



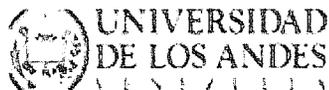
**UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
NUCLEO UNIVERSITARIO DR. PEDRO RINCÓN GUTIÉRREZ
CONSEJO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MENCIÓN ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA**

www.bdigital.ula.ve
**LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN CIENCIAS SOCIALES
(Caso: Liceo Bolivariano Ángel María Duque)**

**Autora: Marina Cáceres García
C.I: 13763375**

San Cristóbal, Enero de 2009

C.C.Reconocimiento



**UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
NUCLEO UNIVERSITARIO DR. PEDRO RINCÓN GUTIÉRREZ
CONSEJO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MENCIÓN ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA**

**LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN CIENCIAS SOCIALES
(Caso: Liceo Bolivariano Ángel María Duque)**

**Trabajo de Grado para Optar al Título de Magister Scientiae en
Educación Mención Enseñanza de la Geografía**

**Autora: Marina Cáceres García
C.I: 13763375
Tutor: Víctor Díaz Quero.**

San Cristóbal, Enero de 2009

C.C.Reconocimiento

DEDICATORIA

Ha sido el Omnipotente, quien ha permitido que la sabiduría dirija y guíe mis pasos, el que me ha dado luz y fortaleza para continuar, por ello, con toda la humildad que de mi corazón puede emanar dedico primeramente mi trabajo a Dios.

De igual forma, a mi madre, quien ha sabido formarme con buenos sentimientos, hábitos y valores, lo cual me ha ayudado a salir adelante buscando siempre el mejor camino.

Con gran amor a mi padre (+), quien ha sido mi guía espiritual en todo momento cobijándome desde el cielo.

A mi esposo José Damaso, por su amor, paciencia, comprensión y apoyo permanente.

A mi hijo Daniel Alejandro, con amor especial, participe de mis sacrificios y éxitos, destino de mis esfuerzos, coautor silencioso, quien aportó con mucha comprensión el sacrificio de la separación y la atención para permitirme continuar superándome y alcanzar el éxito, que es de él.

A mis hermanos, por estar siempre a mi lado, en los momentos en que más los necesité. A todos ellos mi gratitud.

A mi prima Nancy, que con su apoyo y cariño siempre ha contribuido positivamente para llevar a cabo esta difícil jornada.

A Todos aquellos que me han servido de inspiración y han sido luz en esta jornada profesional, les entrego mi amor y cariño por siempre.

Marina

RECONOCIMIENTO

A la Universidad de los ANDES y a todos los profesores que me asesoraron, porque cada uno, con sus valiosas aportaciones, me ayudaron a crecer como persona y como profesionalista durante mis estudios de Maestría.

Al Dr. Víctor Díaz Quero, por su valiosa orientación para el desarrollo de la investigación, agradezco su atención, asesoramiento y amabilidad.

A Todas las instituciones: bibliotecas, universidades, centros de información que me permitieron tener acceso a todos los documentos necesarios para mi investigación.

A la Lcda. Elisa Camargo, mi más sincero agradecimiento, por ser guía en la elaboración de mi investigación, por haberme proporcionado información y sobre todo por otorgarme su incondicional apoyo, paciencia, tiempo y acompañamiento en todo el proceso del trabajo.

A mis compañeros profesores del centro de trabajo en el que laboro, por su comprensión y colaboración en la aplicación de la investigación, asimismo, por la gran calidad humana que me han demostrado con una actitud de respeto.

Finalmente, agradezco a mis compañeros de grupo, por la constante comunicación con ellos, especialmente a aquellos que me brindaron cariño, comprensión y apoyo, dándome con ello, momentos muy gratos.

A todos mi gratitud por siempre

Marina

INDICE GENERAL

	Pp.
ACTA DE APROBACIÓN.....	iii
DEDICATORIA.....	iv
RECONOCIMIENTO.....	v
LISTA DE CUADROS.....	viii
LISTA DE GRÁFICOS.....	ix
LISTA DE DIAGRAMAS.....	xi
RESUMEN.....	xii
ABSTRACT.....	xiii
INTRODUCCIÓN.....	01
 CAPÍTULO	
I EL PROBLEMA.....	03
1.1 Planteamiento del Problema.....	03
1.2 Objetivos de la Investigación.....	09
1.3 Objetivo General.....	09
1.4 Objetivos Específicos.....	09
1.5 Justificación de la Investigación.....	09
II MARCO REFERENCIAL.....	12
2.1 Antecedentes de la Investigación.....	12
2.2 Bases Teóricas.....	17
2.2.1 La Práctica Pedagógica.....	17
2.2.2 Elementos que Caracterizan la Práctica Pedagógica.....	22
2.2.3 La Formación del Docente como un Profesional Autónomo Y Reflexivo.....	27
2.2.4 La Teoría de la Asimilación de Ausubel.....	36

2.2.5	Estrategias Pedagógicas Aplicables en las Ciencias Sociales....	37
2.2.6	Concepción del Liceo Bolivariano.....	48
2.2.7	Perfil que ha de Asumir el Docente que Enseña el Área de Ciencias Sociales en los Liceos Bolivarianos.....	51
2.3	Bases Legales.....	56
III	MARCO METODOLÓGICO.....	58
3.1	Naturaleza de la Investigación.....	58
3.2	Diseño de la investigación.....	59
3.3	Sistema de Variables.....	60
3.4	Muestra.....	62
3.5	Técnicas e Instrumentos.....	64
3.6	Validez y Confiabilidad.....	65
3.7	Procedimiento para Recolectar la Información.....	67
3.8	Técnica de Análisis de los Datos.....	68
IV	ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	69
V	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	89
4.1	Conclusiones.....	89
4.2	Recomendaciones.....	92
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	95
	ANEXOS.....	100
A	Instrumento de Recolección de Datos.....	101
B	Validación del instrumento.....	107
C	Matriz de Confiabilidad.....	110

LISTA DE CUADROS

CUADRO	pp.
1 Clasificación de Estrategias Pedagógicas.....	43
2 Dimensión de las Estrategias Didácticas para el Aprendizaje Significativo.....	46
3 Estrategias de Enseñanza para la Promoción de Aprendizajes Significativos.....	47
4 Operacionalización de las Variables.....	61
5 Muestra.....	64
6 Función Pedagógica del Docente del Área de Sociales de 5to Año: Planificación.....	70
7 Función Pedagógica del Docente del Área de Sociales de 5to Año: Orientación.....	76
8 Función Pedagógica del Docente del Área de Sociales de 5to Año: Innovación.....	77
9 Función Pedagógica del Docente del Área de Sociales de 5to Año: Crítico.....	78
10 Función Pedagógica del Docente del Área de Sociales de 5to Año: Evaluación.....	79
11 Intereses Cognitivos: Técnicos.....	81
12 Intereses Cognitivos: Prácticos.....	82
13 Intereses Cognitivos: Emancipadores (Reflexivo).....	84
14 Enseñanza: Estrategias Significativas Socioafectivas.....	85
15 Enseñanza: Estrategias Significativas Cognitivas.....	86
16 Enseñanza: Estrategias Significativa Metacognitivas.....	88

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO	pp.
1	Proceso de Construcción del Conocimiento..... 37
2	Modelo Representativo de la Investigación..... 59
3	Función Pedagógica del Docente de 5to año: Variable: Práctica Pedagógica. Indicador: Planificación..... 70
4	Función Pedagógica del Docente de 5to año: Variable: Práctica Pedagógica. Indicador: Orientación..... 76
5	Función Pedagógica del Docente de 5to año: Variable: Práctica Pedagógica. Indicador: Innovación..... 77
6	Función Pedagógica del Docente de 5to Año: Variable: Práctica Pedagógica. Indicador: Crítico..... 78
7	Función Pedagógica del Docente de 5to año: Variable: Prácticas Pedagógica. Indicador: Evaluación..... 79
8	Intereses Cognitivos del Docente del Área de Sociales de 5to año. Variable: Práctica Pedagógica. Indicador: Docente como Técnico..... 81
9	Intereses Cognitivos del Docente del Área de Sociales de 5to año. Variable: Práctica Pedagógica. Indicador: Práctico..... 82
10	Intereses Cognitivos del Docente del Área de Sociales de 5to año. Variable: Práctica Pedagógica. Indicador: Enmancipador (Reflexivo)..... 84
11	La Enseñanza en la Práctica Pedagógica del Docente en el Área de Sociales de 5To Año. Variable: Estrategias de Aprendizaje: Socioafectivas..... 85
12	La enseñanza en la Práctica Pedagógica del Docente en el Área de Sociales de 5To Año. Variable: Estrategias de

	Aprendizaje: Cognitivas.....	86
13	La Enseñanza en la Práctica Pedagógica del Docente en el Área de Sociales de 5To Año. Variable: Estrategias de Aprendizaje: Metacognitivas.....	88

www.bdigital.ula.ve

LISTA DE DIAGRAMAS

DIAGRAMA	pp.
1 Perfil del Docente en el Área de Ciencias Sociales.....	52

www.bdigital.ula.ve

**UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
NUCLEO UNIVERSITARIO DR. PEDRO RINCÓN GUTIÉRREZ
CONSEJO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MENCION ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA**

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN CIENCIAS SOCIALES

**Autora: Marina Cáceres García
Tutor: Víctor Díaz Quero
Fecha: Enero 2009**

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo describir la práctica pedagógica de los docentes del quinto año en el área de sociales del Liceo Bolivariano de Formación Cultural Ángel María Duque, ubicado en la Grita Estado Táchira. Se presenta como situación problemática, el poco interés en la indagación acerca de lo que se enseña y se aprende en ciencias sociales, tal vez, se origina por el escaso proceso reflexivo crítico del docente en torno a su práctica diaria en la cual tiende a ser un transmisor de conocimientos y los estudiantes consumidores acríticos que acumulan datos, más no participan en un proceso constructivo y comprensivo de la realidad, lo que trae como consecuencia, que se limite el desarrollo de capacidades para conocer e interpretar hechos y fenómenos, análisis críticos y procesos, para formular hipótesis y sustentaciones que den cuenta de una construcción propia de significado y aproximación responsable a la comprensión y a la acción en el contexto social. El enfoque metodológico es descriptivo. Las técnicas utilizadas fueron la observación y la encuesta. Los instrumentos la lista de cotejo y el cuestionario. Los docentes fueron observados por la investigadora durante las horas asignadas a esta área. Los datos obtenidos se analizaron de acuerdo con los objetivos propuestos, los aspectos teóricos y la experiencia de la investigadora. Se concluyó, que los docentes del área de sociales, carecen de herramientas metodológicas para dinamizar su práctica pedagógica, además son tradicionales al enseñar, pues son rutinarios, improvisan, no contextualizan la enseñanza. Por esto, se recomienda al docente desarrollar un proceso reflexivo sobre su propia práctica, además de innovar sus estrategias, con el fin de que se dé el encuentro entre el enseñar y el aprender de manera significativa.

Descriptores: Práctica Pedagógica, Ciencias Sociales, Enseñanza-Aprendizaje y Contexto.

**UNIVERSITY OF THE ANDES
NUCLEUS DR. PEDRO RINCÓN GUTIERREZ
CABINET OF POST GRADE STUDIES
MASTERS DEGREE IN EDUCATION
MENTION: TEACHING OF GEOGRAPHY**

THE PEDAGOGIC PRACTICE IN SOCIAL SCIENCES

**Author: Marina Cáceres García
Tutor: Víctor Díaz Quero
Date: January, 2009**

ABSTRACT

The present investigation had as aim, describe the pedagogic practice of the fifth year teachers in the socials area of Bolivarian High School in Cultural Formation Angel Maria Duque, located in La Grita, Táchira State. It presents as problematic situation, not much interest in the investigation about how is taught and learned in social sciences area, maybe, it originates for the limited critical reflexive process of the teacher about his daily practice; who tends to be a knowledge transmitter and the students are not critical consumers that accumulate information, even do not participate in a constructive and comprehensive process of the reality, which it brings as a consequence, the limitation of capacities development to know and interpret facts and phenomena, critical hypothesis and sustentations that realize an own construction of meaning and responsible action in the social context. The methodological approach is descriptive. The techniques used: the observation and the survey. The instruments were the check list and the questionnaire. The teachers were observed by the investigator during the hours assigned to this area. The obtained information was analyzes in agreement with the proposed aim, the theoretical aspects and the experience of the investigator. It concluded, that the teachers of social sciences area, lack of methodological tools to dynamic his pedagogic practice, besides they are traditional to teaching, because they are routine and miss context the teaching. For that, it recommend to the teacher develop a reflexive process about his own practice, besides innovate his strategies, with the purpose to give the meeting between teaching and learning.

Describers: Pedagogic Practice, Social Sciences, Teaching, Learning and Context.

INTRODUCCIÓN

Los nuevos tiempos se caracterizan, entre otras manifestaciones, por los adelantos científicos y tecnológicos que han alcanzado los países en desarrollo, los cuales impactan el orden económico, político, social e ideológico de todas las sociedades y demanda una nueva forma de concebir al mundo y al hombre. Esto requiere de una práctica pedagógica que comprenda la intrincada red de significaciones que se forman, cruzan y fluyen en ese universo en el que se dan cita el conocimiento global, las emociones, pensamientos y rituales cotidianos que envuelven al hombre en los diferentes escenarios donde le corresponde actuar.

Bajo este esquema de transformaciones la educación precisa asumir un papel protagónico que conduzca a la formación de un ser cada vez más humano, crítico, participativo, democrático e integral, capaz de adaptarse y producir nuevos conocimientos de manera global en un mundo lleno de plurisignificaciones que lleven a que el estudiante, el docente y toda la población escolar se entiendan y comprendan a partir de los conocimientos, pensamientos, sentimientos emociones y cultura que fluyen y se entrelazan en ese espacio donde se instruye, construye al ser, para organizar el saber, el mundo personal y adaptarse en cualquier espacio social.

En este sentido, la labor de los docentes de Ciencias Sociales, es centrar su práctica pedagógica con base en las características de los educandos, de la institución escolar y del entorno socio natural, mediante la formulación de acciones que generen altos niveles de participación y compromiso social dentro de un marco creativo, crítico que permita la reflexión y la práctica. Es en este contexto que las prácticas pedagógicas en ciencias sociales impulsan la mediación reflexiva de aquellos influjos plurales que las diferentes culturas ejercen de forma permanente sobre las nuevas generaciones, para facilitar su desarrollo educativo. De acuerdo a la dinámica social, económica, escolar, tecnológica, científica del planeta.

Todo lo expuesto en cada capítulo es un preámbulo para considerar que es esencial describir y comprender el accionar diario del docente como reorientador y facilitador de un clima constructivo y productivo para el entendimiento de los significados sociales, ritos propios de la praxis escolar, las características de la cultura experiencial, a través de los intercambios espontáneos con su entorno, lo cual permitirá reflexionar sobre su propia práctica y reconstruir su experiencia a partir de la crítica sobre lo que hace en su espacio de aprendizaje.

Por esto, el nuevo desafío, consiste en diseñar espacios que en la práctica den énfasis en como aprende el estudiante y cual es el entorno que lo rodea y de esta forma activar su motivación interna, para lograr transformaciones profundas.

Asimismo, se pretende dar respuesta al papel a desempeñar por el docente como gestor y orientador de la práctica pedagógica en Ciencias Sociales en el Liceo Bolivariano de Formación Cultural Ángel María Duque, desde el análisis con una perspectiva amplia de lo que se hace en la práctica escolar y la manera como el docente influye y se involucra en esa experiencia como actor que protagoniza la acción formativa del aula desde una visión orientadora, facilitadora, productiva y significativa.

El estudio se estructura en cinco capítulos, el primero contiene el planteamiento del problema, las interrogantes de la investigación, los objetivos, y justificación. El segundo plantea el marco referencial, antecedentes, bases teóricas y bases legales. El tercer capítulo, comprende la metodología abarcando la naturaleza de la investigación, diseño de la investigación, sistema de variables, cuadro de la operacionalización de las variables, la muestra, las técnicas e instrumentos de recolección de datos, la validez y confiabilidad, el procedimiento de la investigación, la técnica de análisis de los datos. El cuarto capítulo presenta el análisis e interpretación de los datos. El quinto capítulo refleja las conclusiones, recomendaciones, referencias bibliográficas y anexos.

CAPITULO I

EL PROBLEMA

1.1 Planteamiento del Problema

El conocimiento del mundo social está determinado por los cambios, descubrimientos e innovaciones que se generan, como consecuencia de la interacción del hombre con su entorno y por las contradicciones que se engendran en el mundo de las relaciones sociales. La vinculación ciencia-vida coloca al docente de Ciencias Sociales de los liceos bolivarianos frente a la problemática de los procesos reales. La vinculación docente-realidad social es la vía que debe seguir un promotor para enfrentar los problemas comunitarios y rescatar con esta acción su papel de líder.

De este modo, el espacio escolar y su discursividad (de sus actores y su contenido específico) en la cultura escolar desplegarán una estrategia de pedagogización y socialización de las prácticas escolares, sin ocultar que los criterios de selección del saber determinan que lo transmitido a través del proceso de enseñanza son pautas que llevan implícitas las relaciones sociales en las cuales se constituyen.

Es decir, en los escenarios de los liceos bolivarianos, no sólo se maneja la noción de currículo explícito, sino y de manera importante el de currículo oculto, según Torres, (2005), el cual analiza detenidamente los distintos aspectos de las culturas que interactúan en el espacio estudiantil o escolar y cuyo conocimiento ayuda a clarificar el conjunto de factores plurales que condicionan los procesos de enseñanza-aprendizaje y que frecuentemente se han incluido en el concepto de currículo oculto, donde se reflejan las percepciones y emociones del individuo.

Es evidente que los estudiantes aprenden muchas cosas distintas, de lo que se enseña intencionadamente en el currículum explícito. Tanto los intercambios académicos como los intercambios personales o las relaciones institucionales se encuentran mediatizadas por la compleja red de culturas que se intercambian en este espacio artificial, lo cual constituyen una rica y espesa tela de araña de significados y expectativas por la que transita cada sujeto en formación, precisamente en el período más activo en la construcción de significados y de su identidad.

Bajo esta perspectiva cultural, para Freire (2002:211), “el docente estimula la sensibilidad en el ambiente y praxis escolar ante la decisiva influencia socializadora y educativa de los múltiples elementos subterráneos que constituyen la vida cotidiana de la escuela”. Es decir en cuanto a las formas de organizar el espacio y el tiempo, los consensos no discutidos, las ideas omnipresentes, las expectativas no cuestionadas, los intereses inconfesados, los códigos aprendidos y reproducidos de forma mecánica, los guiones sobreentendidos, son todos elementos fundamentales de cada una de las culturas y de la red específica que se articula en el cruce de las mismas, cuyo influjo real en el intercambio y construcción de significados es más poderoso cuanto más imperceptible.

En este sentido, la función educativa de los liceos bolivarianos en Venezuela, en cuanto a la enseñanza de las ciencias sociales, es precisamente ofrecer al individuo la posibilidad de detectar y entender el valor y el sentido de los influjos explícitos o latentes que está recibiendo en su desarrollo, como consecuencia de su participación en la compleja vida cultural de su comunidad.

La primera responsabilidad del docente, por tanto, es someter su práctica y su contexto escolar al escrutinio crítico, para comprender la trama oculta de intercambio de significados que constituyen la red simbólica en la que se forman los estudiantes. La institución escolar ha de reflexionar sobre sí misma para que pueda ofrecerse como plataforma educativa, que intenta

clarificar el sentido y los mecanismos a través de los cuales ejerce la acción de la influencia sobre las nuevas generaciones.

Ahora bien, en este mundo donde cohabitan múltiples significados sociales el docente interviene como agente socializador de las prácticas pedagógicas, con el fin de destacar lo psicológico, lo pedagógico y lo social en un proceso donde se desarrolla la psicologización de los ambientes escolares. Gimeno (2001:121), considera, al respecto que “en la escuela se despliega todo un razonamiento conceptual psicológico que tiene su punto de partida en los estudios de la conducta y el comportamiento de la población escolar”. Se trata de implicaciones psicopedagógicas que persiguen desarrollar el discurso de las competencias, de los contenidos, de la dialogización, comunicación, interacción.

Por eso pensar en las prácticas pedagógicas en Ciencias Sociales es reflexionar en una pedagogía que basa su acción en un proceso donde se estructura el conocimiento de acuerdo al interés de una determinada cultura escolar, donde los encuentros y desencuentros entre sus miembros van tejiendo una cadena de vivencias humanas, afectivas y sociales. En consecuencia para Ugas (2005:53):

Las prácticas escolares en la escuela despliegan discursos acordes a la racionalidad epocal que caracterizan una cultura y una civilización, delineando un sujeto educado que articula representaciones para desempeñarse en un espacio societal (público y privado) según las reglas del dominio que le habilitan en su socialidad contextual y humana, donde sus acciones representan sus emociones y percepciones sobre su espacio social.

Es por esto, que el papel del docente sobre las prácticas escolares en el área de Ciencias Sociales será prioritario mientras maneje una visión dialéctica de lo real, expresado en un conocimiento para permitir una acción educativa para el rescate de la autenticidad de los sujetos que participan en

el proceso escolar. Esta posibilidad también significa reelaborar el pensamiento pedagógico en cuanto sea repensado en el contexto de la producción de un conocimiento para transformar la realidad que envuelve al sujeto actuante y participante.

En Venezuela con el nuevo proyecto educativo sustentado en la educación bolivariana, se han hecho esfuerzos importantes para lograr una mayor socialización entre docentes, estudiantes y comunidad, al mismo tiempo los docentes del área de Ciencias Sociales han venido adquiriendo un papel más significativo desde el punto de vista humano, comunicativo y de integración social con el fin de que existan relaciones cada vez más reales que ayuden a la construcción de aprendizajes en ambientes abiertos y de autoafirmación positiva.

Sin embargo, aún se observa poco interés en la indagación sobre lo qué se enseña y se aprende en el área de Ciencias Sociales, en la modalidad media y diversificada de los liceos bolivarianos venezolanos y el papel que juega el docente en la manera cómo se construye y experimentan estos conocimientos en la vida escolar, la cual comporta diferentes tipos de interacciones, requerimientos disposicionales, cognitivos y de participación, quizá todo esto a causa de las diferentes maneras de concebir el trabajo de docentes y estudiantes desde su actuación cotidiana y social, en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

En virtud de lo expuesto, quizá el síntoma que origina este problema, sea posiblemente, según Valencia (2004), la poca importancia que da el docente a la adquisición de habilidades donde el estudiante conozca e interprete los hechos, haga un análisis crítico de los procesos, formule y sustente hipótesis que den cuenta de su propia construcción de significado y aproximación responsable a los conflictos y dilemas del presente.

Asimismo, el escaso proceso reflexivo crítico del docente en torno a su práctica diaria, además, por el poco trabajo con los estudiantes en cuanto a la verdadera comprensión de los contenidos de las Ciencias Sociales y la

construcción de habilidades y actitudes propias del científico social para la formación de la acción ciudadana.

Los síntomas anteriores, derivan como causa, el divorcio entre las ideas que se transmiten o dejan de transmitir. Es decir, se da más importancia al contenido de enseñanza y poca a la forma en que se trasmite, inculca o adquiere ese contenido en el área de Ciencias Sociales, donde según Mercer (2004:123, 231), se imparten contenidos “con una realidad alejada de los significados esenciales y reales de las vivencias que los estudiantes han tenido y tienen en los contextos en que se desenvuelven”.

Esto implica que se le reduce al estudiante, según el autor citado “...el interés por participar, se deteriora su autoestima y se transforman en simples reproductores y almacenadores de información, que no buscan explicar o interpretar la realidad, por esto, desestiman el análisis crítico y reconstruyente de la realidad”. De esta manera, entonces, el docente implementa una práctica pedagógica sustentada en un modelo curricular agregado, tal como lo expresa Díaz (2006:311), cuyo papel es el de técnico-instructor.

No obstante, si lo descrito se continúa repitiendo en la praxis del docente del área de Ciencias Sociales, se orientará por el suministro excesivo de información, la atención pasiva del estudiante durante clases; la poca utilidad que esta información tiene para la vida cotidiana; el descuido en el fomento de los valores sustantivos de la nación (democracia, soberanía nacional, solidaridad, deberes y derechos ciudadanos, entre otros); la falta de atención a las características culturales, sociales y ambientales de la región y del país.

En el mismo orden, en el aspecto metodológico, la praxis en ciencias sociales se concentrará en la reiterada exigencia del memorismo, la copia, los dictados; las tareas intrascendentes; el verbalismo y la enseñanza libresca sin acción transformadora; el objetivismo mecánico limitante de la creatividad; el parcelamiento del conocimiento que impide la visión sistémica

de la realidad. Lo cual, trae como consecuencia, que el conocimiento de las Ciencias Sociales que se imparte en los liceos bolivarianos continúe centrado en la transmisión y recepción de información y se desligue tanto de la realidad del estudiante como de las disciplinas sociales. Ante lo cual se limitará el propósito fundamental de su aprendizaje: el desarrollo de capacidades para conocer e interpretar hechos y fenómenos desde distintos puntos de vista, para hacer análisis críticos, para formular hipótesis y sustentaciones que den cuenta de una construcción propia de significado.

La situación antes descrita, se presenta en la práctica pedagógica del área de Ciencias Sociales del quinto año de bachillerato, del Liceo Bolivariano de Formación Cultural Ángel María Duque de La Grita Estado Táchira, donde en el accionar de la experiencia de la investigadora durante las observaciones realizadas a los compañeros de trabajo en esta área, considera que sólo son transmisores de una enorme cantidad de conocimientos, mientras que sus estudiantes son sólo consumidores acrícos, que acumulan datos, más no participan en un proceso constructivo, productivo y comprensivo de la realidad.

En virtud de lo planteado, se pretende describir la práctica pedagógica de los docentes del quinto año en el área de ciencias sociales del Liceo Bolivariano de Formación Cultural “Ángel María Duque”, con el fin de conocer como se genera la construcción de conocimientos en el estudio de las ciencias sociales. Además, cuáles son las estrategias que utiliza el docente en su praxis diaria.

Asimismo, qué habilidades críticas y analíticas conducen a tomar decisiones razonables e informadas que guíen a la actuación del docente como ciudadano de una sociedad democrática y culturalmente diversa en un mundo interdependiente, y desde ahí formule su práctica pedagógica hacia un aprendizaje de lo que es pertinente para la vida, de manera que sea aplicable a la solución de problemas en situaciones reales. Y, lo que es más importante, logre que los estudiantes desarrollen las bases necesarias para

construir por ellos mismos significados y capacidades de acciones más complejas para el conocimiento y construcción de su propio mundo.

Por lo anteriormente expuesto, se derivan las siguientes interrogantes de investigación: ¿Cuáles son las condiciones que caracterizan la práctica pedagógica del docente del quinto año en el área de Ciencias Sociales?, ¿Qué estrategias didácticas utiliza el docente en la práctica pedagógica, específicamente en el área de Ciencias Sociales?, ¿Qué recomendaciones se pueden formular para el fortalecimiento de la práctica pedagógica del docente del quinto año en el área de Ciencias Sociales?

1.2 Objetivos de la Investigación

1.2.1 Objetivo General

Describir la práctica pedagógica de los docentes del quinto año en el área de Ciencias Sociales del Liceo Bolivariano de Formación Cultural Ángel María Duque.

1.2.3 Objetivos Específicos

Indagar los elementos que caracterizan la práctica pedagógica del docente del quinto año en el área de Ciencias Sociales.

Identificar las estrategias didácticas utilizadas por los docentes en la práctica pedagógica, específicamente en el área de Ciencias Sociales.

Formular un conjunto de recomendaciones que fortalezcan la práctica pedagógica del docente del quinto año en el área de Ciencias Sociales.

1.3 Justificación de la Investigación

La presente investigación se orienta hacia la comprensión de la práctica pedagógica del docente del área de Ciencias Sociales, en lo relacionado con

las diferentes situaciones y estrategias que deben utilizarse como herramienta indispensable para el desarrollo de habilidades de pensamientos y de actitudes que permitan al estudiante tomar conciencia de sí mismo y de su entorno para poder actuar positiva y efectivamente sobre ambos.

Asimismo, la investigación se desarrolló porque hoy en día es fundamental se develen los intereses cognitivos que subyacen a la práctica del docente desde la perspectiva de la teoría crítica. Para alcanzar este propósito es fundamental conocer los espacios metodológicos y estratégicos de las prácticas pedagógicas, la reflexión permanente que realiza el docente en torno al quehacer; es decir, en torno a los fundamentos mismos de la mirada pedagógica que les orienta, los procesos de aprendizajes significativos y estratégicos, la motivación y la interacción que se da en el área de Ciencias Sociales.

Esta investigación, permite caracterizar la práctica pedagógica de los docentes de Ciencias Sociales, la cual sustenta su justificación e importancia sobre la base de cinco elementos como lo son: el personal, institucional, teórico, metodológico, práctico.

En el orden personal, representa una valiosa oportunidad para reflexionar sobre la práctica pedagógica de la investigadora en Ciencias Sociales, desde donde podrá analizar, discutir, comprender e integrar elementos constructivos que contribuyan a la realización de una propuesta significativa para la optimización de la dinámica formativa en el aula.

Desde el punto de vista institucional, se pretende conocer, si en la praxis de Ciencias Sociales prevalece una visión institucional compartida, cuyo norte sea consolidar en los estudiantes aprendizajes significativos, necesarios para coordinar acciones, mediante planes o proyectos, que representen un proceso continuo de reflexión y creación en el plantel. Asimismo, ofrecer estrategias para el aprendizaje significativo.

Desde el punto de vista teórico, la investigación complementa conocimientos para la investigadora, porque indaga sobre la práctica

pedagógica tanto en su concepción teórica como en el desarrollo por parte de los docentes al ser observados.

De la misma forma es útil para los directivos, docentes y para quienes estén interesados en sustentar sus trabajos investigativos. Pues sirve de referencia para el análisis y la reflexión, a partir de una compilación teórica sobre: la formación docente y la práctica pedagógica, las estrategias aplicables en las Ciencias Sociales, los intereses cognitivos en correspondencia con los intereses técnicos, prácticos y emancipatorios, y otros contenidos que contribuirán a la creación de un marco referencial para el desarrollo de la investigación.

Metodológicamente es importante, debido a que se elaboraron instrumentos dirigidos a los docentes de Ciencias Sociales, con la finalidad de recolectar información real sobre su práctica pedagógica, lo cual permitió contrastar lo que dijeron con lo que hacen y acercarse así a la realidad de su práctica pedagógica.

El aporte práctico surgió a partir de los resultados que se obtuvieron para plantear un conjunto de recomendaciones que ayudan a mejorar y/o fortalecer la práctica pedagógica, lo cual beneficia a los estudiantes porque así se promueve un aprendizaje significativo y a la comunidad en general que espera un proceso formativo integral en la institución educativa.

Asimismo, en atención a las nuevas propuestas educativas de educación bolivariana, se busca pensar y repensar la práctica pedagógica a partir de la propia experiencia y del diálogo constructivo con la vida del aula, de la institución y de la realidad social con el fin de promover el análisis crítico y riguroso de eventos significativos de las ciencias sociales, lo cual se convierta en un espacio para la producción, encuentro de saberes y actuaciones proactivas tanto del docente como del estudiante en ambientes que apunten hacia una praxis pedagógica que posibilite la reconstrucción de una nueva sociedad desde la dialéctica, para que las nuevas generaciones obtengan su propia comprensión y otra visión del mundo.

CAPITULO II

MARCO REFERENCIAL

2.1 Antecedentes de la Investigación

Una de las tareas propias de la función docente es la de planificar la práctica educativa a desarrollar en el aula de clase, para ello se vale de una serie de bases entre las que se encuentran las estrategias que hacen más funcional y efectiva esta actividad. En ese sentido, se han ubicado otras investigaciones similares que sirven de apoyo y modelo a la presente.

Santiago (1992), en su investigación, sobre: La enseñanza de la Geografía en la práctica cotidiana del aula escolar, se fundamentó en la necesidad histórica de mejorar la comprensión de la realidad social a través de la enseñanza geográfica. De manera que el educando a partir de su propio entorno, confrontara críticamente la dinámica cotidiana que allí se desarrollaba, para lo cual utilizó estrategias metodológicas de carácter científico-social y vivencial.

La metodología empleada por el investigador, se basó en la revisión bibliográfica, la observación, la entrevista y la situación del aula. De los resultados obtenidos, se infirieron los rasgos que facilitaban el impulso de cambios significativos en la geodidáctica, además de servir de propuesta alternativa para la operacionalización de la práctica en el aula escolar.

Como conclusión de esta investigación el autor afirma que a pesar de las transformaciones producidas en la década de los años ochenta, han comenzado a encontrar eco los docentes, lo que determina la necesidad de sistematizar esas experiencias significativas, que buscan que el aprendizaje de la Geografía permita al educando conocer, interpretar y evaluar críticamente su realidad geográfica. Este trabajo sirve como aporte a la

presente investigación, porque impulsa la enseñanza de la geografía en cuanto a presentar un cambio radical desde su sistema tradicionalista. Para así, enmarcar al educando desde su enseñanza geográfica y local para lograr una formación integral que le sirva para enfrentar los cambios constantes de la sociedad y de su misma vida.

Maldonado (2001), efectuó una investigación de tipo descriptiva, en la Escuela Básica Presbítero Víctor Manuel Valecillos, de San Cristóbal, con la finalidad de estudiar el bajo rendimiento de los educandos en el área de Ciencias Sociales. A tal fin seleccionó una muestra aleatoria de 12 docentes y 32 alumnos de la referida institución, determinándose a través de los resultados arrojados por la investigación ejecutada, que las estrategias didácticas son el factor de mayor incidencia en la baja calidad del aprendizaje. Por esto ejecutó una propuesta de estrategias a ser aplicadas por los docentes con la finalidad de superar el problema y obtener un mayor nivel académico de los educandos.

Se corresponde los resultados obtenidos en la investigación efectuada por el autor antes citado, con el objeto de estudio del presente trabajo, por cuanto se consideran las estrategias de enseñanza que el docente aplica en su práctica pedagógica, factor fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que contribuyen a elevar la calidad del rendimiento escolar y generar aprendizajes perdurables y útiles en la vida diaria del estudiante.

El investigador a través de su trabajo pudo determinar que las estrategias que el docente aplica en su práctica pedagógica, son el factor de mayor incidencia en la adquisición del aprendizaje, por lo cual se busca establecer en el presente estudio al valorar el trabajo que ejecutan los docentes y las estrategias que utilizan en sus prácticas, determinando la incidencia de éstas sobre el logro de aprendizajes significativos.

Moncada (2003), desarrolló para la Universidad Valle del Momboy en Mérida un estudio titulado Métodos Empleados para la Enseñanza de las Ciencias Sociales. El propósito de esta investigación fue indagar acerca de

los métodos empleados para la enseñanza de la Ciencias Sociales en los Séptimos Grados. El instrumento aplicado a los docentes fue un cuestionario de 16 preguntas y para los alumnos se empleó una encuesta de 15 preguntas. En esta investigación, se siguió la modalidad de Proyecto Factible.

La población objeto de estudio estuvo conformada por quince docentes que se desempeñan como profesores de aula de la asignatura Geografía General en los Séptimos Grados de la Unidad Educativa en estudio. Para una mayor veracidad de los argumentos planteados se tomó la opinión de los alumnos de la institución, a tal fin se extrajo una muestra aleatoria de 72 alumnos pertenecientes a los séptimos grados de la Unidad Educativa Ramón Fernández Belardí, de la población de Seboruco del Estado Táchira.

De los resultados se obtuvo que los docentes utilizan en la enseñanza de la Geografía General, métodos y recursos tradicionales, además en metodología y recursos que emplean, se diagnosticó que prevalece el uso del pizarrón, clases expositivas dentro del aula de clase, proyectos desfasados de los intereses del alumno, escaso uso de recursos instruccionales, la no vinculación del estudiante con su entorno y con los problemas.

A tal efecto, se recomiendan clases más dinámicas y menos expositivas, planificar acciones que lleven al alumno más hacia fuera del aula ya que los hechos geográficos conducen a la observación, análisis, reflexión y toma de conciencia, en el medio en que se desenvuelve, debe realizarse tomando en cuenta al estudiante, en forma individual o en grupo, donde se planteen situaciones objeto de discusión, propiciando la imaginación y creatividad en la solución de problemas de su entorno, dando lugar de esta manera, a la originalidad e iniciativa de ofrecer diversas situaciones de aprendizaje.

Esta investigación guarda estrecha relación con el presente estudio, debido a que la práctica pedagógica del docente, debe comenzar por

diagnosticar las necesidades de los estudiantes y los sectores donde viven, para de allí planificar los proyectos de aprendizaje y darle solución a los problemas que se presenten, de esta manera se darán y se evaluarán las clases partiendo del entorno local para obtener aprendizajes significativos e interesantes para los estudiantes.

De igual forma, Flores (2003) en su investigación titulada: La Planificación de las Estrategias Pedagógicas de Enseñanza y Aprendizaje del Diseño Curricular Empleado por los Docentes de la U.E Cristóbal Mendoza Municipio Girardot, Estado Aragua, utilizó una metodología de campo de carácter descriptivo.

El estudio se orientó a indagar acerca de la situación del docente de aula como gerente con relación a los roles que debe asumir, y la importancia de transformar las practicas pedagógicas, prepararse para poder innovar y elevar sus competencias, las cuales rompan con las actividades rutinarias. El autor trabajó con una población de 30 docentes la cual fue tomada en su totalidad por considerarse estadísticamente un número relativamente pequeño.

Se concluyó que la planificación dependerá de la capacidad que se tenga par tal fin, asimismo requiere de capacitación continua de los docentes a fin de poder atender dicha planificación. Los imprevistos en la planificación, los problemas se detectan a través del diagnostico para poder diseñar los proyectos, así como la planificación de los diferentes programas no es una actividad exclusiva del docente, sino por el contrario debe hacerse con la participación de alumnos y representantes y finalmente mostrar una actitud favorable y disponible de asumir nuevas formas de enseñanza.

El propósito de la investigación guarda similitud con los objetivos plasmados en el presente estudio, al evaluar el autor el trabajo de aula desarrollado por los docentes en función a una práctica pedagógica nueva y actualizada en correspondencia con los propósitos educativos que prevalecen en la actualidad.

Otro trabajo pertinente a esta investigación es el de González (2006), en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Titulada como: La Práctica Pedagógica y Proyectos Pedagógicos de Aula en la I Etapa de Educación Básica. Esta investigación fue realizada con el propósito de establecer la correspondencia entre la práctica pedagógica y la planificación de los proyectos pedagógicos de aula que realizan los docentes en la I etapa de educación básica de la "U.E. Br Juvenal Carrero" localizada en Capacho, Municipio Independencia, estado Táchira, para obtener información la autora realizó un trabajo de campo de tipo descriptivo, utilizando como técnicas la observación y la entrevista.

Los resultados obtenidos revelaron que los sujetos de investigación no tienen un sustento teórico en cuanto a la planificación del Proyecto Pedagógico de Aula y que la práctica pedagógica está orientada sólo a transmitir conocimientos académicos, dejan a un lado los valores y las diferentes concepciones del ser, no existe un ambiente óptimo que conlleve a la formación del alumno y además no hay reflexión alguna del docente sobre su quehacer diario. Este trabajo da un aporte significativo para esta investigación, la relación entre ambos se centra en el interés por mejorar la práctica pedagógica, aspecto importante para una mejor calidad en la educación y por ende en la formación de los estudiantes.

Los antecedentes expuestos, permiten afirmar que los diferentes estudios realizados por los nombrados autores constituyen un valioso aporte para esta investigación, explican aspectos relacionados con la práctica pedagógica de los docentes, objetivo central en este estudio, con el cual se quiere lograr que el docente reflexione sobre lo que está haciendo en el aula de clase, para así mejorar y/o fortalecer su práctica pedagógica en pro de la calidad de la Educación. Asimismo, hacen referencia a que los docentes deben ser unos transformadores intelectuales y críticos que utilicen como elemento para su concreción del vínculo indisoluble del pensamiento con la acción, de la teoría con la práctica.

2.2 Bases Teóricas

En el afán de considerar nuevas opciones para la educación, la tendencia de las investigaciones socio-educativas cada vez se centran más en reconocerle el papel protagónico, ya no sólo al sujeto que aprende sino sobre todo a las circunstancias en las que éste se involucra. En consecuencia surge la necesidad de redimensionar la práctica pedagógica del docente, en este caso específico, se centra en el área de ciencias sociales, de allí la necesidad de presentar una serie de fundamentos teóricos que servirán para darle sustento a la presente investigación.

Estos fundamentos son los siguientes: (a) La Práctica Pedagógica (b) Elementos que caracterizan la Práctica Pedagógica, (c) La Formación del Docente como un Profesional Autónomo y Reflexivo, (d) La teoría de la Asimilación de Ausubel, (e) Estrategias Pedagógicas Aplicables en las Ciencias Sociales, (f) Concepción del Liceo Bolivariano, (g) Perfil que ha de asumir el docente que enseña el área de Ciencias Sociales en los Liceos Bolivarianos.

2.2.1 La Práctica Pedagógica

La práctica pedagógica es definida, como los modos de acción cotidiana ya sean intelectuales o materiales, prácticas en plural que responden a una lógica táctica mediante las cuales el docente configura su existencia como individuo y como comunidad aportando para desarrollar cultura en el contexto educativo. Según Díaz, V (2004), la práctica pedagógica es la actividad diaria que desarrolla el docente en las aulas, laboratorios u otros espacios de mediación, orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación de los alumnos. Por tanto se deben examinar a diario los componentes que están inmersos en esta práctica, docentes, currículo, alumnos, formación y el proceso de enseñanza. Restrepo y Campo (2002), señalan tres núcleos de acción en donde se

inscriben múltiples prácticas que constituyen la docencia en la tercera Etapa de Educación Básica, Media y Diversificada en cuanto a la enseñanza de las ciencias sociales (currículo, acción educativa, procesos de relación implicados).

El currículo supone convertir los conocimientos específicos de un área del saber y las experiencias en procesos que puedan ser aprendidos por los alumnos, en acciones que responden a una directriz de un programa y por ende a un conocimiento de la orientación institucional. A la acción educativa corresponde articular los diversos componentes de los procesos educativos y los procesos de relación implicados exigen mostrar caminos, a partir de lo existente, esto supone reconocer que la práctica docente requiere del intercambio de sentidos, de diálogos y no de la simple transmisión de información.

En este sentido, Ricoeur, (2003:125), considera que la práctica pedagógica establece unos objetivos, la formación entendida como "...el proceso mediante el cual se logra la aprehensión, la práctica de los valores morales, políticos, religiosos y de comportamiento social en general y la transformación de las estructuras cognitivas". Por esta razón, es importante entender como el docente en su acción pedagógica responde a un modelo pedagógico o si su práctica está influenciada por sus creencias, por historia social y académica.

En esta perspectiva se conocen los planteamientos del acto educativo que se centra en la función pedagógica, según Flórez, (2006), en la función pedagógica se articula el enseñar con el aprender, y en consecuencia, las demás funciones son solamente instrumentales y de apoyo a la función pedagógica.

La labor pedagógica del docente no se centra únicamente en la técnica de educar, no se limita sólo a la relación académica que se genera en el aula de clase sino que se realiza entre docente y alumno lo que también abarca las actitudes pedagógicas de los docentes con relación a los alumnos los

saberes que se generan en la interacción cotidiana en el aula de clase, donde está presente el docente en todas sus dimensiones personales y profesionales.

El pensamiento pedagógico abarca varias propuestas teóricas tradicionales Durkheim (1979), legítima la acción del maestro como formador del alumno. De acuerdo con Not (1994), en los métodos de auto estructuración del conocimiento, no hay fundamentalmente sino un individuo que efectúa acciones y va transformándose es decir, el factor determinante de la acción es el alumno y el objeto (la asignatura).

Se puede mencionar a Decroly, Dewey, Claparede, Montessori, como aquellos quienes marcaron una influencia y un precedente importante para el desarrollo histórico de la pedagogía contemporánea. El mismo autor, propone los métodos de inter estructuración en el sentido de que estos complementan los vacíos de los métodos mencionados. Esos métodos de inter estructuración hacen referencia a la interacción sujeto objeto, a este grupo pertenecen las corrientes pedagógicas contemporáneas que hacen énfasis en la naturaleza del aprendizaje y sus características entre ellas las conocidas como cognitivas, que tienen entre sus teóricos más importantes, a Piaget, Vigotsky, Bruner y Ausubel.

Las corrientes mencionadas constituyen el marco referencial histórico del pensamiento pedagógico. Esta diversidad de perspectivas y orientaciones permite realizar una clasificación de los modelos pedagógicos de los docentes, Flórez (2006), identifica cinco grandes modelos que abarcan las corrientes pedagógicas, entendida la pedagogía como la reflexión sobre la educación. La cual contribuye a la creación de concepciones sobre el como enseñar.

Estos modelos están contextualizados en las pedagogías activas y pasivas, dentro de las pedagogías pasivas, se encuentran el modelo pedagógico romántico, en el cual el docente se caracteriza por ser solo un auxiliar de la expresión libre, original y espontánea del estudiante. En esta

corriente se encuentra el modelo pedagógico tradicional, el cual se caracteriza porque utiliza el modelo academicista y verbalista, los estudiantes aprenden el conocimiento oyendo, viendo y observando.

Dentro de las pedagogías activas, se encuentran el modelo cognitivo en el cual el maestro promueve un ambiente estimulante de experiencias que facilitan el acceso a estructuras cognoscitivas para elaborar conocimiento. Por otra parte en esta corriente se encuentra el modelo pedagógico social, determinado por la sociedad y por la colectividad, en la cual el trabajo productivo y la educación están directamente relacionadas para garantizar no solo el desarrollo colectivo, sino también el desarrollo del conocimiento técnico y el fundamento de la práctica para la formación científica de las nuevas generaciones.

Gimeno (1999), señala que el modelo constructivista, asume que el estudiante accede progresiva y secuencialmente al desarrollo intelectual de acuerdo con las necesidades y condiciones particulares mediante experiencias que enfatizan los contextos sociales del aprendizaje y que evidencian el currículo. Este último es la manera de aplicar la teoría pedagógica en el aula a la enseñanza real, es la mediación entre la teoría y la realidad, es el plan de acción que desarrolla el profesor con sus alumnos, es un ordenador del proceso, implica una concepción acerca de los contenidos, las experiencias y la actuación y secuencia para que los alumnos alcancen las metas de formación.

De otro lado, los modelos pedagógicos están relacionados con las ideologías, las condiciones culturales y políticas que subyacen a un discurso que está estrechamente relacionado con los estilos pedagógicos pues en estos inciden múltiples factores que están vinculados con el orden personal, social e histórico en el cual están inmersos los docentes.

Como parte de la práctica pedagógica se encuentran los estilos pedagógicos, según Castillo (1996), el estilo pedagógico se refiere al papel que el docente desempeña en el salón de clase y está relacionado con la

personalidad, la figura de autoridad, la relación interpersonal que desarrolla con los educandos. En este sentido la personalidad del docente contribuye a la consolidación de su estilo pedagógico y por lo tanto varía de maestro a maestro. Al respecto, se puede afirmar que son muchas las variables que influyen en los estilos pedagógicos de los docentes, las experiencias, el tipo de institución educativa, la ideología institucional, el currículo. En esta perspectiva y como parte de la práctica pedagógica se hace necesario revisar las creencias de los docentes.

Pajares (2004), destaca tres componentes en las creencias de los docentes, lo cognitivo, lo afectivo y la acción, considera que las creencias son conocimientos basados en evaluaciones y juicios ligados al componente afectivo, mientras que el conocimiento se basa en hechos objetivos. Las creencias se forman en edad temprana y tienden a perpetuarse; los docentes desarrollan un sistema de creencias que estructura todo lo adquirido a lo largo del proceso de transmisión cultural.

En este sentido, los docentes tienen fuertes conjuntos de teorías personales que influyen la manera como ellos perciben planes y acciones de enseñanza, por ello es necesario introducir en la formación de profesores aspectos sobre la filosofía de la ciencia que favorezca una visión menos dogmática del conocimiento científico de los docentes.

Teniendo en cuenta que la práctica pedagógica, está conformada por distintas dimensiones, la investigación interpretativa se constituye en un elemento de investigación significativo al tomar el aula de clase como espacio sociocultural de sentidos y significados, que docentes y estudiantes le otorgan a un proceso educativo en este caso a la asignatura de Ciencias Sociales.

En este sentido, el aula se convierte en un laboratorio donde se experimenta, descubre y construyen nuevas experiencias, que permiten a los actores la dinamización del hecho educativo de manera efectiva, lo cual da lugar a que el estudiante aprenda hacer, conocer, convivir y ser.

2.2.2 Elementos que Caracterizan la Práctica Pedagógica

Al analizar los distintos aspectos y actividades que integran los procesos de enseñanza y aprendizaje, se puede observar que en su mayoría están referidos a la interacción docente/alumno/conocimiento. En tanto la práctica se ve afectada por cierta subjetividad del docente, subjetividad que comprende su trayectoria, su formación, su saber, sus motivaciones, angustias, así como sus intereses. Es decir, los intereses cognitivos se encuentran en él, develándose en las respuestas a interrogantes como: ¿Quién y según cuáles criterios selecciona los contenidos? ¿Cuál es la relación de los contenidos seleccionados con los desarrollos del conocimiento en todos los niveles? ¿A quién enseña? ¿Para qué enseña? ¿Cómo enseña? Luego, según Vasco (2002), se está en presencia de distintos componentes de la práctica pedagógica del docente, espacio/tiempo donde ejerce su epistemología desde los intereses que la guían, donde se toma en cuenta según el autor mencionado:

1. Qué enseña o el contenido: cuando el docente expresa que enseña o dicta tal asignatura, está haciendo explícito el qué enseña (siempre se enseña algo), y su referencia se dirige a los contenidos que constituyen la o las asignaturas. La naturaleza del contenido que enseña se puede analizar desde cuatro diferentes perspectivas: la del contenido, producto de la investigación de cada ciencia, y forma parte de la asignatura; la referida a la comprensión que tiene el maestro del saber científico respectivo.

La perspectiva del contenido escolar, o contenido seleccionado y organizado en función de la escuela. Es el contenido transpuesto del científico al escolar por especialistas, psicólogos educativos o técnicos del ministerio, en el cual el maestro no tiene injerencia, pues, viene organizado ya en los libros de texto. Por último, la perspectiva del contenido académico o conocimiento que se moviliza al interior de la clase. Aquí, el docente puede

utilizar el saber científico de su disciplina, transformándolo para ponerlo al alcance de sus alumnos. Por otro lado, puede emplear el contenido escolar al que se hizo referencia en el punto anterior.

Independientemente de la perspectiva desde la que se mire el contenido, los intereses del docente serán técnicos, si sólo enseña los contenidos tal como se encuentran especificados. Serán intereses prácticos si reflexiona sobre ellos y, toma algunas decisiones de cambiar o completarlos por el bien de los alumnos. O bien, emancipatorios, si, en unión con los alumnos, reflexiona sobre ellos para precisar sus fines, su importancia y/o posibles transformaciones.

2. A quiénes enseña o los alumnos concretos y reales: de igual manera que un docente no puede enseñar sin un “algo” como objeto de enseñanza, tampoco puede enseñar sin unos sujetos concretos y reales: sus alumnos, que se interrelacionan con el contenido, con el docente y entre ellos mismos. Esta interrelación, docente–alumnos–contenidos, es la base de la interacción comunicativa en el aula y se puede analizar desde dos perspectivas: una, psicológica, y otra, socio-cultural.

El punto de vista psicológico es el que toma en consideración el docente cuando transforma los contenidos para ponerlos al alcance de sus alumnos sobre la base de los conocimientos y la comprensión que tenga de las teorías psicológicas del aprendizaje, del desarrollo del ser humano. Es decir, considera tanto la característica epistemológica de los contenidos como los aspectos psicológicos de los estudiantes. Estos últimos incluyen el plano afectivo, tanto la afectividad que siente y expresa el docente por su asignatura, como la que sucede en la relación docente–alumnos.

El punto de vista socio-cultural se refiere, por un lado, al contexto en que se encuentra la escuela; y, por el otro, al medio donde se desenvuelven los alumnos, medio que puede ser el mismo o no. El ambiente social, económico, cultural y familiar influye en todos los aspectos de la vida escolar,

afectando la forma de enseñar del docente cuando toma en consideración dicho contexto para la reflexión y la acción.

Nuevamente, la perspectiva desde la que se mire al estudiante lleva implícitos diversos intereses. Freire (1990), lo refiere cuando dice que toda praxis implica una concepción de hombre y de realidad. Así, desde un **interés técnico** subyacente, el alumno se constituye en el objeto de enseñanza y educación, un ser pasivo que debe aprehender de memoria los contenidos establecidos en el programa. Para un docente con predominio de **intereses prácticos**, es un ser humano activo, quien, como sujeto, puede tomar la decisión de aprender lo que es bueno y correcto para él y su desempeño futuro. Por último, para un docente guiado por **intereses emancipatorios**, el alumno es un sujeto activo, participativo que aprende en relación con los demás y con sus necesidades propias para cambiar y mejorar el proceso y a sí mismo.

3. Para qué enseñar o los grandes fines: El enseñar, como actividad sistemática del maestro, responde, aun de forma implícita, a la pregunta ¿para qué enseñar? Es decir, es intencional y contiene el sentido que le confieren la cultura dominante y el docente, a su quehacer diario. El para qué enseñar se puede enfocar desde dos perspectivas, si bien ambas tienen como centro al estudiante: el aprendizaje y la formación.

Desde el punto de vista del docente, el aprendizaje implica que el alumno comprenda y domine adecuadamente los contenidos y procesos de su asignatura, incluso, que sienta afecto por ella. Esta perspectiva involucra **intereses técnicos** ya que se orienta hacia unos resultados controlados por el docente, manejando la cultura dominante que impide la emancipación.

Cuando el maestro se refiere a la formación, habla de conceptos y procedimientos de su asignatura, así como también, de las actitudes y los valores, elementos intangibles relacionados con el desarrollo de su personalidad y su profesión. Así mismo, puede responder a unos intereses cognitivos técnicos, prácticos o emancipatorios dependiendo de que el centro

de la formación sea, el control, o la comprensión, o bien, la transformación/emancipación.

4. Cómo enseñar o el discurso como estrategia y recurso: por lo general, esta dimensión se entiende como la utilización de estrategias instruccionales y recursos didácticos; los docentes hablan del proceso metodológico de la enseñanza. Se observa que, el cómo enseñar, se centra en el docente como transmisor de conocimientos (guiado por intereses técnicos), obviando u olvidando que el alumno también es un ente activo en el proceso del enseñar y aprender, proceso en el cual establece sus propias relaciones con el saber, lo percibe, lo transforma y lo apropia (cuando se trata de intereses prácticos y/o emancipatorios). En este punto es conveniente resaltar que el docente de hoy fue el alumno de ayer que aprendió, no las formas de enseñar que le informaron en teoría, sino el modo de enseñanza que utilizaron sus profesores.

El cómo enseña se evidencia en el discurso que se construye en el aula y, está impregnado con las creencias y los valores propios del docente, en interacción con los pensamientos, creencias y valores de sus alumnos, en el aprender. En otras palabras, con su discurso, unido a su hacer, el docente no sólo transmite los conocimientos de su saber concreto o asignatura. Al mismo tiempo “educa”, en el sentido de hacer llegar al estudiante los contenidos de la cultura compartidos por la sociedad de la época histórica que le ha correspondido vivir, sus valores, creencias, actitudes. Igualmente, incita a la transformación y crecimiento personal, cognitivo y profesional de sus alumnos. Todo esto, dentro del contexto socio-espacio-temporal respectivo y de la concepción del saber concreto que maneja, técnico, práctico o emancipatorio.

Cabe destacar que, si como tradicionalmente ocurre, es el docente quien expone las clases, mantiene el control del progreso en el discurso; sus clases están regidas por un interés técnico. En consecuencia, seguiremos

teniendo un alumno memorístico y acrítico, puesto que no hay cabida para la comprensión, ni para la transformación/emancipación.

5. ¿Qué se evalúa?: La evaluación es un proceso inherente al hecho educativo, ya que, permite valorar el éxito alcanzado en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El problema surge cuando preguntamos por el significado de "éxito". En una práctica pedagógica orientada por intereses técnicos, el éxito se refiere a los resultados alcanzados en función de unos objetivos previstos y la evaluación se concibe separada de las actividades del enseñar/aprender.

Por su parte, la evaluación regida por intereses prácticos está integrada al proceso educativo. Significa elaborar juicios acerca de la medida en que las experiencias de aprendizaje favorecen el bien de los participantes. Así mismo, exige que los actores involucrados (docente y alumnos) sean los jueces de sus propias acciones. En la evaluación crítica, sustentada sobre intereses emancipatorios, la valoración debe ir más allá de considerar el trabajo de aprendizaje, debe abarcar una crítica de lo aprendido, así como de las interacciones que ocurren en la situación de aprendizaje.

Tomando en cuenta que el propósito del estudio consistió en develar los intereses cognitivos que subyacen la práctica del docente desde la perspectiva de la teoría crítica, para lograrlo se establecen unos criterios operativos, los cuales sirven de pautas de comparación que permitirán a los docentes ubicarse al develar sus propios intereses cognitivos. Con la finalidad de configurar los criterios se siguió el proceso de establecer relaciones; y, luego, se definieron las categorías o clases, caracterizándolas.

Así, en primer lugar se establecieron relaciones de correspondencia entre los elementos y cualidades de los tipos de intereses cognitivos con cada uno de los elementos de la práctica. Luego, se clasificó dicha práctica en tres categorías, según el tipo de interés cognitivo que la gobierna. Finalmente, para cada categoría, se precisó un conjunto de características

que la definen según los intereses y los elementos involucrados, características que, en definitiva, constituyen los criterios operativos.

En suma, cuando se asocian los intereses cognoscitivos con las formas de enseñar que prefiere cada docente, se puede obtener al menos tres formas de enseñar en las cuales subyace uno de los intereses. Sin embargo, esto no significa que cada docente privilegie un tipo de interés puro. Por el contrario, en cada uno puede coexistir una mezcla de ellos.

Y, se precisa período de transición, porque, al docente de la Educación Básica y diversificada, cuya formación fue técnica, se le exige ser constructivista (docencia sustentada en intereses prácticos) y, al mismo tiempo, formar alumnos críticos (lo que implica intereses emancipatorios). En este sentido, el educador debe ser reflexivo sobre su práctica. En atención, que formar hoy significa crear y recrear el saber a partir de experiencias que conduzcan a la producción bajo canales significativos. En este sentido, ser emancipatorio, significa repensar la educación desde la práctica pedagógica.

2.2.3 La Formación del Docente como un Profesional Autónomo y Reflexivo

Desde una perspectiva histórica, resalta que la mayor parte de la investigación y los intentos por dar formación docente en el ámbito de la relación educativa, se centran en la concepción de la enseñanza eficaz o eficacia docente, específicamente en lo que a la práctica pedagógica se refiere.

Desde esta perspectiva Coll y Solé (2001), abordan principalmente dos cuestiones; las características personales de los profesores que los hacen eficaces y la delimitación de los métodos de enseñanza eficaces. Para estos autores los principales problemas, tanto teóricos como metodológicos que han enfrentado son: presuponer una estabilidad de rasgos de personalidad

con independencia del contexto en que se manifiestan; la multidimensionalidad de los métodos de enseñanza y las dificultades en su operacionalización; la falta de control de variables en el escenario natural; la imposibilidad de conformar grupos de experimentación equivalente.

En este sentido, es prácticamente imposible consensuar, con base en la investigación educativa, una definición ampliamente aceptada de lo que caracteriza a un buen profesor. No obstante, Hernández (2002), afirma que un buen profesor es un profesional independiente; es un profesional reflexivo e intelectual, agrega que los buenos profesores son necesariamente autónomos en la emisión de juicios profesionales, pues, las ideas no son de mucha utilidad real hasta que son digeridas y convertidas en parte sustancial del propio juicio de los profesores.

Los argumentos anteriores conducen a una revaloración de lo que ocurre efectivamente en el salón de clases, como objeto de investigación, en el campo de la interacción educativa, de forma que constituya el punto de partida de todo intento por aportar a más elementos para realizar su tarea docente. Al llegar a este punto resalta la importancia de una formación docente eminentemente reflexiva. Ante el clima de descontento alrededor de la formación que se ofrece en los centros de formación de profesores y de profesionales universitarios y técnicos, Schunk (1999), se pronuncia en contra de la racionalidad técnica y propugna por una formación que denomina el **práctico reflexivo**.

En un esquema de racionalidad técnica se separa el pensar de la puesta en práctica, y el maestro se convierte en un técnico, de acuerdo con Díaz, Hernández y Barriga (2002:69) "el profesor deja de ser no sólo el centro de la actividad educativa, sino fundamentalmente, el intelectual responsable de la misma, para visualizarlo como un operario en la línea de producción escolar".

Por el contrario, la propuesta **del práctico reflexivo** se sustenta en una racionalidad práctica, donde la formación de los profesionales enfatiza la

acción práctica, mediante la comprensión plena de la situación profesional donde se labora, la cual sólo puede alcanzarse por la vía de procesos de deliberación, debate e interpretación. El rol del docente no es en este caso el de un operario o técnico que aplica sin más los planes, programas o metodologías pensadas por otros, sino que se convierte en un profesional reflexivo que rescata su autonomía intelectual.

Desde esta perspectiva, las soluciones que el docente puede dar a la problemática que enfrenta en la institución escolar y en su aula, específicamente en el área de las Ciencias Sociales, dependerá de la propia construcción que haga de situaciones donde suelen imperar la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores (las denominadas “zonas indeterminadas de la práctica profesional”).

A lo largo de las dos últimas décadas se ha comenzado a entender que dichas zonas indeterminadas son centrales en la práctica profesional, y por ello, Schunk, (1999:21), considera que “los profesionales críticos coinciden en alertar sobre una queja común: que las áreas más importantes de la práctica profesional se encuentran hoy más allá de los límites convencionales de la competencia profesional”.

Como alternativa se postula la “experiencia de aprender haciendo y el arte de una buena acción tutorial”, puesto que los estudiantes aprenden las formas de arte profesional mediante la práctica de hacer o ejecutar reflexivamente aquello en lo que buscan convertirse en expertos, y se les ayuda a hacerlo así gracias a la mediación que ejercen sobre ellos otros “prácticos reflexivos” más experimentados, que usualmente son los profesores, pero pueden serlo también los compañeros de clase más avanzados.

La formación de un práctico reflexivo se estructura alrededor de unas prácticas que pretenden ayudar a los estudiantes a adquirir las formas de “arte” que resultan esenciales a su competencia académica, personal o profesional. En este sentido, los talleres de trabajo y las actividades en

escenarios naturales, el arte de una buena tutoría, así como ciertas formas de interacción dialógica entre estudiantes y tutores constituyen las piezas claves de la propuesta. También lo sería el estudio de una “teoría de la acción” y de los ciclos de aprendizaje de los alumnos (incluyendo los ciclos de fracaso), sobre la base de su evolución a largo plazo.

Existen cuatro constantes en la práctica reflexiva propuesta por Schunk, (1999), que hay que tomar en cuenta al examinar la acción de los profesionales (en este caso de los docentes): (a) Los medios, lenguajes y repertorios que emplean los docentes para describir la realidad y realizar determinadas acciones; (b) Los sistemas de apreciación que emplean para centrar los problemas, para la evaluación y para la conversación reflexiva; (c) Las teorías generales que aplican a los fenómenos de interés, (d) Los roles en los que sitúan sus tareas y a través de los cuales delimitan su medio institucional.

Puede observarse que dichas constantes son congruentes con la necesidad de conocer el pensamiento del profesor y de conducir un análisis de la interacción educativa, tal como se planteará. De acuerdo con Gimeno (1999), los ámbitos prácticos fundamentales para el ejercicio de la reflexión son: (a) El ámbito práctico-metodológico, (b) El de los fines de la educación y la validez de los contenidos para alcanzarlos, (c) Las prácticas institucionales escolares, (d) Las prácticas extraescolares (textos, evaluación, control, intervención administrativa); (e) Las políticas educativas en general, (f) Las políticas generales y sus relaciones con la educación.

En el apartado anterior se afirmó que desde un enfoque constructivista, un proceso de formación del profesional de la educación debe tomar como punto de partida el pensamiento didáctico espontáneo del profesor sobre la problemática generada en la práctica misma de la docencia. No obstante, es necesario puntualizar que dicho proceso es fructífero en la medida que sea colectivo.

Es decir, involucre equipos de trabajo o claustros de profesores y asesores psicopedagógicos, especialistas en contenido, que asuman esta tarea como un trabajo cooperativo de innovación, investigación y formación permanente. En opinión de Gil y Cols. (2001) sólo de esta manera pueden superarse las limitaciones de la enseñanza de “sentido común” y del pensamiento docente espontáneo, potenciando una reflexión colectiva y un trabajo colaborativo.

De manera que la reflexión sobre la problemática docente debe estar orientada a la generación de un conocimiento didáctico integrador y de una propuesta para la acción que trascienda el análisis crítico y teórico. Es así como la interacción docente-alumno se manifiesta en la reflexión de la acción recíproca, pues el alumno reflexiona acerca de lo que oye decir o ve hacer al docente, y reflexiona también sobre su propia ejecución.

A su vez, el docente se pregunta lo que el estudiante revela en cuanto a conocimientos o dificultades en el aprendizaje, y piensa en las respuestas más apropiadas para ayudarlo mejor. Así, el alumno al intentar construir y verificar los significados de lo que ve y oye, ejecuta las prescripciones del docente a través de la imitación reflexiva, derivada del modelado del maestro.

De este modo la calidad del aprendizaje depende en gran medida de la habilidad del docente para adaptar su demostración y su descripción a las necesidades cambiantes del alumno. Para lograr lo anterior se requiere motivar de forma conveniente al alumno y ofrecerle experiencias educativas pertinentes, estableciéndose una relación de enseñanza-recíproca dinámica y autorreguladora.

De acuerdo con el modelo de formación del práctico reflexivo, si los educadores se lo proponen, pueden llegar a sistematizar el conocimiento en la acción, y desarrollar nuevas formas de comprensión cuando ellos mismos contribuyen a formular sus propias interrogantes sobre la práctica y recogen sus propios datos para darles respuesta. Sin embargo, el enfoque de la

práctica-reflexiva corre el riesgo de limitarse a una apropiación pragmática y simplista de parte de los educadores.

De esta manera, el proceso formativo de los profesionales de la docencia, para Gimeno (1999:17), “tendrá que apoyarse en la necesaria interacción entre los significados del contenido de la formación con los significados de los propios profesores como forma de implantar en ellos nuevos elementos de racionalización”, en este sentido, podrá concebirse a la formación como un proceso de desarrollo personal-profesional.

De acuerdo con el pensamiento de Gimeno, se cree que es importante matizar el racionalismo que usualmente orienta la formación y la conceptualización misma de la tarea del docente; en esta dirección se requiere buscar una nueva articulación entre la formación en el conocimiento científico y la investigación de la enseñanza, con la reflexión acerca de los significados subjetivos y la práctica de la docencia; la cual es la concepción de la labor y desarrollo del docente que subyace a esta obra. Para lograrlo el docente deberá valerse de una serie de estrategias que se especifican a continuación y que poseen aplicación en el área de las ciencias sociales.

Aunque es innegable el carácter individual y endógeno del aprendizaje escolar, éste se compone no sólo de representaciones personales, sino que se sitúa asimismo en el plano de la actividad social y la experiencia compartida. Es evidente que el estudiante no construye el conocimiento en solitario, sino gracias a la mediación de los otros y en un momento y contexto cultural particular. En el ámbito de la institución educativa, esos “otros” son, de manera sobresaliente, el docente y los compañeros de aula.

Desde diferentes perspectivas pedagógicas, al docente se le han asignado diversos roles: el de transmisor de conocimientos, el de animador, el de supervisor o guía del proceso de aprendizaje, e incluso el de investigador educativo. A lo largo de este trabajo se sostendrá que la función del maestro no puede reducirse ni a la de simple transmisor de la información ni a la de facilitador del aprendizaje, en el sentido de concretarse a arreglar

un ambiente educativo enriquecido, esperando que los alumnos por sí solos manifiesten una actividad autoestructurante o constructiva.

Antes bien, el docente se constituye en un organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento. En este sentido, Díaz (2004:99), refiere “la constante necesidad de actualizar la formación de los profesores como una cuestión imprescindible para evitar la rutinización del profesional y la obsolescencia del sistema educativo”. En efecto, tanto los significados adquiridos explícitamente durante su formación profesional, como los usos prácticos que resultan de experiencias continuas en el aula (sobre rasgos de los estudiantes, orientaciones metodológicas, pautas de evaluación), configuran los ejes de la práctica pedagógica del profesor.

En opinión de Maruny (1998:123), “enseñar no es sólo proporcionar información, sino ayudar a aprender”, y para ello el docente debe tener un buen conocimiento de sus alumnos: cuáles son sus ideas previas, que son capaces de aprender en un momento determinado, su estilo de aprendizaje, los motivos intrínsecos y extrínsecos que los animan o desalientan, sus hábitos de trabajo, las actitudes y valores que manifiestan frente al estudio concreto de cada tema, entre otras. En este sentido, la clase no puede ser ya una situación unidireccional, sino interactiva, en la que el manejo de la relación con el alumno y de los alumnos entre sí forme parte de la calidad de la docencia misma.

En este orden de ideas, Díaz (2004:100) destaca cuatro componentes básicos que deben formar parte de la formación del profesor: (a) el científico, (b) el psicopedagógico, (c) el cultural y (d) el práctico. Es por ello que en el aspecto científico se propone como eje central de la tarea docente los conocimientos y los contenidos acompañados de una reflexión constante sobre lo que ocurre en el aula, a la vez que se apoya en una planificación cuidadosa de la enseñanza, a partir de la información constante y rigurosa que se maneja.

En lo psicopedagógico, se considera la formación general y la metodología de transmisión de los contenidos. De manera que la función del docente consistirá entonces en orientar y guiar la actividad mental constructiva de sus alumnos, a quienes proporcionará una ayuda pedagógica ajustada a su competencia. Es así como se considera que la actividad docente y los procesos mismos de formación del profesorado, deben plantearse con la intención de generar un conocimiento didáctico o saber integrador, que trascienda el análisis crítico y teórico para llegar a propuestas concretas y realizables, que permitan una transformación positiva de la actividad docente.

El hilo conductor de este proceso de cambio didáctico es la problemática que genera la práctica docente y las propias concepciones espontáneas sobre la docencia. Siendo fieles a los postulados constructivistas, la utilización de problemas y situaciones problemáticas que enfrenta el docente.

El componente cultural, intenta favorecer la reflexión acerca de las críticas que se hacen a la formación del docente, para conseguir que modifique tanto los contenidos como los métodos. En relación con la práctica, esta se concibe desde una aproximación constructivista, la formación docente no puede enfocarse en un plano individual, porque no permite superar la imagen espontánea y simplista de la enseñanza que ya se ha comentado.

Por el contrario, se aboga por un trabajo colectivo, donde colaboren todos los educadores, estudiantes y representantes en equipos de trabajo guiados en la búsqueda de una nueva práctica pedagógica donde se asuma una nueva manera de aprender dirigida al logro de estudiantes exitosos, así como pensadores críticos y planificadores activos de su propio aprendizaje. De esta manera el docente deberá favorecer en el educando el desarrollo y mantenimiento de una serie de estrategias cognitivas a través de situaciones de experiencia interpersonal instruccional.

Es así como en la formación del docente se requiere habilitarlo en el manejo de una serie de estrategias (de aprendizaje, de instrucción, motivacionales, de manejo de grupo) flexibles y adaptables a las diferencias de sus estudiantes y al contexto de su clase, de tal forma que pueda inducir (a través de ejercicios, demostraciones, pistas para pensar y retroalimentación) la citada transferencia de responsabilidad hasta lograr el límite superior de ejecución que se busca.

Es por esto que no puede prescribirse desde fuera “el método” de enseñanza que debe seguir el profesor; no hay una vía única para promover el aprendizaje, y es necesario que el docente, mediante un proceso de reflexión sobre el contexto y características de su clase, decida qué es conveniente hacer en cada caso, considerando, según Belmont (1999): (a) Las características, carencias y conocimientos previos de sus alumnos, (b) La tarea de aprendizaje a realizar; (c) Los contenidos y materiales de estudio, (d) Las intencionalidades u objetivos perseguidos, (e) La infraestructura y facilidades existentes; (f) El sentido de la actividad educativa y su valor real en la formación del alumno.

De acuerdo con Coll (2000:450), “el profesor gradúa la dificultad de las tareas y proporciona al alumno los apoyos necesarios para afrontarlas, pero esto sólo es posible porque el alumno, con sus reacciones, indica constantemente al profesor sus necesidades y su comprensión de la situación”. Esto significa que en la interacción educativa no hay sólo una asistencia del profesor al estudiante, sino que docente y estudiantes gestionan de manera conjunta la enseñanza y el aprendizaje en un proceso de participación guiada.

También es fundamental que el docente en su práctica pedagógica incluya fundamentos conceptuales, pero que no se restrinja a éstos, sino que incluya una reflexión sobre su propia práctica docente y la posibilidad de generar alternativas de trabajo efectivas dentro del área de Ciencias Sociales, para que en el marco de la educación bolivariana optimice la

formación del docente con miras a adecuarla a las nuevas exigencias planteadas en el sistema educativo venezolano.

2.2.4 La Teoría de la Asimilación de Ausubel

Ausubel, D. (1968), centra su interés en el estudio de los procesos de pensamiento y las estructuras cognitivas, a favor del aprendizaje significativo en el cual, señala el papel que juegan los conocimientos previos del alumno en la adquisición de nuevas informaciones con los ya posee el sujeto; destaca la importancia de los conocimientos previos, en la práctica pedagógica de las ciencias sociales.

Estima este autor (ibidem), que aprender significa comprender y para ello, es condición indispensable tener en cuenta lo que el estudiante ya sabe sobre todo aquello que se le quiere enseñar. Propone además la necesidad de diseñar para la práctica pedagógica *docente en ciencias sociales*, lo que llama *organizadores previos*, una especie de puentes cognitivos o anclajes, a partir de los cuales los alumnos puedan establecer relaciones significativas con los nuevos contenidos.

Defiende un modelo didáctico de transmisión-recepción, que supere las diferencias del modelo tradicional, al tener en cuenta el punto de partida de los educandos y la estructura y jerarquía de los conceptos. Presenta tres grandes ventajas respecto al aprendizaje memorístico: (a) El conocimiento se recuerda durante más tiempo. (b) Aumenta la capacidad de aprender nuevos materiales relacionados, (c) Facilita el reaprendizaje.

En la teoría de la asimilación, citado en Ausubel, Novak, y Hanesian, (1983), se hace énfasis en los organizadores previos y en otras condiciones, para un aprendizaje significativo. El alumno aprende cuando es capaz de atribuir significado al contenido de lo que esta estudiando. Es decir, cuando está preparado para construir un esquema de conocimiento relativo a este

contenido. Esto se hace posible a partir de las interacciones entre los elementos del triángulo interactivo (alumno, contenido, profesor).

Este proceso es una auténtica asimilación entre los viejos significados y los nuevos. Ausubel (ob. cit.) propone estructura y secuenciar la enseñanza a partir de jerarquías conceptuales. Esto se fundamenta en el carácter jerárquico que tiene la estructura cognitiva. (ver gráfico 1, a continuación)

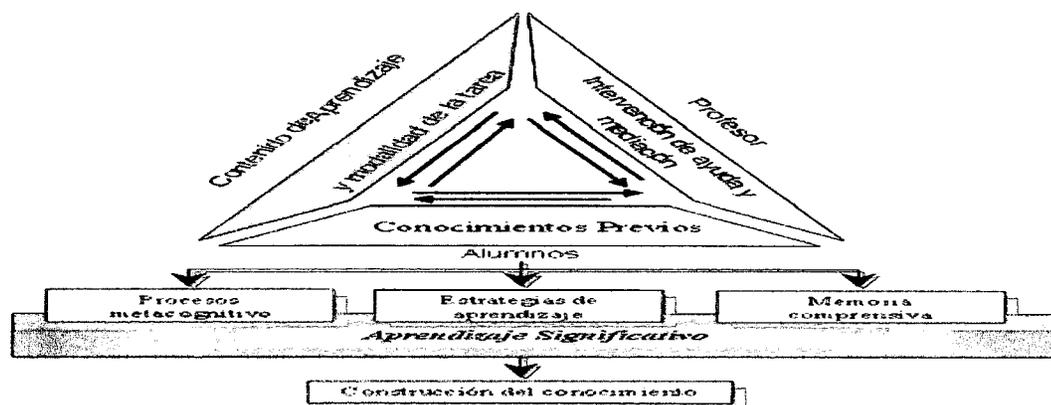


Gráfico 1. Proceso de construcción del conocimiento. Tomado de Aja y otros (2000.)

2.2.5 Estrategias Pedagógicas Aplicables en las Ciencias Sociales

En cuanto a la definición del término que explica lo relacionado con las estrategias aplicables en el aula de clase, se enuncian diversas concepciones donde se encuentran coincidencias, entre las cuales se puede citar a Rimari (2000:17-23), quién señala que "...las estrategias significan elegir los mejores recursos de aprendizaje para organizar una secuencia de pasos que conlleven a lograr resultados previamente definidos" En esta cita el autor destaca, el cumplimiento de una secuencia organizada que tiene como fin alcanzar metas que han sido establecidas con antelación.

El citado autor considera que las estrategias son vistas "como un proceso de acción por medio del cual se coordina y aplican las habilidades en la realización de tareas intelectuales: En otras palabras, es una secuencia

de actividades para obtener un aprendizaje”. En el concepto el autor destaca el proceso de acción secuencial que el docente planifica para desarrollar la actividad educativa. Otra opinión en relación con las estrategias la exponen Díaz, Hernández y Barriga (2002:73) quienes señalan que:

Son aquellos recursos que el profesor o diseñador utiliza para focalizar o mantener la atención de los aprendices durante una sesión, discurso o texto. Los procesos de atención selectiva son aprendizaje.

Según lo expresado es imprescindible que el docente tenga la formación necesaria para conocer y manipular los instrumentos de trabajo a fin de facilitar el aprendizaje significativo a los educandos. De tal manera las estrategias pedagógicas se convierten en la mejor base para lograr la satisfacción profesional que se produce cuando éstas son llevadas a la práctica y se logra guiar a los educandos hacia el descubrimiento y la consolidación del aprendizaje significativo y por ende al logro de su desarrollo cognitivo.

Tomando en cuenta el punto de vista histórico, es posible destacar que el termino “estrategia” tuvo su origen es una expresión militar que indicaba las actividades necesarias para llevar a cabo un plan previo de operaciones bélicas a gran escala. El dominio de cada una de sus fases en la puesta en práctica se denominaba táctica.

Por ésta razón, las estrategias se concibieron en primera instancia como simples secuencias y aglomeración de habilidades con tareas prácticas que van a facilitar la adquisición y el almacenamiento con la utilización del conocimiento, de manera que el dominio de las estrategias posibilita al sujeto a planificar y organizar sus propias actividades de aprendizaje.

Al cabo del tiempo, este término evolucionó y lo que en un principio se empleó en el área de administración militar o empresarial, también se hizo aplicable a la didáctica y la pedagogía. Así, en este ámbito, se entiende por

estrategias pedagógicas aquellas acciones que realiza el maestro con el propósito de facilitar la formación y el aprendizaje de las disciplinas educativas en los estudiantes. Pero para que no se reduzcan a simples técnicas y recetas deben apoyarse en los procesos creativos requeridos para acompañar la complejidad del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Es por tal razón que en la presente investigación, la enseñanza se concibe como un espacio para facilitar la formación mediante la promoción del aprendizaje significativo, para lo cual es necesario considerar, como mínimo, las características del sujeto que aprende, la disciplina por enseñar y el contexto socio cultural donde se lleva a cabo.

Lógicamente, las estrategias deben establecer pautas que puedan adoptarse para el desarrollo de los diversos contenidos programáticos destacando la necesidad de flexibilizarlas para que puedan ser aplicadas a cada situación. Existen diversas razones por las cuales los educandos se muestran poco interesados en la práctica pedagógica, se cansan, se distraen y esto puede ser debido a las actividades poco interesantes y monótonas que desarrolla el docente.

Es por ello, que además de conocer los intereses, necesidades y conocimientos previos del educando debe implementarse estrategias que promuevan el interés y permitan que el educando construya su propio conocimiento a través de actividades variadas. Como puede observarse son numerosas las ópticas desde las cuales se aborda el tema de las estrategias pedagógicas, al respecto Díaz, Hernández y Barriga (2002) establecen que son:

Conductas y pensamientos que un aprendiz emplea durante el aprendizaje y que intentan influir en los procesos de codificación de éste. Así, la meta de cualquier estrategia pedagógica particular puede afectar los estados motivacionales y afectivos del aprendiz, o la forma en la que éste selecciona, adquiere, organiza o integra el nuevo conocimiento.

En otras palabras se entiende que las estrategias pedagógicas comprende las actividades físicas (conductas, operaciones) y/o mentales (pensamientos, procesos cognoscitivos), cuyo propósito es optimizar los aprendizajes al tratar de hacerlos realmente significativos. También deberán tenerse en cuenta los aspectos socioafectivos y las motivaciones, para garantizar la significatividad de los aprendizajes.

La forma en que los docentes presentan los contenidos curriculares (la cantidad, el tipo de información, las preguntas que formulan y la forma de evaluación), puede tanto obstaculizar el aprendizaje como potenciar determinadas estrategias, e inclusive, generar procesos metacognitivos en los estudiantes (es decir, una reflexión acerca de los propios procesos de aprendizaje).

En este particular cabe señalar que en repetidas ocasiones, el docente fomenta que los estudiantes utilicen sólo aquellas estrategias que permiten alcanzar metas a corto plazo, lo que lleva a que, lamentablemente, muy pocas veces se aprenda a integrar la información o a construir conocimientos a largo plazo. Esto puede observarse, por ejemplo, en las prácticas memorísticas como el estudio a través de guías, las llamadas "copias" a través de las cuales los estudiantes transcriben información entre otras que no trascienden mas allá que de la simple memorización para el momento.

A tal efecto, los estudiantes discriminan muy bien entre los exámenes que consisten en repetir fidedignamente cierta información y aquellos en los que resulta indispensable pensar las respuestas. Estos últimos contribuyen a una efectiva transferencia del aprendizaje y a la durabilidad de los mismos.

Se dice que un estudiante emplea una estrategia cuando es capaz de ajustar su comportamiento (lo que piensa y hace) a las exigencias de una actividad o tarea encomendada por el profesor, y a las circunstancias en que se produce. Es importante señalar, además, que las estrategias pedagógicas se relacionan con el concepto de aprendizaje significativo, por cuanto este último es un proceso que lleva a conectar el aprendizaje de los contenidos

curriculares con el aprendizaje de los procedimientos y estrategias para aprender más y mejor esos contenidos, y hacerlo paulatinamente de una manera más autónoma.

En otras palabras, se alude al "aprender a aprender" mediante la puesta en práctica de destrezas orientadas a potenciar los aspectos cognitivos del estudiante, así como al desarrollo de habilidades y destrezas procedimentales, es decir en el "aprender a hacer". Sin duda, incluir estrategias que contemplen todo tipo de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, facilitará la adaptación a las nuevas necesidades socioculturales, ya que para la adquisición de nuevos conocimientos el estudiante podrá emplear las estrategias pedagógicas más adecuadas en cada caso.

Como ya se ha señalado, en el presente estudio se pretende desarrollar estrategias aplicables en la práctica pedagógica dentro del área sociales para favorecer el aprendizaje en el estudiante, razón por la cual se hace necesario clarificar que es lo que debe considerarse para que la actuación de un estudiante sea considerada como significativa.

En este caso es necesario tomar en cuenta lo señalado por Weinstein y Mayer (2000:23), en cuanto a que: (a) Realice una reflexión consciente sobre el propósito u objetivo de la tarea; (b) Efectúe selecciones dentro de su repertorio de recursos; (c) Planifique qué va a hacer y cómo lo llevará a cabo; (d) Realice la tarea o actividad encomendada; (e) Evalúe su actuación; (f) Discrimine en qué situaciones puede volver a utilizar las mismas estrategias pedagógicas.

En este sentido, el alcance de las anteriores competencias podría indicar, que el alumno alcanzó a través de la aplicación de estrategias pedagógicas correctamente seleccionadas, un aprendizaje enmarcado dentro de lo que se considera significativo. Como puede observarse a partir de las definiciones presentadas, los autores coinciden en señalar que las mencionadas estrategias aplicadas en el aula de clase, deben convertirse en

un medio para informar y guiar la enseñanza y el aprendizaje haciendo uso del currículum. No obstante, para efectos de esta investigación, es necesario centrarse en lo referente a las estrategias pedagógicas, que son las que los alumnos pueden desarrollar como parte de su estudio cotidiano con la intención de aprender de forma eficaz y significativa. En este sentido, Sánchez, (2005:97), señala:

...se entiende por estrategias pedagógicas el conjunto de métodos, técnicas y recursos que se planifican de acuerdo con las necesidades de la población a la cual van dirigidas, los objetivos que persiguen y la naturaleza de las áreas y asignaturas, todo esto con la finalidad de hacer más efectivo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Como puede observarse son variados los elementos que se incorporan dentro de lo que se entiende por estrategias pedagógicas, de manera que deben integrarse a fin de potenciar los logros en el proceso educativo. Sin embargo, el éxito de las referidas estrategias, viene dado por diversos factores entre los que se encuentra la adecuada selección de las mismas, a fin de poder seleccionar las estrategias más adecuadas a determinada situación de aprendizaje.

Entre estos criterios se encuentran los referidos por Díaz, Hernández y Barriga (2002:98) y que se enumeran a continuación: (a) las características bio-psico-sociales de los educandos, en donde lo importante es el grado de desarrollo; (b) los objetivos que por planificación se desean lograr; (c) conocer los diferentes momentos del proceso enseñanza-aprendizaje y e) considerar el ambiente o medio físico y el tiempo previsto de aplicación. Por otra parte, el tamaño del grupo es importante para definir y determinar la estrategia adecuada para la asignatura o contenido seleccionado. Asimismo, a continuación se presentan los tipos de estrategias más utilizados en la práctica pedagógica:

Cuadro 1

Clasificación de Estrategias Pedagógicas

Estrategia	Concepción
Socioafectivas	Encausan la motivación y regulan las ansiedades que puedan surgir ante el aprendizaje. Las necesidades, las metas y los logros alcanzados por el alumno influyen en su motivación para aprender.
Cognitivas	Son aquellas actividades mentales que le permiten al alumno procesar la información significativamente y transformarla en conocimiento.
Metacognitivas	Se sustentan en el conocimiento de los propios procesos de cognición, que permiten regular y guiar el aprendizaje a través de la planeación, el monitoreo y la evaluación.

Fuente: Barone (2004:268).

Las estrategias mencionadas en el cuadro, sobre todo las relacionadas con el aspecto socioafectivo, se concentran en las acciones que realiza el estudiante para manejar sus afectos relacionados con el aprendizaje en general, vínculos con el conocimiento, con quien le enseña, con sus compañeros, entre otros. Estas estrategias no se dirigen directamente al aprendizaje de los contenidos, más bien su misión fundamental es mejorar la eficacia del aprendizaje y optimizar las condiciones en las que se produce.

En estas estrategias las **necesidades** son requerimientos biológicos o psicológicos surgidos ante determinadas carencias. Las necesidades básicas (alimento, abrigo, etc.) y las vinculadas con el deseo de pertenecer y de ser aceptado por un grupo, determinan la disposición de un alumno para involucrarse en el aprendizaje.

Las **metas** estimulan a los estudiantes a realizar tareas; que impliquen determinado grado de esfuerzo, destinado a alcanzar el objetivo prefijado.

Los **logros** permiten tomar conciencia del potencial personal y retroalimentan positivamente los deseos de aprender y la propia autoestima. Entre ellos se pueden nombrar los siguientes, según Barone (2004:270):

- 1 Establecimiento de Vínculos: Consiste en generar un sentimiento de vinculación que da origen a una energía de pertenencia.
- 2 Interacción Mutua: Permite el despliegue de las potencialidades individuales y la retroalimentación mutua. Promueve tanto la complejidad cognitiva como la social, generando una mayor actividad intelectual.
- 3 Realización Cooperativa: Consiste en desarrollar proyectos o abordajes de contenidos a través de la actividad conjunta y la resolución compartida de problemas.
- 4 Experimentación de Empatía: Se asocia a la capacidad de los sujetos de ponerse en el lugar del otro.
- 5 Negociación de Significados: Alude al intercambio y al establecimiento de acuerdos respecto de las ideas o conceptos con los cuales se trabaja.

En el mismo orden, la estrategias cognitivas, se relacionan con destrezas que permiten: (a) la clarificación – Verificación: El estudiante la emplea para confirmar su comprensión; (b) Agrupamiento: Se emplea para clasificar u ordenar material. Se aprenderá en base a distintos tipos de relaciones (semejanzas y diferencias, causa y efecto, reciprocidades, entre otras). (c) Memorización: Posibilita el almacenamiento y la retención de la información. (d) Toma de Notas: Consiste en la escritura de ideas principales, puntos centrales, esquemas o resúmenes de la información que se presentó oralmente o por escrito.

En cuanto a las estrategias metacognitivas, Falieres y Antolín (2003:72), sostienen que el proceso de interiorización no se produce por la

explicitación verbal de las estrategias pedagógicas, como lo suponen la mayoría de los docentes. Por el contrario, la real apropiación de estrategias metacognitivas se alcanza cuando el estudiante logra manifestar una auténtica coherencia entre el uso de las estrategias cognitivas, la reflexión que efectúa sobre las mismas y la explicación oral que hace de ellas.

En este tema influyen decisivamente los siguientes aspectos:

Selección de Estrategias Cognitivas posibles: Consiste en la revisión anticipada del material por aprender, en función de planificar las acciones necesarias.

Autoadministración: Lleva a detectar las condiciones que ayudan a aprender y a procurar su presencia.

Monitoreo: El estudiante revisa que su aprendizaje se esté llevando a cabo de manera eficaz y eficientemente. Es decir, controla el grado de comprensión.

Atención Global: Se basa en decidir por adelantado una visión general del contenido por aprender, ignorando los detalles.

Atención Selectiva: Consiste en decidir por adelantado, atender a los detalles específicos del contenido por aprender.

Autoevaluación: Permite constatar éxitos y fracasos en los aprendizajes, teniendo en cuenta las propias potencialidades.

A tal efecto, en el presente estudio se hace referencia a estrategias pedagógicas que guarden relación con la interacción personal (dinámicas grupales y de autovaloración); Expresión de gustos y preferencias, capacidad de observación, procesar información, comunicar significativamente una información y organizarla a través de la elaboración de un mapa mental. Esta selección obedece a que involucra las estrategias socioafectivas, cognitivas y metacognitivas que ya han sido descritas con anterioridad.

En el caso del tema objeto del estudio se centrará la importancia en lo referido a las estrategias que apuntan al desarrollo cognitivo del alumno de allí la importancia de definir este aspecto. Al respecto, la Universidad

Pedagógica Experimental Libertador (2006:189) concibe el desarrollo cognoscitivo como un área del ser humano que se refiere a los procesos a través de los cuales el niño conoce, aprende y piensa.

Piaget, en su teoría del desarrollo cognoscitivo, enfatiza la estrecha relación entre el desarrollo biológico y los procesos cognoscitivos. Así mismo se considera que no solamente son las experiencias las que determinan el conocimiento, el mismo, surge de una interacción entre la experiencia real y la razón.

Asimismo, en otro orden, Díaz y Hernández (2002), hacen mención a las estrategias del aprendizaje significativo, las cuales responden a la teoría de una concepción cognitiva del aprendizaje, según la cual éste tiene lugar cuando las personas interactúan con su entorno tratando de dar sentido al mundo que perciben. En este sentido, las estrategias didácticas para el aprendizaje significativo, tienen las siguientes dimensiones que deben considerarse para poder ejecutar su aplicación en la praxis pedagógica del docente en el aula de clases:

Cuadro 2

Dimensiones de las Estrategias Didácticas para el Aprendizaje Significativo

Dimensión	Descripción
<i>Innovadora</i>	Prevé la capacidad de innovar del docente y favorece su flexibilidad y originalidad, ya que al organizar los objetivos se proyecta el aprendizaje se ofrecen oportunidades de renovación, impulsando la actitud interrogativa hacia la realidad cambiante, facilitando el pensamiento innovador.
<i>Flexible</i>	Permite la entrada de nueva información proveniente de la sociedad, la cultura y la ciencia, de acuerdo con los acontecimientos científicos, culturales y educativos, teniendo énfasis en el aprendizaje individual.
<i>Crítica</i>	Se tiene en cuenta que un proyecto didáctico es una acción abierta al futuro, por lo que debe ser revisado constantemente de manera crítica.

Continuación

<i>Sociopolítica</i>	Compromiso con la realidad circundante con el fin de mejorarla
<i>Prospectiva</i>	El alumno debe poner en práctica lo que aprende, por lo que debe manejar con seguridad conceptos diversos y saber emplear la información y preparación que posee en una sociedad cambiante.
<i>Orientadora</i>	Orienta el trabajo de forma que se aproveche al máximo sus posibilidades de desarrollo personal mediante el aprendizaje

Fuente: Tomado de: Aja y otros (2000)

Las estrategias de enseñanza para la promoción del aprendizaje significativo, según Díaz y Hernández (2002) como los procedimientos o recursos utilizados para la promoción de aprendizajes significativos; esta clasificación de estrategias, se denominan como *aproximación impuesta*, que son aquellas que se proporcionan al aprendiz y pretenden facilitar intencionalmente un procesamiento más profundo de la información nueva. Por su parte el otro tipo de estrategias para el aprendizaje las señalan como *aproximación inducida*, y están representadas por una serie de ayudas internalizadas por los estudiantes, y él decide cuándo usarlas y por qué aplicarlas por lo que se dice que son estrategias que el estudiante ya posee.

Cuadro 3

Estrategias de Enseñanza para la Promoción del Aprendizaje Significativo.

Estrategia	Descripción
Objetivos	Enunciado que establece condiciones, tipo de actividad y forma de evaluación del aprendizaje del alumno. Generación de expectativas apropiadas en los mismos.
Resumen	Síntesis y abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito. Enfatiza conceptos claves, principios, términos y argumentos centrales.
Organizador Previo	Información de tipo introductoria y contextual. Es elaborado con un nivel superior de abstracción, generalidad e inclusividad que la información que se aprenderá. Tiende un puente cognitivo entre la información nueva y la previa.

Continuación

Ilustraciones	Representación visual de los conceptos, objetos o situaciones de una teoría o tema específico.
Analogías	Proporción que indica que una cosa o evento es semejante a otro.
Preguntas Intercaladas	Preguntas insertadas en la situación de enseñanza o en un texto, para mantener la atención y favorecer la práctica, retención u la obtención de información relevante.
Mapas Conceptuales Redes Semánticas	Son representaciones gráficas que se hacen de un texto o en la y situación de enseñanza para enfatizar y/u organizar elementos relevantes del contenido por aprender.
Uso Estructuras Textuales	de Organizaciones retóricas de un discurso oral o escrito, que influyen en su composición y recuerdo.
Super Notas	Consisten en unos gráficos o viñetas secuenciales que recogen el pensamiento fundamental expuesto.
Tomado de.	Díaz y Hernández (2002.) y Ontoria (2000)

Estas estrategias pueden incluirse en los diferentes momentos de la clase, es decir, al inicio (preinstrucción), durante (coinstruccionales), o cierre (posinstruccionales) de un contenido específico, ya sea en un texto o en la dinámica de trabajo. Pueden emplearse con el criterio de pluralidad, en lugar de elegir una sola.

2.2.6 Concepción del Liceo Bolivariano

El nacimiento de los liceos bolivarianos se basa en políticas centradas en la universalización, la permanencia y la continuidad de los y las adolescentes y jóvenes en el sistema educativo. El Liceo Bolivariano debe partir de un diagnóstico realizado a docentes, estudiantes y comunidad, el cual arroja la realidad socio-económica y cultural en la que se ubica el Liceo, para así elaborar el Proyecto de Aprendizaje a desarrollar, esto significa que el sistema educativo debe contemplar las características de los adolescentes y jóvenes, sus necesidades y demandas propias.

En este sentido, Isturiz (2006:12), plantea las ideas que fundamentan el Liceo Bolivariano, explicando que para que los adolescentes y jóvenes asistan, permanezcan y aprendan en los planteles tienen que encontrar allí oportunidades de despliegue de su condición protagónica a través de prácticas muy variadas que le permitan hacer de esos planteles espacios de vida juvenil. Además, esos adolescentes y jóvenes no son un conglomerado homogéneo, sino un conjunto de grupos de personas con intereses, necesidades y saberes diversos, por momentos convergentes y momentos divergentes respecto de los adultos y entre si.

Estas ideas explican por qué la educación debe ser concebida como continuo humano, señalando que la estructura que ha definido al proceso educativo venezolano ha estado muy arraigada y marcada por el paradigma fragmentario, cognitivista y dominado por la desviación objetivista. Explica que la concepción holística del ser humano en desarrollo exige la articulación y continuidad curricular para trascender los niveles administrativos del Sistema educativo, incluyendo las modalidades.

De esta manera se permitirá el fortalecimiento de cada educando (a) como persona, el conocimiento de sus propias capacidades y competencias así como la formación dentro del concepto de progresividad, alimentada por los períodos de vida como continuidad que considera las condicionantes externas en lo antrópico, social, cultural y geohistórico.

Esta concepción humana, integral y progresiva de la educación inicia la enseñanza y el aprendizaje en el vientre materno, pasando luego del nacimiento, en lo formal e informal, por períodos sucesivos, que en síntesis progresivos, alimentan la continuidad como fundamento de la esperanza de vida escolar. De esta manera, se destaca el compromiso de la labor de un docente realmente identificado con los cambios que se dan en materia educativa y para lograrlo requiere elevar la calidad de su formación.

A tal efecto, el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2006), máximo organismo rector de la educación venezolana, presenta las

principales ideas que engloban los componentes de la formación docente, dentro del modelo de los Liceos Bolivarianos. En un inicio se explica que la fragmentación curricular de la educación de adolescentes y jóvenes se ha visto favorecida por la formación especializada del docente en una determinada disciplina.

En este sentido, según lo propuesto por el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2006), la Formación Docente para el Liceo Bolivariano tendrá los siguientes componentes: La integración de las disciplinas en áreas del conocimiento, de manera contextualizado, la Educación Bolivariana en el Marco de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela: El Nuevo Ciudadano, El Continuo Humano, El Ideario Bolivariano, investigación y Desarrollo Endógeno: Elaboración de proyectos sustentables, problemática del adolescente en el contexto actual: Visión holística del adolescente, nuevas Tecnologías de la Información y la Educación y el dominio pedagógico de la relación teórico-práctico.

Como resulta evidente, es este el centro de interés del proyecto a desarrollar donde se ha previsto diagnosticar si realmente la práctica pedagógica del docente en el área de Ciencias Sociales responde a las exigencias educativas actuales. Por esta razón, no puede dejarse de lado la concepción que plantea Isturiz (2006:25), de los liceos bolivarianos como espacios para:

1. La producción y la productividad: Orienta la formación en el valor trabajo, fortalece la práctica productiva escolar con la filosofía de “aprender haciendo y enseñar produciendo”
2. Espacio para la paz: Orienta el desarrollo de los valores de paz, tolerancia, dialogo, convivencia y solidaridad en los espacios escolares y su entorno.
3. Espacio de formación integral: Orienta la discusión curricular con pertinencia social. Integra la comunidad y el lugar a los procesos pedagógicos y los incorpora como parte de la formación integral.

4. Espacio de creación y creatividad: Orienta al desarrollo del intelecto, de la salud física, de la voluntad de hacer. Propicia la correspondencia entre mente-manos-cuerpo y espíritu.

5. Espacio de salud y vida: Orienta la prevención, protección y defensa de la salud como derecho humano.

6. Centro del quehacer comunitario: Orienta la participación y el protagonismo de los sujetos de la comunidad educativa bajo los principios de corresponsabilidad en la que intervienen todos los actores del hecho educativo.

7. Espacio de comunicación alternativa: Orienta la creación de medios de comunicación para la formación de ciudadanos y ciudadanas en la divulgación e interpretación de la formación veraz y oportuna de manera crítica y reflexiva.

2.2.7 Perfil del Docente de Ciencias Sociales en los Liceos Bolivarianos

Con la nueva modalidad de Liceos Bolivarianos que quiere implementar el Ministerio del Poder Popular para la Educación se busca formar integralmente al adolescente, con la participación colectiva de docentes, estudiantes, administrativos, obreros, representantes y otros integrantes de la comunidad, siendo el liceo uno de los espacios para la investigación, creación y construcción de conocimientos que trasciendan el aula para romper con las clases tradicionalistas, memorísticas y repetitivas.

Este nuevo modelo educativo fundamenta su estudio a partir del espacio local como el recurso más próximo para que el estudiante conozca, comprenda e internalice la realidad cotidiana de su entorno. Así lo afirma Angora (2006: 125), "los espacios formativos deben estar consustanciados con el mundo real, con el fin de promover saberes cada vez más significativos" Es innegable la función del docente en este proceso educativo,

es a él a quien le corresponde crear un ambiente óptimo para la formación integral del estudiante, proponiendo alternativas innovadoras que estén acordes con las exigencias del mundo moderno; lo cual convierte al docente en ser el organizador y mediador del proceso enseñanza y aprendizaje.

En este sentido es preciso considerar el perfil del docente contemplado en la normativa legal, la cual hace referencia a su formación, ética profesional, práctica pedagógica, es decir; el docente idóneo para contribuir a lograr una educación de calidad. Zambrano (2007), considera, que el docente de ciencias sociales debe hacer de su aula un espacio para la experimentación permanente por ello, debe poseer un perfil de investigador, mediador del aprendizaje, innovador, reflexivo y sensibilizado con su entorno, el cual es el espacio de donde recoge los datos para la construcción de nuevos conocimientos. (Ver diagrama 1, a continuación)



Diagrama 1. Perfil del docente en Ciencias Sociales Fuente: Tomado de Zambrano (2007:121).

En función al diagrama anterior, el docente es un ser polivalente, proactivo, dinámico y constructor de nuevos saberes de forma colectiva

tomados del contexto socioeducativo donde cumple el papel de protagonista y del que maneja conocimientos primarios debido a que interactúa con él. De esta manera, para la planificación del saber parte de la realidad del estudiante, de sus necesidades personales, de conocimiento y contextuales.

En este sentido, realiza un diagnóstico, el cual le permite conocer, según Preciado (2006: 125) "...la realidad socio-económica del estudiante, su nivel cognitivo y todo lo relacionado con su comunidad", datos que al ser procesados y analizados dan a conocer las debilidades y fortalezas de cada uno de los estudiantes y del grupo en general, al mismo tiempo se puede determinar la problemática existente en sus espacios geográficos a las cuales tendrán que desarrollar propuestas y soluciones, mediante la integración de las áreas del conocimiento, olvidando la enseñanza parcelada de la ciencia, al incorporar la interdisciplinariedad de las mismas.

El docente también debe dejar a un lado el saber fragmentado y aprehender la realidad desde la interdisciplinariedad la cual hace posible: la relación entre la teoría y la práctica, relacionar materias, promover la creatividad, interrelacionar métodos, conceptos y principios para el estudio de un problema e investigar para centrarse en la enseñanza y el aprendizaje y hacer del aula de clase un lugar para la interacción y producción de conocimientos relacionados a la vida diaria de los estudiantes. Al igual se requiere de un docente humanista, progresista, motivador, orientador, el cual se centre en el desarrollo personal de sus estudiantes, para ayudarlos en la solución de sus problemas y necesidades.

Este diagnóstico también se aplica para establecer la relación entre liceo – comunidad – espacio, el cual al ser procesado refleja los problemas existentes en la localidad, potencialidades, características culturales, geográficas, ambientales, políticas, económicas, históricas y sociales. Aspectos de gran importancia para el desarrollo de los contenidos en el aula, por ser estos del mismo lugar donde habitan los estudiantes se les facilita conocerlos, analizarlos y representarlos en un cartograma. Según Angora

(2006: p.41) la elaboración de cartogramas resulta uno de los métodos más adecuados para hacer objetiva la síntesis de la dinámica espacial, pues el espacio como expresión de lo geográfico constituye a su vez una síntesis de la historia.

Por lo tanto, los cartogramas hacen posible la construcción del conocimiento del espacio geográfico, adquiriendo un gran valor didáctico para el estudiante y el docente. Al estudiante porque le permite analizar la realidad desde lo local hasta lo global y a su vez pone en práctica las nociones geográficas adquiridas de su propio entorno. Para los docentes los cartogramas constituyen un método didáctico, valioso y útil para contextualizar la enseñanza. Cabe destacar que los cartogramas expresan en su contenido la dinámica socio histórica de un espacio determinado, cuyo fin primordial, es pedagógico e investigativo, aumentando en el estudiante el interés por el estudio geográfico y rompiendo con clases descriptivas carentes de análisis.

Para la aplicación del diagnóstico de la comunidad y la elaboración de cartogramas, el docente debe organizar trabajos de campo por ser la estrategia que le permite buscar la información real y directa, fomentando en el estudiante la capacidad de observación y análisis, manejo de instrumentos y equipos; la identificación de diferentes fenómenos o aspectos relacionados con el espacio; la identidad local, regional y nacional; las costumbres y tradiciones así como la importancia de valorar su espacio e identificarse con el mismo.

Según Moreno (2000: p. 169). “El trabajo de campo pretende desarrollar actitudes positivas de curiosidad, interés, indagación, análisis y valoración”. Con esta estrategia el docente se ayuda para explicar contenidos desde la realidad dejando a un lado el inventar, calcar mapas, leer libros para en el instante dictar.

Asimismo, para el mismo autor, el diagnóstico dirigido a los estudiantes o diagnóstico pedagógico, permite conocer las debilidades y las fortalezas;

las debilidades son importantes descubrirlas para así saber que se debe reforzar en cada uno y no como se venía haciendo impartiendo y pasando objetivos generales. Para ello, se debe aprovechar aquellos que se les facilite algunos aspectos para que ayuden a los compañeros que se les dificulta. Después de procesar los datos del diagnóstico de la comunidad y el pedagógico, el docente junto con su grupo de estudiantes elabora el cartograma correspondiente.

De la jerarquización y priorización de necesidades, intereses y problemas de la comunidad y del estudiante debe surgir el proyecto pedagógico a desarrollar, el cual tiene como finalidad la integración de todas las áreas del conocimiento propuestas por el Ministerio del poder Popular para la Educación (2006), las cuales son:

1. Lenguaje, comunicación y cultura.
2. Ser humano y su interacción con otros componentes del ambiente.
3. Ciencias sociales y ciudadanía.
4. Filosofía, ética y sociedad.
5. Educación Física, Deportes y Recreación.
6. Desarrollo endógeno en, por y para el trabajo liberador.

El docente que enseñe el área de Ciencias Sociales en los Liceos Bolivarianos juega un papel muy importante en el proceso de la integración del conocimiento, desde su análisis puede incorporar en el desarrollo de los contenidos aspectos sociales, políticos, culturales, ambientales, económicos y territoriales. Razón por la cual es necesario que se esté actualizando, asistiendo a talleres de capacitación que estén acorde con los cambios que se están dando en el contexto educativo.

También es importante señalar que las diversas universidades encargadas de formar docentes deben seguir promoviendo la formación de profesionales que respondan a la solución de problemas pedagógicos, y más aun formar docentes integradores de disciplinas que asuman el nuevo reto de la Educación Bolivariana.

2.3 Bases Legales

En el sistema Educativo Venezolano existen leyes, normas, principios que se derivan de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, y de la Ley Orgánica de Educación que norman el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) establece en el artículo 104: "La educación estará a cargo de personas de reconocida moralidad y de comprobada idoneidad académica, el Estado estimulará su actualización permanente...".

Es decir, el educador debe poseer, una formación académica coherente con los acontecimientos que suceden en el mundo y en el país; igualmente garantiza su actualización, sustentado en la necesidad de evolucionar a la par de las innovaciones culturales, científicas, pedagógicas y tecnológicas para lograr una gestión educativa eficiente. Sin embargo, se observa que esto dista de la realidad, en cuanto no se cumple con la función de actualizar a los docentes y los que lo ejecutan deben hacerlo por su propia cuenta e interés particular. Al respecto, la Ley Orgánica de Educación (1980:46) establece en su artículo 5°:

Los docentes, estarán obligados a enseñar a sus alumnos el uso de diversas técnicas pedagógicas de aprendizaje y de investigación que determine el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

Aquí se señala la obligatoriedad que tienen los docentes de utilizar diversas técnicas pedagógicas y ser enseñadas a los educandos. Para realizarlo es necesario que conozcan las mismas, lo cual se logra a través de la actualización permanente, ya que el campo pedagógico está en continuo cambio y transformación buscando la optimización del hecho educativo. La constante preocupación e inquietud por mejorar la calidad del docente a

través de la actualización y el mejoramiento permanente ha estado en las normativas legales venezolanas como prioridad nacional pero las políticas implementadas están un poco distantes de cumplir esta premisa. Así mismo, esta Ley Orgánica de Educación (1980:27) en su artículo 97, establece:

El Estado Venezolano considera una obligación la formación y capacitación del personal docente, propósitos que deben llevarse a cabo de forma continua, ya que los cursos dictados son realizados esporádicamente a pesar de la normativa establecida, donde los docentes permanecen empleando métodos tradicionales donde lo prioritario es el uso del texto, la pizarra y las clases expositivas y la memorización de los aspectos cognitivos.

Igualmente, la Ley Orgánica de Educación (1980:38), en el artículo 140 expone: "El Estado establecerá servicios y programas de mejoramiento y profesionalización, así como un régimen de estímulo y facilidades para quienes deseen realizar los estudios que le permitan optar por las nuevas credenciales académicas".

Para los fines de esta investigación se hace indispensable determinar que el docente como eje constructor de la práctica educativa requiere estar actualizado. Sin embargo, para lograrlo debe hacerlo por su propia iniciativa en cuanto el Ministerio de Educación que es el mentor de las políticas educativas del Estado no se ocupa de fomentar cursos o programas de profesionalización, lo cual repercute en la praxis pedagógica.

De lo anteriormente expresado se desprende que la capacitación constante y el mejoramiento profesional son inherentes a la profesión docente, sustentado en las necesidades de evolucionar para lograr optimizar el hecho educativo, a partir de actividades de actualización, las cuales contribuyan a que el docente en su ejercicio dentro y fuera del aula realicen acciones para la innovación, la interacción activa en un encuentro permanente con la realidad de su entorno, lo cual de lugar a la participación escuela-comunidad.

CAPITULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1 Naturaleza de la Investigación

Según la naturaleza del estudio se corresponde a una investigación descriptiva apoyada en una investigación de campo, la cual partió del análisis sistemático de problemas de la realidad como fue el análisis de la práctica pedagógica del docente del área de ciencias sociales de 5to año del Liceo Bolivariano de Formación Cultural Ángel María Duque, de la Grita estado Táchira; con el propósito de describirlos, interpretarlos y entender los componentes que los constituía, haciendo uso de los datos recogidos en forma directa de la realidad.

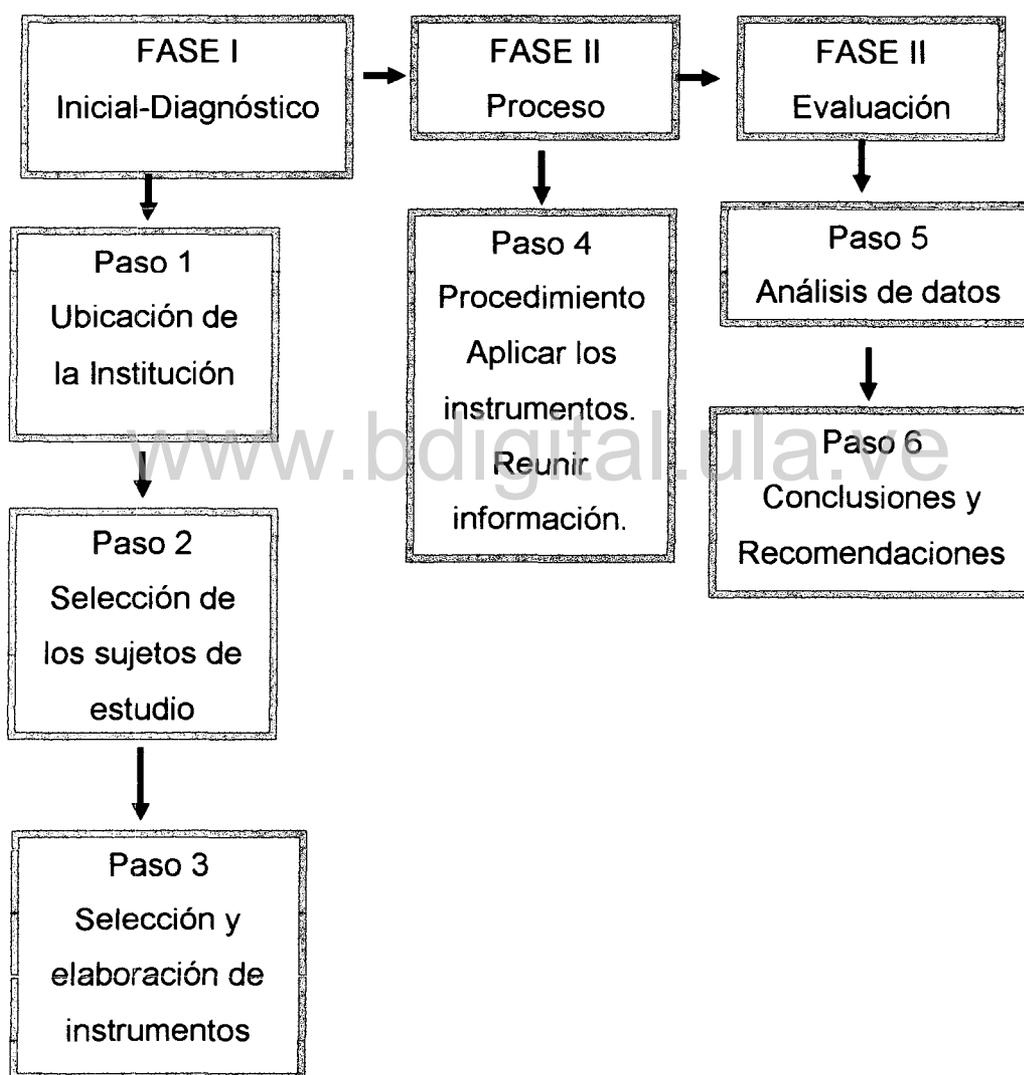
Lo anterior, se relaciona con lo expresado por Eyssautier (2002:275), al señalar que el estudio descriptivo es aquel que "...detalla las características de las variables, dentro de una situación, describe los fenómenos asociados con la población bajo estudio y estima las proporciones de esa población"

También Arias, F (2004:28), sostiene que la investigación de campo "consiste en la recolección de datos directamente de los sujetos investigados, o de la realidad, donde ocurren los hechos (datos primarios), sin manipular o controlar variable alguna". La autora del estudio tomó directamente de la fuente (docentes de ciencias sociales), la información necesaria, en este sentido, realizó una observación, directa y en vivo, de cosas, comportamiento de los docentes, las circunstancias en que ocurrían ciertos hechos; por ese motivo la naturaleza de las fuentes determinó la manera de obtener los datos. Luego analizó la información de manera sistemática con el propósito de describirla, interpretarla, entender su naturaleza y los factores constituyentes, explicar sus causas y efectos.

3.2 Diseño de la Investigación

Por ser una investigación descriptiva, el estudio se llevó a cabo mediante tres fases: fase I: diagnóstica, fase II: Proceso, Fase III: Evaluación.

Gráfico 2. Modelo representativo de la Investigación.



Fuente: Diseño elaborado por la Investigadora.

3.3 Sistema de Variables

Según Hurtado y Toro (1998:75), "la variable es todo aquello que puede cambiar o adoptar distintos valores, calidad, cantidad o dimensión". En este sentido, el sistema de variables resulta ser un aspecto importante ya que definen las interrogantes y objetivos de la investigación, además se encuentra relacionada con una serie de conceptos en términos de variables que plantean una relación entre todo el cuerpo de la investigación.

Asimismo, Arias (2004:61), considera que la conceptualización de una variable consiste en "establecer el significado de la variable, con base en la teoría y mediante el uso de otros términos". Es decir, establecer específicamente el significado que ha de otorgársele a un determinado término dentro de la investigación proporcionando una mayor precisión en el establecimiento de los objetivos de la investigación.

Asimismo, para operacionalizar las variables es fundamental, según lo plantean las Normas para la Elaboración, Presentación y Evaluación de los Trabajos de Grado de la Universidad Santa María (2000), desglosar las variables en aspectos cada vez más sencillos que permiten la máxima aproximación para poder medirla. Estos aspectos se agrupan bajo las denominaciones de dimensiones, indicadores y de ser necesaria subindicadores.

De allí, que cada variable puede evaluarse a través de estas mínimas unidades observables y medibles de las variables estudiadas, a objeto en última instancia de determinar y elaborar los instrumentos y formas de recolección de datos. Asimismo, implica seleccionar los indicadores contenidos, de acuerdo al significado que se le ha otorgado a través de sus dimensiones a la variable en estudio.

En este sentido, en la investigación realizada se asumieron como variables: La práctica pedagógica y las estrategias utilizadas por los docentes en la enseñanza de las ciencias sociales. (Ver cuadro 4, p. 62)

Cuadro 4
Operacionalización de las Variables

Objetivo	Variables	Definición	Dimensiones	Indicadores	Lista de Cotejo	Cuestionario
Indagar los elementos que caracterizan la práctica pedagógica del docente del quinto año en el área de Ciencias Sociales.	Elementos que caracterizan la práctica pedagógica	Son los intereses cognitivos y afectivos, los modos de acción cotidiano ya sean intelectuales o materiales, prácticas en plural que responden a una lógica táctica mediante las cuales el docente configura su existencia como individuo y como comunidad aportando para desarrollar cultura en el contexto educativo.	Función pedagógica	Planificación Orientación Innovación Crítica Evaluación	1,2,3,4,5 6 7 8 9,10	1,2,3,4,5 6 7 8 9,10
Identificar estrategias utilizadas por los docentes en la práctica pedagógica, específicamente en el área de Ciencias Sociales.	Estrategias utilizadas por los docentes en la práctica pedagógica de Ciencias sociales	Son aquellos recursos que el profesor o diseñador utiliza para focalizar o mantener la atención de los aprendices durante una sesión, discurso o texto. Los procesos de atención selectiva son aprendizajes.	Enseñanza	Técnicos Prácticos Emancipadores (reflexivos)	11,12,13,14 15,16 17	11,12,13,14 15,16 17
				Estrategias significativas: Socioafectivas Cognitivas Metacognitivas	18 19,20 21	18 19,20 21

Fuente: Diseño elaborado por la investigadora (2008)

3.4 Muestra

Para la presente investigación se tomó como muestra de la población total: tres (3) docentes que imparten el área de sociales de 5to Año en el Liceo Bolivariano de Formación Cultural Ángel María Duque, localizado en la Grita Estado Táchira.

La muestra, según Arias (2004:95), "...es una herramienta de la investigación científica, cuya función básica es determinar que parte de una población debe examinarse, con la finalidad de hacer inferencias sobre dicha población". La muestra debe lograr una representación adecuada de la población, en la que se reproduzca de la mejor manera los rasgos esenciales de dicha población que son importantes.

La muestra descansa en el principio de que las partes representan al todo y por tal, refleja las características que definen la población de la que fue extraída, lo cual indica que es representativa. Por lo tanto, la validez de la generalización depende de la validez y tamaño de la muestra.

En términos estadísticos, la muestra es una parte de la población, o sea, un número de individuos u objetos seleccionados científicamente, cada uno de los cuales es un elemento del universo. Se obtiene con la finalidad de investigar, a partir del conocimiento de sus características particulares, las propiedades de la población. El problema que se puede presentar es garantizar que la muestra sea representativa de la población, que sea lo más precisa y al mismo tiempo contenga el mínimo de sesgo posible.

En este sentido, en el estudio, se siguió un procedimiento de selección por muestreo intencional o de conveniencia, que según, Seijas (1993:58) "...tiene como fin que el investigador directa o intencionadamente selecciona los individuos de la población". Para el caso que ocupa la investigación se escogieron los docentes que laboran con la investigadora, con quienes tiene fácil acceso, comparte experiencias de aprendizaje, y por ser los únicos que dan clase en 5to año, que es uno de los años donde se presenta el problema

de investigación, en cuanto a la forma como desarrollan la práctica pedagógica y las estrategias que utilizan para la enseñanza del área de ciencias sociales.

De esta manera, los sujetos de investigación fueron tres docentes que imparten el área de ciencias sociales en el 5to año del Liceo Bolivariano de Formación Cultural Ángel María Duque, los cuales se describen a continuación:

La informante A, es una mujer de 29 años de edad. Desde el punto de vista de su formación profesional es Licenciada en Educación Mención Historia de la Universidad del Zulia, tiene 5 años al servicio de la educación. La docente imparte clases en una de las secciones de 5to año, la cual tiene una matrícula de 37 estudiantes, distribuido de acuerdo con el sexo en 18 varones y 19 hembras en edades comprendidas entre los 16 y 18 años de edad.

El informante B: es un hombre de 46 años de edad. Desde el punto de vista de su formación profesional es Licenciado en Educación Mención Sociales de la Universidad Católica del Táchira y realizó estudios de postgrado en Gestión Educativa en la Universidad de Pamplona, tiene 19 años de servicio en el campo educativo. Imparte clases al 5to año, cuya sección tiene una matrícula de 35 estudiantes, distribuido de acuerdo con el sexo en 22 hembras y 13 varones en edades comprendidas entre los 16 y 18 años de edad

El informante C, es un hombre de 26 años de edad. Desde el punto de vista de su formación profesional es Licenciado en Educación Integral Área de Concentración Lengua de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez Núcleo La Grita, tiene 1 año de servicio en la educación. Imparte clases en 5to año, en su sección existe una matrícula de 36 estudiantes, distribuido de acuerdo con el sexo en 18 hembras y 18 varones en edades comprendidas entre los 15 y 18 años de edad. Entre las características centrales del informante se encuentran: (Ver cuadro 5, p. 64)

Cuadro 5

Muestra

Docente	Edad	Sexo	Título	Especialidad	Años de servicio	Año
A	29	F	Licenciada en Educación.	Historia.	05	5to
B	46	M	Licenciado en Educación.	Sociales.	19	5to
C	26	M	Licenciado en Educación.	Área de Concentración Lengua.	01	5to

Fuente: Datos tomados de los docentes de Ciencias Sociales de L.B.F.C "Ángel María Duque". La Grita-Táchira. Año escolar: 2007-2008.

3.5 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

Con base a los objetivos de investigación; se tomó un elemento de estudio que permitió establecer las dimensiones con sus respectivos indicadores para la formulación de los ítemes del cuestionario que se aplicó a los sujetos de estudio. Este instrumento tuvo por fin dentro de la investigación de campo, según Cerro y Bervian (2000:45) "recoger y registrar ordenadamente los datos relativos al tema escogido como objeto de estudio"

A los fines de registrar con mayor confiabilidad la información se elaboraron dos instrumentos de preguntas cerradas con los mismo ítemes, el primero fue un cuestionario de preguntas semiestructuradas y el segundo una lista de cotejo, en el primero, se combinaron preguntas cerradas dicotómicas con las opciones SI, NO, más la opción de respuesta abierta por qué, tal como lo establece Mender (2004), este tipo de preguntas de dos posibilidades de respuesta cerrada dicotómica y abierta presentan a los participantes las posibilidades de respuesta rápida, además de darles la oportunidad de reflexionar sobre la opción que seleccionan.

El segundo instrumento, lista de cotejo, definido por Lafourcade (2001:123) "Consiste en un listado de frases que expresan conductas positivas o negativas, secuencia de acciones, entre otras, ante las cuales el

observador tildará su presencia o ausencia”. Se utilizó para observar a los docentes en su práctica docente en el aula y así de esa forma triangular la información con el instrumento de preguntas cerradas y para ello se utilizaron dos opciones de respuestas SI y NO.

Los instrumentos constaron de una portada, carta de presentación, instrucciones y los cuestionarios, los cuales presentaron 21 ítems cada uno. También, para su redacción primero se tomó en cuenta la información registrada en el marco teórico que era útil para la redacción de los ítems, asimismo, las personas a quienes se les iba a aplicar, esto con el objetivo de tomar decisiones sobre cuáles preguntas eran necesarias y cuáles no, y sobre el estilo de redacción de las preguntas. (Ver anexo A)

Es importante agregar, que para la recolección de datos con el cuestionario de preguntas cerradas, se utilizó como técnica la encuesta que según Mender (2004:9) permite “recoger información clara y precisa, y se puede aplicar personalmente o por correo, en forma individual o grupal”. Su aplicación fue personal permitiendo a los docentes el registro de la información. En cuanto a la lista de cotejo, se empleó la técnica de la Observación que para Eyssautier (2002:134), consiste “...en un método para reunir información visual sobre lo que ocurre, lo que nuestro objeto de estudio hace o cómo se comporta”. En este sentido, se observó la actuación del docente en su práctica pedagógica, sus intereses cognitivos, su función pedagógica, al igual las estrategias que utilizaba en la dinámica formativa del aula en el área de ciencias sociales.

3.6 Validez y Confiabilidad

Se determinó la validez de contenido de los instrumentos, para establecer hasta donde los ítems, eran representativos del dominio o universo del contenido de lo que se deseaba medir. Según lo señala Pérez (2000:81), la define como “la estimación de la medida en que las

conclusiones representan efectivamente la realidad empírica o si los constructos diseñados por los investigadores representan o miden categorías reales de la experiencia humana”.

En este sentido, la validez de contenido verso en una cuestión de juicio, que se estimó de manera subjetiva e intersubjetiva; es por ello que se empleó el procedimiento de “juicio de expertos” quienes emitieron observaciones en términos de la relevancia o congruencia de los ítems con el universo de contenido, la claridad, la redacción y la tendenciosidad o sesgo en su formulación. Los expertos estuvieron integrados por tres miembros dos (2) especialistas en sociales y uno (1) en metodología de la investigación. (Ver anexo B).

Otra característica que se determinó en los instrumentos fue la confiabilidad, que según Martínez (2002:117), “implica que un estudio se puede medir con el mismo método sin alterar los resultados”. Es decir, que la aplicación repetida de un instrumento al mismo sujeto u objeto, debe derivar los mismos datos. En este sentido, los ítems se repitieron en dos instrumentos diferentes.

La confiabilidad de los cuestionarios de la investigación se comprobó mediante una prueba piloto que se aplicó a un grupo de dos (2) docentes de tercer año, con características similares a la población objeto de estudio; la misma se midió a través del procedimiento estadístico Alfa de Cronbach, el cual arrojó un margen de confiabilidad de 0,99, resultados que según la escala anterior se ubican en la magnitud “Muy alta”, mediante la fórmula siguiente:

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \cdot \left[1 - \frac{\sum Si^2}{(Si)^2} \right]$$

Los resultados de la confiabilidad del estudio se situaron entre cero (0) y uno (1), (Ver matriz de confiabilidad Anexo C), con el fin de determinar en

qué medida los cuestionarios eran confiables. A tal efecto, se planteó la escala sugerida por Ruíz (1998):

Rango	Magnitud
0,81 a 1,00	Muy alta
0,61 a 0,80	Alta
0,41 a 0,60	Moderada
0,21 a 0,40	Baja
0,01 a 0,20	Muy Baja

La confiabilidad obtenida en la prueba piloto fue de **0.99** lo que significa que el instrumento presenta un rango de confiabilidad Muy Alto según la escala de interpretación anterior.

3.7 Procedimiento de la Investigación

De acuerdo al propósito establecido en este estudio, se hizo en primera instancia, el planteamiento y formulación del problema, los objetivos y la justificación, asimismo, la construcción del marco teórico, que consistió en la conformación de la teoría que orientó la investigación. El marco teórico se inició con el análisis de los antecedentes.

Luego, se establecieron las bases teóricas, con un enfoque de sustentación general de algunas teorías existentes en cuanto a la práctica pedagógica del docente, los elementos, intereses cognitivos, función pedagógica, las estrategias de aprendizaje significativo. De igual manera, se presentaron las bases legales en que se sustentaba el estudio. Posteriormente se organizó el marco metodológico, se aplicaron los instrumentos de investigación, se registraron y se analizó la información y de allí derivaron las conclusiones y la propuesta de recomendaciones para optimizar la práctica pedagógica del docente del Área de Ciencias Sociales.

3.8 Técnica de Análisis de los Datos

Para el análisis de los datos de cada uno de los instrumentos aplicados, se elaboraron tablas de doble entrada con sus respectivos cálculos en frecuencias absolutas y relativas. En la tabulación de cada instrumento se colocó de acuerdo a cada indicador los resultados numéricos de cada ítems, según la escala donde le correspondía, para luego sumar el total ítems estipulados a cada indicador (frecuencias absolutas). Según Hernández, Fernández y Baptista (1999:350), esta técnica “es un conjunto de puntuaciones ordenadas en sus respectivas categorías”, donde se presentan tablas estadísticas, contentivas de las frecuencias y porcentajes de acuerdo a las opiniones de la muestra establecida.

Luego se procedió a obtener los porcentajes (frecuencia relativa) con la aplicación de la siguiente fórmula: $\% = f \times 100 \div n$; entendiéndose (f) frecuencia de ítems y (n) número total de ítems. Estos fueron representados a su vez en gráficos de barra con sus respectivos análisis.

Finalmente se estableció un contraste de resultados de ambos instrumentos a través de un cuadro comparativo, conjuntamente con el apoyo de las bases teóricas se obtuvieron resultados que le dieron mayor Credibilidad a la investigación. Producto de éste análisis, se presentaron las conclusiones de la realidad estudiada, lo que sirvió de marco de referencia para implementar un conjunto de recomendaciones para el desarrollo de una práctica pedagógica más reflexiva, además de la utilización de estrategias consustanciada con la enseñanza del Área de ciencias sociales.

Lo cual servirá de apoyo a los docentes para que mejoren su acción pedagógica. Tomando en cuenta, que la educación es un proceso social cuyo objetivo es modificar la conducta de manera concreta y conveniente, para la formación de un estudiante responsable, consciente, y auténtico. Y es a través de una praxis reflexiva y crítica que el aprendizaje en el aula será significativo.

CAPITULO IV

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En este capítulo se presenta la información recolectada durante el trabajo de campo, la cual permitió medir mediante una serie de ítems, las variables en estudio dirigidas a los docentes que enseñan el área de ciencias sociales en el 5to Año del Liceo Bolivariano de Formación Cultural “Ángel María Duque”. Para registrar la información recolectada, se procedió a organizar los datos de acuerdo al orden de los instrumentos aplicados, se utilizaron cuadros para ilustrar los resultados, se describió la información recopilada por los instrumentos y por último se interpretaron los datos según el marco teórico elaborado y los objetivos propuestos.

La información se tabuló y analizó en un cuadro de frecuencia, bajo la estadística descriptiva, Hurtado y Toro (1998:121), definen el análisis como “Un proceso que involucra la clasificación, codificación, procesamiento y la interpretación de la información obtenida, durante la recolección de datos con el fin de llegar a conclusiones específicas y dar respuestas a la pregunta de investigación”.

En este sentido, el análisis se presenta de forma clara y precisa con el propósito de dar las respectivas recomendaciones y/o respuestas a los objetivos planteados al caso estudiado. Con el fin de indagar sobre los elementos que condicionaban la práctica docente en el área de ciencias sociales se aplicó un cuestionario de preguntas semiestructuradas. No obstante, con el fin de que la información fuera confiable se trianguló y para ello, se realizó un proceso de observación dividida en tres momentos para comprobar la información registrada en el instrumento semiestructurado.

Sin embargo, en atención a que las estrategias utilizadas por los docentes fueron las mismas en los tres momentos, se generalizó la

información. En este sentido, se realizó un análisis comparativo de las dos versiones de la información.

Cuadro 6

Dimensión: Función Pedagógica del Docente del área de sociales de 5to Año.

Planificación

Items	Cuestionario						Lista de Cotejo					
	Si		No		Total		Si		No		Total	
	Fs	%	Fs	%	Fs	%	Fs	%	Fs	%	Fs	%
1	3	100	-	-	3	100	3	100	-	-	3	100
2	3	100	-	-	3	100	3	100	-	-	3	100
3	3	100	-	-	3	100	3	100	-	-	3	100
4	2	66,6	1	33,3	3	100	1	33,3	2	66,6	3	100
5	1	33,3	2	66,6	3	100	1	33,3	2	66,6	3	100

Fuente: Docentes del Área de Ciencias Sociales del 5to Año. L.B.F.C Ángel Duque. La Grita Táchira. Año escolar.2007-2008.

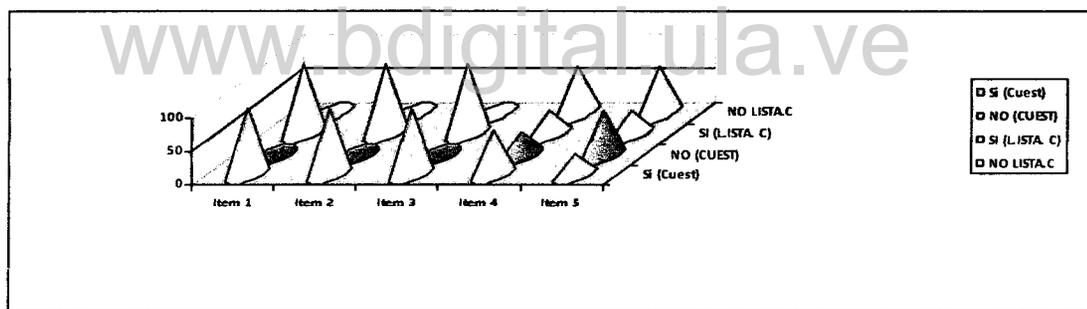


Gráfico 3. Función pedagógica del docente del área de sociales de 5to año. Variable: Práctica pedagógica. Indicador: Planificación.

De acuerdo con el gráfico 3 y el cuadro 6: ítem 1 del cuestionario, se observa que el 100% de los docentes respondieron que el proyecto de aprendizaje como estrategia de planificación si ayuda a la formación integral de los estudiantes. En la lista de cotejo (observación), en los tres momentos se evidencia que el 100 % de los docentes utiliza el proyecto de aprendizaje como instrumento de planificación para las actividades diarias.

El proyecto de aprendizaje según el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007: 21), se centra en la investigación acción, con la

participación de todos los actores sociales comprometidos con su elaboración. Promueve el trabajo cooperativo sobre la base de situaciones de la vida diaria y con acciones que implican practicas que transforman positivamente al ser humano. Se considera este aporte por reflejar aspectos importantes a considerar en la planificación, como es el trabajo en grupo, seleccionar actividades significativas a desarrollar en el ámbito escolar y extraescolar, tomando en cuenta los estudiantes, docentes, representantes y comunidad en general.

Los docentes del área de Ciencias sociales lo utilizan como proceso de planificación, además incorporan y relacionan en el desarrollo de los contenidos aspectos sociales, políticos, culturales, ambientales, económicos territoriales y personales. Sin embargo, todavía les falta actualizarse, asistiendo a talleres de capacitación que estén acorde con los cambios que se están dando en el contexto educativo.

En correspondencia al ítem 2, del cuestionario, el 100% de los docentes afirmaron en sus respuestas que integraban los contenidos programáticos del área de Ciencias Sociales en el proyecto de aprendizaje. Asimismo, en los tres momentos de observación, se estableció que el 100% de los docentes, integran el área de Ciencias Sociales en el proyecto de aprendizaje, relacionan los contenidos y los globalizan de acuerdo con la temática a tratar. Es decir, se ejecuta la interdisciplinariedad, la investigación, estudio de la historia y geografía del sector.

En los datos obtenidos, existe contradicción entre lo que dicen los docentes con lo que realmente llevan a cabo en el desarrollo de su práctica pedagógica. En el cuestionario el 100% de los docentes, respondieron que si integran los contenidos programáticos del área de ciencias sociales en el desarrollo de las actividades y utilizan estrategias para el desarrollo de la creatividad y técnicas de evaluación, tales como: investigaciones, mesas de trabajo, exposiciones. No obstante, durante la observación el 100% de los docentes no demostró integrar los contenidos del área de ciencias sociales

en el desarrollo de las actividades, se percibió que el proceso de enseñanza es parcelado por asignaturas, marcado por la transmisión de conocimientos teóricos, por la utilización de las mismas estrategias y por la improvisación en el desarrollo de las clases.

En este sentido, no hay comunión entre lo que dicen y hacen los docentes en la praxis cotidiana. Por ello es importante reflexionar hasta que punto se están formando integralmente los estudiantes. En el mismo orden, se debe tomar en cuenta que la planificación es base principal para el proceso de enseñanza y aprendizaje, en el L.B.F.C. Ángel María Duque, en cuanto se planifica el proyecto pedagógico de cada período del año escolar para cumplir con la entrega a las respectivas seccionales. Sin embargo, a los docentes se les dificulta planificar diariamente ¿qué se va hacer?, ¿cómo se va hacer? Y ¿para qué?.

Es importante destacar que existe poca integración de los contenidos en el desarrollo de las actividades, es decir aún al docente le falta dominio para seleccionar los contenidos de cada asignatura, globalizarlos y relacionarlos entre sí, tomando en cuenta el espacio local para explicar con ejemplos y darles a entender de manera más productiva, significativa, fácil y real los contenidos a los estudiantes.

Así mismo, los estudiantes demuestran poco interés y motivación en conocer los contenidos y descubrir aspectos de su entorno social más inmediato, debido a que el docente no es creativo, ni investigador, continua siendo dador de contenidos y esto se percibe cuando lleva los libros de cada materia y dicta a los estudiantes, para después evaluarlos con exámenes.

Por esto, es esencial que sea más reflexivo, analítico y crítico con el fin que los estudiantes produzcan, analicen, reflexionen, investiguen, comparen, seleccionen, resuelvan problemas, se formen para la vida, para la toma de decisiones, para respetar a las demás personas y esto se puede lograr en el desarrollo de las actividades de clase, promoviendo la creatividad, la innovación y el pensamiento crítico de los estudiantes. Lo cual contribuirá a

que sean activos y participativos. En suma, los docentes planifican sus proyectos de aprendizaje, partiendo de un diagnóstico, se fundamentan en las experiencias, conocimientos, habilidades, fortalezas, debilidades y potencialidades del estudiante. Sin embargo en la praxis diaria adolecen de conjunción entre el ser (lo planificado) y el deber ser la práctica real

Según los datos obtenidos del ítem 3, en el cuestionario se evidenció que el 100% de los docentes construyen cartogramas. Asimismo, en la lista de cotejo, durante la observación se constató que el 100% de los docentes demostraron haber construido junto con los estudiantes un solo cartograma, el cual fue elaborado al comienzo del año escolar con los resultados obtenidos del diagnóstico comunitario, después de este, no han realizado más cartogramas.

Esta situación refleja de nuevo que los docentes en algunos momentos trabajan con sus estudiantes, sólo para cumplir con los lineamientos de la coordinación, después no toman en cuenta este tipo de métodos en el desarrollo de los contenidos, a pesar que por medio de los cartogramas se puede representar en forma de síntesis cualquier contenido de las ciencias sociales, de manera real y de acuerdo al entorno inmediato.

Según Santaella (1985: p.41) la elaboración de cartogramas resulta uno de los métodos más adecuados para hacer objetiva la síntesis de la dinámica espacial, pues el espacio como expresión de lo geográfico constituye a su vez una síntesis de la historia.

Por lo tanto, los cartogramas hacen posible la construcción del conocimiento del espacio geográfico, adquiriendo un gran valor didáctico para el estudiante y el docente. Al estudiante porque le permite analizar la realidad desde lo local hasta lo global y a su vez pone en práctica las nociones geográficas adquiridas de su propio entorno.

Para los docentes los cartogramas constituyen un método didáctico, valioso y útil para contextualizar la enseñanza. Cabe destacar que los cartogramas expresan en su contenido la dinámica socio histórico de un

espacio determinado, cuyo fin primordial, es pedagógico e investigativo, aumenta en el estudiante el interés por el estudio geográfico y rompe con clases descriptivas carentes de análisis.

En cuanto al ítem 4, en el cuestionario, los docentes expresaron en un 33,33 %, que no toman en cuenta la enseñanza de las ciencias sociales como parte del espacio local, mientras que un 66,66% si contextualizan la enseñanza en su entorno comunitario. No obstante, durante la observación, (lista de cotejo), se estableció lo contrario, un 66,66%, no lo hacen y un 33,33 si toman en cuenta el entorno local.

Un grupo de docentes consideran que la enseñanza de las Ciencias Sociales debe partir del espacio local, porque es importante conocer y estudiar el espacio donde se vive para así entender lo regional, nacional e internacional y si se trabaja con proyecto comunitario es importante partir del espacio local para que los estudiantes aprendan a trabajar de lo particular a lo general.

Sin embargo, durante la observación, sólo un pequeño grupo toma en cuenta el espacio local para enseñar las ciencias sociales, relacionando los contenidos con características de los sitios donde viven los estudiantes y luego abarcan lo regional, nacional y mundial.

Mientras el 66,66% mostró contradicción entre lo dijeron en el cuestionario e hicieron en la práctica, a pesar que en el cuestionario respondieron que la enseñanza de las ciencias sociales debía partir del espacio local en las observaciones realizadas no se estableció que enseñaran los contenidos programáticos de las ciencias sociales a partir del espacio local debido a que se limitaron a escuchar exposiciones de los estudiantes, con contenidos que se encontraban en los textos, sin relacionarlos con el proyecto de aprendizaje ni con el espacio local, los docentes no hicieron retroalimentación de los temas tratados por los estudiantes. Además, no se dio una interacción significativa para el logro de los contenidos.

También realizaron discusiones guiadas y asignaron investigaciones que las podían encontrar en los textos, no vinculándolas con la realidad o el proyecto de aprendizaje. Es notable destacar, según Mercer (2004:123), que se imparten contenidos “con una realidad alejada de los significados esenciales y reales de las vivencias que los estudiantes han tenido y tienen en los contextos en que se desenvuelven”.

En función a lo citado, se evidenció que la mayoría de docentes no utilizan el espacio local como estrategia en el proceso de enseñanza, siendo el recurso más próximo para que el estudiante conozca, comprenda e internalice la realidad cotidiana de su entorno, para después abarcar lo regional, nacional y mundial. La situación y potencialidad de la comunidad debe reflejarse no sólo en una escuela abierta y participativa, sino incluso los contenidos mismos de la enseñanza; los cuales orientan hacia la construcción de conocimientos y situaciones en la praxis del aula en sintonía con el mundo social. Además, no hay una integración de los contenidos escolares con la historia local.

En el ítem 5, (cuestionario), el 33,3% de los docentes respondieron que si toman en cuenta el trabajo de campo en algunas de las actividades pedagógicas programadas en el proyecto de aprendizaje, mientras que el 66,6% restante manifestaron que no. En el desarrollo de la observación (lista de cotejo), al igual que el cuestionario, el 33,3% si toman en cuenta el trabajo de campo y 66,6%, no lo hacen como estrategia de enseñanza.

De acuerdo a los resultados anteriores se puede decir que esta estrategia los docentes tampoco la están utilizando, a pesar de ser la que permite buscar la información real y directa, la cual fomenta en el estudiante la capacidad de observación y análisis, manejo de instrumentos y equipos; la identificación de diferentes fenómenos o aspectos relacionados con el espacio; la identidad local, regional y nacional; las costumbres y tradiciones así como la importancia de valorar su espacio e identificarse con los valores que surgen de las vivencias de la comunidad.

Cuadro: 7.

Dimensión: Función Pedagógica del Docente del área de sociales de 5to Año.

Orientación													
Items	Cuestionario						Lista de Cotejo						
	Si		No		Total		Si		No		Total		
	Fs	%	Fs	%	Fs	%	Fs	%	Fs	%	Fs	%	
6	3	100	-	-	3	100	2	66,6	1	33,3	3	100	

Fuente: Docentes del Área de Ciencias Sociales del 5to Año. L.B.F.C Ángel María Duque. La Grita Táchira. Año escolar.2007-2008.

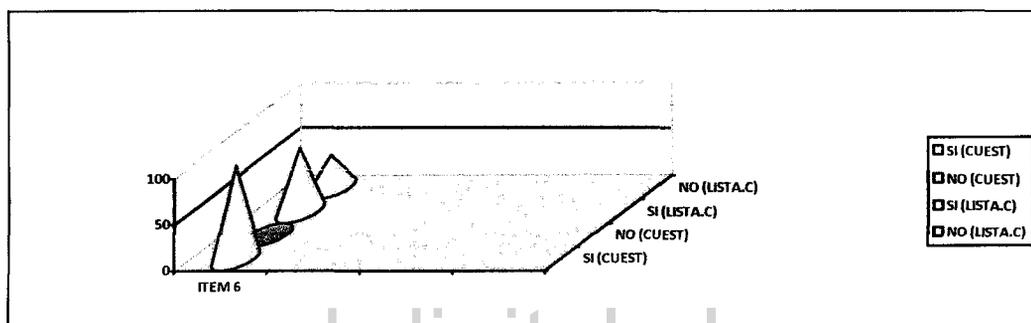


Gráfico 4. Función pedagógica del docente del área de sociales de 5to año. Variable: Práctica pedagógica. Indicador: Orientación

En función al ítem 6, (cuestionario), el 100% de los docentes coincidieron en que si aprovechan al máximo las posibilidades de desarrollo personal mediante el aprendizaje. Sin embargo, en la lista de cotejo se aprecia, que el 66,6 % de los docentes toman en cuenta este aspecto, y el 33,3% no lo hacen.

En la observación de la actividad del aula, se puso de relieve que la función de orientación, sólo surge cuando se dan momentos para el desenvolvimiento actos naturales y espontáneos, tales como: hablar, conversar, dialogar, charlar. No obstante, según Rodríguez (2007), se limitan las acciones que incrementen el desarrollo personal del estudiante en cuanto a emitir juicios críticos y evaluar situaciones. Lo cual, incide notablemente en las percepciones del estudiante que busca ser orientado en el desarrollo de sus actividades académicas y personales, en un espacio para la reflexión,

comprensión donde pueda construir y reconstruir en forma constante el escenario de todos los días.

Cuadro 8

Dimensión: Función Pedagógica del Docente del área de sociales de 5to Año.

Items	Cuestionario						Lista de Cotejo					
	Si		No		Total		Si		No		Total	
	Fs	%	Fs	%	Fs	%	Fs	%	Fs	%	Fs	%
7	1	33,33	2	66,6	3	100	1	33,3	2	66,6	3	100

Fuente: Docentes del Área de Ciencias Sociales del 5to Año. L.B.F.C Ángel María Duque. La Grita Táchira. Año escolar. 2007-2008.

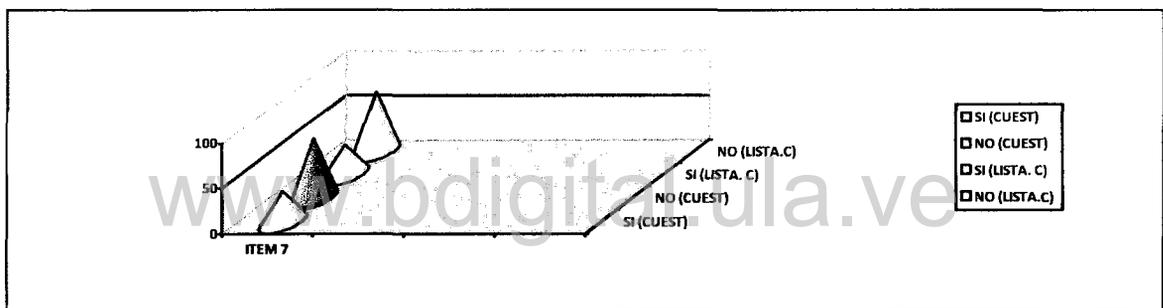


Gráfico 5. Función pedagógica del docente del área de sociales de 5to año. Variable: Práctica pedagógica. Indicador: Innovación.

En el ítem 7, (cuestionario), se aprecia que el 33,3% de los docentes ofrece oportunidades de renovación e impulsa la actitud interrogativa hacia la realidad cambiante facilitando el pensamiento innovador, mientras que el 66,6% no lo realiza. En el mismo orden en la lista de cotejo, se repite la misma apreciación estadística, establecida durante la observación.

En este sentido, el docente de 5to año del Área de sociales, continúa siendo tradicional en sus técnicas y estrategias, es decir no origina situaciones para la promoción de la innovación, la originalidad, la ejercitación del pensamiento divergente en la práctica del aula, tal como lo apreció la investigadora en la observación de aula, la creatividad se limitaba a sencillos

aportes de imaginación sobre conocimientos tratados en clase, al respecto Mercer (2004: 123), agrega que "...el docente es un ser de costumbre, reiterativo en su actividad diaria del aula, se le dificulta innovar y dar la oportunidad al estudiante para que de rienda suelta a su capacidad creadora".

De esta forma, lo expresado por los docentes en el cuestionario se relaciona con lo que realizan en su desempeño en el desarrollo de los cursos del Área de Ciencias Sociales, por cuanto, aún hay debilidades en la creación e inventiva que contribuyan al crecimiento personal hacia la innovación, en el descubrir o redescubrir los conocimientos y con ello, estimular las iniciativas para emprender situaciones complejas con capacidad de éxito y provecho personal.

Cuadro 09 Dimensión: Función Pedagógica del Docente del área de sociales de 5to Año.

Items	Cuestionario						Lista de Cotejo					
	Si		No		Total		Si		No		Total	
	Fs	%	Fs	%	Fs	%	Fs	%	Fs	%	Fs	%
8	3	100	-	-	3	100	2	66,6	1	33,3	3	100

Fuente: Docentes del Área de Ciencias Sociales del 5to Año. L.B.F.C Ángel María Duque. La Grita Táchira. Año escolar. 2007-2008.

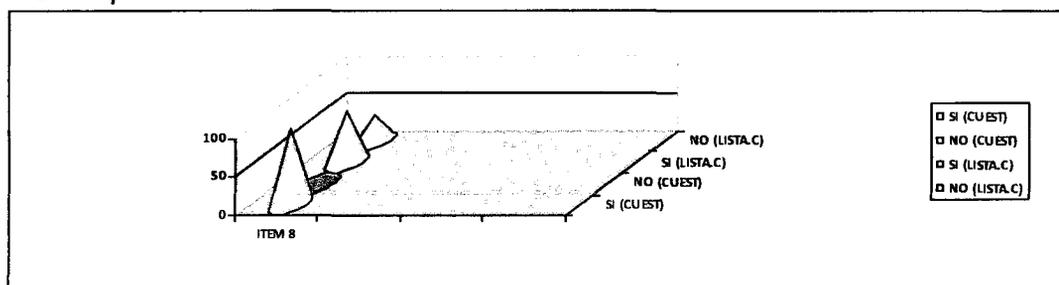


Gráfico 6. Función pedagógica del docente del área de sociales de 5to año. Variable: Práctica pedagógica. Indicador: Crítico.

En relación al ítem 8, (cuestionario), el 100% de los docentes revisa constantemente los proyectos de aprendizaje de una manera crítica. Versión

que se contradice en la lista de cotejo, donde sólo se observó que el 66,6% lo hace y el 33,3%, nunca lo realiza.

Aquí se evidencia que no hay coherencia entre lo que expresaron en la encuesta con lo que ejecutan en su práctica académica, debido a que según Ricoeur (2003:12), los proyectos no son leídos a profundidad; generalmente son una copia de otro limitando la calidad significativa, como propuesta de aprendizaje, que debe ser reflexiva, proactiva, consustanciado con las necesidades de aprendizaje del estudiante, en conjunción con la realidad inmediata de donde se toman temas para la discusión. Existe poco involucramiento en acciones formativas, en cuanto a una acción-reflexión-acción (práctica-teoría-práctica), lo cual debe ser un acto constante y permanente de análisis y reflexión crítica.

Cuadro 10

Dimensión: Función Pedagógica del Docente del área de sociales de 5to Año.
Evaluación

Items	Cuestionario						Lista de Cotejo					
	Si		No		Total		Si		No		Total	
	Fs	%	Fs	%	Fs	%	Fs	%	Fs	%	Fs	%
9	1	33,3	2	66,6	3	100	1	33,3	2	66,6	3	100
10	3	100	-	-	3	100	3	100	-	-	3	100

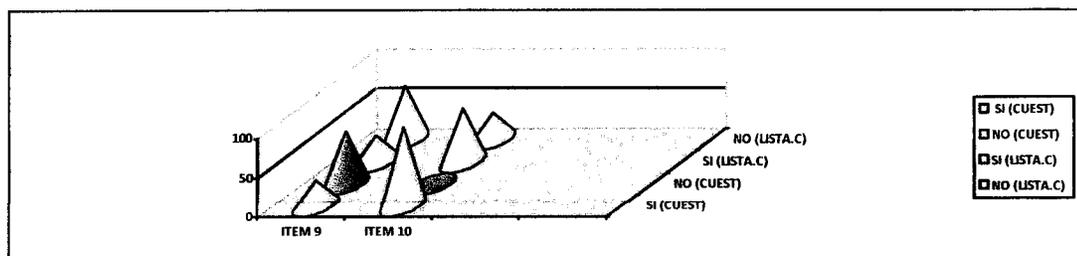


Gráfico 7. Función pedagógica del docente del área de sociales de 5to año. Variable: Práctica pedagógica. Indicador: Evaluación.

Se aprecia en el ítem 9, (cuestionario), que el 33,3% si favorece la problematización, la autoevaluación y el cuestionamiento dentro del

desarrollo de las temáticas en ciencias sociales, pero el 66,6%, no lo considera importante. Al igual, en la lista de cotejo se presenta el mismo registro estadístico.

El ítem 10, tanto en el cuestionario como en la lista de cotejo se observa en un 100%, que los docentes evalúan al grupo de estudiantes con los pilares aprender a crear, aprender a valorar, aprender a reflexionar y aprender a convivir y participar. Lo que significa que se ajustan a los planteamientos del nuevo diseño curricular en lo que a evaluación se refiere, dentro de una dinámica formativa.

Asimismo, los docentes expresaron que manejan con su grupo de estudiantes la autoevaluación, porque así pueden darse cuenta de su progreso en cada actividad realizada y a su vez reconocer las fortalezas y debilidades para mejorarlas. Cuestión, que no se presentó durante la observación en el aula, donde se evidenció que no tomaban en cuenta la autoevaluación del grupo de estudiantes, para constatar éxitos y fracasos en los aprendizajes, lo cual indica que no se valoran las potencialidades de los estudiantes.

Además, Gimeno (2001), agrega que se da énfasis en los resultados, olvidando el análisis y valoración de los procesos de enseñanza. Asimismo, no se considera la importancia de los efectos secundarios e imprevistos de todo proceso de enseñanza y la relevancia de los significados y procesos cognitivos internos que más que observar es necesario inferir.

En el mismo orden, tomado de la observación de aula, el docente asume la responsabilidad total de la evaluación y olvida que son los estudiantes quienes mayor interés tienen en conocer el estado actual y la evolución de sus conocimientos y de sus mecanismos e instrumentos de procesamiento y actuación.

Los instrumentos para evaluar son solamente académicos, por lo general memorísticos, descontextualizados, poco creativos y definitivamente poco transparentes.

En este sentido, sólo se evalúan los conocimientos adquiridos, más no las actitudes, procesos, tendencias o valores, fundamentales en la enseñanza del área de ciencias sociales. Lo que implica que se evalúa sólo lo cuantificable, más no lo cualitativo, además el estudiante tiene pocas oportunidades para expresar sus ideas, conceptos y apreciaciones sobre lo que aprendió

Cuadro 11

Dimensión: Intereses Cognitivos

Técnicos												
Items	Cuestionario						Lista de Cotejo					
	Si		No		Total		Si		No		Total	
	Fs	%	Fs	%	Fs	%	Fs	%	Fs	%	Fs	%
11	3	100	-	-	3	100	3	100	-	-	3	100
12	3	100	-	-	3	100	3	100	-	-	3	100
13	3	100	-	-	3	100	3	100	-	-	3	100
14	3	100	-	-	3	100	3	100	-	-	3	100

Fuente: Docentes del Área de Ciencias Sociales del 5to Año. L.B.F.C Ángel María Duque. La Grita Táchira. Año escolar. 2007-2008.

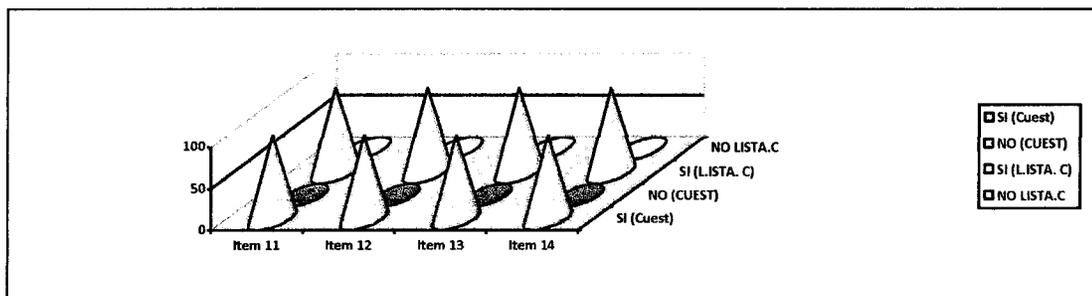


Gráfico 8. Intereses cognitivos del docente del área de sociales de 5to año. Variable: Práctica pedagógica. Indicador: Docente como Técnico.

En los ítems, 11, 12, 13, y 14 tanto en el cuestionario como en la lista de cotejo se evidencia que en un 100%, los docentes organizan en el aula a los estudiantes en filas y trabajan en silencio en su pupitre, generalmente exponen toda la clase todo el tiempo y algunas veces exponen los estudiantes. Para el desarrollo de la clase utilizan algún libro del área de

sociales, como texto guía para facilitar las clases y consideran importante que el estudiante tome apuntes y copie del pizarrón.

Esto significa, que el docente no utiliza métodos dinámicos de organización en el aula que insten a que el estudiante sea proactivo en su participación, sigue siendo tradicional en la forma como enseña, aún se aferra al libro de texto sin ofrecer otras alternativas para la lectura.

Por esta razón, Vasco (2002), considera, que el docente tiene intereses técnicos por cuanto, sólo enseña los contenidos que se encuentran especificados. Asimismo, Freire (1990:211), agrega, que "...el alumno se constituye en el objeto de enseñanza, un ser pasivo que debe aprehender de memoria los contenidos establecidos en el programa". Por lo que bajo esa concepción, surge una orientación hacia resultados controlados por el docente, quien maneja la cultura dominante que impide la emancipación.

Cuadro 12

Dimensión: Intereses Cognitivos

Items	Cuestionario						Lista de Cotejo					
	Si		No		Total		Si		No		Total	
	Fs	%	Fs	%	Fs	%	Fs	%	Fs	%	Fs	%
15	-	-	3	100	3	100	-	-	3	100	3	100
16	1	33,3	2	66,66	3	100	-	-	3	100	3	100

Fuente: Docentes del Área de Ciencias Sociales del 5to Año. L.B.F.C Ángel María Duque. La Grita Táchira. Año escolar. 2007-2008.

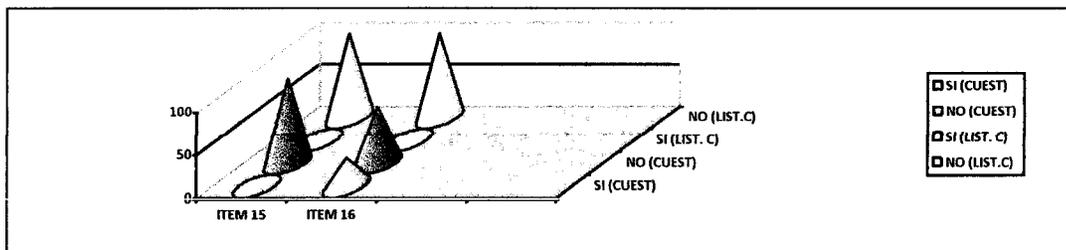


Gráfico 9. Intereses cognitivos del docente del área de sociales de 5to año. Variable: Práctica pedagógica. Indicador: Docente como Práctico

Los docentes en el ítem 15 (cuestionario y lista de cotejo), en un 100%, expresaron que no ofrecen oportunidades de aprendizaje con actividades fuera del aula, lo que significa que no tienen intereses prácticos en su actuación pedagógica.

Asimismo, en el ítem 16 (cuestionario), en un 33,3% cuestionan la práctica y la importancia social de la asignatura que enseñan; no obstante, en un 66,6% no la cuestionan. En la lista de cotejo, utilizada para registrar la práctica pedagógica, se establece que en un 100%, considera que su práctica es sustantiva, que no hay deficiencias, ni fallas en su actuación diaria, por ello no cuestionan su práctica diaria.

Tal como lo expresaron en ambos instrumentos aplicados los docentes, para Medina (2007), no estiman fundamental que la actividad de la clase deba ir más allá de la transmisión de contenidos programáticos, a razón de suponer que el proceso metodológico en el estudiante para aprender a producir conocimientos debe estar enmarcada dentro del aula y no fuera de ella, sólo dentro de lo que establecen los textos del área de Ciencias Sociales y no en otros documentos.

Por esto, la actividad escolar, desarrolla muy escasos vínculos con la vida cotidiana, salvo ciertos ejemplos, lo cual se evidenció en la clase, que cita el docente para entender un contenido tratado en clase. Vasco (2002), señala, que la acción educativa no debe reducirse a los espacios escolares, sino utilizar espacios cotidianos informales que posean un valioso sentido educativo, porque allí se desenvuelve la vida de las personas, se estructuran las experiencias y los conocimientos del mundo.

En virtud, de lo anterior, entonces, el docente que imparte el área de ciencias sociales, tiene un interés más técnico que práctico, en función a que no revisa su práctica del aula, además no origina situaciones para la intervención crítica del estudiante en la producción de conocimientos desde procesos estimulantes del pensamiento crítico, hasta una comprensión profunda de sus procesos metacognitivos.

Cuadro 13

Dimensión: Intereses Cognitivos Emancipadores (reflexivos)

Items	Cuestionario						Lista de Cotejo					
	Si		No		Total		Si		No		Total	
	Fs	%	Fs	%	Fs	%	Fs	%	Fs	%	Fs	%
17	1	33,3	2	66,6	3	100	1	33,3	2	66,6	3	100

Fuente: Docentes del Área de Ciencias Sociales del 5to Año. L.B.F.C Ángel María Duque. La Grita Táchira. Año escolar. 2007-2008.

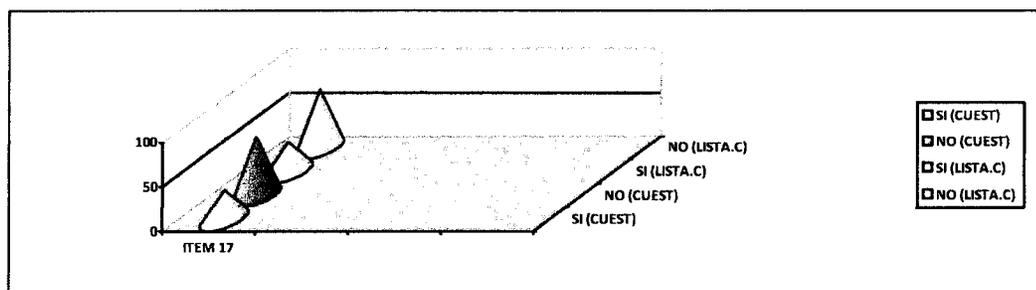


Gráfico 10. Intereses cognitivos del docente del área de sociales de 5to año. Variable: Práctica pedagógica. Indicador: Docente Emancipador.

En el ítem 17 (cuestionario y lista de cotejo) se aprecian resultados similares, en cuanto el 33,33% en ambos casos seleccionan los contenidos mediante una negociación sustentada en la opinión crítica del estudiante. Sin embargo, el 66,66% impone los contenidos sin tomar en cuenta la opinión del estudiante.

La experiencia de la investigadora en la observación de aula, evidenció que los docentes son poco emancipadores, en virtud de que para ellos el aprendizaje no es un proceso social de construcción de significados, además sus alumnos son receptivos de lo que exponen, en cuanto no hay una negociación sustentada en la opinión crítica.

El docente del área de ciencias sociales, rara vez cuestiona su práctica y la importancia social de la asignatura que enseña, es decir la acción docente no sigue a la reflexión teórico/práctica. Por esta razón, existe poca reflexión sobre su propia práctica en correspondencia con las exigencias del mundo actual y con la educación que demanda el país.

En este orden, Gimeno (1990), indica que al no existir una problematización sobre las acciones que el docente realiza, ni sentir inquietud y preocupación respecto de ellas, no surge un proceso reflexivo que les permita clarificar y adquirir nuevas perspectivas, que culminen en una decisión sobre posibles cursos de acción, bajo un esquema que vincule el pensamiento y la acción intencional hacia el desarrollo y la transformación personal y social del docente del área de ciencias sociales.

Cuadro 14

Dimensión: Enseñanza

Estrategias significativas: socioafectivas													
Items	Cuestionario						Lista de Cotejo						
	Si		No		Total		Si		No		Total		
	Fs	%	Fs	%	Fs	%	Fs	%	Fs	%	Fs	%	
18	1	33,3	2	66,6	3	100	1	33,3	2	66,6	3	100	

Fuente: *Docentes del Área de Ciencias Sociales del 5to Año. L.B.F.C Ángel María Duque. La Grita Táchira. Año escolar. 2007-2008.*

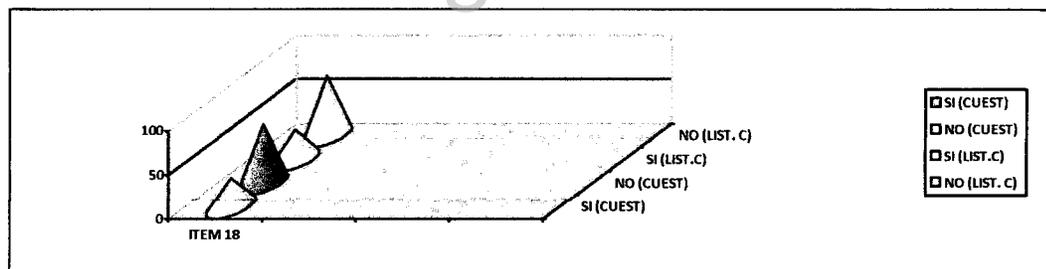


Gráfico 11. La enseñanza en la práctica pedagógica del docente en el área de sociales de 5To Año. Variable: Estrategias de aprendizaje: socioafectivas.

En el ítem 18, (cuestionario y lista de cotejo) se presentan respuestas semejantes, en los dos instrumentos aplicados, en cuanto el 33,33% genera en los estudiantes vinculación que da origen a una energía de pertenencia, mientras el 66,66% prestan poca atención a que se originen este tipo de vinculaciones dentro del espacio de aprendizaje. Por esta razón, se evidencia que los docentes no se concentra en los aspectos socioafectivos,

sólo en los cognitivos, donde tiende a ser muy conceptual en el sentido de que es un reproductor fiel de los contenidos programáticos, además pide a los estudiantes que aprendan de memoria los contenidos, se orienta sólo por un texto guía para facilitar las clases, sólo asigna evaluaciones numéricas.

Barone (2004:268), expresa que el aula es un espacio plurisignificativo donde se establecen vínculos que generan sentimientos que dan origen a una energía de pertenencia para el despliegue de las potencialidades individuales y la retroalimentación mutua. Sin embargo, los estudiantes al manejar sus afectos relacionados con el aprendizaje y vincularlos con los conocimientos, con los docentes y demás compañeros, se sienten inhibidos, debido a que el docente del Área de sociales se mostraba ajeno a enriquecer la interacción socioafectiva entre sus estudiantes, de manera individual o grupal para compartir información o modelar una actividad de lenguaje.

Cuadro 15

Dimensión: Enseñanza

Estrategias significativas: cognitivas													
Items	Cuestionario						Lista de Cotejo						
	Si		No		Total		Si		No		Total		
	Fs	%	Fs	%	Fs	%	Fs	%	Fs	%	Fs	%	
19	3	100	-	-	3	100	1	33,3	2	66,6	3	100	
20	3	100	-	-	3	100	1	33,33	2	66,6	3	100	

Fuente: Docentes del Área de Ciencias Sociales del 5to Año. L.B.F.C Ángel María Duque. La Grita Táchira. Año escolar.2007-2008.

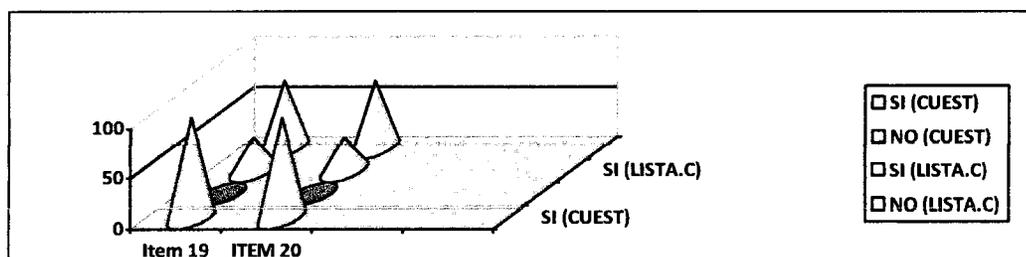


Gráfico 12. La enseñanza en la práctica pedagógica del docente del área de sociales de 5to año. Variable: Estrategias de aprendizaje. Indicador: Cognitivo.

Los docentes consideran en el ítem 19, en un 100% (cuestionario), que ofrecen situaciones al estudiante para procesar la información significativamente y transformarla en conocimiento. No obstante, los datos registrados durante la observación del aula muestran otra realidad, el 66,66% no crea las condiciones adecuadas para obtener conocimientos significativos, sólo el 33,33% trata de hacerlo.

Asimismo, en el ítem 20 (cuestionario), consideran en un 100% que motivan al estudiante al abordaje de contenidos a través de la actividad conjunta y la resolución compartida de problemas. Pero en la lista de cotejo se percibe que sólo el 33,33% fomentan un clima de motivación de manera interactiva y cooperativa, y el 66,66% prefieren que el estudiante obtenga el conocimiento de manera individualizada.

Al respecto, Massone y González, (2006:121), afirman que "...la cognición se refiere a las actividades de conocer, es decir, recoger, organizar y utilizar el conocimiento". Por ello, el docente debe ofrecer diversas estrategias al estudiante, tanto individuales como grupales, con el fin de que maneje diversas representaciones como parte en las múltiples operaciones cognitivas que la comprensión requiere, las cuales son situaciones que no se establecieron durante la observación de aula, en cuanto el estudiante en la fase procedimental no manejaba un esquema habitual de estrategias de adquisición, codificación, recuperación ni apoyo cuestión que actuaba en perjuicio del aprendizaje.

Asimismo, se observó la ausencia de estrategias cognitivas para que el estudiante interpretara y transfiriera la información, además el privilegio de aprendizajes superficiales, escasamente significativos, que no requerían pensamiento autónomo en detrimento de procesos de selección, organización, y elaboración de información. En ese sentido, para conseguir alumnos estratégicos se necesitan profesores estratégicos, que hayan tomado conciencia de los complejos procesos cognitivos que se movilizan para aprender, el área de ciencias sociales.

Cuadro 16

Dimensión: Enseñanza

Estrategias significativas: Metacognitivas

Items	Cuestionario						Lista de Cotejo					
	Si		No		Total		Si		No		Total	
	Fs	%	Fs	%	Fs	%	Fs	%	Fs	%	Fs	%
21	3	100	-	-	3	100	-	-	3	100	3	100

Fuente: Docentes del Área de Ciencias Sociales del 5to Año. L.B.F.C Ángel María Duque. La Grita Táchira. Año escolar. 2007-2008.

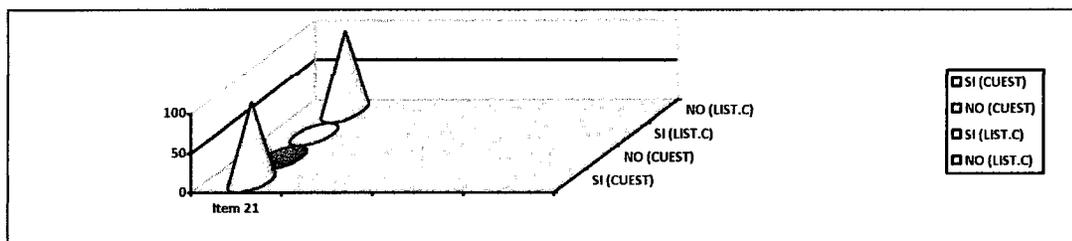


Gráfico 13. La enseñanza en la práctica pedagógica del docente del área de sociales de 5to año. Variable: Estrategias de aprendizaje. Indicador: Metacognitivo.

www.bdigital.ula.ve

Los docentes en un 100% ítem 21 (cuestionario), expresaron que Monitorean que el aprendizaje del estudiante se lleve a cabo de manera eficaz y eficiente. Es decir, controlando el grado de comprensión. Sin embargo, en las observaciones registradas en la lista de cotejo se aprecia que en un 100% no le hacen seguimiento a la comprensión del estudiante.

En este sentido, se establece que los docentes del área de ciencias sociales originan pocas estrategias para el autoconocimiento y autocontrol de las tareas de aprendizaje. En este orden Pinzás (2003), considera que es fundamental que el docente desarrolle estrategias que permitan al estudiante tener conciencia de qué manera aprende mejor, y cuáles son sus debilidades, teniendo en cuenta las diferencias interindividuales, diferencias intraindividuales y universales; tenga conocimiento sobre las demandas cognitivas que presentan las tareas. Y finalmente sepa que estrategias son las más adecuadas y eficientes para usar en las diferentes tareas.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

4.1 Conclusiones

De acuerdo con los objetivos, desarrollo teórico, variables y resultados obtenidos, es posible presentar las siguientes conclusiones:

En atención al objetivo específico 1: se determinó que los docentes en su práctica pedagógica presentan fortalezas en cuanto a la planificación de proyectos de aprendizaje y a la interdisciplinariedad, la aplicación en la evaluación de los cuatro pilares fundamentales de la Educación Bolivariana: aprender a crear, aprender a vivir y participar, aprender a valorar y aprender a reflexionar; para cada pilar seleccionan varios indicadores, de acuerdo al tema a evaluar. No obstante, como debilidades no realizan la autoevaluación con el grupo de estudiantes. Asimismo no utilizan el espacio local y el trabajo de campo como recurso de experimentación y estudio en el área de sociales.

Asimismo, en cuanto a los intereses cognitivos que manejan los docentes en su función pedagógica se evidenció que siguen siendo técnicos por cuanto planifican visualizando al estudiante como objeto de enseñanza y educación, como un ser pasivo que debe aprehender de memoria los contenidos establecidos en el programa.

En este sentido, no se observó que el docente develara intereses cognitivos para problematizar sus acciones, inquietudes y preocupaciones. Además, que reflexionara vinculando el pensamiento y la acción intencional, para favorecer el desarrollo y la transformación personal y social.

Considerando que toda práctica envuelve una teoría, es posible aprender y teorizar desde la experiencia, reflexionando. Luego, por un lado,

descubrir los propios sentimientos, el yo. Por el otro, develar los intereses cognitivos que orientan el modo de enseñar, la concepción del estudiante, de la docencia, del currículo, del aprendizaje. Es decir, objetivar la acción y observar los posibles cambios que se requieren y deben introducir.

Frente a tal posibilidad, tal vez cabe preguntarse: Pero, ¿es necesario cambiar? definitivamente se debe transformar la práctica pedagógica hacia otra, guiada por intereses emancipatorios si se quiere formar los ciudadanos que reclaman el país y los cambios epocales.

En cuanto al Objetivo 2, en lo relacionado a las estrategias de enseñanza, se pudo establecer que los docentes emplean pocas estrategias relacionadas con los aspectos socioafectivos y metacognitivos del estudiante, continúa siendo tradicionales en la dinámica formativa del aula, lo que conduce a que el estudiante sea pasivo.

Sólo utilizan estrategias para alcanzar metas a corto plazo, lo que lleva a que, lamentablemente, muy pocas veces se aprenda a integrar la información o a construir conocimientos a largo plazo. Esto se observó en las prácticas memorísticas como el estudio a través de guías, las llamadas copias a través de las cuales los estudiantes transcribían información entre otras que no trascendían mas allá de la simple memorización para el momento. Esto trae como consecuencia que no exista una efectiva transferencia del aprendizaje con durabilidad.

El estudio realizado destaca que la práctica pedagógica en la construcción del conocimiento del área de ciencias sociales en Liceo Bolivariano de Formación Cultural Ángel María Duque, es incipiente en relación a los constructos teóricos tomados como referencia para esta investigación. La acción pedagógica continua siendo tradicionalista, anclada en un método pedagógico en esencia repetitivo y formalista.

La transformación de las prácticas pedagógicas de los docentes, por lo tanto, requieren de una profunda reflexión sobre lo que hacen y la manera cómo lo hacen. Para que la transformación de esta práctica ocurra, es

necesario un esfuerzo teórico que posibilite la comprensión de la manera cómo el ser humano puede, en forma significativa, cultivar el conocimiento.

En cuanto a las estrategias metodológicas que utilizan los docentes para promover la construcción del conocimiento se observó que regularmente son utilizadas, en el desarrollo de la práctica pedagógica, se evidenció que existe una fuerte tendencia en los docentes en seguir utilizando procedimientos no apropiados a las características y propósitos de la asignatura como por ejemplo desarrollar en el aula contenidos que requieren trasladarse a otro ambiente, los trabajos prácticos son asignados como tarea para el hogar, la copia del libro y del pizarrón continúan siendo las actividades más utilizadas por los estudiantes.

De acuerdo a las consideraciones anteriores, la problemática de la enseñanza y el aprendizaje del área de ciencias sociales, pareciera que radica principalmente en el uso de las estrategias metodológicas utilizadas por parte de los docentes. Por consiguiente, se hace necesario propiciar estrategias innovadoras que estimulen la iniciativa, la creatividad y el aprendizaje significativo en los estudiantes. Existen un bagaje amplio de estrategias que el profesor puede emplear en su práctica pedagógica entre ellas, el trabajo de campo, los mapas conceptuales, el trabajo en equipo y los trabajos en el espacio social que fueron los que resultaron con mayor debilidad, necesariamente deben fortalecerse debido a que la enseñanza de las ciencias sociales, debe tomar como fuente el contexto histórico social.

En suma, hoy día es importante que el docente del área de sociales se convierta en un investigador que interprete reflexivamente la sociedad y que cree ambientes democráticos, que posibiliten la autogestión pedagógica desde la discusión cooperativa del contexto. Asimismo, que sea crítico, capaz de formar alumnos críticos. El aporte de este estudio consiste en ofrecer al lector las características de una práctica pedagógica orientada por intereses cognitivos, que permiten al docente reflexionar sobre su acción, reconocerla e introducir los cambios necesarios.

4.2 Recomendaciones Para los Docentes del Área de Sociales

A fin de fortalecer las debilidades encontradas en cuanto a la práctica pedagógica del docente del Área de Ciencias Sociales del 5to año del Liceo de Formación Cultural Ángel María Duque se considera conveniente generar algunas líneas de acción, que ofrezcan herramientas conceptuales, metodológicas y organizacionales que fortalezcan un cambio en la práctica pedagógica y por ende las debilidades encontradas, para lo cual se recomienda:

Sensibilizar a los docentes sobre el rol que están ejerciendo en su práctica pedagógica. Es importante que el profesor realice un proceso de reflexión sobre todas y cada una de las actividades que desarrolla para determinar el grado de aportación que puede facilitarle su labor de aula.

Diseñar formas distintas e innovadoras de conducir el proceso de enseñanza y aprendizaje, planificando los proyectos de aprendizaje tomando en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes.

Organizar y seleccionar el material didáctico de manera que respondan a los intereses del estudiante y al proyecto que se está desarrollando.

Crear situaciones de aprendizaje diferentes, innovadoras, proporcionando variedad de material que permitan al estudiante poner a funcionar manos y mente en un trabajo armonioso y creativo.

Implementar el enfoque interdisciplinario de manera que se integre el conocimiento del Área de Ciencias Sociales con otras matrices disciplinarias, ya que es un tema que se impone en cualquier proceso científico y tecnológico, no puede permanecer ajeno en la práctica pedagógica.

Incentivar la participación de la comunidad, a fin de realizar un trabajo conjunto, en la búsqueda de alcanzar objetivos comunes.

En cuanto a la utilización de estrategias metodológicas para promover la construcción del conocimiento del Área de ciencias sociales las líneas de acción se orientan a:

1.- Proponer un proceso de capacitación y actualización docente continua y permanente sustentado en el uso de estrategias metodológicas para la enseñanza del área de Ciencias Sociales.

2.- Plantear en los círculos de acción docente, discusiones sobre estrategias metodológicas innovadoras en la enseñanza del área de Ciencias Sociales.

3.- Utilizar estrategias de enseñanza que favorezcan habilidades cognitivas de alto nivel, que permitan al educando la toma de decisiones, la resolución de problemas, el pensamiento crítico y creativo.

4.- Utilizar el laboratorio natural, como estrategia que permita a los estudiantes y más allá del espacio del aula, lograr la construcción del conocimiento directamente de la realidad.

5.- Promover el desarrollo de habilidades del pensamiento y destrezas que favorezcan la posibilidad de ir construyendo una imagen del Área de Ciencias Sociales, acorde con el quehacer social y científico contemporáneo, poniendo en práctica actividades donde el estudiante observe, manipule, y descubra.

6.- Conectar la realidad del aula con la realidad cultural y social del alumno, lo que contribuya a darle significado y pertinencia social a los aprendizajes y al desarrollo de actitudes favorables hacia la búsqueda de soluciones a problemas.

El proceso de enseñanza debe partir del espacio local como el recurso más próximo para que el estudiante conozca, comprenda e internalice la realidad cotidiana de su entorno.

El docente debe proponer alternativas innovadoras que estén acordes con las exigencias del mundo moderno; lo cual lo convierte en ser el organizador y mediador del proceso enseñanza y aprendizaje.

Se requiere de un docente humanista, progresista, motivador, orientador, el cual se centre en el desarrollo personal de sus estudiantes, para ayudarlos en la solución de sus problemas y necesidades.

El docente con su grupo de estudiantes deben elaborar cartogramas, los cuales expresan en su contenido la dinámica socio histórica de un espacio determinado, aumentando así en el estudiante el interés por el estudio geográfico y rompiendo con clases descriptivas carentes de análisis.

El docente debe organizar trabajos de campo por ser la estrategia que le permite buscar la información real y directa, fomentando en el estudiante la capacidad de observación y análisis, manejo de instrumentos y equipos; la identificación de diferentes fenómenos o aspectos relacionados con el espacio; la identidad local, regional y nacional; las costumbres y tradiciones así como la importancia de valorar su espacio e identificarse con el mismo.

El docente que enseña el área de Ciencias Sociales en los Liceos Bolivarianos juega un papel muy importante en el proceso de la integración del conocimiento, desde su análisis puede incorporar en el desarrollo de los contenidos aspectos sociales, políticos, culturales, ambientales, económicos y territoriales. Razón por la cual es necesario que se esté actualizando, asistiendo a talleres de capacitación que estén acorde con los cambios que se están dando en el contexto educativo.

Las diversas universidades encargadas de formar docentes deben seguir promoviendo la formación de profesionales que respondan a la solución de problemas pedagógicos, y más aun formar docentes integradores de disciplinas que asuman el nuevo reto de la Educación Bolivariana que el Ministerio Del Poder Popular Para La Educación quiere implantar.

Es recomendable que el docente adiestre al estudiante para la observación apoyada en la atención y la reflexión, lo cual genere un proceso interno cognitivo de elaboración y aplicación de diferentes esquemas y operaciones mentales para la construcción de cartogramas, croquis y otros, con el fin de que pueda desarrollar habilidades de observación para la lectura del paisaje, para que se aproveche de la curiosidad y el interés que muestran los estudiantes por los aspectos de su medio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aja, J. M. y otros. (2000). *Enciclopedia general de la educación*. Barcelona-España: Océano.
- Angora, P. (2006). *La pedagogía en ciencias sociales*. Bogotá: Ediciones UNIANDES. Alfaomega
- Arias, F. (2004). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*, (4ta. Ed). Caracas: Episteme.
- Ausubel, D. (1968). *Psicología educativa*. México: Trillas
- Ausubel, D. Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa, Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas
- Barone, L. (2004). *Enciclopedia. Cómo Mejorar el Aprendizaje en el Aula y Poder Evaluarlo*. Círculo Latino Austral. Montevideo. Uruguay.
- Belmont, C. (1999). *Hacer realidad el aprendizaje significativo*. Cuadernos de Pedagogía. Febrero N° 277.
- Castillo, N. (1996). *Caracterización de la identidad docente de los profesores. De la Escuela de idiomas pedagógicos Nacional y tecnológica de Colombia y establecimiento de criterios para su evaluación*. Tesis de maestría Universidad Nacional. Tunja, Colombia.
- Cervo. A.L y Berván, P.A. (2000). *Metodología Científica*. Bogotá: McGraw-Hill
- Coll y Solé (2001). *La interacción Profesor/alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- Coll, J. (2000). *Desarrollo Psicológico y Educación II*. Madrid: Alianza.
- Constitución Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Gaceta Oficial 36860. Diciembre 30, 1999. Caracas: Discolar.
- Díaz, B.F y Hernández, R.G. (2002). *Estrategias para el aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Docente del Siglo XXI. Cómo desarrollar una práctica docente competitiva*. Bogotá: Serie McGRAW-HILL

- Díaz, V (2004) *Currículum, Investigación y enseñanza en la formación docente*. Venezuela: Litoformas.
- Díaz, F. (2006). *La práctica pedagógica del docente*. Caracas: textos.
- Durkheim, E. (1979). *Educación y sociología*. Bogotá, Colombia: Ed. Linotipo
- Eyssautier de la Mora, M. (2002). *Metodología de la investigación. Desarrollo de la inteligencia*. (4ta. Ed) México: ECAFSA, Thomson, Learning.
- Falieres, O y Antolín, P. (2003). *Constructivismo y Educación*. (7ª Ed.) Zaragoza:Edelvives
- Fernández, Hernández y Baptista (1999). *Metodología de la investigación*. México: Esfuerzo.
- Fernández, P y Petegas, S. (2002). [Documento en Línea]. Disponible en: <http://www.fisterra.com/mbe/investiga/cuali/cuanticuali:htm> [consulta: Octubre 2008].
- Flores. A. (2003). *La Planificación de las Estrategias Pedagógicas de Enseñanza y Aprendizaje del Diseño Curricular Empleado por los Docentes de la U.E Cristóbal Mendoza Municipio Girardot, Estado Aragua*. Trabajo de Grado presentado para la Universidad Valle de Momboy. Valera.
- Flórez, R. (2006). *Evaluación pedagógica y cognición*. Santafé de Bogotá, Colombia:Ed. Mc Graw Hill.
- Freire, P. (1990). *La Naturaleza Política de la Educación*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (2002). *La educación como práctica de la cultura*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Gil y Cols. (2001). *Terminología Básica del Currículo*. Caracas: Impresos Santino.
- Gimeno, S. (1990). *La enseñanza su teoría y su práctica*. Madrid: Alkal.
- Gimeno, S, J. (1999). *La Educación como tal*. Revista CANDIDUS.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid:Morata.
- González, F (2006). *Práctica Pedagógica y Proyectos de Aula en la I Etapa de Educación Básica*.

- Hernández, R. (2002). *La Formación Permanente del Profesorado desde los Centros Educativos. Un Enfoque que Vincula Teoría y Práctica*. Universidad de los Andes. Impresión Litho Arte C.A. Mérida.
- Hurtado, I y Toro, J. (1998). *Paradigmas y métodos de investigación*. (2 ed.). Venezuela: Episteme consultores Asociados C.A.
- Isturíz, A. (2006). *Liceo Bolivariano. La Educación como Continuo Humano*. N° 4/6. Caracas
- Ley Orgánica de Educación. (1980). Gaceta Oficial 2635. Extraordinario de la República de Venezuela, julio 28. 1980.
- Maldonado, B. (2001). *Estrategias a ser aplicadas por los docentes con la finalidad de superar el problema y obtener un mayor nivel académico de los educandos*. Trabajo de Grado presentado para la Universidad Valle de Momboy. Valera.
- Martínez, Miguel. (2002). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*, manual teórico, (2da. Ed) México: Trillas.
- Maruny, A. (1998). *Estrategias Didácticas*. Ediciones Océano. Barcelona. España.
- Massone, A y González, G. (2006): *Análisis del uso de estrategias cognitivas*. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653).
- Medina, P. (2007). *Aprender en espacios no convencionales*. Caracas: Panapo.
- Mender, G. (2004). *Diseño de Instrumentos. Material sólo de uso instruccional*.
- Mercer, N. (2004). *La construcción guiada del conocimiento*. Barcelona:paidós.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2006). *Liceo Bolivariano. Adolescencia y Juventud para el Desarrollo Endógeno y Soberano*. Caracas. Grabados Nacionales.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007). *La Planificación Educativa. Sistema Educativo Bolivariano. Equipo técnico de la dirección general de currículo*. Caracas.

- Moncada, P. (2003). *Métodos Empleados Para La Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Trabajo Especial de Grado no Publicado. Universidad Valle del Momboy. Mérida.
- Moreno, A. (2000). *Enseñar Geografía de Teoría a la Práctica*. Ediciones del Ministerio de Educación Cultura y Deportes.
- Not, L. (1994). *Pedagogía del conocimiento*. México. Fondo de cultura económica.
- Ontoria, A. (2000). *Potenciar la capacidad de aprender y pensar. Qué aprender para aprender y cómo aprender para cambiar*. 2º Edición. Madrid: Narcea.
- Pajares, M. (2004). *Teachers Beliefs and Educational Research, clearing Up a mecí Construct Revviebw of Educational Reserarch*, Vol 62, No 3 pp 307 – 332.
- Pérez, D. (2000). *El modelo constructivista de la Investigación científica*. Madrid: Akal.
- Pinzás, J. (2003). *Leer mejor para enseñar mejor*. Lima: Ediciones, TAREA Asociaciones de publicaciones educativas.
- Preciado, F. (2006). *Los espacios para la construcción del saber*. Caracas: Textos.
- Restrepo, M. Campo, R (2002). *La docencia como práctica el concepto un estilo un modelo*. Bogotá: Ed. Facultad de educación Universidad Javeriana.
- Ricoeur, P. (2003). *Práctica como discurso de la acción*. Ed. Taurus.
- Rimari, A. (2000). *Estrategias de Enseñanza*. Madrid: Morata
- Rodríguez, A. (2007). *El alumno y su desarrollo personal*. Caracas: FEDEUPEL.
- Ruíz, C (1998). *Instrumento de investigación educativa. Procedimientos para su diseño y validación*. Barquisimeto: C.I.D.E.G.
- Sánchez, M. (2005). *Desarrollo de habilidades del pensamiento. Procesos básicos del pensamiento*. México: Edit. Trillas.
- Santaella, R. (1985). *Geografía Diálogo entre Sociedad e Historia*. Editorial Fundatamayo Grupos. Caracas.

- Santiago, J (1992). *La Enseñanza de la Geografía en la Práctica cotidiana el aula escolar*. Universidad de los Andes. Táchira, Venezuela.
- Seijas, F.L. (1993). *Investigación por muestreo*. Caracas-Venezuela: FASES/UCV.
- Schunk, D. (1999). *Teorías del Aprendizaje*. Precite Hall. Hispanoamericana, S.A. México.
- Torres, J. (2005). *El currículum oculto*. Madrid:Morata
- Ugas Fermín, Gabriel. (2005). *Epistemología de la educación y la pedagogía*. San Cristóbal Táchira Venezuela. Ediciones del taller permanente de estudios epistemológicos en ciencias sociales.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2006). *Manual de Tesis y Trabajos de Grado y Tesis Doctorales*. Caracas: FEDEUPEL
- Universidad Santa María. (2000). *Normas para la Elaboración Presentación y Evaluación de los Trabajos Especiales de Grado*. Decanato de Postgrado y Extensión Dirección de Investigaciones. Caracas: Autor.
- Valencia, P. (2004). *La praxis significativa del docente*. Buenos Aires: Losada.
- Vasco, E. (2002). *Maestros, alumnos y saberes*. Investigación y docencia en el aula. Santa Fe de Bogotá: Magisterio.
- Díaz, V (2004). *Práctica Pedagógica, Saber Pedagógico y Formación Docente*. Táchira: Lito formas.
- Zambrano, J. (2007). *El perfil del docente para el S. XXI*. Colombia: Fondo de Cultura Económica.

ANEXOS

www.bdigital.ula.ve

ANEXO A

INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

www.bdigital.ula.ve

INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

INSTRUCCIONES: a continuación se formula una serie de preguntas que debe contestar en su totalidad, según las siguientes consideraciones:

- Señale su respuesta marcando con una equis (x), la opción que considere adecuada.
- Marque una sola opción: Si-No o por qué.
- Responda a todas las proposiciones.
- Cualquier duda consulte al encuestador.

1.- ¿Considera que el proyecto de aprendizaje como estrategia de planificación ayuda a la formación integral de los estudiantes?

Si _____ No _____ ¿Por qué? _____

2.- ¿Integra los contenidos programáticos del área de ciencias sociales en el proyecto de aprendizaje?

Si _____ No _____ ¿Cómo? _____

3.- ¿Considera que la construcción de cartogramas les facilita a los estudiantes sintetizar el conocimiento geográfico? Si _____ No _____ ¿Por qué?

—

4.- ¿Considera que la enseñanza de las ciencias sociales debe partir del espacio local? Si _____ No _____ ¿Por qué?

5.- ¿En algunas de las actividades pedagógicas programadas en su proyecto de aprendizaje toma en cuenta el trabajo de campo?

Si _____ No _____ ¿Por qué? _____

6. ¿Orienta el trabajo, en el área de sociales, de forma que se aproveche al máximo sus posibilidades de desarrollo personal mediante el aprendizaje?

Si _____ No _____ ¿Por qué?

7. ¿Ofrece oportunidades de renovación, impulsando la actitud interrogativa hacia la realidad cambiante y, facilitando el pensamiento innovador?

Si _____ No _____ ¿Por qué? _____

8. ¿Revisa constantemente sus proyectos de aprendizaje de una manera crítica?

Si _____ No _____ ¿Por qué? _____

9. Favorece la problematización, la autoevaluación y el cuestionamiento.

Si _____ No _____ ¿Por qué? _____

10. ¿Evalúa a su grupo de estudiantes con los pilares aprender a crear, aprender a valorar, aprender a reflexionar y aprender a convivir y participar?

Si _____ No _____ ¿Por qué? _____

11. ¿En el aula los estudiante se organizan en filas y trabajan en silencio en su pupitre?.

Si _____ No _____ ¿Por qué? _____

12. Expone toda la clase todo el tiempo. Algunas veces exponen los estudiantes

Si _____ No _____ ¿Por qué? _____

13. Siempre utiliza algún libro como texto guía para facilitar las clases.

Si _____ No _____ ¿Por qué? _____

14. Considera importante que el estudiante tome apuntes o copie del pizarrón.

Si _____ No _____ ¿Por qué? _____

15. Ofrece oportunidades de aprendizaje con actividades fuera del aula.

Si _____ No _____ ¿Por qué? _____

16. Cuestiona su práctica y la importancia social de la asignatura que enseña.

Si _____ No _____ ¿Por qué? _____

17. Los contenidos son seleccionados mediante una negociación sustentada en la opinión crítica de estudiante y docente.

Si _____ No _____ ¿Por qué? _____

18. ¿Genera en los estudiantes sentimientos de vinculación que den origen a una energía de pertenencia?

Si _____ No _____ ¿Por qué? _____

19.- ¿Ofrece situaciones al estudiante que le permitan procesar la información significativamente y transformarla en conocimiento?.

Si _____ No _____ ¿Por qué? _____

20. Motiva al estudiante al abordaje de contenidos a través de la actividad conjunta y la resolución compartida de problemas.

Si _____ No _____ ¿Por qué? _____

21.- ¿Monitorea que el aprendizaje del estudiante se lleve a cabo de manera eficaz y eficiente. Es decir, controla el grado de comprensión?.

Si _____ No _____ ¿Por qué? _____

Lista de Cotejo

Con el interés de orientar la observación de la Práctica Pedagógica de los docentes del área de Ciencias Sociales del Liceo Bolivariano de formación Cultural Ángel María Duque, se presentan aspectos que serán observados durante el desarrollo de las actividades de clase.

N-	Aspectos que serán Observados	Si	No
1	Utiliza el proyecto de aprendizaje como estrategia de planificación para ayudar a la formación integral de los estudiantes.		
2	Integra los contenidos programáticos del área de ciencias sociales en el proyecto de aprendizaje		
3	Construye cartogramas con los estudiantes.		
4	La enseñanza de las ciencias sociales parte del espacio local.		
5	En algunas de las actividades pedagógicas programadas en su proyecto de aprendizaje toma en cuenta el trabajo de campo.		
6	Orienta el trabajo, en el área de sociales, de forma de aprovechar al máximo las posibilidades de desarrollo personal mediante el aprendizaje.		
7	Ofrece oportunidades de renovación, impulsando la actitud interrogativa hacia la realidad cambiante y, <i>facilitando el pensamiento innovador.</i>		
8	Revisa constantemente los proyectos de aprendizaje de una manera crítica.		
9	Favorece la problematización, la autoevaluación y el cuestionamiento.		
10	Evalúa al grupo de estudiantes con los pilares aprender a crear, aprender a valorar, aprender a reflexionar y <i>aprender a convivir y participar.</i>		
11	En el aula los estudiantes se organizan en filas y trabajan en silencio en su pupitre.		
12	Expone toda la clase todo el tiempo. Algunas veces exponen los estudiantes.		
13	Siempre utiliza algún libro como texto guía para facilitar las clases.		
14	Considera importante que el estudiante tomen apuntes o copie del pizarrón		

15	Ofrece oportunidades de aprendizaje con actividades fuera del aula.		
16	Cuestiona la práctica y la importancia social de la asignatura que enseña		
17	Los contenidos son seleccionados mediante una negociación sustentada en la opinión crítica de estudiante y docente.		
18	Genera en los estudiantes sentimientos de vinculación que den origen a una energía de pertenencia		
19	Ofrece situaciones al estudiante que le permitan procesar la información significativamente y transformarla en conocimiento.		
20	Motiva al estudiante al abordaje de contenidos a través de la actividad conjunta y la resolución compartida de problemas		
21	Monitorea que el aprendizaje del estudiante se lleve a cabo de manera eficaz y eficiente. Es decir, controla el grado de comprensión.		

www.bdigital.ula.ve

ANEXO B

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

www.bdigital.uisa.ve

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
NÚCLEO UNIVERSITARIO DR. PEDRO RINCÓN GUTIÉRREZ
CONSEJO DE ESTUDIO DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MENCION ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

www.bdigital.ula.ve

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

TÍTULO:

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN CIENCIAS SOCIALES

**Caso: Docentes de 5to Año de Sociales del Liceo Bolivariano de
Formación Cultural “Ángel María Duque”**

Autora: Marina Cáceres García

San Cristóbal, 14 de Junio de 2008

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
NÚCLEO UNIVERSITARIO DR. PEDRO RINCÓN GUTIÉRREZ
CONSEJO DE ESTUDIO DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MENCIÓN ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

1.1.1.1 VALIDACIÓN

Quien suscribe, Freddy A. Rico Cárdenas, con título de pregrado: Licdo. Ciencias Sociales y postgrado: Msc en Gerencia Educativa a través de la presente, manifiesto que he validado el modelo de encuesta diseñado por el Lcda. Marina Cáceres García, Titular de de la cédula de identidad N°, 13.763.375, alumna de la **Maestría en Educación Mención Enseñanza de la Geografía** de la Universidad de los Andes, cuyo Trabajo de Grado tiene por objetivo **Describir la práctica pedagógica de los docentes del quinto año en el área de Ciencias Sociales del Liceo Bolivariano de Formación Cultural "Ángel María Duque"**. Y considero que el cuestionario presentado:

Reúne los Criterios para su aplicación

En San Cristóbal a los 18 días del mes de Junio de 2008.



Firma del Experto

C.I 5026039

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
 NÚCLEO UNIVERSITARIO DR. PEDRO RINCÓN GUTIÉRREZ
 CONSEJO DE ESTUDIO DE POSTGRADO
 MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
 MENCIÓN ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

DATOS DEL EXPERTO

FECHA: 18-06-2008

NOMBRES Y APELLIDOS: Freddy A Rizo Corderos C.I. 5026039

INSTITUCIÓN DONDE TRABAJA: UPCEL - IAPM Núcleo Taidura

PROFESIÓN: Docente - Jefe del Dpto Evaluación

CRITERIOS PARA LA VALIDACIÓN

C= Coherencia de los ítems con los objetivos

P= Pertinencia

R= Redacción

V= Validez interna (de contenido)

Indique con una "X" cada uno de los aspectos si los considera correctos, de lo contrario adicione sus observaciones.

TABLA DE VALIDACIÓN

ITEM	C	P	R	V	OBSERVACIONES
					Agregue un comentario, sugerencias en caso de mejorar el ítem
1	X	X	X	X	
2	X	X	X	X	
3	X	X	X	X	
4	X	X	X	X	
5	X	X	X	X	
6	X	X	X	X	
7	X	X	X	X	
8	X	X	X	X	
9	X	X	X	X	
10	X	X	X	X	
11	X	X	X	X	
12	X	X	X	X	
13	X	X	X	X	
14	X	X	X	X	
15	X	X	X	X	
16	X	X	X	X	
17	X	X	X	X	
18	X	X	X	X	
19	X	X	X	X	
20	X	X	X	X	
21	X	X	X	X	

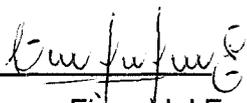
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
NÚCLEO UNIVERSITARIO DR. PEDRO RINCÓN GUTIÉRREZ
CONSEJO DE ESTUDIO DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MENCION ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

1.1.1.1 VALIDACIÓN

Quien suscribe, Horacio J. Labrador Eliza, con título de postgrado:

Gerencia Educativa y Tecnológica, a través de la presente, manifiesto que he validado el modelo de encuesta diseñado por el Lcda. Marina Cáceres García, Titular de de la cédula de identidad N°, 13.763.375, alumna de la **Maestría en Educación Mención Enseñanza de la Geografía** de la Universidad de los Andes, cuyo Trabajo de Grado tiene por objetivo **Describir la práctica pedagógica de los docentes del quinto año en el área de Ciencias Sociales del Liceo Bolivariano de Formación Cultural "Ángel María Duque"**. Y considero que el cuestionario presentado: Cuenta con las condiciones necesarias de forma y fondo para su aplicación

En San Cristóbal a los 14 días del mes de Junio de 2008.


Firma del Experto

C.I. 9332118

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
 NÚCLEO UNIVERSITARIO DR. PEDRO RINCÓN GUTIÉRREZ
 CONSEJO DE ESTUDIO DE POSTGRADO
 MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
 MENCIÓN ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

DATOS DEL EXPERTO

FECHA: 14-06-2008

NOMBRES Y APELLIDOS: Fernando de la Cruz & Páez C.I. 983218

INSTITUCIÓN DONDE TRABAJA: LINEAR

PROFESIÓN: Docente Educación

CRITERIOS PARA LA VALIDACIÓN

C= Coherencia de los ítemes con los objetivos

P= Pertinencia

R= Redacción

V= Validez interna (de contenido)

Indique con una "X" cada uno de los aspectos si los considera correctos, de lo contrario adicione sus observaciones.

TABLA DE VALIDACIÓN

ITEM	C	P	R	V	OBSERVACIONES
					Agregue un comentario, sugerencias en caso de mejorar el ítem
1	X	/	/	/	
2	X	/	/	X	
3	X	/	/	X	
4	/	X	X	X	
5	X	X	X	X	
6	/	/	/	X	
7	X	X	X	/	
8	X	X	/	/	
9	/	/	/	/	
10	X	X	X	/	
11	X	X	X	/	
12	X	/	X	X	
13	X	/	X	X	
14	X	X	/	X	
15	X	/	/	/	
16	/	/	/	/	
17	/	/	/	/	
18	/	/	/	X	
19	X	X	X	X	
20	X	X	X	X	
21	X	X	X	X	

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
NÚCLEO UNIVERSITARIO DR. PEDRO RINCÓN GUTIÉRREZ
CONSEJO DE ESTUDIO DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MENCION ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

1.1.1.1 VALIDACIÓN

Quien suscribe, Rosario Ramirez Sánchez, con título de pregrado: Lc. geografía y servicios de la tierra y postgrado: Educación Básica, a través de la presente, manifiesto que he validado el modelo de encuesta diseñado por el Lcda. Marina Cáceres García, Titular de de la cédula de identidad N°, 13.763.375, alumna de la **Maestría en Educación Mención Enseñanza de la Geografía** de la Universidad de los Andes, cuyo Trabajo de Grado tiene por objetivo **Describir la práctica pedagógica de los docentes del quinto año en el área de Ciencias Sociales del Liceo Bolivariano de Formación Cultural "Ángel María Duque"**. Y considero que el cuestionario presentado:

Reúne los criterios para su aplicación.

En San Cristóbal a los 28 días del mes de Junio de 2008.

Rosario Ramirez Sánchez
Firma del Experto
C.I. 5658025

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
 NÚCLEO UNIVERSITARIO DR. PEDRO RINCÓN GUTIÉRREZ
 CONSEJO DE ESTUDIO DE POSTGRADO
 MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
 MENCIÓN ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

DATOS DEL EXPERTO

FECHA: 28/06/2008

NOMBRES Y APELLIDOS: Romero Ramírez Leíchez C.I. 5658025
 INSTITUCIÓN DONDE TRABAJA: UPEL - I.P.P.M. Picheo Yánuza
 PROFESIÓN: Geógrafo - Coordinador Local de Orencia

CRITERIOS PARA LA VALIDACIÓN

C= Coherencia de los ítemes con los objetivos

P= Pertinencia

R= Redacción

V= Validez interna (de contenido)

Indique con una "X" cada uno de los aspectos si los considera correctos, de lo contrario adicione sus observaciones.

TABLA DE VALIDACIÓN

ITEM	C	P	R	V	OBSERVACIONES
					Agregue un comentario, sugerencias en caso de mejorar el ítem
1	X	X	X	X	
2	X	X	X	X	
3	X	X	X	X	
4	X	X	X	X	
5	X	X	X	X	
6	X	X	X	X	
7	X	X	X	X	
8	X	X	X	X	
9	X	X	X	X	
10	X	X	X	X	
11	X	X	X	X	
12	X	X	X	X	
13	X	X	X	X	
14	X	X	X	X	
15	X	X	X	X	
16	X	X	X	X	
17	X	X	X	X	
18	X	X	X	X	
19	X	X	X	X	
20	X	X	X	X	
21	X	X	X	X	

ANEXO C

Matriz de Confiabilidad

www.bdigital.ula.ve

MATRIZ DE CONFIABILIDAD

Informe de Confiabilidad del Instrumento

A fin de determinar la confiabilidad de los instrumentos diseñados por la autora de la tesis: **La Práctica Pedagógica en Ciencias Sociales. Caso: docentes de quinto año del área Ciencias Sociales del Liceo Bolivariano de Formación Cultural “Ángel María Duque”**, se aplicó una prueba piloto a un grupo de dos (2) sujetos no pertenecientes a la muestra de estudio, pero con características similares a la misma.

Posteriormente se vació la información obtenida en una matriz de tabulación en donde se registraron los 21 ítems, con dos alternativas de respuesta, SI-NO y con una alternativa de respuesta abierta Por qué; seguidamente se hicieron las operaciones matemáticas con la ayuda del programa Excel, en donde se determinó la consistencia interna del instrumento, a través del procedimiento estadístico Alpha de Cronbach, el cual se aplica a pruebas de escalamiento o según formato de estimación y así establecer el grado de confiabilidad del instrumento. La fórmula es la siguiente:

Fórmula de Alpha de Cronbach: $\alpha = \frac{n}{n-1} \left(1 - \frac{\sum S^2}{\sum +^2} \right) = 0-1$

N = Número

$\sum = S^2 =$ Varianza de la suma de los ítems.

$\sum +^2 =$ Varianza total del instrumento.

La confiabilidad obtenida en la prueba piloto fue de 0.99 lo que significa que el instrumento presenta un rango de confiabilidad Muy Alto según la escala de interpretación presentada por Ruíz (1998).