Rol del docente con didáctica crítica en la enseñanza-aprendizaje de la Unidad de Admisión y Nivelación, Universidad Técnica Estatal de Quevedo.

Role of the teacher with critical didactics in the teaching-learning of the Admission and Leveling Unit, State Technical University of Quevedo.

*Luis Plata Murillo¹, **Fabiola Argudo Guevara, ***Mirian Crespo Barragán²
*Universidad Técnica Estatal de Quevedo*¹, *Escuela 18 de octubre*²
**lplatam@uteq.edu.ec, **fargudog@uteq.edu.ec*
****mcrespob@uteq.edu.ec*

Fecha de recepción: 20/10/2021

Fecha de aceptación: 30/11/2021

Publicado: 31/12/2021:

Resumen

El propósito de este artículo es presentar los fundamentos conceptuales del enfoque didáctico crítico en el proceso de enseñanza aprendizaje, referidos a la práctica docente y relacionarlos con el desarrollo de las actividades académicas de la Unidad de Admisión y Nivelación de la Universidad Técnica Estatal de Quevedo, determinando el rol del docente en los procesos formativos de los estudiantes que, aspiran a acceder a una carrera universitaria.

Si bien es cierto somos una Universidad acreditada que busca la excelencia académica con autoridades que tienen una política de desarrollo del talento humano y en el caso de los docentes su capacitación y formación docente permanentemente; a pesar de ello, por las características predominantes de profesionales docentes y no de docentes profesionales, existe un porcentaje de profesores que todavía tienen influencia de la escuela tradicional y su práctica educativa se la realiza con énfasis en la transmisión de contenidos.

Existe en contrapartida, un número significativo de docentes que se han doctorado, o han realizado cursos en diferentes universidades del mundo. Ello ha contribuido al enriquecimiento de experiencias y a la ampliación de la concepción del mundo, por ende, de la praxis docente.

Se pretende entonces determinar la incidencia de la didáctica crítica en la práctica educativa de los docentes y el rol que estos juegan en el proceso formativo de aproximadamente 2500 estudiantes aspirantes a cursar una carrera universitaria y en todo caso, identificar los cambios necesarios para la implementación de una educación activa, integral y que responda a los momentos históricos y a la demanda social.

Palabras clave: pedagogía, didáctica, didáctica crítica, pensamiento crítico

Abstract

The purpose of this article is to present the conceptual foundations of the critical didactic approach in the teaching-learning process, referring to teaching practice and relate them to the development of the academic activities of the Admission and Leveling Unit of the State Technical University of Quevedo, determining the role of the teacher in the formative processes of students who, they aspire to access a university career.

While it is true that we are an accredited University that seeks academic excellence with authorities that have a policy of development of human talent and in the case of teachers their training and teacher training permanently; despite this, due to the predominant characteristics of teaching professionals and not of professional teachers, there is a small percentage of teachers who still have influence from the traditional school and their teaching practice is carried out with emphasis on the transmission of content.

On the other hand, there is a significant number of professors who have completed their doctorates or have taken courses in different universities around the world. This has contributed to the enrichment of experiences and to the broadening of the conception of the world, thus of teaching praxis.

It is then intended to determine the incidence of critical didactics in the educational practice of teachers and the role they play in the formative process of approximately 2500 students aspiring to pursue a university career and, in any case, identify the necessary changes for the implementation of an active, comprehensive education that responds to historical moments and social demand.

Keywords: pedagogy, didactics, critical didactics, critical thinking

Introducción

La Universidad Técnica Estatal de Quevedo UTEQ cuenta con la Unidad de Planificación y Desarrollo Universitario, responsable de la construcción colectiva de la planificación de las actividades institucionales que llevan al cumplimiento de misión, visión y metas institucionales a través de PEDI. Cuenta una coordinadora y tres analistas, 40 técnicos - docentes con maestría en las áreas respectivas, que conducen el proceso formativo de aproximadamente 2500 estudiantes aspirantes a ingresar a una carrera en la Universidad y cuyas actividades académicas se dan en un escenario virtual.

Con el presente trabajo, desde el análisis conceptual bibliográfico, analítico sintético y comparativo, definiremos el rol que el docente debe desempeñar cuando el enfoque es desde la didáctica crítica. Abordaremos brevemente, los fundamentos aportados a esta investigación de las teorías educativas, muy sucintamente los antecedentes y principios de la didáctica crítica, sin dejar de observar los principios jurídicos que constituyen el marco legal que sustenta la acción en el proceso docente-educativo. Por supuesto que, desde la crítica y autocrítica estableceremos los rezagos existentes de prácticas tradicionales que merecen ser revisadas y superadas. Una revisión del papel de la pedagogía, así como su fundamentación como ciencia y desde allí señalar la relación existente entre los distintos componentes personales y no personales del proceso educativo, muy

especialmente la relación que se debe establecer entre docente y discente. Finalmente, y luego del análisis de resultados se elaborará una conclusión y sugerencias.

Desarrollo

En el cumplimiento de los objetivos propuestos, realizaremos un acercamiento conceptual a los elementos consustanciales de la investigación planteada.

Didáctica y Pedagogía

La palabra Didáctica deriva etimológicamente del vocablo griego didáctica que significa el arte (tekene) de enseñar (didás). Con su obra seminal, *Didáctica Magna* (1628), Comenio acuña la primera definición en este mismo sentido artístico. Su reconocimiento como disciplina científica se debe a varios autores del siglo XIX, entre los que podríamos destacar a Pestalozzi (1746-1827) y al considerado como “padre” de la Pedagogía, Herbart (1776-1841).

Ya a mediados del siglo XX Dolch se refiere a la Didáctica como “la ciencia del aprendizaje y la enseñanza en general”.

Didáctica general es una disciplina científico-pedagógica que estudia las metas y los procesos de enseñanza-aprendizaje, particularmente en lo que se refiere al diseño y desarrollo curricular y a la práctica educativa. A diferencia de la Psicología de la instrucción, la Didáctica general estudia los contenidos y los procesos de enseñanza-aprendizaje en un marco curricular. A diferencia de las didácticas, estudia aspectos del diseño curricular y la práctica educativa que son en gran parte transversales a las diferentes áreas del currículo. (Montanero, 2019)

Podemos concluir a la luz de estos criterios, que la Didáctica es una ciencia que se deriva de las ciencias educativas y que tiene como objeto de estudio el proceso docente educativo en todas las dimensiones que atañen al mismo.

Pedagogía

Digamos, entonces, que la pedagogía es la reflexión sobre el acto de educar. O mejor aún, “la pedagogía es una reflexión sobre los fines de la educación y sobre los medios que uno puede poner al servicio de dichos fines” (Meirieu, 1997: 231). Esta definición, esta idea de pedagogía, reconoce el poder del método —sensualista, naturalista, objetivista, etc.— y al hacerlo crea las diferentes vertientes de la pedagogía. Zambrano Leal, A. (2016).

Es importante destacar, que sobre pedagogía, actualmente hay muchas concepciones, como la de Fullat (1992), quien la asume como ciencia de la educación, encargada del discurso educacional, mientras que Guanipa (2008), presenta la pedagogía como “conjunto de saberes que se ocupan de la educación, y como ciencia de carácter psicosocial ligada a los aspectos psicológicos del niño en la sociedad”, de ahí que esta ciencia haya requerido el apoyo de otras áreas del saber como la sociología, economía, antropología, y psicología, como campos sociales relacionados con el hombre como ser social que ha formado parte del contexto histórico de las diversas épocas conocidas. M. Valenzuela (2010)

Pensamiento Crítico

El pensamiento crítico es reconocido como competencia académica básica aplicable en diversos ámbitos de la vida de cualquier persona y así como la lectura y la escritura, necesita ser tenida en cuenta en el currículo de toda institución educativa (Alwehaibi, 2012; Beyer, 2000; Kabalen, 2012; Fitz- Gerald, 2000; Fisher, 2007).

Si bien el pensamiento crítico se declara capacidad de crítica y autocrítica, otras competencias mencionadas en el mismo documento aluden igualmente a ésta. Entre ellas se encuentran las capacidades de analizar información de fuentes diversas; actuar en nuevas situaciones; compromiso con el medio sociocultural; abstracción, análisis y síntesis. A Minte-Münzenmayer, NJ Ibagón-Martín, (2017)

Por lo tanto, las consideraciones manifiestas por los autores determinan al pensamiento crítico como una habilidad muy necesaria a desarrollar en las aulas a fin de garantizar el desarrollo y adaptación del estudiante como individuo social en un mundo en cambios permanentes. Son muchas las definiciones de pensamiento crítico, la mayoría se enfocan en su carácter reflexivo y analítico del mismo.

Antecedentes de la Didáctica crítica

La ruta de la didáctica crítica tiene sus primeros indicios en la Pedagogía Crítica, la cual emerge como resultado de los trabajos de la Teoría Crítica en las décadas de los ochenta y noventa. Algunos de sus fundamentos nacen de los filósofos y teóricos sociales de la escuela de Frankfurt, Alemania, quienes en sus reflexiones dieron la apertura a una nueva manera de leer la realidad, capaz de responder a las problemáticas sociales del mundo moderno. Según Peter McLaren (1997:125), “la pedagogía crítica examina a las escuelas tanto en su medio histórico como en su medio social por ser parte de la hechura social y política que caracteriza a la sociedad dominante”. Se interesa en primer lugar, en una crítica a las estructuras sociales que afectan la vida de la escuela, particularmente situaciones relacionadas con la cotidianidad escolar y la estructura del poder. En segundo lugar, llama la atención el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico-reflexivo con el fin de transformar la sociedad. Es decir, parte del reconocimiento de la realidad, sus características, problemas, expectativas e intereses. Andrade Calderón, Martha Cecilia Muñoz Dagua, Clarena (2012)

La escuela crítica pedagógicamente hablando, surge en la segunda mitad del siglo XX. Es la corriente filosófica que llega al campo de la educación en primera instancia con el libro de Carr y Kemmis (1988) “Teoría crítica de la Enseñanza”, que propone un enfoque práctico del hecho educativo, y un criterio de análisis deliberante y reflexivo, que va más allá del

autorreflexión

propia del enfoque práctico, el descubrimiento de las distorsiones ideológicas e institucionales.
AR. Olaya (2015)

Didáctica Crítica

La pedagogía crítica es una propuesta teórico-práctica que se ha desarrollado para reformular las nociones y prácticas tradicionales de la educación. Entre otras cosas propone que el proceso de enseñanza-aprendizaje es una herramienta que puede fomentar la conciencia crítica, y con esto, la emancipación de las personas oprimidas.

La didáctica crítica es la base teórica de la práctica educativa; y la didáctica por su parte, es la disciplina en la que se concreta dicha base. Es decir, la didáctica se hace visible directamente en el aula y en los contenidos que se enseñan, mientras que la pedagogía funciona como el sustento ideológico (Ramírez, 2008). Se entiende del análisis de estos enunciados que la didáctica y pedagogía crítica pertenecen a un mismo proceso, y su característica suelen englobarse de la misma forma bajo los términos de “didáctica o pedagogía crítica”.

A nivel epistemológico, la didáctica crítica parte de considerar que todo conocimiento está mediado por las categorías del entendimiento, con lo cual, no es neutro ni inmediato; su producción está incluida en el contexto y no al margen de éste. En tanto que el acto educativo es fundamentalmente un acto de conocimiento, la didáctica crítica toma en consideración sus consecuencias y elementos políticos.

Esto último requiere también pensar que la escuela de la modernidad no es una creación que trasciende la historia, sino que está vinculada a los orígenes y el desarrollo de un tipo de sociedad y de Estado en concreto. (Cuesta, Mainer, Mateos, et al, 2005).

Aquello comprende la inclusión tanto de contenidos como el énfasis en los temas que se enseñan, al igual que las estrategias pedagógicas y las relaciones que se establecen entre docente y discente.

Promueve específicamente una relación dialógica, con una característica fuertemente centrada en los intereses y necesidades de los estudiantes y no solo del profesor.

Por su parte, Rojas (2017) enuncia que:

“La profesora o el profesor que se dirija desde la Didáctica Crítica entiende que no puede seguir actuando en el aula promoviendo el dogmatismo, con ausencia de conciencia histórica y social y pensar en los contenidos como desconectados unos de otros como productos impersonales, ahistóricos y descontextualizados.”

Esto se apoya al hecho de que el docente bajo el contexto de la didáctica crítica busca transformar las relaciones dentro del aula, concibe al mundo de hoy como un espacio que necesita estudiantes críticos, creativos, activos, cooperativos y capaces de formar alianzas, todo esto con el fin de que estén preparados para los problemas en la vida real.

La didáctica según el enfoque cognitivo es el proceso de construir los contenidos y procedimientos a aprender de una manera significativa (redes, mapas, etc.) El concepto obedece a los estudios sobre “procesos cognitivos” llevados a cabo por Piaget, Vigotsky, Ausbel; y los de “estrategias y estilos cognitivos” de Witkin. Zambrano (2016).

Educación Liberadora.

En su libro “la educación como práctica de libertad”, Freire (1989) quiere que el oprimido adquiriera una conciencia crítica: parte de una propuesta dialógica y antiautoritaria. Este pedagogo brasileño, dice que las personas han nacido para comunicarse entre ellas. Esto es posible mediante una pedagogía para la libertad. Para ello, se necesita una sociedad con condiciones favorables, sociales, políticas y económicas. Se precisa una filosofía de la educación que piense como el oprimido y no para el oprimido. Desde la dialógica propone un nuevo estilo de relación entre educando y educador, todos aprenden... todos se educan.

Lo cierto es que Paulo Freire (2006:24), da mucha importancia a la práctica educativa, en cuanto a “Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa”, lo que significa que la práctica educativa debe presentar los saberes que considera indispensables en su praxis, por eso hace un llamado a los educadores progresistas para que promuevan una pedagogía crítica fundada en la ética y el respeto por la dignidad y autonomía del educando. Asimismo, el brasilero Henry Giroux y otro (1990), propone que los docentes inscritos en la pedagogía crítica pueden adquirir la categoría de intelectuales transformativos para lograr que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico, lo que representa incluir dentro del proceso pedagógico la política, en tanto que representa una lucha por la determinación de significados en un contexto de relaciones de poder; centra su trabajo en la propuesta de la labor intelectual de los maestros, las teorías de la reproducción y la pedagogía de la oposición. A Minte Münzenmayer, NJ Ibagón-Martín (2017) A la luz de los autores revisados se puede concluir que la didáctica crítica tiene se fundamenta en los señalamientos que hacen de la práctica docente una acción de conciencia para la transformación social preparando de forma integral al futuro profesional que la sociedad demanda en un escenario pedagógico en que el estudiante desde la experiencia, con ayuda de un tutor o docente siendo protagonista del encuentro pedagógico, construye aprendizaje significativo.

Constructivismo

Constructivismo es un término elegido para denominar aquella complementariedad, en la cual se encuentran teorías y enfoques explicativos del comportamiento humano que difieren significativamente entre sí, en muchos otros aspectos. Es un enfoque que implica estructuración significativa de las experiencias a conceptualizar y aprender.

Según Domínguez (1997) el constructivismo facilita convertir la clase tradicional en una moderna, “lo que supone transformar una clase pasiva en una clase activa. Desde el punto de vista del

proceso enseñanza-aprendizaje, significa transformar el quehacer docente de una clase centrada en la enseñanza, enfocada en el aprendizaje”.

Teoría Histórico Cultural

Después de años de estudios sobre el comportamiento, la personalidad y la constitución subjetiva de la persona, los estudios de la psicología, a partir de una perspectiva histórico- dialéctica del marxismo, han tratado de demostrar que la génesis de las funciones psicológicas se encuentra en la interacción sociocultural y no en una jurisdicción endógena. Vigotsky (1994), hace más de 50 años, declaró que el desarrollo cultural del niño se da primeramente en el plano social y después a nivel individual, en el interior del propio niño. Explica así esta génesis: Primero el individuo realiza las acciones exteriores, que serán interpretadas por los que le rodean, de acuerdo con los significados culturalmente establecidos. A partir de esta interpretación es que le será posible al individuo atribuir significado a sus acciones individuales y desarrollar sus propios procesos internos psicológicos, que pueden ser interpretados por el mismo partiendo de los mecanismos establecidos por el grupo y comprendido a través de los códigos culturales compartidos por los miembros de este grupo (Vigotsky, 1994, p15). S. Orrú (2012).

En este sentido:

Para Vigotsky, las funciones psicológicas superiores deberían ser comprendidas en las relaciones sociales presentes en la vida del individuo, siendo el hombre un participante activo en el proceso de creación de su medio ambiente, y no determinado por éste. El hombre es un ser social y cultural en una historia que se desarrolla, que parte de lo interpersonal a lo intrapersonal, teniendo al lenguaje como mediador de todas sus relaciones.

Marco Legal

Constitución del Ecuador.

Art. 27.- La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar.

LOES Art.

Art. 3.- Fines de la Educación Superior. - La educación superior de carácter humanista, intercultural y científica constituye un derecho de las personas y un bien público social que, de conformidad con la Constitución de la República, responderá al interés público y no estará al servicio de intereses individuales y corporativos.

Estatuto de la UTEQ. Art 4. MISIÓN: Somos una Institución dinamizadora de nuestra zona de influencia, que realiza una formación de calidad e integral de los profesionales que la sociedad demanda, propiciando el bienestar social de su entorno a través de la investigación e innovación, generadora de emprendimiento y transfiriendo conocimiento y cultura enmarcada en principios y valores éticos, con estándares internacionales.

Metodología

Tabla 1

Proceso docente educativo (Docentes)

Variables	f	%
Título Profesional		
CCEE	7	20,0%
Otras áreas	28	80,0%

Total	35	100,0%
-------	----	--------

Área de la Maestría

Educación	9	25,7%
Otras Áreas	26	74,3%
Total	35	100,0%

Experiencia en labor docente

1 a 5 años	8	22,9%
6 a 10 años	10	28,6%
11 a 15 años	9	25,7%
16 o más años	8	22,9%
Total	35	100,0%

Recursos utilizados en clases

Pizarra	10	28,6%
Mapas	-	-
Gráficos	-	-
Videos	-	-
Computador	15	42,9%
Internet	10	28,6%
Total	35	100,0%

Metodología aplicada en clases

Participativa	21	60%
Analíticas	5	11,4%
Deductivas	-	-
Colaborativas	9	25,7%
Memorísticas	-	-

Otras	-	-
Total	35	100,0%

Objetivo de trabajos en casa

Reforzar contenidos	13	37,1%
Ampliar la información	3	8,6%
Incluir fuentes	-	-
Desarrollar habilidades	18	51,4%
Memorísticas	-	-
Otras	1	2,9%
Total	35	100,0%

Cumple objetivos de cada clase

Siempre	31	88,6%
A veces	4	11,4%
No	-	-
Total	35	100,0%

Actividades de refuerzo de contenidos

Trabajo en casa	1	2,9%
Investigación bibliográfica	2	5,7%
Actividad en clase	32	91,4%
otras	-	-
Total	35	100,0%

Parámetros para determinar rendimiento escolar

Cuaderno	-	-
Trabajos	2	5,7%
Lecciones	5	14,3%
Participación	23	65,7%
Comportamiento	-	-

Actitud	1	2,9%
Puntualidad	-	-
Calidad	4	11,4%
Total	35	100,0%
Acciones cuando no comprenden un contenido		
Repite la clase	4	11,4%
Envía la tarea a casa	-	-
Dialoga con el estudiante	-	-
Realiza actividades de refuerzo	25	71,4%
Cambia la metodología	6	17,1%
Total	35	100,0%

Fuente: Estudiantes de la UAN de la UTEQ
Elaborado por: Plata, L., Argudo, F., Crespo, M. (2021)

Análisis

En la encuesta realizada a 35 docentes se evidenciaron los siguientes resultados:

En la variable **Título profesional**, 7 docentes tienen título profesional en Ciencias educativas y representa el 20,0%, mientras que 28 docentes, representados por el 80,0% tienen su título profesional en otras áreas.

En la variable **Área de la Maestría**, 9 docentes representados por el 25,7% tienen maestrías en el área de educación, mientras que 26 docentes, 74,3%, sus maestrías son en otras áreas.

En la variable **Experiencia en la Labor Docente**, 8 docentes, 22,9% tienen de 1 a 5 años de experiencia; 10 docentes, el 28,6% tienen 6 a 10 años de experiencia; 9 docentes, el 25,7% tienen de 11 a 15 años de experiencia y 8 docentes, el 22,9% tienen 16 años o más años de experiencia.

En la variable **Recursos Utilizados en Clases**, 10 docentes, representados por el 28,6% utilizan la pizarra; 15 docentes, el 42,9% utiliza computador y 10 docentes, 28,6% utiliza internet.

En la variable **Metodología Aplicada en Clases**, 21 docentes, el 60% aplica una metodología

participativa; 5 docentes, el 11,4% utiliza metodología analítica mientras que 9 docentes, 25,7% usa metodología colaborativa.

En la variable objetivo de **trabajo en casa**, 13 docentes, el 37,1% lo hacen para reforzar contenidos; 3 docentes, el 8,6% para ampliar información; 18 docentes, el 51,4%, para desarrollar habilidades; y un docente, el 3,2%, escogió otros.

En la variable **Cumple Objetivos en Cada Clase**, 31 docentes, representados por el 88,6% siempre cumple los objetivos de cada clase; mientras 4 docentes, 11,4% cumple los objetivos a veces.

En la variable **Actividades de Refuerzo de Contenidos**, 1 docente, es decir el 2,9% escogió trabajo en casa, 2 docentes, el 5,7% escogió Investigación bibliográfica, mientras que 32 docentes, el 91,4% refuerza contenidos con actividades en clase.

En la variable **Parámetros para determinar el rendimiento escolar**, 2 docentes, es decir el 5,7% escogió trabajos; 5 docentes, es decir el 14,3% escogió lecciones; 23 docentes, el 65,7% utiliza la participación como parámetro; un docente, el 2,9% escogió la actitud, mientras que 4 docentes, el 11,4% escogió calidad.

En la variable **Acciones cuando no comprenden un contenido**, 4 docentes, es decir, el 11,4% repite la clase; 25 docentes, el 71,4% realiza actividades de refuerzo, mientras que 6 docentes, es decir el 17,1% cambia la metodología.

Tabla 2

Proceso docente educativo (Estudiantes)

Variables	f	%
Estilo de la clase		
Dictan	16	4,2%
Grafican	87	26,2%
Analizan	166	50%

Leen	65	19,6%
Total	334	100,0%

Motivación al inicio de clase

Si	209	62,8 %
No	11	3%
A veces	114	34,2%
Total	334	100%

Recursos para el trabajo en el aula

Pizarra	72	21,6 %
Gráficos	26	7,8%
Mapas	11	3,3%
Videos	61	18,3%
computador	128	38,4%
Internet	25	7,5%
Proyector	11	3%
Total	334	100%

Metodologías aplicadas en el trabajo de aula

participativas	258	77,7%
Analíticas	41	12 %
Memorísticas	9	2,4%
Colaborativas	21	6,3%
Deductivas	5	1,2%
Total	334	100%

Toma de lecciones

Memorización	94	27,9 %
Análisis	240	72,1%

Total	334	100%
-------	-----	------

Profesor considera opiniones de estudiantes

Siempre	183	54,8 %
A veces	148	44,3 %
No	3	0,9 %
Total	334	100%

Tipo de ambiente en el aula

Impositivo	74	21,6%
Democrático	260	78,4 %
Total	334	100%

Clases que imparten los maestros

Interesantes	109	32,8%
Agradables	145	43,7%
Dinámicas	58	17,5%
Aburridas	13	3,6%
Repetitivas	9	2,4%
Total	334	100%

Parámetros que determinan el nivel del rendimiento académico

Cuaderno	12	3,6%
Trabajo	76	22,8%
Lecciones	100	30%
Participación	115	34,5%
Comportamiento	4	1,2%
Actitud	6	1,5%
Puntualidad	12	3,6%
Calidad	9	2,7%
Total	334	100%

Actitud docente cuando se presenta problema de comprensión en los estudiantes

Repite la clase	134	40,4 %
Manda tarea a casa	23	6,9%
Realiza actividades de refuerzo	70	20,8%
Dialoga con el estudiante	74	22%
Cambia de metodología	33	9,9%
Total	334	100%

Fuente: Docentes de la UAN de la UTEQ

Elaboración: Plata, L., Argudo, F., Crespo, M. (2021)

Análisis

En la encuesta realizada a 334 estudiantes se evidenciaron los siguientes resultados:

En la variable **Estilo de la Clase**, 16 estudiantes determinan que sus docentes dictan sus clases representando así el 4,2%, así mismo 87 estudiantes opinan que sus docentes grafican sus clases y representa un 26,2%, también 166 estudiantes indican que sus docentes analizan los temas tratados en clases representando un 50%, mientras que 65 estudiantes nos indican que sus docentes leen sus temas en clases con lo que se representa un 19,6%.

En la variable **Motivación al inicio de clases**, 209 estudiantes nos indican que sus docentes Si utilizan la motivación previa representando así con un 62,8%, de igual manera 11 estudiantes nos dicen que sus docentes No utilizan la motivación en el aula representando con 3%, y 114 estudiantes indican que A veces sus docentes utilizan la motivación en el aula representando en un 34,2%.

En la variable **Recursos que utiliza el docente** para su trabajo en el aula, 72 estudiantes nos indican que sus docentes utilizan el pizarrón representado así con un 21,6%, así mismo 26 estudiantes nos indican que sus docentes utilizan gráficos y se representa con un 7,8%, de igual manera 11 estudiantes nos indican que sus docentes usan mapas lo que equivale a un 3,3%, mientras que 61 estudiantes nos indican que sus docentes usan como recurso videos representados

así en un 18,3%, también 128 estudiantes exponen que sus docentes usan el computador equivalente así a un 38,4%, por otra parte 25 estudiantes indican que sus docentes hacen uso del internet lo que representa un 7,5%, así mismo 11 estudiantes nos indican que sus docentes usan proyector y se representa así con un 3%.

En la variable sobre qué **Metodología aplica el docente para el trabajo en el aula**, 258 estudiantes nos indican que sus docentes utilizan el método participativo lo que representa un 77,7%, así mismo 41 estudiantes nos señalan que sus docentes aplican el método analítico con una representación del 12%, igual forma 9 estudiantes nos dicen que sus docentes utilizan una metodología memorística representando con un 2,4%, también 21 estudiantes nos señalan que sus docentes usan el método colaborativo y se representa con un 6,3%, y 5 estudiantes indicaron que sus docentes usan una metodología deductiva representada así con el 1,2%.

En la variable **Toma de lecciones de los docentes**, 94 estudiantes nos indican que sus docentes lo hacen la técnica de memorización representada así en un 27,9%, y 240 estudiantes nos señalan también que sus docentes toman lecciones con la técnica del análisis lo que equivale a un 72,1%.

En la variable si el docente **considera las opiniones de sus estudiantes** 183 nos indican que Siempre lo hacen representado en un 54,8%, mientras que 148 estudiantes nos indican que A veces consideran sus opiniones lo que representa un 44,3%, y 3 estudiantes nos señalan que No toman en cuenta sus opiniones representado en un 0,9%.

En la variable **tipo de Ambiente en el Aula** 74 estudiantes señalan que el ambiente es impositivo por el docente equivalente así a un 21,6%, y 260 estudiantes indican que el ambiente de aula es democrático representado así con un 78,4%.

En la variable **Clases que imparten los docentes** 109 estudiantes nos indican que las clases de sus docentes son Interesantes representado así con un 32,8%, 145 estudiantes indican que las clases impartidas por sus docentes son Agradables equivalente así a un 43,7%, así mismo 58 estudiantes

determinan que las clases que imparten sus docentes son Dinámicas situándose en un 17,5%, mientras que 13 estudiantes señalan que las clases impartidas son aburridas representándose con un 3,6%, y 9 estudiantes indican que las clases impartidas son repetitivas con una representación del 2,4 %.

En la variable Parámetros que determina el **nivel de rendimiento académico**, 12 estudiantes indican que sus docentes consideran la presentación de cuadernos equivalente así el 3,6%, 76 estudiantes indican que sus docentes consideran los trabajos con un 22,8%, así mismo 100 estudiantes indican que sus docentes consideran las lecciones representado en un 30%, mientras que 115 estudiantes determinan que son tomadas en cuenta las participaciones con un 34,5%, así 4 estudiantes señalan que sus docentes determinan el nivel de sus rendimientos académicos por medio del comportamiento lo que equivale a 1,2%, de igual manera 6 estudiantes señalan que su nivel de rendimiento son valorados por medio de su actitud lo que representa a 1,6%, así mismo 12 estudiantes nos indican que por medio de la puntualidad sus docentes valoran su nivel de rendimiento académico lo que equivale al 3,6% y 9 estudiantes determinan que la calidad es un factor que considera su docente para determinar el nivel de rendimiento académico equivalente al 2,7%.

En la variable Actitud del docente cuando se presenta **problema de comprensión en los estudiantes**, 134 estudiantes nos dicen que el docente repite la clase representado con un 40,4%, así mismo 23 estudiantes nos indican que sus docentes envían tareas a casa representado en un 6,9%, de igual manera 70 estudiantes nos señalan que sus docentes si realizan actividades de refuerzo representado así con un 20,8%, así mismo 74 estudiantes indican que el docente dialoga con sellos lo que equivale al 22%, y 33 estudiantes nos muestran que su docente cambia de metodología lo que representa el 9,9%.

Tipo de Investigación

Es una investigación con enfoque cuantitativa-cualitativa y relación de datos, por cuanto utiliza interpretación de datos estadísticos y de referentes teóricos relacionados con los resultados observados que conduzcan a una lectura y conclusión acertada.

Población y muestra

La población objetivo corresponde a 2450 estudiantes, y 40 docentes.

La fórmula para el cálculo del tamaño de la muestra (n) estudiantes nos determinó un tamaño de la muestra de 343.98.

El tamaño de la muestra es de 344 estudiantes. Se aplicó la encuesta a 344 estudiantes de las cuales 335 la llenaron.

Para el caso de profesores, se aplicó la encuesta a 40 docentes de los cuales 35 respondieron.

Método

La metodología utilizada parte de una contextualización conceptual para, desde el análisis y síntesis de bibliografía referencial podamos establecer el marco conceptual que nos oriente en la observación del proceso docente-educativo llevado a cabo en la UAN de la UTEQ. Para el análisis y reflexión sobre el tema investigado se realizó una recolección de datos a través de encuestas, que fueron aplicadas a 35 docentes y a 344 estudiantes. La muestra se calculó de acuerdo con la fórmula escogida.

Técnica e Instrumento: La técnica utilizada fue la encuesta y el instrumento de recolección de datos fue el cuestionario en google forms.

Resultados

A la luz de los resultados encontrados, se puede evidenciar que existen docentes con prácticas educativas activas en donde se realiza una construcción del conocimiento, desde el descubrimiento y la investigación, lo que genera aprendizaje significativo posibilitado además por una correcta

gamificación y aplicación de herramientas tecnológicas para el trabajo individual y cooperativo en línea, que culmina con pertinentes estrategias evaluativas centradas en la reflexión sobre el aprendizaje individual y el desarrollo y eficacia del proceso cumplido.

También hay evidencia de rezagos de prácticas tradicionales que implican el privilegio de la memorización, centrados en el protagonismo docente y con presencia muy pasiva de los estudiantes. Lo que nos hace pensar en la necesidad de fortalecer la capacitación y apoyo y orientación para estudiantes y docentes en el desarrollo de sus actividades dentro del proceso docente-educativo.

Conclusiones

Un alto porcentaje de docentes comprometidos con una educación integral que prepare al futuro profesional que la sociedad actual demanda. Sin embargo, hay que seguir perfeccionando especialmente en la dimensión social de los procesos educativos, redefiniendo el rol del docente en una educación para la transformación social, y para ello requiere de docentes muy claros conceptualmente respecto de las teorías educativas y, sobre todo que conciba el proceso enseñanza– aprendizaje como una práctica que responda al encargo social, formar a un hombre socialmente capaz de comprender la realidad y con capacidad para proponer las transformaciones y luchar por éstas.

Es importante, no desmayar en la formación, capacitación y actualización docente; fortalecer el acompañamiento de los coordinadores de área, con una reformulación de sus funciones, que deben ser de orientación y apoyo, especialmente en dos direcciones: una de orden tecnológico y otra de orden académico. Dejar de privilegiar los contenidos en la planificación pues, conlleva a perennizar la transmisión de conocimientos sin la posibilidad de realizar aprendizajes significativos; el contenido debe ser un medio para alcanzar los fines de la educación y para ello

es imprescindible trabajar permanentemente en el desarrollo de competencias, habilidades y hábitos que impliquen una formación integral que prepare al hombre para la vida y posibilite su desarrollo particular y social; capacidad de análisis y síntesis, comprensión lectora, generación de ideas para escribir y exponer, capacidad de abstracción, de generalizar, de particularizar, de trabajar cooperativamente, manejo de herramientas tecnológicas, capacidad de innovación y sobre todo capacidad para entender el entorno y luchar por su transformación, siempre en el marco de valores éticos y morales. Llama poderosamente la atención el hecho de que de los 35 docentes encuestados apenas 7 son docentes profesionales, y 9 tengan su maestría relacionada con la educación. Aquello nos hace pensar en la necesidad de una mayor profundización en la capacitación y formación en estrategias metodológicas de enseñanza aprendizaje.

Siendo que el computador es el principal recurso utilizado, es necesario fortalecer las habilidades y capacidades en la implementación de aplicaciones y gamificadores educativos.

Bibliografía

Amiguet, L. (2016). *Una mala persona no llega nunca a ser buen profesional*. Periódico La Vanguardia. En

<http://www.lavanguardia.com/lacontra/20160411/401021583313/unamala-persona-no-llega-nunca-a-ser-buen-profesional.html>

Ausubel, D. (1973). *La educación y la estructura del conocimiento*. Buenos Aires, Argentina: El Ateneo.

Andrade, M. & Muñoz, C. (2012). El taller crítico: una propuesta de trabajo interactivo. Revista tabula rasa. *Revista de humanidades* (2), Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Bogotá

Baralt M. (s.f.) *Venezuela. Guía Con Las Bases Metodológicas e Investigadoras Para Una Mejora de La Educación*, 47.

Cabaluz F. (2015). *Entramando pedagogías críticas latinoamericanas*. Santiago de Chile, Chile: Quimantú.

Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza, La investigación - acción en la formación del profesorado*. Barcelona, España: Martínez Roca.

Chalela, S.; Valencia, A.; Bermúdez, J. & Ortega, C. (2016). Percepciones estudiantiles acerca del uso de nuevas tecnologías en instituciones en Educación Superior. *Revista Lasallista de Investigación*, 13(2), 151-162.

Constitución de la República (2018) CODIFICACIÓN: Dirección Nacional de Normativa Jurídico-Educativa MINISTERIO DE EDUCACIÓN Actualizado al 25 de agosto del 2015 Ley Orgánica de Educación Superior. Registro Oficial Suplemento 298 de 12-oct.-2010 Última modificación: 02-ago.-2018

Cuesta, R., Mainer, J., Mateos, J. et al. (2005) Didáctica crítica. Allí donde se encuentran la necesidad y el deseo. *Con-ciencia Social* (9), 17-54.

Fullat, O. (1992). *Conceptos básicos en la pedagogía*. Barcelona, España: Ediciones CEAC.

Guanipa, M. (2008) *Guía de estudio. Universidad Rafael Bellosó Chacín*. Doctorado en Ciencia de la Edición. Maracaibo Venezuela

McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona, España: Paidós.

Minte-Münzenmayer A, NJ Ibagón-Martín (2017). Pensamiento crítico: ¿competencia olvidada en

- la enseñanza de la historia? *Unlibre (13)*, 2. Cali, Colombia.
- Montanero, M. (2019). Didáctica general. Planificación y práctica en la enseñanza primaria. *Universidad de Extremadura, Servicio de Publicaciones*, (1). Cáceres, España.
- Orru S. (2012). Bases conceptuales del enfoque histórico-cultural para la comprensión del lenguaje. *Estudios Pedagógicos XXXVIII*, 2. 337-353.
- Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. *Folios (28)*, 108-119.
- Rojas, A. (2015). La Didáctica Crítica, crítica la crítica educación bancaria. *Integra Educativa*, 1(4), 96. En: <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v2n1/n01a06.pdf>
- Urra, B., Reyno, A., Fehrenberg, J., & Muñoz, M. (2020). Paradigma educativo y habilidades del profesor asociadas a la percepción de rol docente en Educación Física de estudiantes chilenos. *Retos (37)*, 362–369.
- Valenzuela, M. (2010). Basics concepts in pedagogy [Conceptos básicos en pedagogía] *Jairo Enrique Rojano, Mercado Universidad Nacional Experimental Rafael*, 3 (7).
- Zambrano, A. (2016). Pedagogía y didáctica: esbozo de las diferencias, tensiones y relaciones de dos campos. *Praxis & Saber*, 7(13), 45.