adoptan la actitud, demuestran que se interesan por sus necesidades de aprendizaje, sus intereses, en correspondencia con sus edades. La actitud no se observó en tres (11%) sesiones de clase. Ver figura 20.

**Figura 20. ¿Los docentes toman en cuenta las iniciativas de los estudiantes?**



**Comparación entre los resultados de la observación de los investigadores y la opinión de los estudiantes.** A simple vista, los resultados cuantitativos de uno y otro análisis resultaron discordantes. Al sumar los 10 estudiantes (36%) que eligieron C, con los 15 (53%) que optaron por la opción D, resulta un total de 25 estudiantes que dan testimonio de que los docentes sí acogen las sugerencias de los estudiantes para que éstos aprendan como desean. Al comparar este resultado con el de los investigadores, se encontró que a juicio de éstos sólo 10 docentes (36%) asumen esa actitud y los 18 restantes (64%) no lo hacen.

Ante estas notables diferencias en las estadísticas, surgen preguntas como las siguientes: ¿Los estudiantes interpretaron la pregunta en el mismo sentido en que los investigadores entendieron y observaron la actitud pedagógica? Si así lo hicieron, ¿por qué los datos de los estudiantes difieren tanto de los que obtuvieron los investigadores? No es fácil responder a preguntas como éstas, más aún cuando en la conducta analizada entran en juego muchas variables que afectan las

percepciones de quienes aportan la información.

Aun así, cabe la posibilidad de especular con algunas explicaciones. Una de ellas tiene que ver con los largos períodos (meses o años) de interacción de los estudiantes con los docentes durante el acto pedagógico, a diferencia del escaso tiempo (menos de dos horas) y la poca interacción de los investigadores con los profesores y estudiantes durante las visitas de aula.

**Tabla 15. Síntesis de los resultados: actitudes pedagógicas y sus incidencias en el aprendizaje de los estudiantes**

<b>Actitud pedagógica</b>	<b>Doc</b>	<b>%</b>	<b>Incidencia en el aprendizaje de los estudiantes</b>	<b>Est.</b>	<b>%</b>
El docente mantiene una relación dialógica con sus estudiantes	27	96	Los estudiantes escuchan y comprenden mejor las ideas de los docentes y las de otros	24	85
El docente pregunta e invita a preguntar para formar estudiantes críticos.	25	89	Los estudiantes se animan a preguntar para debatir ideas con los demás	20	72
El docente aprovecha los aportes que voluntariamente hacen los estudiantes.	24	86	Los estudiantes se motivan a hacer aportes en la clase	21	75
El docente guía al estudiante a aplicar sus saberes en contextos diferentes	24	86	Los estudiantes aprenden a llevar la teoría a la práctica	19	68
El docente parte de las ideas previas de los estudiantes para tratar temas nuevos	26	93	Los estudiantes utilizan las ideas previas y las nuevas para profundizar mis conocimientos	18	60
El docente aprovecha los errores conceptuales en la clase para reconstruir ideas	21	86	Los estudiantes aprenden a producir nuevas ideas a partir de errores propios o ajenos	19	68
El docente ayuda al estudiante a aprender por sus propios medios	23	82	Los estudiantes aprenden a encontrarles respuestas a sus inquietudes	19	68
El docente promueve el trabajo académico en equipo	15	54	Los estudiantes aprenden que el conocimiento también se construye en grupo	15	53
El docente trata a los estudiantes según sus diferencias individuales	14	46	Los estudiantes sienten que los valoran como personas con capacidades propias y diferentes	11	39
El docente acoge las sugerencias de los estudiantes para aprender como desean.	10	36	Los estudiantes se dan cuenta que comprenden sus necesidades de aprendizaje	15	53

Fuente: Información obtenida en los espacios integradores del proceso investigativo desarrollado.

De la síntesis de los resultados expuesta en la tabla 15 se identificaron, en concordancia con el primer objetivo de esta investigación, las actitudes pedagógicas que median los procesos de enseñanza y aprendizaje orientados por los docentes de Humanidades en la CUC. La identificación de esas actitudes se hizo bajo el criterio de su mayor o menor recurrencia en el aula.

De esta manera, fue necesario conformar dos grupos. El primero, integrado por las que alcanzaron un porcentaje que oscila entre 96 y 82 por ciento, derivado de la observación de los investigadores en el aula, y entre 85 y 68 por ciento, resultante del análisis estadístico de las respuestas que los estudiantes registraron en el cuestionario. El segundo, conformado por las actitudes cuya frecuencia en el aula está por debajo del 60%.

## CONCLUSIONES

Las actitudes pedagógicas que manifiestan los docentes en los procesos de formación que orientan, son factor determinante para desarrollar las capacidades de aprendizaje de sus estudiantes y por consiguiente para alcanzar los propósitos que se estipulan para el periodo de estudio.

Para lograr los propósitos de estudio, es importante que se valore en gran medida lo que el estudiante sabe y conoce de las temáticas que se desean desarrollar, lo que permitiría al docente una mayor visión de las necesidades de sus aprendices y a su vez tener la posibilidad de reorientar el proceso de enseñanza y aprendizaje. De esta manera los docentes a través del acto pedagógico lograrían una interacción entre los saberes más esenciales de la estructura cognitiva, para la asimilación, apropiación y comprensión de significados nuevos para ser integrados de manera sustancial a los ya conocidos, lo que promueve la autogestión del conocimiento en su labor académica.

La actitud pedagógica del docente referida a la promoción del trabajo en equipo resultó a veces paradójica, porque las reglas de juego que se les imponían a los estudiantes no siempre despertaban en éstos el fervor por esta forma de aprendizaje. En cuanto a los criterios que prevalecen en la conformación de grupos, se observó en los docentes la tendencia a concederles libertad a los estudiantes para escoger sus compañeros de equipo, no así para decidir sobre el tema ni el número de integrantes.

En la práctica los profesores hacían preguntas con propósitos diferentes al de formar estudiantes críticos. Prevalció la disposición de los profesores de querer aclarar ideas o verificar la captación de las mismas con feedback de los estudiantes. La mayoría de los estudiantes consultados reclama el debate de ideas en el aula. En general, se encontró que los docentes hacían preguntas a los estudiantes cuando necesitaban verificar el estado del aprendizaje realizado dentro o fuera de la clase, sin que ello implicara una premeditada y sistemática formación crítica. Muy a pesar de que en los lineamientos pedagógicos de la universidad se establece que “las personas deben desarrollar la capacidad crítica y analítica del espíritu científico (...) para que puedan participar en la búsqueda de la solución a los problemas tecnológicos, organizacionales y sociales” (Barros y Devia, 2007, p. 3), en el aula las prácticas consuetudinarias de los docentes y estudiantes asfixian los buenos propósitos petrificados en el discurso oficial de la universidad.

La mayoría de los docentes mantiene una relación dialógica con los estudiantes. Esta fue la actitud pedagógica que más se observó en el aula. Y cuando eso ocurre, los estudiantes sienten que comprenden mejor a los docentes y a sus compañeros de clase. En la medida que se genere un ambiente adecuado para la discusión reflexiva y crítica de ideas, haya respeto por las preguntas y las respuestas dadas en la acción educativa, se fortalecerán las relaciones entre los docentes y estudiantes; incrementando la confianza entre ellos para expresar con libertad, naturalidad y espontaneidad, sin limitaciones ni prevenciones.

La actitud pedagógica de tratar a los estudiantes teniendo en cuenta sus diferencias individuales, no parece ser una práctica recurrente en el aula, es posible que pase inadvertida bajo la forma de una pedagogía invisible, como lo plantea María Acaso (2012). Dentro de los procesos de formación, el estudiante es un ser único e irrepetible, que posee y tiene necesidades e intereses propios con estilos y ritmos de aprendizaje diferentes a sus pares. Por lo que los docentes deberían convertirse en facilitadores de experiencias vitales para formar seres con responsabilidad individual y social en contextos determinados.

Es fundamental desarrollar en el estudiante el aprendizaje autónomo, de tal manera que tenga las habilidades y capacidades para confrontar y solucionar las situaciones que se le presentan por sí mismo dentro de su proceso de formación, que a su vez lo lleve a una permanente reflexión de su desempeño en su real saber, ser y hacer.

La actitud pedagógica del docente de acoger las sugerencias de los estudiantes para que ellos aprendan como más desean, permitió establecer el siguiente corolario: Querer aprender de la manera que más desean los estudiantes, no es algo que en la práctica se pueda consentir fácilmente.

Cuando el docente facilita actividades que conducen al entendimiento, comprensión, asimilación, análisis, reflexión, construcción y aplicación de saberes prácticos para la vida en diferentes situaciones y contextos, logra fomentar el desarrollo de aprendizajes, con mayor significación para el estudiante en su formación tanto personal como profesional.

## PROPUESTAS

A continuación se proponen acciones relacionadas con las actitudes pedagógicas de los profesores de la facultad de Humanidades, conforme a los hallazgos de esta investigación:

Adecuar los procesos de enseñanza y aprendizaje al desarrollo de los estudiantes, para facilitar en ellos el acceso a las estructuras cognoscitivas previas, que a su vez genere un ambiente estimulante que incremente el interés y la predisposición del educando en el querer hacer para ser constructor de su propio saber.

Desarrollar en los estudiantes la autogestión del aprendizaje para hacerlos responsables de su hacer, de tal manera que puedan tomar sus propias decisiones, que los impulsen a regular su proceso de formación de acuerdo con los propósitos de aprendizaje propuestos en cada carrera.

Asumir el error del estudiante como estrategia pedagógica para el desarrollo de sus capacidades, tomando y creando acciones que permitan retroalimentar y redireccionar saberes. De esta manera el clima de estudio será adecuado para generar confianza en el grupo y propiciar más la participación.

Considerar el contexto como componente esencial para la aplicación de saberes especializados, permitiéndole al educando asociar elementos que tengan

que ver con su ambiente de aprendizaje, que lo lleven a conocer nuevas dimensiones de la realidad.

Crear escenarios apropiados para la formación integral de los estudiantes, adaptados a sus necesidades e intereses individuales y colectivos, para potenciar sus aptitudes y desarrollar positivamente sus actitudes para la vida.

Generar espacios donde la colaboración, la interacción, el desarrollo de pensamiento y el consenso, entre otros aspectos, puedan darse en pro de la construcción de aprendizajes significativos.

Seleccionar de manera apropiada estrategias que posibiliten la ejercitación y la práctica continua en los diversos momentos de la labor educativa, para valorar el avance en el logro de los objetivos propuestos.

Hacer seguimiento permanente a la actuación de los educandos en los diversos momentos de aprendizaje, que posibilite evidenciar los progresos en el desarrollo de competencias y por consiguiente en la consecución de las metas.

Promover en los docentes una relación más cercana y abierta con sus estudiantes, que les permitan conocer las necesidades e intereses para ser más receptivos en los procesos interactivos que se dan en las sesiones de estudio.

Valorar las conductas individuales y grupales, determinadas por motivación e interés que los discentes manifiestan en los procesos de construcción de conocimientos, que faciliten e incrementen la capacidad del pensamiento autónomo en los diversos momentos de aprendizaje.

Establecer la interdisciplinariedad entre las asignaturas de la facultad de Humanidades, pues los profesores de la asignatura Construcción Textual pueden generar aprendizajes significativos y pertinentes con los saberes de otra materia, como Constitución Política, por ejemplo.

Revisar los criterios de selección de los docentes de Construcción Textual. Lo más recomendable es que sean licenciados en Lenguaje, preferencialmente con postgrados en esa disciplina.

Los contenidos de la asignatura de Construcción textual deben ser los mismos para todos los profesores y que el proceso de enseñanza-aprendizaje se centre en la competencia textual con niveles progresivos según el semestre que cursan los estudiantes, así: Construcción Textual 1, Construcción Textual 2, etc.

Sensibilizar al grupo docente para la Promoción del trabajo tanto cooperativo como colaborativo en el aula.

El docente de la facultad de Humanidades debe tener en cuenta las diferencias individuales atendiendo a la carrera de formación de los estudiantes.

Hacer un diagnóstico sobre pedagogía de la criticidad en el aula para la creación de la cátedra de pensamiento crítico.

## GLOSARIO

**ACTITUDES PEDAGOGICAS:** Son manifestaciones o predisposiciones comportamentales de los docentes que determinan sus intencionalidades e impulsan y orientan su acción o actuación en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Las actitudes pueden expresarse a través de factores tales como, intereses, ideas, percepciones, principios, convicciones, gustos, concepciones, preferencias, opiniones, creencias, emociones, motivaciones, sentimientos, estilos, conductas y tendencias al proceder.

**ACTITUD:** Hart (1989) define actitud como “una predisposición evaluativa (es decir, positiva o negativa) que determina las intenciones personales e influye en el comportamiento. Consta, por tanto, de tres componentes: una cognitiva que se manifiesta en las creencias subyacentes a dicha actitud, una afectiva que se manifiesta en los sentimientos de aceptación o de rechazo de la tarea o de la materia, y una intencional o de tendencia a un cierto tipo de comportamiento”.

**PEDAGOGIA:** La Real Academia Española (2001) define pedagogía como “ciencia que se ocupa de la educación y la enseñanza”. También la define como “en general lo que se enseña y educa por doctrina o ejemplos.

**APRENDIZAJE:** Es el proceso mediante el cual se propicia la adquisición, la apropiación, la asimilación, la interpretación, la comprensión, el análisis, el desarrollo, la creatividad, la construcción, la producción o la modificación de

saberes, hábitos, creencias, habilidades, competencias, estrategias, conductas o valores a través del estudio, la experiencia, la instrucción, la praxis, el razonamiento, la observación y la investigación. Para desarrollar procesos de aprendizaje a su vez, se necesita tener en cuenta aspectos relevantes como la inteligencia, los conocimientos previos, la destreza, el talento, la motivación y el interés.

TEORIA DE APRENDIZAJE: Castañeda, (mencionado por Escamilla, 2000) define teoría de aprendizaje como: “un punto de vista sobre lo que significa aprender. Es una explicación racional, coherente, científica y filosóficamente fundamentada acerca de lo que debe entenderse por aprendizaje, las condiciones en que se manifiesta éste y las formas que adopta; esto es, en qué consiste, cómo ocurre y a qué da lugar el aprendizaje”.

CONCEPCION: Conjunto de ideas u opiniones que se tiene sobre un hecho o cuestión. Para pozo (1998), todas las personas tienen ideas o teorías informales (concepciones) acerca de todo lo que afecta sus vidas, esto es educación, trabajo, pareja, entre otros aspectos.

HUMANISMO: (Hernández Rojas, 1998) se refiere al estudio y promoción de los procesos integrales de la persona. La personalidad humana es una organización o totalidad que está en continuo proceso de desarrollo y la persona debe ser estudiada en su contexto interpersonal y social.

MODELO PEDAGOGICO DESARROLLISTA: “procura intervenir al alumno en sus conceptos previos, influyéndolos y modificándolos a través de sus experiencia en la escuela, mediante experiencias confrontadoras y prácticas contextualizadas. En este plano el estudiante construye sus conocimientos, asimila e interioriza los conceptos y reorganiza sus conceptos previos partiendo de las experiencias de éstos con la vida o con las ciencias” (Hoyos, 2004, p, 43). Este modelo se propone entonces para una sociedad industrial, técnica y científica, localizada en un régimen abierto, donde el medio fundamental es la comunicación y el conocimiento.

ACTIVIDADES DE CLASE: Acciones que en conjunto crean una situación para que el estudiante viva ciertas experiencias de aprendizaje.

ACTO DOCENTE: Comprende el conjunto de acciones y actitudes que identifica el modo de actuar del profesor en el aula, provisto de intencionalidades, perspectivas, sentidos y fundamentos pedagógicos, en función de unos objetivos de enseñanza y aprendizaje.

COGNICION: Algunos teóricos conciben la cognición como “el estudio de procesos mentales, tales como percepción, atención, memoria, lenguaje, razonamiento y solución de problemas, conceptos y categorías, representaciones y conciencia”. Ausubel (1983) dice que “en el proceso de orientación de aprendizaje, es de vital importancia conocer la estructura cognitiva del alumno, no solo se trata de saber la cantidad de información que posee, sino cuales son los conceptos y proposiciones que maneja, así como su grado de estabilidad”.

**AFECTIVIDAD:** Capacidad de reacción de un sujeto ante los estímulos que provienen de un medio externo o interno, cuyas principales manifestaciones son los sentimientos y las emociones. “Está constituida por expresiones de sentimiento hacia el objeto de referencia. La afectividad consciente e Inconsciente, la motivación, el interés, la buena disposición, el deseo, la transferencia, la energía positiva, son variables pedagógicas sobre el mismo eje conceptual que articula la cabeza con el corazón, lo cognitivo con lo afectivo. Este principio reconoce el papel que desempeña la afectividad en los proceso de aprendizaje y en el fomento y desarrollo de la creatividad.” Flórez (2009)

## REFERENCIA BIBLIOGRAFICA

Acaso, M. (2012). *Pedagogías Invisibles: el espacio del aula como discurso*. Madrid. Catarata.

Alonso, C.; Gallego, D. (2000). *Aprendizaje y Ordenador*. Madrid: Editorial Dikisnon

Ausubel, D. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo*. Fascículos de CEIF.

Auzmendi, E. (1992). *Las actitudes hacia la matemática estadística en las enseñanzas medias y universitarias*. Bilbao: Mensajero.

Bárcena, F, Melich, J. (2000) *La educación como acontecimiento ético*. México: Paidós.

Barros, J y Devia, F (2007), *Modelo Pedagógico de la Corporación Universitaria de la Costa*, Departamento de Pedagogía, Barranquilla. P. 19-21.

Corbetta, P. (2007). *Metodología y Técnicas de investigación social*, Madrid, McGraw-Hill

Coll (1990) C. *Un Marco de Referencia Psicológico para la Educación Escolar. La Concepción Constructivista del Aprendizaje de la Enseñanza*. En: C. Coll, J. Palacios y A. Marches. *Desarrollo Psicológico y Educación II*. Madrid alianza.

De Alba, A. de. (Comp.) (1995) *Posmodernidad y educación*. México: UNAM, Centro de Estudios sobre la Universidad.

Dewey, J. (1903). "Democracy in education." En *Middle works of John Dewey*. Carbondale, Southern Illinois University Press, 1977, Vol. 3, págs. 229-39.

Escamilla, J. G. (2000). Selección y Uso de Tecnología Educativa. México: Trillas.

Flórez Ochoa, R., & Vivas Ochoa, M. (2009). La formación como principio y fin de la acción pedagógica. *Revista Educación y Pedagogía*. 19(47)

Freire, P., & Faúndez, A. (1986). Hacia una pedagogía de la pregunta. *Conversaciones con Antonio Faundez*. Buenos Aires: Ediciones La Aurora.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.

Freire, Paulo. (1999) *Las bases del diálogo*. En *Didac*, Núm. 34, México: Universidad Iberoamericana.

Gagné, R. M. (1965). *The conditions of learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston

Gil Flores, J. (1999). Actitudes hacia la estadística. Incidencia de las variables sexo y formación previa. *Revista Española de Pedagogía*, 214, pp. 567-590.

González, O. (1996) "El enfoque histórico cultural como fundamentación de una concepción Pedagógica", en *Tendencias Pedagógicas Contemporáneas*, Ed. El Poiras Editores e Impresores, Ibagué, Colombia.

Gómez Chacón, I. M. (2000). *Matemática emocional. Los afectos en el aprendizaje matemático*. Madrid: Narcea.

Gros, B., & Silva, J. (2006). El problema del análisis de las discusiones asincrónicas en el aprendizaje colaborativo mediado. *RED, Revista de Educación a Distancia*, (16), 1-16.

Habermas, J., & Redondo, M. J. (1987). Teoría de la acción comunicativa (Vol. 2, p. 469). Madrid: Taurus.

Hart, L. E.: 1989, Describing the affective domain: saying what we mean. En D. B. McLeod y V. M. Adams (Eds.), *Affect and mathematical problem solving: A new perspective*. Springer-Verlag. New York. p. 37- 48.

Hernández Rojas, Gerardo. (1998) *Paradigmas en psicología de la educación*, México: Paidós.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Editorial Mc Graw Hill.

Hersch, Richard. Reimer, Joseph. Paolitto, Diana. (1979) *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.

Hoyos, S., Hoyos, P., & Cabas, H. (2004). *Currículo y planeación educativa*. Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, Colombia.

Joyce, B. (2002) *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa.

Loroño, M. A., Alonso-Olea, M. J., & Martínez-Domínguez, I. (2010). La metodología dialógica en las aulas universitarias *Dialogical methodology in university classroom*. *Revista de educación*, 352, 309-329.

Maintz, R, Holm K, Hübner P. (1993) *Introducción a los Métodos de la sociología Empírica*: Alianza Editorial S.A. Madrid España.

McLeod, D. B. (1992). Research on affect in mathematics education: A reconceptualization, en Grows, D. A. (ed.). *Handbook of research on mathematics teaching and learning*pp. 575-596. Nueva York: MacMillan-NCTM.

Medina, G. C. *La enseñanza problémica. Entre el constructivismo y la educación activa*. Pág. 56. Ed. Rodríguez Quito. 1997.

Mercer, N. (2001). La construcción guiada del conocimiento: el habla de profesores y alumnos Paidós. Barcelona.

Moreno, E. Concepciones de práctica pedagógica. En: folios, revista de la facultad de humanidades. N°16, 2020; P. 105-129.

Nieda J y Macedo B. Un currículo científico para estudiantes de 11 a 14 años, UNESCO – OEI, Madrid, 1997, p. 41.

Oficina Internacional de Educación (1949), Observaciones psicológicas sobre la enseñanza elemental de las ciencias naturales. Ginebra

Oficina Internacional de Educación (1950). “Discours du directeur du Bureau international d'éducation”. En: Treizième Conférence internationale de l'instruction publique: procès-verbaux et recommandations. Ginebra.

Padrón, O. J. M. (2008). Actitudes hacia la matemática. Sapiens: Revista Universitaria de Investigación, 9(1), 237-255.

Pardinas, F. (1993). Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales. Siglo XXI.

Pérez Gómez, A. (1988). Análisis didáctico de las Teorías del Aprendizaje. Málaga: Universidad de Málaga.

Pozo, J y Crespo, M. (1998), Aprender y enseñar ciencia. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico, Madrid, Morata.

Puig, I., & Pedró, F. (1998). Las reformas educativas. Paidós.

Real Academia Española. (2001). Diccionario de la lengua española (22.aed)  
Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>

Rogers, C. (1975) Libertad y Creatividad en la Educación. Buenos Aires: Paidós

Rokeach, M. (1968). Beliefs, attitudes and values. SanFrancisco: Jossey-Bass.

Ruiz Olabuenaga, J.I. (2003) Metodología de la Investigación cualitativa. Bilbao:  
Universidad de Deusto.

Soriano, R. O. J. A. S. Raúl. (2002) "Guía para realizar Investigaciones Sociales"  
Editorial Plaza y Valdés.

Veglia, S. (2007). Ciencias naturales y aprendizaje significativo. Noveduc Libros.

# ANEXOS

**CORPORACION UNIVERSITARIA DE LA COSTA**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN / COHORTE II / FACULTAD DE HUMANIDADES**

**PROYECTO: ACTITUDES PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES Y SU INCIDENCIA EN EL APRENDIZAJE**

**FICHA DE OBSERVACION DEL DOCENTE**

**Objetivo General:** Describir las actitudes pedagógicas de los docentes y su incidencia en el aprendizaje de los estudiantes del programa de Humanidades, en la CUC, en el 2014.

**Docente observado:** \_\_\_\_\_ **Sexo:** M ( ) F ( )

**Asignatura:** \_\_\_\_\_ **Fecha de observación:** \_\_\_\_\_ **Lugar:** \_\_\_\_\_

**Edad del docente:** 25-30 ( ), 31-34 ( ), 25-29( ), 30 o más ( )

**Orientaciones:** Esta ficha la diligencia directamente el investigador. Se aplica en una sesión de clase a un docente vinculado al programa de Humanidades. El observador no participante debe registrar las experiencias de aula con base en los indicadores. Para efectos de las preguntas que aquí se formulan, se entenderá por

**Actitudes Pedagógicas** las distintas conductas o comportamientos que muestran los docentes frente a los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

<b>ACTITUDES PEDAGOGICAS</b>	<b>EXP</b>	<b>INF</b>	<b>INS</b>
<b>ACTITUDES EN EL PROCESO COGNITIVO</b>			
1. Parte de las ideas previas de los estudiantes para tratar temas nuevos			
2. Ayuda al estudiante a aprender por sus propios medios			
3. Se interesa por saber cómo aprende el estudiante			
4. Guía al estudiante a aplicar los saberes en contextos diferentes			
<b>ACTITUDES EN EL PROCESO METODOLOGICO</b>			
5. Aprovecha los aportes que voluntariamente hacen los estudiantes			
6. Utiliza las discusiones en clase para analizar problemas reales o simulados			
7. Promueve el trabajo académico en equipo			
8. Fomenta las preguntas en clase para formar estudiantes críticos			
<b>ACTITUDES EN EL PROCESO INTERRELACIONAL</b>			
9. Mantiene una relación dialógica con sus estudiantes.			
10. Trata a los estudiantes según sus diferencias individuales			
11. Corrige con amabilidad los desaciertos de los estudiantes			
12. Crea un ambiente de confianza para hacer más agradable el aprendizaje			

CONVENCIONES: EXP= Actitud explícita, INF= Actitud inferida de otras, INS= Actitud inobservable en la sesión.

**CORPORACION UNIVERSIDAD DE LA COSTA / FACULTAD DE  
HUMANIDADES**

**MAESTRIA EN EDUCACION, COHORTE II**

**PROYECTO: ACTITUDES PEDAGOGICAS DE LOS DOCENTES Y SU INCIDENCIA EN EL APRENDIZAJE  
CUESTIONARIO PARA LOS ESTUDIANTES**

**Objetivo General:** Describir las actitudes pedagógicas docentes y su incidencia en el aprendizaje de los estudiantes del programa de Humanidades en la CUC en el 2014.

**Estudiante:**

**Sexo:** M (  ) F (  )

**Fecha:** **Salón:**

**Hora:**

**Edad del estudiante:** 17-20 (  ), 21-24 (  ), 25-29(  ), 30 o más (  )

**Orientaciones:** Este cuestionario lo diligencian directamente los estudiantes de Humanidades al finalizar la sesión de clase. El investigador se mostrará imparcial frente a las respuestas. Para efectos de las preguntas que aquí se formulan, se entenderá por **Actitudes Pedagógicas** las distintas conductas o comportamientos que muestran los docentes frente a los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Lee con atención la actitud que se describe en cada pregunta. Marca una equis (x) en una de las opciones (a) o (b), según hayas observado o no esas actitudes en las clases del docente \_\_\_\_\_ de la asignatura \_\_\_\_\_. Si has observado la actitud, entonces marca una equis (x) en una de las opciones (c) o (d), para indicar cómo afecta esa actitud tu aprendizaje. Ejemplo:

**¿El docente brinda oportunidades para que los estudiantes obtengan mejores notas?**

- a) Sí lo hace (x)
- b) Nunca lo hace
- c) Cuando lo hace aprendo más (x)
- d) Cuando lo hace me motiva a mejorar

**1. ¿El docente parte de las ideas que tienen los estudiantes sobre un tema para tratar otros nuevos?**

- a) Sí lo hace
- b) Nunca lo hace
- c) Cuando lo hace comprendo más los nuevos temas
- d) Cuando lo hace utilizo las ideas previas y las nuevas para profundizar mis conocimientos

**2. ¿El docente ayuda a los estudiantes a aprender por sus propios medios?**

- a) Sí lo hace
- b) Nunca lo hace
- c) Cuando lo hace aprendo a encontrar respuestas a mis inquietudes
- d) Cuando lo hace aprendo a depender de mí y menos de otros

**3. ¿El docente aprovecha los errores conceptuales en la clase para reconstruir ideas?**

- a) Sí lo hace
- b) Nunca lo hace
- c) Cuando lo hace aprendo a producir nuevas ideas a partir de los errores propios o ajenos
- d) Cuando lo hace aprendo que el error es necesario para avanzar en el aprendizaje

**4. ¿El docente guía al estudiante a aplicar los saberes en situaciones diferentes?**

- a) Sí lo hace
- b) Nunca lo hace
- c) Cuando lo hace aprendo a llevar la teoría a la práctica
- d) Cuando lo hace me motiva a enfrentarme a cualquier dificultad

**5. ¿El docente aprovecha los aportes que voluntariamente hacen los estudiantes?**

- a) Sí lo hace
- b) Nunca lo hace
- c) Cuando lo hace me motiva a hacer aportes en la clase
- d) Cuando lo hace me alegra ver que reconoce los conocimientos de los estudiantes

**6. ¿El docente promueve el trabajo académico en equipo?**

- a) Sí lo hace
- b) Nunca lo hace
- c) Cuando lo hace me permite aprender con las experiencias de otros
- d) Cuando lo hace aprendo que el conocimiento también se construye en la relación con los demás

**7. ¿El docente pregunta e invita a preguntar en clase para formar estudiantes críticos?**

- a) Sí lo hace
- b) Nunca lo hace
- c) Cuando lo hace aprendo muchas cosas con las preguntas de otros
- d) Cuando lo hace me anima a preguntar para debatir ideas con los demás

**8. ¿El docente mantiene una relación dialógica con sus estudiantes?**

- a) Sí lo hace
- b) Nunca lo hace
- c) Cuando lo hace escucho y comprendo mejor sus ideas y las de otros
- d) Cuando lo hace me animan los acuerdos en la clase, sin imposición de ideas

**9. ¿El docente trata a los estudiantes según sus diferencias individuales?**

- a) Sí lo hace
- b) Nunca lo hace
- c) Cuando lo hace siento que me valora como una persona con capacidades propias y diferentes
- d) Cuando lo hace eleva mi autoestima por respetar mi derecho a ser lo que quiero ser

**10. ¿El docente acoge las sugerencias de los estudiantes para aprender como ellos desean?**

- a) Sí lo hace
- b) Nunca lo hace
- c) Cuando lo hace aprendo con las actividades que más me agradan
- d) Cuando lo hace me doy cuenta que comprende mis necesidades de aprendizaje

**GRACIAS POR SU COLABORACION**