

**UNIVERSIDAD NACIONAL
JOSÉ FAUSTINO SÁNCHEZ CARRIÓN**



ESCUELA DE POSGRADO

TESIS

**ENFOQUES PEDAGÓGICOS Y LAS
PRÁCTICAS PRE-PROFESIONALES DE LOS
ESTUDIANTES DE LA ESPECIALIDAD DE
CIENCIAS SOCIALES Y TURISMO DE LA
FACULTAD DE EDUCACIÓN – UNJFSC –
AÑO 2016**

PRESENTADO POR:

Herminia Efigenia De La Cruz Aquino

**PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE DOCTOR EN CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN**

ASESOR:

Miguel Rojas Cabrera

HUACHO - 2019

**ENFOQUES PEDAGÓGICOS Y LAS PRÁCTICAS PRE-
PROFESIONALES DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESPECIALIDAD
DE CIENCIAS SOCIALES Y TURISMO DE LA FACULTAD DE
EDUCACIÓN – UNJFSC – AÑO 2016**

Herminia Efigenia De La Cruz Aquino

TESIS DE DOCTORADO

ASESOR: Miguel Rojas Cabrera

UNIVERSIDAD NACIONAL

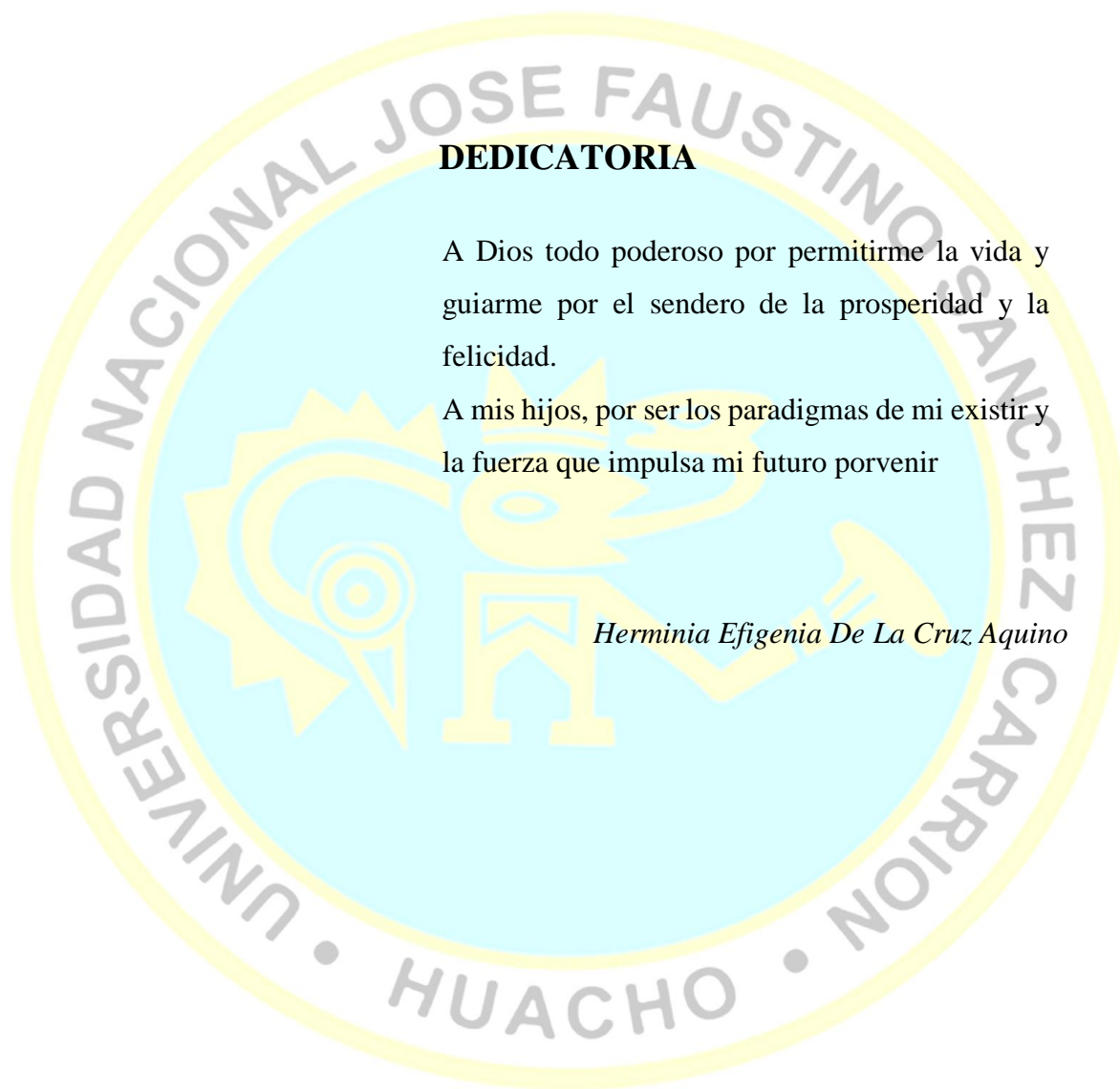
JOSÉ FAUSTINO SÁNCHEZ CARRIÓN

ESCUELA DE POSGRADO

DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

HUACHO

2019



DEDICATORIA

A Dios todo poderoso por permitirme la vida y guiarme por el sendero de la prosperidad y la felicidad.

A mis hijos, por ser los paradigmas de mi existir y la fuerza que impulsa mi futuro porvenir

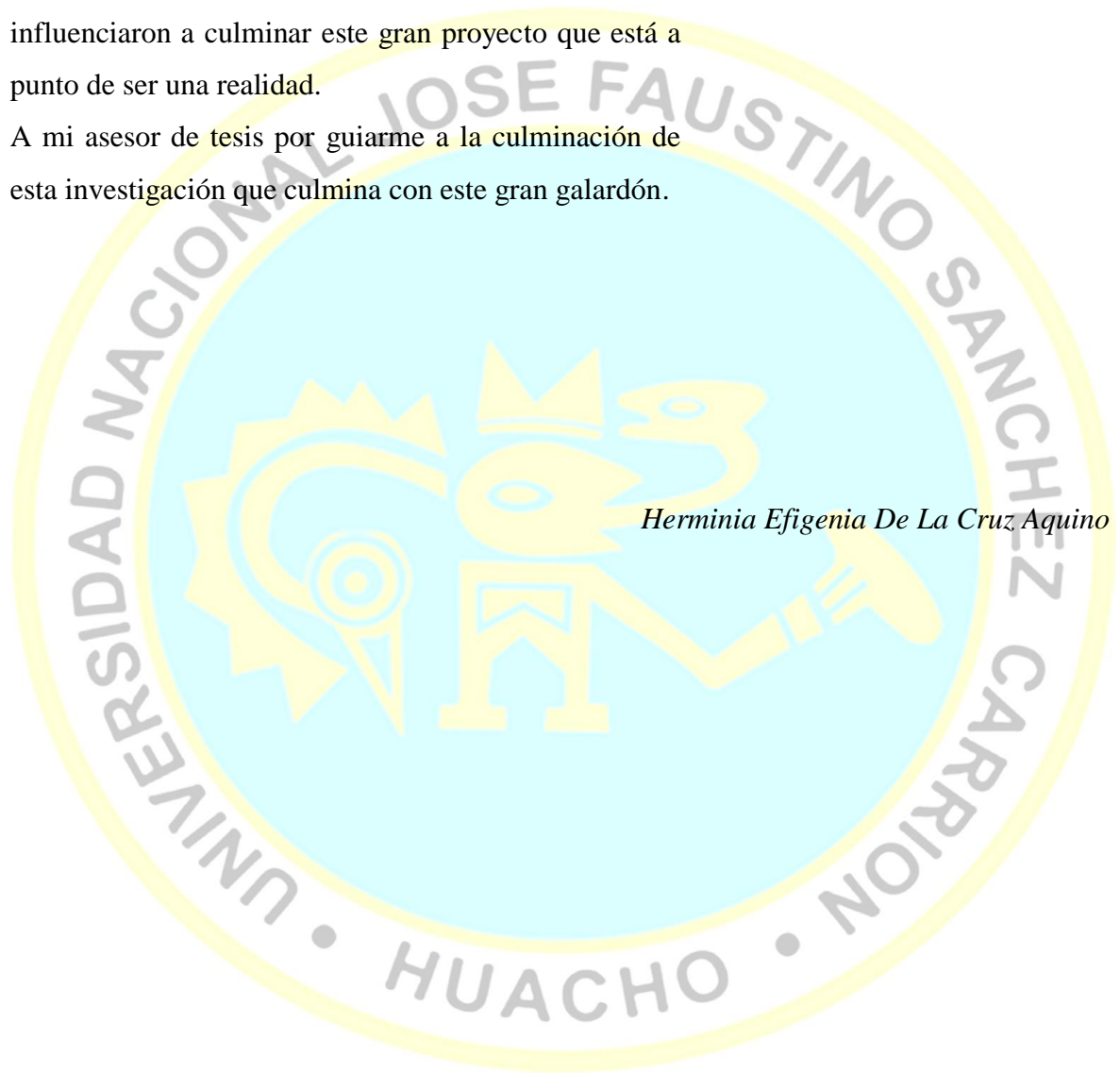
Herminia Efigenia De La Cruz Aquino

AGRADECIMIENTO

A mis padres quienes me dieron el ser y me guiaron por el camino del porvenir, su ejemplo siempre perdurara en mi mente.

A mis familiares, colegas y amigos que siempre me influenciaron a culminar este gran proyecto que está a punto de ser una realidad.

A mi asesor de tesis por guiarme a la culminación de esta investigación que culmina con este gran galardón.




Herminia Efigenia De La Cruz Aquino

ÍNDICE

DEDICATORIA	iii
AGRADECIMIENTO	iv
RESUMEN	x
ABSTRACT	xi
CAPÍTULO I	13
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	13
1.1 Descripción de la realidad problemática	13
1.2 Formulación del problema	15
1.2.1 Problema general	15
1.2.2 Problemas específicos	15
1.3 Objetivos de la investigación	16
1.3.1 Objetivo general	16
1.3.2 Objetivos específicos	16
1.4 Justificación de la investigación	16
1.5 Delimitaciones del estudio	17
1.6 Viabilidad del estudio	18
CAPÍTULO II	19
MARCO TEÓRICO	19
2.1 Antecedentes de la investigación	19
2.1.1 Investigaciones internacionales	19
2.1.2 Investigaciones nacionales	24
2.2 Bases teóricas	25
2.3 Bases filosóficas	50
2.4 Definición de términos básicos	65
2.5 Hipótesis de investigación	66
2.5.1 Hipótesis general	66
2.5.2 Hipótesis específicas	67
2.6 Operacionalización de las variables	67
CAPÍTULO III	70
METODOLOGÍA	70
3.1 Diseño metodológico	70
3.2 Población y muestra	71
3.2.1 Población	71

3.2.2	Muestra	71
3.3	Técnicas de recolección de datos	72
3.4	Técnicas para el procesamiento de la información	73
CAPÍTULO IV		74
RESULTADOS		74
4.1	Análisis de resultados	74
4.2	Contrastación de hipótesis	88
CAPÍTULO V		94
DISCUSIÓN		94
5.1	Discusión de resultados	94
CAPÍTULO VI		95
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES		95
6.1	Conclusiones	95
6.2	Recomendaciones	95
REFERENCIAS		97
7.1	Fuentes documentales	97
7.2	Fuentes bibliográficas	98
7.3	Fuentes hemerográficas	98
7.4	Fuentes electrónicas	99
ANEXOS		100



ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Enfoques pedagógicos de los estudiantes de la de la Especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación de la UNJFSC – Año 2016.	74
Tabla 2. Enfoque práctico-artesanal	76
Tabla 3. Enfoque Pedagógico Academista (agrupado).....	77
Tabla 4. Enfoque tecnicista eficientista.....	78
Tabla 5. Enfoque hermenéutico reflexivo	79
Tabla 6. Prácticas Pre profesionales	80
Tabla 7. Actitud en el desarrollo de las prácticas	81
Tabla 8. Actitud en la dimensión cognitiva.....	82
Tabla 9. Tabla de contingencia de la variable Enfoques pedagógicos y la variable Prácticas pre profesionales.....	83
Tabla 10. Tabla de contingencia Enfoque práctico artesanal * Prácticas pre profesionales.	84
Tabla 11. Tabla de contingencia Enfoque Pedagógico academista (agrupado) * Prácticas pre profesionales.....	85
Tabla 12. Tabla de contingencia Enfoque Tecnicista-eficientista * Prácticas pre profesionales.....	86

Tabla 13. Tabla de contingencia Enfoque Hermenéutico-reflexivo * Prácticas pre profesionales.....	87
Tabla 14. Tabla de contingencia de la variable Enfoques pedagógicos y la variable Prácticas pre profesionales.	88
Tabla 15. Chi cuadrada de la variable Enfoques pedagógicos y la variable Prácticas pre profesionales.....	88
Tabla 16. Tabla de contingencia de la dimensión Enfoque práctico-artesanal y la variable Prácticas pre profesionales.	89
Tabla 17. Chi cuadrada de la dimensión Enfoque práctico-artesanal y la variable Prácticas pre profesionales.....	89
Tabla 18. Tabla de contingencia de la dimensión Enfoque academista (agrupado) y la variable Prácticas pre profesionales.	90
Tabla 19. Chi cuadrada de la dimensión Enfoque pedagógico academista (agrupado) y la variable Prácticas pre profesionales.	91
Tabla 20. Tabla de contingencia de la dimensión Enfoque tecnicista-eficientista y la variable Prácticas pre profesionales.	92
Tabla 21. Chi cuadrada de la dimensión Enfoque tecnicista-eficientista y la variable Prácticas pre profesionales.	92
Tabla 22. Tabla de contingencia de la dimensión Enfoque hermenéutico-reflexivo y la variable Prácticas pre profesionales.	93
Tabla 23. Chi cuadrada de la dimensión Enfoque hermenéutico-reflexivo y la variable Prácticas pre profesionales.	93

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Enfoques pedagógicos de los estudiantes de la de la Especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación de la UNJFSC – Año 2016	75
Figura 2. Enfoque práctico artesanal	76
Figura 3. Enfoque academista (agrupado).....	77
Figura 4. Enfoque tecnicista eficiente	78
Figura 5. Enfoque hermenéutico reflexivo	79
Figura 6. Prácticas Pre profesionales.....	80
Figura 7. Actitud en el desarrollo de las prácticas.....	81
Figura 8. Actitud en la dimensión cognitiva	82
Figura 9. Figura de la variable Enfoques pedagógicos y la variable Práctica pre profesional.....	83
Figura 10. Enfoque Pedagógico Práctico Artesanal * PRACTICAS	84
Figura 11. Figura de la dimensión Enfoque academista (agrupado) y la variable Prácticas pre profesionales.....	85
Figura 12. Figura de la dimensión Enfoque tecnicista-eficiente y la variable Prácticas pre profesionales.....	86
Figura 13. Figura de la dimensión Enfoque hermenéutico-reflexivo y la variable Prácticas pre profesionales.....	87

RESUMEN

La presente investigación titulada Enfoques pedagógicos y las prácticas pre profesionales de los estudiantes de la Especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación – UNJFSC – Año 2016. El objetivo fue demostrar la relación que existe entre los enfoques pedagógicos y las prácticas pre profesionales de los estudiantes de la Especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación – UNJFSC – Año 2016.

El método utilizado es el método científico y el diseño es no experimental, descriptivo correlacional, ya que se ha demostrado la relación de las variables: Enfoques Pedagógicos y prácticas pre profesionales de los estudiantes de la Especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación – UNJFSC – Año 2016.

En el proceso de la investigación se aplicó un cuestionario que considera aspectos de enfoque pedagógico y práctica preprofesional a los estudiantes de la Especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación. Dicho cuestionario fue elaborado en función a los fundamentos de la teoría sobre las variables propuestas. Este cuestionario antes de su aplicación fue debidamente validado.

La investigación ha permitido comprobar que existe relación significativa entre el enfoque pedagógico con las prácticas pre profesionales de los estudiantes de la Especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación – UNJFSC – Año 2016

Palabras clave: Enfoques pedagógicos, prácticas pre profesionales

ABSTRACT

This research entitled Pedagogical approaches and pre-professional practices of students of the Specialty of Social Sciences and Tourism of the Faculty of Education of the National UNJFSC - Year 2016. The aim was to demonstrate the relationship between pedagogical approaches and pre-professional practices of the students of the Specialty of Social Sciences and Tourism of the Faculty of Education - UNJFSC - Year 2016.

The method used is the scientific method and the design is non-experimental, descriptive correlational, since has been demonstrated the relationship of the variables: Pedagogical Approaches and pre-professional of the students of the Specialty of Social Sciences and Tourism of the Faculty of Education - UNJFSC - Year 2016.

In the research process, a questionnaire was applied that considers aspects of pedagogical approach and pre-professional practice to the students of the Specialty of Social Sciences and Tourism of the Faculty of Education. This questionnaire was prepared based on the fundamentals of the theory on the proposed variables. This questionnaire before its application was duly validated.

The research has shown that there is a significant relationship between the pedagogical approach and the pre-professional practices of the students of the Specialty of Social Sciences and Tourism of the Faculty of Education - UNJFSC - Year 2016.

Keywords: Pedagogical approaches, pre-professional practices

INTRODUCCIÓN

La presente investigación tuvo como propósito demostrar la relación que existe entre los enfoques pedagógicos y las prácticas pre profesionales de los estudiantes de la Especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación – UNJFSC – Año 2016 y se ha dividido en los siguientes capítulos:

En el Capítulo I se trata del planteamiento del problema de investigación de, su identificación, su formulación, su importancia, su justificación y las limitaciones del trabajo de investigación.

El Capítulo II, está destinado para el marco teórico en el mismo que tratamos los antecedentes teóricos, las bases teóricas dentro del cual se ha considerado los temas relacionadas con las variables en estudio tales como los Enfoques Pedagógicos y sus respectivos indicadores: concepto, características, principios, diferencias, etc. En este mismo capítulo también se ha realizado un tratamiento teórico sobre las prácticas pre-profesionales y sus respectivas temáticas tales como concepto, tipos, modelos. Se ha consignado también las definiciones básicas.

En Capítulo III: de la metodología, tratamos sobre la propuesta de los objetivos, las hipótesis, tanto general, como específicas, las variables de estudio y su Operacionalización, el tipo, el método y el diseño de investigación al que corresponde el estudio.

El Capítulo IV signado con el nombre de técnicas, Instrumentos y resultados de la investigación está destinado a explicar las técnicas que se han empleado en el estudio de investigación, así como los instrumentos aplicados para la recolección de datos, el tratamiento estadístico y la discusión de los resultados.

Finalmente, en el Capítulo V se consigna las conclusiones a las que se ha arribado como resultado de todo el proceso de investigación, así como las recomendaciones pertinentes para el tratamiento de la problemática explicada y detallada en la presente tesis.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Descripción de la realidad problemática

La presente investigación se inicia citando a Matute (2008) quien presenta el siguiente análisis:

Nada más cambiante en el campo de la pedagogía que las ideas puntos de vista en relación al modelo pedagógico idóneo para una sociedad determinada. Este modelo se espera que influya en la formación del ser humano de tal modo que sean poseedores de conocimiento y destrezas óptimas para que contribuyan al desarrollo de la sociedad, así como se espera también que el individuo alcance el mayor nivel de felicidad posible.

La historia de la educación nos encuentra en la búsqueda de una teoría que sustente los modelos pedagógicos, y en esta tarea han participado y participan diversos pensadores y educadores, quienes, organizados en escuelas del pensamiento o de manera individual, con fundamento en la experiencia diaria al interior de sus aulas y fruto de su relación en el saber teórico y práctico, han arribado a propuestas sistematizadas que permitan educar a sus estudiantes de la mejor manera.

El surgimiento de diversos modelos es la constante de la educación y muy especialmente en los tiempos actuales de globalización. Pues se hace necesario encontrar respuestas a una diversidad de preguntas y retos que imponen las cambiantes condiciones sociales, culturales y económicas de la era presente (pág. 13).

En esa orientación se realizó la investigación titulada: Enfoques pedagógicos y las prácticas pre profesionales de los estudiantes de la especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación – UNJFSC – año 2016.

Las prácticas pre- profesionales en la especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación, la misma que alberga una gran importancia porque es el inicio de toda profesión y donde los estudiantes se desenvuelven según sus perfiles profesionales.

Por experiencia propia y por los años dedicados a la enseñanza universitaria se sabe que las prácticas pre profesionales son fundamentales para cualquier estudiante, sin embargo, estas prácticas tienen que reunir ciertas condiciones básicas para que permitan lograr el objetivo que es adiestrar a los estudiantes en el manejo de las distintas herramientas propias de su profesión.

De acuerdo al reglamento de Práctica Pre- Profesional de la Facultad de Educación aprobado por R. D. N° 0177- 2008 –FE. Los niveles de prácticas son los siguientes: Práctica de Observación Didáctica VI Ciclo, Práctica Discontinua I - VII Ciclo, Práctica Discontinua II - VIII ciclo, Servicio del Graduando I- IX Ciclo y Servicio del Graduando II- X ciclo.

Durante la actividad docente en la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión se viene observando ciertas deficiencias a nivel del desarrollo de las prácticas pre profesionales por diferentes factores tales como que es considerada como una asignatura más, su conducción está a cargo de docentes con poca experiencia, o docentes que muy poco tienen que ver con la vida y la práctica universitaria y/o pedagógica. Los mismos alumnos no asumen con responsabilidad el desarrollo de sus prácticas Pre- Profesionales, les dan más importancia a los cursos teóricos.

- Los docentes jefes de práctica no monitorean los procesos didácticos de una manera sostenida en las diversas sesiones educativas programadas.
- Un número importante de estudiantes practicantes no cuidan adecuadamente su imagen personal.
- Se observa poca colaboración entre los estudiantes para mejorar cada vez más su desenvolvimiento dentro de las prácticas pre profesionales.

- Se han detectado casos de estudiantes que no cumplen la realización de las sesiones programadas en los contenidos, horarios y fechas previamente determinadas.
- Existen casos de estudiantes que no se preparan (científica y didácticamente) para asumir sus responsabilidades en las sesiones educativas.
- Las instituciones educativas ofrecen facilidades para el acceso de los estudiantes a fin de cumplir las sesiones educativas programadas.

Esta realidad persiste en gran medida, por lo que se ha asumido esta tarea de conocer a mayor profundidad como se dan las relaciones entre los principales enfoques pedagógicos con la realización de prácticas pre profesionales y se ha tomado en cuenta a la Especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación de la UNJFSC quienes vienen cursando estudios durante el presente año 2016.

1.2 Formulación del problema

1.2.1 Problema general

¿Existe relación entre los enfoques pedagógicos y las prácticas pre profesionales de los estudiantes de la Especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación de la UNJFSC – Año 2016?

1.2.2 Problemas específicos

¿Existe relación del enfoque pedagógico practico-artesanal y las prácticas pre profesionales de los estudiantes de la Especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación de la UNJFSC – Año 2016?

¿Existe relación del enfoque pedagógico academicista y las prácticas pre profesionales de los estudiantes de la Especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación de la UNJFSC – Año 2016?

¿Existe relación del enfoque pedagógico tecnicista eficientista y las prácticas pre profesionales de los estudiantes de la Especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación de la UNJFSC – Año 2016?

¿Existe relación del enfoque pedagógico hermenéutico-reflexivo y las prácticas pre profesionales de los estudiantes de la Especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación de la UNJFSC – Año 2016?

1.3 Objetivos de la investigación

1.3.1 Objetivo general

Demostrar la relación que existe entre los principales enfoques pedagógicos y las prácticas pre profesionales de los estudiantes de la Especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación de la UNJFSC – Año 2016.

1.3.2 Objetivos específicos

Determinar la relación que existe entre el enfoque pedagógico practico-artesanal y las prácticas pre profesionales de los estudiantes de la Especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación de la UNJFSC – Año 2016.

Determinar la relación que existe entre el enfoque pedagógico academicista y las prácticas pre profesionales de los estudiantes de la Especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación de la UNJFSC – Año 2016.

Determinar la relación que existe entre el enfoque pedagógico tecnicista eficientista y las prácticas pre profesionales de los estudiantes de la Especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación de la UNJFSC – Año 2016.

Determinar la relación que existe entre el enfoque pedagógico hermenéutico-reflexivo y las prácticas pre profesionales de los estudiantes de la Especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación de la UNJFSC – Año 2016.

1.4 Justificación de la investigación

1.4.1 Por ser conveniente.

El estudio es conveniente a las autoridades, docentes, estudiantes, administrativos de Especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación de la UNJFSC, en

tanto posibilita proponer directivas educativas para la aplicación de sus resultados orientadas a mejorar el servicio de las prácticas pre profesionales durante la formación docente.

1.4.2 Por su relevancia social.

La trascendencia de la investigación está vinculada a resaltar la importancia que tienen las prácticas profesionales, tomando en cuenta los fundamentos de los diversos enfoques pedagógicos.

1.4.3 Por sus implicaciones prácticas.

Los resultados servirán para actualizar los documentos que rigen las practicas pre profesionales ya que hace más de 15 años que están en vigencia, y consideramos que ya no es operativo debido a los cambios producidos tanto en la parte de gestión administrativa como en el diseño curricular.

1.4.4 Por su valor teórico.

El tema central está referido a relacionar los enfoques pedagógicos y la realización de las prácticas pre profesionales, en tanto es necesario replantear nuevos enfoques, superar viejos paradigmas sobre lo que realmente significa la formación de docentes para estas nuevas generaciones que tienen un contexto de mucha dinámica y que además están muy de la mano con la tecnología, la globalización, etc. Por otro lado, el estudio aporta teóricamente al entendimiento de las relaciones académicas y administrativas de la institución universitaria con las instituciones educativas y cómo éstas pueden ser generadoras de ambientes agradables y ofrecer condiciones óptimas para lograr una formación adecuada de los futuros docentes.

1.5 Delimitaciones del estudio

1.5.1 Delimitación espacial.

Esta investigación está limitada a determinar la relación existente entre los enfoques pedagógicos y las prácticas pre profesionales, específicamente en la UNJFSC de Huacho, debido a que es una preocupación latente cómo se desarrollan las prácticas preprofesionales dentro de la Especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación.

1.5.2 Delimitación temporal.

Esta investigación se realizó tomando los datos en el segundo semestre del semestre académico 2016-II con los estudiantes que en ese semestre cursaban los ciclos del V al X respectivamente.

1.5.3 Delimitación teórica.

El marco teórico ha reunido a diferentes autores y teorías que viene a ser a los fundamentos que sustentan los principales enfoques pedagógicos y teorías educativas en relación a las prácticas pre profesionales durante la formación profesional docente.

1.6 Viabilidad del estudio

Este trabajo de investigación es viable, porque ha aprobado las siguientes evaluaciones básicas:

1.6.1 Evaluación técnica.

Este trabajo de investigación se ha sujetado a los lineamientos de la Escuela de Posgrado de la UNJFSC.

1.6.2 Evaluación presupuestaria.

La investigadora se ha hecho cargo de todos los gastos en los que se ha incurrido durante el proceso de la investigación.

1.6.3 Evaluación ambiental.

Es una investigación netamente teórica, sin embargo, en un futuro las recomendaciones entregadas serán desarrolladas en la población de estudio generando un impacto que se espera sea favorable a ella.

1.6.4 Evaluación socio-económica.

Los recursos económicos y el equipo de apoyo están ya comprometidos e implementados de tal manera que será difícil encontrar dificultades en el proceso de la investigación.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la investigación

2.1.1 Investigaciones internacionales

Arreola, M. (2012). En su tesis: “Evaluación holística del modelo pedagógico del Centro Universitario de los Valles de la Universidad de Guadalajara, México”. De la Universidad de Valladolid. Refiere que:

La Educación Superior en el mundo vive un proceso de universalización, lo que significa que los procesos de reforma, la necesidad de generar modelos innovadores, centrados en el estudiante, la utilización de las tecnologías de la información, fomentar la autogestión, la formación integral y el aprendizaje a lo largo de la vida, no son elementos distintivos de un continente, o de un país, y por lo tanto, tampoco de una universidad, lo que sí es distintivo y diferente es la experiencia de cada centro educativo, de cada docente y docente en esos procesos. El modelo pedagógico del Centro Universitario de los Valles representa la respuesta más congruente de la Universidad de Guadalajara al modelo educativo del Siglo XXI de esta universidad pública. El objetivo de esta investigación es recuperar y valorar la experiencia de estudiantes, asesores, egresados, directivos y padres de familia mediante un procedimiento ad hoc a la orientación pedagógica. La investigación se llevó a cabo bajo un enfoque holístico, de tal manera que las técnicas utilizadas nos permitieron una visión integral del fenómeno a evaluar. La muestra de las unidades de estudio participantes estuvo compuesta por 88 personas, cuya opinión fue recabada a través de técnicas conversacionales, cuyo corpus fue analizado e interpretado mediante la técnica de análisis de contenido con el software Atlas. Ti. La evaluación del modelo

pedagógico fue democrática y participativa. La interacción que se estableció durante el proceso generó un conocimiento que se espera sea parte de la triada: piensan, conocen y actúan. (Arreola, 2012, pág. 5)

De Zubiría, J; Ramírez, A; Ocampo, K. & Marín, J. (2008). Presentan la tesis: “El modelo pedagógico predominante en Colombia. Instituto Alberto Merani” donde

tiene como objetivo principal identificar el modelo pedagógico que predomina en la práctica educativa de los docentes en Colombia a partir de sus propias percepciones. Para ello se aplicó una encuesta a más de 1000 maestros del país, la cual permitió identificar el modelo predominante en cada uno de ellos, y relacionarlo con 4 características referentes de género, grado de instrucción, tipo de escuela en donde labora (pública o privada) y grado en el que enseña cada docente. El estudio arrojó una predominancia parcial de modelo dialogante en las prácticas educativas de los docentes en Colombia. Así mismo, los resultados muestran que el modelo heteroestructurante suele ser excluyente de los demás, es decir, cuando en un maestro predomina este modelo, tiende a presentar promedios muy bajos en los demás modelos en sus prácticas educativas. Los resultados indican una relación entre el tipo de escuela y el modelo pedagógico, en donde en la escuela pública predomina el constructivismo pedagógico. Es evidente también, que no existe una relación clara y definida entre el modelo pedagógico y las otras tres características mencionadas anteriormente. Además, la investigación permitiría pensar que estamos en los inicios de un cambio de paradigma en la educación de nuestro país. Según Khun (1963), tres son las fases que se requieren para realizar un cambio paradigmático en la ciencia: insatisfacción, exploración y validación. La investigación permitiría concluir que hemos iniciado la fase de exploración de nuevos modelos pedagógicos en nuestro país, ya que es claro que la insatisfacción con la escuela se ha presentado desde tiempos atrás. (De Zubiría, Ramírez, Ocampo, & Marín, 2008, pág. 2)

Matute, F. (2008). Sustenta la tesis: “Modelo pedagógico subyacente en la práctica educativa de las asignaturas de Formación Pedagógica durante el año 2008 del Sistema presencial de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán” en Tegucigalpa, Honduras. Donde podemos conocer que:

Con relación al modelo pedagógico subyacente en la práctica educativa de las asignaturas de Formación Pedagógica durante el año 2008 del Sistema Presencial de

la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Entre las conclusiones tenemos que: No existen un único y solitario modelo pedagógico subyacente en la práctica educativa de las asignaturas de Formación Pedagógica. Están presentes en las asignaturas de formación pedagógica, según porcentaje de peso de características educacionales identificadas en el presente estudio, los siguientes modelos pedagógicos calificados en porcentajes de mayor a menor aportación de características pedagógicas: Modelo pedagógico constructivista 77^o°, crítico 76^o°, por competencias 75^o°, conductistas 66^o° y tradicional 44^o°. (Matute, 2008, pág. 184)

Escobar, N. (2007). Presenta la tesis “La práctica profesional docente desde la perspectiva de los estudiantes practicantes y tutores”. En el presente trabajo

... se resalta las concepciones de la Práctica Profesional Docente, los sentimientos y emociones que generan en los futuros docentes. Para ello desde el enfoque interpretativo, se entrevistó a los estudiantes practicantes y tutores responsables de la última fase de las carreras de educación y pedagogía social del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (IMPM). Núcleo Académico Táchira. Para el análisis, se trianguló sobre la base de coincidencias y/o singularidades de la información recogida; lo cual permitió conformar cuatro categorías. Los hallazgos evidencian: a) El dilema es una constante en el desarrollo de la Práctica docente, b) Los estudiantes practicantes dan relevancia a la Práctica Profesional, c) Los problemas surgidos en el desarrollo de la Práctica fueron resueltos mayormente al plegarse a las exigencias del tutor y/o del docente colaborador, d) La angustia, el nerviosismo y el miedo, fueron las respuestas mayormente referidas para expresar los sentimientos que les genera la Práctica Profesional. Se requiere enfatizar en el desarrollo de la capacidad de aprender de los estudiantes practicantes. (Escobar, 2007, pág. 182)

Sayago, Z. y Chacón, M. (2006). Sustentaron la tesis: “Las prácticas profesionales en la formación docente: hacia un nuevo diario de ruta”. Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela. Sostiene que:

Las Prácticas Profesionales en los planes de estudio del nivel universitario constituyen un importante referente de formación, sin embargo, se encuentran desplazadas del debate teórico. Con la intención de iniciar la reflexión en el ámbito

pedagógico y curricular, este ensayo introduce algunas ideas para producir un nuevo diario de ruta respecto a unas prácticas que establezcan mecanismos de interdependencia entre la aplicación y la producción de conocimientos. A partir de esta premisa y teniendo presente las prácticas de la carrera Educación Básica Integral, se describe el mapa actual que abarca la ambigüedad conceptual, el lugar marginal que ocupa en las discusiones curriculares, la escasa valoración que se le atribuye en la carrera docente, el balance teórico-práctico y la interrelación vertical y horizontal con otros componentes del currículum. Para intentar salidas se visualizan dos rutas: 1. Los enfoques de Prácticas Profesionales y 2. Un conjunto de ideas que colocan acento en la definición y Operacionalización de las Prácticas como Eje de formación. Finalmente, se sugiere estructurar el Eje de Prácticas Profesionales teniendo presente los planteamientos del enfoque hermenéutico-reflexivo por cuanto supone su construcción como objeto de estudio y campo de intervención en la compleja situación de la cultura escolar. (Sayago & Chacón, 2006, pág. 55)

Tallaferro, D. (2006). Presenta la tesis: “La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes”. Publicada en la Revista Venezolana de Educación. Universidad de los Andes, Mérida, Educere.

En el pensamiento y el discurso docente existe una idea sumamente arraigada: la desvinculación entre teoría y práctica pedagógica. En la formación docente se lidia con esa creencia, manifestada con demasiada frecuencia y sin ambages por los estudiantes en las aulas de clase; los docentes en ejercicio la expresan aun con mayor convicción. La tradición en las aulas universitarias ha sido, y aún sigue siendo, privilegiar la formación teórica, asumiendo que basta que los estudiantes apliquen sin mayor cuestionamiento esos conocimientos al abordar la realidad educativa. Esto supone desmerecer tanto la teoría como la práctica; sucede incluso en las prácticas profesionales docentes realizadas por los estudiantes a pesar de ser el espacio ideal para entender que cada una es expresión de la otra y se nutren mutuamente. De cara a esa tradición, la formación reflexiva es el camino que hace posible comprender la vinculación entre teoría y práctica y que en esa relación se genera conocimiento teórico y práctico, la formación en la reflexión que orienta hacia el análisis de los fundamentos teóricos y la pertinencia de su aplicación, hacia la revisión de las propias concepciones acerca de la educación, su coherencia con lo que se pretende poner en práctica y con lo que finalmente se lleva a cabo. Se trata de enfatizar el

compromiso que se tiene de formar docentes críticos, responsables, reflexivos, éticos y capaces de generar saber pedagógico (Tallaferro, 2006, pág. 269).

Umpierrez, A. (2006). "La formación de docentes: desnaturalizar las prácticas educativas para promover prácticas transformativas". Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.

Focalizará en la perspectiva didáctica, intentando atrapar el cómo se trabaja en un espacio concreto, en torno de los propósitos explícitos del Profesorado, de formar docentes críticos, ya que la concreción curricular del diseño prescrito se puede visualizar en el aula. Esto nos permite avanzar en el reconocimiento de las articulaciones /distancias/ alcances entre lo prescrito y lo real. Esta experiencia viene desarrollándose desde el año 2003, año en el que se redefinió el programa vigente. Se realizaron y realizan sucesivos ajustes y actualizaciones, atendiendo los emergentes y reconocimientos durante y al terminar el período de clases. Intentar dar una definición unívoca sobre lo que se entiende por "Problemáticas Educativas" resulta casi imposible, ya que implicaría dar desde ese mismo momento lugar a explicaciones lineales y simplificadas de la realidad social. Sin duda, definir cuáles son "las problemáticas" conlleva asumir posturas y selecciones donde se incluyen, y a la vez se excluyen, con determinados criterios, las que reúnan la mayor significatividad según quien seleccione. El desafío en este tiempo socio-histórico es pensar cómo las instituciones educativas, que son parte de un modelo económico y político atravesado por la desigualdad y la exclusión, ofrecen alguna alternativa, alguna oportunidad para pensar y construir otro mundo posible. Se asume la necesidad de generar, inventar caminos, puentes, atajos que visualicen la construcción de subjetividades y ciudadanía como desafío y resistencia a la imposición de un discurso que pretende ser único, acallando, silenciando, desarticulando las tramas sociales y convirtiendo al espacio público en un mero espectáculo, al que los ciudadanos ven desde las pantallas de sus televisores. A partir de estos reconocimientos, guiados por la clara meta de formar un profesional de la educación comprometido con la transformación social, es que se recortan como centrales los contenidos previstos bajo los siguientes títulos:

La escuela como invención de la modernidad.

La escuela en nuestros tiempos.

La escuela como institución (heredera de la modernidad).

La escuela como espacio de moldeamiento de los sujetos.

La escuela como desafío de construcción de un lugar para todos.

El recorrido propuesto para esta asignatura pretende trabajar simultánea y entrelazadamente aspectos que construyen y explican los modos de existir de las instituciones educativas, a la vez que proponer un camino reestructivo, desde los procesos sociales que le dieron origen hasta nuestros días, aspirando a comprender las racionalidades que subyacen, los modos en que la Educación como Institución se define desde la modernidad hasta el SXXI. En este recorrido colocamos la mirada en el campo específico de actuación profesional docente, intentando saltar el reduccionismo de colocar la práctica docente limitada al aula. (Umpierrez, 2006)

2.1.2 Investigaciones nacionales

De La Cruz, H. (2009). “Las prácticas pre profesionales y su influencia en la formación docente de los estudiantes de la especialidad de educación primaria y problemas de aprendizaje – U.N.J.F.S.C. - año 2009” . Huacho, Perú.

Sostiene que la formación docente exige replantear nuevos enfoques, superar viejos paradigmas sobre lo que realmente significa formar profesionales de la educación para las nuevas generaciones que tienen un contexto de mucha dinámica, gran influencia de los medios de comunicación en la vida diaria y en los procesos educativos. Se observa un progresivo proceso de acreditación de las instituciones formadoras de profesionales, indicadores que nos alientan a construir ambientes agradables en las relaciones académicas y administrativas entre la institución universitaria con las instituciones educativas, en la orientación de hallar condiciones óptimas para lograr una formación adecuada de los futuros docentes. En ese contexto, se realizó esta investigación descriptiva, de tipo transversal ya que se tomó como referencia el ciclo académico 2009-II, La muestra estuvo conformado por 132 personas, 66 estudiantes universitarios del IX y X ciclos, y 66 egresados de la especialidad de Educación Primaria y Problemas de Aprendizaje de la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión. Se determinó que las dimensiones personal, institucional, social, didáctica y valoral de las prácticas pre profesionales si influyen en la formación docente. El índice de fiabilidad del instrumento utilizado fue de 0,88 en la escala de alfa Cronbach. (De La Cruz, 2009)

2.2 Bases teóricas

2.2.1 Propuestas de teorías educativas.

Terán (2002), sostiene que las teorías educativas “tienen en común el interés por establecer relaciones entre la reflexión pedagógica y los factores psico-sociales que entran en juego en los procesos de aprendizaje. Sin embargo, observan marcadas diferencias en relación a la manera como entienden el desarrollo del conocimiento humano, las relaciones educador-educando y el peso en el aprendizaje de los factores psicológicos y de los factores sociales”.

La acción del educador tiene como fundamentos teóricos principales los siguientes:

a) La teoría conductista.

La misma autora Terán (2002) explica:

El conductismo fue la corriente pedagógica que durante gran parte del siglo XX logró mantener en pie la idea de que los sujetos aprenden no por sí mismos sino por la influencia de factores externos. Se consideraba que el aprendizaje era un fenómeno de Estímulo-Respuesta. Respuesta de un organismo a determinados estímulos del medio, que podían ser inducidos con el fin de desatar en los individuos conductas predecibles y “observables”.

En contra de la aparente neutralidad científica de estos estudios, su filosofía de fondo era empirista, pues defendía la idea de que la realidad es externa a los individuos y de que éstos la descubren por observación. El impacto de los principios conductistas en la Pedagogía fue intenso y generalizado. La enseñanza programada constituyó la expresión de la enorme influencia que cobró esta corriente. Aunque no se pueden desconocer sus contribuciones en materia de planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, hay que destacar que el conductismo alentó en el sistema escolar el uso de procedimientos destinados a manipular las conductas. La información y los datos organizados de determinada manera eran los estímulos básicos frente a los que el estudiante, como simple receptor, debía hacer elecciones y

asociaciones (“asociacionismo mecanicista”) dentro de un margen estrecho de posibles respuestas correctas que, de ser ejecutadas, recibían el correspondiente refuerzo. Aunque el principio del Refuerzo no siempre implicaba uso del Estímulo, no es difícil imaginar las consecuencias de todo esto en las prácticas escolares: motivación ajena al estudiante, repetición y memorización, predominio del método de ensayo-error, enseñanza y evaluación sometidas al premio-castigo y, sobre todo, dependencia casi absoluta del estudiante respecto del estímulo externo.

Como hemos visto, pese a la reflexión psicopedagógica que animaba la propuesta conductista, su papel en la modificación de las relaciones de subordinación y de poder entre educador y educando, que han sido mencionadas al inicio, fue sumamente pobre, pues no concebía que los estudiantes tuvieran iniciativas intelectuales. Por el contrario, proporcionó los recursos técnicos y operativos para que el rol tradicional del proceso educativo se fortaleciera gracias a una planificación educativa sumamente sofisticada.

En conclusión, en esta etapa donde el conductismo preponderó, fue muy difícil desarrollar de forma natural los aprendizajes en los estudiantes, ya que era el docente el que tenía en sus manos las posibilidades de brindar los que sabía a los estudiantes y estos estaban acostumbrados solo a recibir aprendizajes.

b) Teoría constructivista.

Terán (2002) explica lo siguiente:

La gran revolución en la manera cómo se pensaba la relación entre educador y educando se dio a partir de las investigaciones llevadas a cabo entre 1960 y 1970 por psicólogo suizo Jean Piaget, quien dedicó su vida al estudio de la naturaleza del conocimiento

humano, lo que quiere decir que su preocupación giró, no necesariamente en torno a la pedagogía (¿cómo se aprende?), sino a la epistemología (¿cómo se conoce?). Fueron dos, en lo fundamental, las preguntas rectoras que animaron su reflexión: ¿Cómo sabemos lo que creemos saber? y cómo sabemos que lo que pensamos es verdadero? El solo enunciamiento de estas interrogantes expresó el cambio radical realizado por Piaget. El psicólogo suizo veía al conocimiento como una construcción realizada desde el interior del individuo y no como una interiorización del entorno a la manera de la teoría conductual. Este fenómeno de construcción del conocimiento, al que debe su nombre la pedagogía constructivista, se produce cuando el individuo, a través de mecanismos de acomodación y asimilación, recibe las nuevas informaciones modificando a la vez sus estructuras de conocimiento preexistentes. Claramente, esta concepción cuestiona de raíz la idea de la tabula rasa.

Un aporte central de Piaget radica, por lo tanto, en el papel protagónico y activo que le concede al sujeto a nivel de aprendizaje, proceso que se despliega, de acuerdo a su teoría, en dos grandes etapas que aparecen según la edad del individuo y se suceden de manera casi “espontánea”: la primera, de desarrollo del pensamiento concreto (infancia), que surge de la manipulación de la realidad externa, es decir, el sujeto piensa acerca de los objetos y, la segunda, de desarrollo del pensamiento formal (desde la adolescencia), cuando el sujeto piensa acerca de las ideas. La gradual transición hacia formas de pensamiento más complejas supondría a la vez el paso desde una situación de dependencia (heteronomía= sujeto gobernado por otros) hacia una de autonomía (sujeto gobernado por sí mismo), condición esta última que, según su opinión, debía convertirse en el objetivo primordial de la educación.

Sin embargo, la aplicación en la escuela de las ideas de Piaget de alguna manera contribuyó a desplazar al maestro del escenario del aprendizaje, con lo cual la relación educador-educando se revirtió, pero, esta vez, con serias desventajas para el primero. En tanto la construcción de conocimientos se centraliza en el estudiante, la participación del profesor pasa a ser marginal y periférica, casi semejante a la de un espectador y, si se lleva al extremo ese planteamiento central, la escuela misma dejaría de ser imprescindible, porque el desarrollo intelectual no requeriría mediaciones externas.

Jean Piaget rompe con todos los esquemas que hasta ese entonces se habían implantado en el campo de la educación con respecto a los aprendizajes, gracias a sus aportes, se da la gran revolución educativa y el estudiante pasa a ser el protagonista de sus propios saberes.

c) Teoría socio – constructivista (histórico-cultural).

La misma autora Terán (2002) expone lo siguiente:

Al “individualismo” de Piaget, se contrapone el enfoque “histórico-cultural” de Lev S. Vigotsky, fundado en la tesis de que el conocimiento, y hasta la misma mente humana, tienen un origen social. Alrededor de 1930, y a partir de sus estudios sobre el impacto del medio en el aprendizaje de los campesinos, el psicólogo ruso llegó a la conclusión de que es la interacción social, es decir, la relación entre las personas situadas en un contexto cultural determinado, la fuente de construcción del conocimiento. En ese marco, como no podría ser de otra manera, el lenguaje aparece como instrumento fundamental de transmisión e intercambio de la experiencia social, histórica y cultural.

Alrededor de 1930, y a partir de sus estudios sobre el impacto del medio en el aprendizaje de los campesinos, el psicólogo ruso llegó a la conclusión de que es la interacción social, es decir, la relación entre las personas situadas en un contexto cultural determinado, la fuente de construcción del conocimiento. En ese marco, como no podría ser de otra manera, el lenguaje aparece

como instrumento fundamental de transmisión e intercambio de la experiencia social, histórica y cultural.

En tanto es resultado de la relación persona a persona, el aprendizaje supone, según Vigotsky, una mediación. Quienes hacen las veces de mediadores educativos son, por supuesto, los adultos, la escuela, el maestro, encargados todos ellos de construir el andamiaje o de tender los puentes para despertar, en los estudiantes, las capacidades que no pueden desarrollarse de manera autónoma, capacidades que se encuentran en proceso de maduración (“Zona de Desarrollo Próximo”) y que, por acción del mediador, se despliegan a la manera de un “capullo” que se convierte en “rosa”, como diría metafóricamente el propio Vigotsky . En contraste, entonces, con la idea de Piaget, de que el desarrollo intelectual se produce casi de manera espontánea, el enfoque histórico- cultural sostiene que el acceso a los instrumentos culturales requiere de una mediación educativa, en otras palabras, el desarrollo sigue al aprendizaje, y no al contrario. Se aprende primero en la interacción social y lo aprendido se desarrolla luego, cuando ha sido interiorizado a nivel individual. Este es un proceso que parte de lo social-interpersonal para culminar en lo individual-intrapersonal.

Como bien se puede concluir, este enfoque valora el rol mediador del maestro sin desconocer la participación dinámica del estudiante. Es decir, supone una opción intermedia entre el esquema del “estudiante-pasivo/maestro-manipulador” del conductismo y el “estudiante-autónomo/maestro-espectador” del enfoque piagetiano. La aplicación pedagógica de la propuesta de Vigotsky se deriva de sus presupuestos teóricos con toda claridad: clases participativas y cooperativas; uso de la verbalización socializadora para desatar interacciones fluidas y estimulantes; “maestro mediador” que suscita reflexiones,

promueve procesos de “reorganización cognitiva” y acompaña a los estudiantes en la obtención de conclusiones.

Hay que señalar, por último, que la idea vigotskiana de la interacción social como fuente generadora del aprendizaje ha influido en la creación de propuestas de enseñanza-aprendizaje que incluyen la noción de “interactividad”, expresión que articula e interrelaciona los tres elementos básicos del proceso: las formas o saberes culturales objeto de apropiación, los estudiantes que se apropian de ellos y los agentes educativos que actúan de mediadores.

Este autor Vygotsky, se contraponme a Piaget, en el sentido que asume que los aprendizajes de los estudiantes tienen que ver con el entorno social, y que todo aprendizaje es social, por lo tanto, el estudiante requiere compartir espacios de aprendizajes con sus pares e interrelacionarse con ellos para construir sus propios aprendizajes.

David Ausubel y Joseph Novak, son dos autores que van a incursionar en un tema muy interesante y que hoy en día es el pilar de la educación, es decir aquel que se forma teniendo como base los conocimientos previos de los estudiantes y que parten de su propia realidad y que a partir de ellos y por asociación los individuos van formando nuevos conocimientos.

d) El aprendizaje significativo.

Terán (2002) continua y explica:

Como bien se puede concluir de lo expuesto hasta aquí, la conquista tal vez más destacada de la pedagogía del siglo XX respecto de los moldes conductistas es la de haber demostrado que, en contraste con la idea de la “tabula rasa”, el sujeto no solo participa en la construcción de sus propios conocimientos, sino que posee estructuras cognitivas preexistentes que deben ser tomadas en cuenta en los procesos de aprendizaje.

No obstante, aunque el aporte de Vigotsky superó en ese sentido al de Piaget, fueron realmente David Ausubel y Joseph Novak,

los que acometieron la tarea de profundizar en la naturaleza de esas estructuras que ellos llaman “conocimientos previos”, planteando además un método para procesarlas. A través del concepto de “aprendizaje significativo”, que ha dado la vuelta al mundo vinculado a su más corriente acepción: “averigua qué sabe el alumno y actúa en consecuencia” (Ausubel), estos psicólogos norteamericanos han llamado la atención sobre el rol que juegan las ideas previas en la adquisición de los nuevos conocimientos. Sus investigaciones sobre cómo se almacena y se procesa la información en la mente del que aprende demuestran que el aprendizaje se torna significativo únicamente cuando favorece la comprensión (asimilación de significados), al permitir que las nuevas ideas se vinculen con las que el estudiante ya posee. En cambio, cuando la relación es arbitraria, esto es, cuando las nuevas ideas no se conectan con las existentes, estamos ante el aprendizaje memorístico. Una cosa, entonces, es la comprensión y, otra, la memoria. Y aprender es fundamentalmente comprender.

¿Qué son los significados? No son otra cosa que los conceptos, sin los cuales –como diría Novak- resulta imposible pensar. Y qué son los conceptos, sino palabras y símbolos, es decir, lenguaje. Inspirados en Vigotski, ambos investigadores defienden la función mediadora del lenguaje, que es la que hace posible el tránsito a los niveles superiores de funcionamiento cognitivo. Desde esta perspectiva, proponen la necesidad de presentar la información nueva a través de “organizadores previos”, es decir, conceptos lo suficientemente inclusivos como para que permitan establecer nuevas relaciones entre las ideas ya existentes o, conceptos subordinados que permitan enriquecerlas. Los mapas conceptuales, por ejemplo, son un ejemplo muy difundido de organizador previo y cumplen con esas dos operaciones que hemos descrito y que Ausubel denomina “reconciliación integradora” y “diferenciación progresiva”, respectivamente.

Los aprendizajes significativos, por lo tanto, son aquellos que se generan en el individuo a partir de los previos que ya trae consigo todo estudiante y que además le parece muy interesante adquirirlos pues los lleva a la vida y experiencia diaria y le sirven para resolver problemas cotidianos.

e) La pedagogía liberadora de Paulo Freire.

Y finalmente Terán (2002) manifiesta que:

El interés creciente de la pedagogía por el desarrollo cognoscitivo ha influido paulatinamente en un cambio radical de concepción de la relación educador-educando. Por un lado, este fenómeno va alimentando una necesidad de desescolarizar por lo menos ciertos aspectos del hecho educativo. Unos leves indicios en este sentido se advierten ya en Novak, cuando formula su crítica a los estadios fijos de Piaget, y a la manera cómo el sistema educativo homogeniza los procesos individuales de los estudiantes. Por otro lado, el estatuto de quien se educa cambia sustancialmente con el reconocimiento de su condición de sujeto poseedor de experiencias y conocimientos propios, lo que le confiere a la vez un grado de libertad respecto del sometimiento intelectual impuesto por el sistema educativo.

Sin embargo, a criterio de muchos, la mayor contribución de la evolución experimentada por los enfoques cognitivos es la de haber llegado a la conclusión de que el lenguaje constituye el principal instrumento mediador del aprendizaje, no solo porque coloca en un primer plano la necesidad de que la educación favorezca la comprensión de significados, sino porque convierte al acto educativo en una “acción comunicativa”. Es justamente éste el punto de partida que adopta la propuesta formulada por el pedagogo brasileño Paulo Freire en la década de 1970. No obstante, para Freire la dimensión comunicativa de la educación es solo un aspecto. Sus planteamientos pedagógicos se sitúan en el terreno de la política. La educación, dice Freire es una “práctica

de la libertad”. Desde esta perspectiva, no basta con disminuir la brecha entre educador y educando; ambos se “encuentran” de forma igualitaria en el espacio creado por el diálogo, como “sujetos interlocutores” que buscan en conjunto la “significación de los significados” (Freire). A través de la experiencia “dialógica”, educador y educando problematizan su propia percepción de la realidad y de sí mismos, la desafían y la transforman, vinculando así la reflexión y la acción en el marco de un gran proceso de concientización. La educación pasa a ser, en consecuencia, un acto gnoseológico, es decir un acto de conocimiento de lo humano, una experiencia de humanización.

Esta propuesta desescolariza de manera tan radical el quehacer educativo que, en palabras del mismo Paulo Freire, el “aula no es un aula, en el sentido tradicional, sino un encuentro, donde se busca el conocimiento, y no donde se transmite”. Pero, ¿cómo organizar los contenidos programáticos de este diálogo, sin desvirtuarlo con imposiciones desde arriba? No siempre, dice Paulo Freire, lo que es un problema para unos, lo es también para los otros”. Hay que partir de los conocimientos previos existentes, que configuran “las aspiraciones, los niveles de percepción, la visión del mundo” de los educandos.

El método de Freire sigue una secuencia de pasos que combinan la reflexión y la acción. A partir de la identificación del universo de palabras perteneciente a los educandos, que supone en sí misma una experiencia dialógica entre los actores del proceso educativo, se escogen las palabras o temas “generadores” que sirven de puerta de entrada a la problematización.

La trascendencia de la “educación liberadora” se ha proyectado con fuerza durante más de tres décadas. Y pese a que originalmente estuvo destinada a los pobres y oprimidos de Latinoamérica, no ha dejado de ser fuente de inspiración para

quienes piensan que la educación puede generar un nuevo tipo de humanidad.

Paulo Freire toma en cuenta un argumento muy importante como es que el aula no debe ser más un espacio donde el individuo se siente como en un claustro, sino al contrario se debe convertir en el espacio ideal para que a partir de él el estudiante se sienta libre y en esa libertad empiece a generar aprendizajes.

2.2.2 Principales enfoques pedagógicos (Principios fundamentales de los enfoques).

Castillo y Montes (2012) al respecto afirman que:

Cada modelo teórico de formación docente articula concepciones acerca de educación, enseñanza, aprendizaje, formación docente y las recíprocas interacciones que las afectan o determinan, permitiendo una visión totalizadora del objeto.

Los distintos modelos, hegemónicos en un determinado momento histórico, no configuran instancias monolíticas o puras, dado que se dan en su interior contradicciones y divergencias; y ellas mismas coexisten, influyéndose recíprocamente. La delimitación y descripción de las concepciones básicas de estos modelos permite comprender, a partir del análisis de sus limitaciones y posibilidades, las funciones y exigencias que se le asignan al docente en cada uno de ellos.

Es posible identificar los siguientes modelos y tendencias (configuraciones institucionalizadas históricamente e incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos).

a) El Modelo práctico-artesanal o enfoque tradicional.

Castillo (2012) explica así:

Concibe a la enseñanza como una actividad artesanal, un oficio que se aprende en el taller. El conocimiento profesional se transmite de generación en generación y es el producto de un largo proceso de adaptación a la escuela y a su función de

socialización. “El aprendizaje del conocimiento profesional supone un proceso de inmersión en la cultura de la escuela mediante el cual el futuro docente se socializa dentro de la institución, aceptando la cultura profesional heredada y los roles profesionales correspondientes” (Fullan y Hargreaves, 1992). Se da un neto predominio de la reproducción de conceptos, hábitos, valores de la cultura “legítima”. A nivel de formación, se trata de generar buenos reproductores de los modelos socialmente consagrados (pág. 49).

Este modelo se caracteriza porque reproduce conocimientos de generación en generación y los estudiantes van a la escuela con la finalidad de copiar los estilos, las formas y los conocimientos que allí se le brindan, a manera de un taller donde se va a aprender un oficio con la práctica diaria y el volcar los conocimientos de quienes ya saben en los novatos que recién empiezan.

b) El Modelo academicista (agrupado).

Castillo (2012) dice:

Especifica que lo esencial de un docente es su sólido conocimiento de la disciplina que enseña. La formación así llamada “pedagógica” pasa a un segundo plano y suele considerarse superficial y hasta innecesaria. “Los conocimientos pedagógicos podrían conseguirse en la experiencia directa en la escuela, dado que cualquier persona con buena formación conseguiría orientar la enseñanza”. (LISTON, 1993:25). Plantea una brecha entre el proceso de producción y reproducción del saber, en tanto considera que los contenidos a enseñar son objetos a transmitir en función de las decisiones de la comunidad de expertos. El docente no necesita el conocimiento experto sino las competencias requeridas para transmitir el guión elaborado por otros, como un locutor hábil (págs. 4-50).

En este modelo el docente se convierte en un hábil y experto transmisor de conocimientos. Es netamente teórico y la escuela es el mejor lugar para adquirirlos.

c) El enfoque tecnicista-eficientista.

Apunta a tecnificar la enseñanza sobre la base de esta racionalidad, con economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y los productos. El profesor es esencialmente un técnico: su labor consiste en bajar a la práctica, de manera simplificada, el currículum prescrito por expertos externos en torno a objetivos de conducta y medición de rendimientos. (DAVINI, 1995). El docente no necesita dominar la lógica del conocimiento científico, sino las técnicas de transmisión. está subordinado, no solo al científico de la disciplina, sino también al pedagogo y al psicólogo (pág. 50).

Este modelo tiene como objetivo principal darle mayor relevancia a la tecnología que se utiliza en el campo de la educación, su meta es tecnificar la enseñanza con ayuda de profesionales como el pedagogo y el psicólogo.

d) El enfoque hermenéutico-reflexivo.

Supone a la enseñanza como una actividad compleja, en un ecosistema inestable, sobre determinada por el contexto –espaciotemporal y sociopolítico—y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas.

El docente debe enfrentar, con sabiduría y creatividad, situaciones prácticas imprevisibles que exigen a menudo resoluciones inmediatas para las que no sirven reglas técnicas ni recetas de la cultura escolar. Vincula lo emocional con la indagación teórica.

Se construye personal y colectivamente: parte de las situaciones concretas (personales, grupales, institucionales, sociopolíticas) que intenta reflexionar y comprender con herramientas conceptuales y vuelve a la práctica para modificarla. Se dialoga con la situación interpretándola, tanto con los propios supuestos

teóricos y prácticos como con otros sujetos reales y virtuales (autores, colegas, alumnos, autoridades) (pág. 50).

Bajo este modelo el docente va más allá de su rol como docente y se involucra más en el mundo de los estudiantes generando un clima emocional adecuado que genera confianza y predispone a logros en el aprendizaje.

Sin embargo, también coincidimos con los autores que señalan la posible parcialidad, relatividad, provisoriedad, los eventuales riesgos, dilemas e incertidumbres que conlleva a un conocimiento práctico así producida.

El autor de Lella (1999) explica acerca de los modelos desarrollados lo siguiente: “Se cree que, de los modelos y tendencias, el que mejor da cuenta, del contexto cultural global es el hermenéutico-reflexivo”.

El práctico-artesanal propone al docente que imite “modelos”, que transmita “la” cultura, el pensar, decir y hacer como nuestros mayores. ¿Qué modelos?, ¿qué cultura?, ¿qué mayores?

El academicista ubica al docente como transmisor de las verdaderas certezas que proporcionan los últimos contenidos científicos de la Academia. ¿Qué certezas científicas? ¿Cuáles contenidos actualizados?

El tecnicista sueña con el docente de la racionalidad técnica, que planifica los previsible pasos del proceso de enseñanza y aprendizaje y baja los paquetes instruccionales con términos seguros para garantizar el logro eficiente de los objetivos. Planificar, ¿qué futuro? Garantizar, ¿qué objetivos?

Las posibles combinaciones entre los tres modelos darán diversas formas reproductivistas, de racionalidad técnica, heterónomas, desconociendo las implicaciones éticas y políticas del quehacer educativo. No solo subordinan a los docentes; nos despojan en

cuanto gestores, políticos de la educación, y al conjunto de la sociedad misma, de la capacidad de decisión de los medios más acordes y consecuentes con los fines propuestos. Aluden a un pasado de sólidas certezas, a un presente seguro y a la confianza de un futuro cierto. ¿A que presente seguro, a qué futuro cierto, a que cultura del 2000 apuntan?

El hermenéutico-reflexivo pretende formar un docente comprometido con sólidos valores (no neutro) y con competencias polivalentes. Un docente abierto, capaz de:

Partir de la práctica como eje estructurante, en tanto áulica, institucional, comunitaria, social

Problematizar, explicitar y debatir desde la biografía escolar previa hasta las situaciones cotidianas, las creencias, las rutinas, las estereotipias, las resistencias, los supuestos, las relaciones sociales, los proyectos; así como los contenidos, los métodos y las técnicas.

Reconstruir la unidad y complejidad de la propia experiencia docente contextualizada, con sus implicaciones emocionales, intelectuales, relacionales, prospectivas.

Compartir la reflexión personal crítica en ámbitos grupales contenedores, con coordinación operativa, para posibilitar cambios actitudinales.

Propiciar imprescindibles espacios de investigación cualitativa y con participación protagónica de los docentes, utilizando métodos diversos, entre ellos resultan muy valiosos los etnográficos; tales como cartas, bitácoras personales, diarios de campos, testimonios orales, casos reales o simulados, documentales, dramatizaciones.

Favorecer la exogamia, ampliar la perspectiva, a fin de lograr cierta distancia óptima de análisis.

Leer, en las imprescindibles imágenes vertiginosas de la postmodernidad, tratando de interpretar los signos de los tiempos, de este casi inescrutable comienzo de milenio.

Esta tendencia hermenéutico-reflexiva no está consolidada, ni siquiera aun suficientemente legitimada. Es más, ella misma produce incertidumbre y dudas. Pero quiere constituirse en referente teórico-metodológico, a la vez que en genuina aspiración ético-política (¿con resabios de modernidad?) a la cual los formadores de docentes –o los gestores, responsables políticos de los respectivos programas- no queremos renunciar.

2.2.3 Clasificaciones de enfoques pedagógicos.

a) Clasificación según Rafael Flores Ochoa.

Rafael Flores Ochoa (1995) citado por Gómez y Polania (2008), en su libro *Pedagogía del Conocimiento*, clasifica los modelos pedagógicos en cinco grupos, siendo esta tipología la más generalizada entre la comunidad educativa colombiana:

1. Modelo pedagógico tradicional.

Para entender mejor las bases de este modelo hay que remontarse hasta el siglo XVII, a la enseñanza impartida principalmente por las órdenes religiosas, sobre todo en los internados; en este recorrido hay que dar una mirada a las creencias de la época medieval, cuya principal preocupación consistía en alejar a la juventud de los problemas propios de la época y de la edad.

Con el pretexto del virtuosismo, se ofrecía una rigurosa vida metódica en el interior de los centros educativos: se buscaba la formación del carácter de los aprendices, moldeándolo a través de valores como la voluntad, la virtud, la disciplina, la ética y el humanismo; al mismo tiempo se les enseñaban los ideales de la antigüedad, la lengua escolar utilizada era el latín, y el manejo de la retórica era el cúlmen de esta educación (págs. 51-52).

Este modelo fue bastante rígido y buscaba la perfección en los individuos, por eso su sistema era llevado en la mayoría de los casos por religiosos quienes veían en la virtud el máximo galardón a alcanzar a través de la formación y educación.

2. Modelo conductista.

Apoyado en la tecnología educativa que se desenvuelve paralelamente con la creciente racionalización y planeación económica de los recursos humanos en la posguerra de las décadas de los 60 y 70, éste modelo se caracteriza por la transmisión parcelada de saberes técnicos mediante un adiestramiento experimental centrado en el refuerzo (pág. 55).

Posteriormente se da paso al conductismo, que como ya se ha mencionado, sesgó el proceso de aprendizaje en los individuos, pues los sometió a ser simples receptores del conocimiento, que estaba en manos de los expertos y eruditos quienes tenían a su cargo la formación y educación de aquel entonces.

3. Modelo romántico.

Este modelo se fundamenta en las ideas filosóficas y pedagógicas de Rousseau (1998) presentadas en su obra *Émile ou de l'éducation* y se identifica en la praxis con las propuestas de pedagogía no directiva implementadas por Neill en la escuela de Summerhill. En este modelo, el desarrollo natural del niño se convierte en la meta y a la vez en el método de la educación. Plantea que lo más importante para el desarrollo del niño es el interior, y esta interioridad se convierte en su eje central, en la meta y a la vez en el método de la educación (pág. 59).

En el modelo romántico todo gira en relación al individuo y la educación tiene que servirle a este para lograr desarrollar su mundo interior de forma adecuada y que le sirva para desenvolverse en su medio.

4. Modelo desarrollista.

Está basado en las teorías de Dewey (1957) y Piaget (1999) y plantea que la educación debe buscar que cada individuo acceda progresiva y secuencialmente a una etapa superior de su desarrollo intelectual de acuerdo con las necesidades y condiciones particulares de cada uno, lo cual a su vez se constituye en su meta educativa. Los fundamentos teóricos de

este modelo se originaron en las ideas de la Psicología Genética de Piaget y desde esta perspectiva, la tendencia cognoscitivista podría considerarse más una propuesta epistemológica que pedagógica (pág. 63).

Este modelo tiene como principal acepción el desarrollo evolutivo de los individuos y plantea que los aprendizajes deben ser secuenciados respetando precisamente esta evolución en la capacidad de los mismos.

5. Modelo socialista.

Este modelo emerge como resultado de los trabajos de la Teoría Crítica en las décadas de los ochenta y los noventa. Algunos de sus fundamentos teóricos contemporáneos tienen su origen en las propuestas de los filósofos y teóricos sociales de la escuela de Frankfurt como Max Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse, Erich Fromm y Walter Benjamín, quienes trabajaron en Alemania con el Instituto para la Investigación Social. Debido a que muchos de ellos eran judíos, durante la segunda guerra mundial debieron trasladarse a Nueva York donde se vincularon a la Universidad de Columbia. Allí participaron activamente en la vida académica con una serie de estudios de reconocida importancia relacionados con críticas acerca del racismo, la exclusión, el prejuicio racial y las políticas de segregación. Estos estudios influyeron positivamente en el pensamiento filosófico y pedagógico en los Estados Unidos, y sus perspectivas críticas son la base de los teóricos críticos de la actualidad (pág. 64).

Este modelo pone de relevancia a la sociedad con todas sus dificultades y plantea un tipo de educación basada en la reflexión de los procesos sociales y cómo dentro de ellos el individuo se desenvuelve y participa en forma activa dándole solución práctica a los problemas.

b) Clasificación según Julián de Zubiría Samper.

Julián de Zubiría (2007) citado por Esteban y López (2012), clasifica los modelos pedagógicos en cuatro grandes grupos:

1. Modelo pedagógico heteroestructurante.
2. Modelo pedagógico autoestructurante de la escuela activa.
3. Modelo pedagógico autoestructurante y los enfoques constructivistas.
4. Modelo pedagógico dialogante.

c) Clasificación según FIPC.

Esteban y López (2012) explican:

El Grupo de Investigación Enfoques pedagógicos y didácticos contemporáneos, de la Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual “Alberto Merani” (FIPC), ha hecho la siguiente propuesta de clasificación de los modelos pedagógicos:

Primeramente, proponen seis tipos de pedagogías:

1. Pedagogías clásicas.
2. Pedagogías modernas.
3. Pedagogías contemporáneas.
4. Pedagogías funcionales.
5. Pedagogías estructurales cognitivas.
6. Pedagogías estructurales cognitivo - afectivas.

En segundo lugar, dentro de cada una de estas tipologías sobre pedagogías enmarcan algunos enfoques pedagógicos, de la siguiente manera:

Pedagogías	Enfoques pedagógicos	
Clásicas	Tradicional	Humanística
Modernas	Industrial	Activo
Contemporáneas	Funcional	Estructural
Funcionales	Aprendizaje basado en problemas (ABP)	

Estructurales cognitivas	Modificabilidad cognitiva	Aprendizaje significativo	Pedagogía problémica	Cambio conceptual, metodológico, actitudinal y axiológico
Estructurales cognitivo afectivas	Enseñanza para la comprensión		Pedagogía conceptual	

2.2.4 Enfoques de las prácticas profesionales.

Sayago y Chacón (2006) manifiestan: “La incorporación de las Prácticas Profesionales en los planes de estudio de formación docente depende en gran medida de los marcos teóricos y supuestos dominantes en la discusión pedagógica y curricular del momento socio histórico actual”.

Atendiendo a esta premisa, Carr (1996) realiza algunas interpretaciones desde las que se analiza la relación teoría y práctica, a través de los siguientes enfoques:

a) El enfoque tecnológico.

De ciencia aplicada, proceso producto, la teoría es separada de la práctica, es decir el pensamiento de la acción, interesan los aspectos técnicos normativos, primero se da la teoría y luego se va a la práctica. Con este enfoque se prioriza un elemento sobre otro, existe una relación de independencia entre ellos y se trata de buscar las formas de relacionarlos (Diker y Terigi, p. 1997). Desde esta perspectiva, las Prácticas Profesionales ejecutadas por los estudiantes en los centros escolares se conciben como una aplicación de conocimientos, ejecución de técnicas y procedimientos de enseñanza desvinculados de los fundamentos teóricos o con esquemas teóricos débilmente estructurados.

Bajo este enfoque se tiene aquellas prácticas que se ejecutan muy alejadas de los preceptos teóricos y que más se enfocan en la práctica. Las técnicas estudiadas se desvinculan de la realidad.

b) El enfoque práctico e interpretativo.

Las Prácticas Profesionales proporcionan un saber práctico, encaminan a los estudiantes hacia la deliberación para intervenir en la compleja vida del aula y de la escuela. Son el presupuesto de la teoría, se relacionan con ella, los estudiantes se sirven de ella como fuente de saber y conocimiento, colocan a prueba su valor dentro de lo que están aprendiendo y experimentando en las aulas. En este enfoque las Prácticas se modifican teóricamente.

Bajo este enfoque se afirma que las prácticas le permite a los estudiantes compartir en la realidad los problemas existentes en ella y le permiten abordarlos mejor desde su perspectiva profesional con el uso de los conocimientos teóricos que ya posee.

c) El enfoque socio crítico y reconstruccionista social.

Las prácticas promueven un conocimiento estimulante en los estudiantes, los ayuda a liberarse de sus creencias y valores tradicionales de interpretar el ejercicio de la docencia. De acuerdo con este enfoque las Prácticas interpretan la teoría y la práctica como campos mutuamente constituidos y dialécticamente relacionados (Carr, 1996). Las Prácticas llevan implícita una teoría y toda teoría convoca a un modo de hacer y realizar. Campillo (1999. p. 133) refiriéndose a este enfoque, incluye la perspectiva habermasiana, cuando señala que las relaciones establecidas por los estudiantes en período de Prácticas son “eminente acciones comunicativas, que los estudiantes realizan mientras piensan, reflexionan, hablan, argumentan, preparan sus discursos, valoran lo aprendido, mejoran y llegan a consenso y todo ello es acción”. En otras palabras, la relación teoría y práctica no actúa separadamente, por el contrario, merece otro ángulo de análisis, se trata de una relación dialéctica práctica, teoría, práctica.

En tal sentido, se hace necesario desde la universidad comprometerse con un proceso de transformación del ser y hacer profesional docente, cuyo principal marco sean prácticas reflexivas sustentadas en acciones comunicativas e incorporadas

al aprendizaje de la enseñanza en toda su complejidad. De este modo, se inicia el camino por la segunda ruta, como es el impulso de cambios en las Prácticas para encarar nuevas concepciones, lo cual implica someter a la discusión las siguientes ideas. (pág. 61)

Este enfoque le permite al estudiante tener un panorama más amplio de lo que es la realidad, lo vuelve más abierto de mente y le permite despojarse de sus creencias y de sus formas y estilos de vida para ser más receptivo a la diversidad que va encontrar en la realidad. Además, le enseña a convivir con los demás y a respetar las diferencias.

2.2.5 Ideas para reconsiderar las Prácticas Profesionales.

Las mismas autoras Sayago y Chacón (2006) continúan y explican:

La búsqueda de referentes teóricos en el Eje de Prácticas.

Aunque el Eje de Prácticas Profesionales en el marco de la formación docente refiere a acciones de trabajo precisas, necesita de un cuerpo teórico para hacer más inteligible la realidad educativa en la cual se inserta. Estos referentes podrían ser de orden epistemológico, pedagógico y ontológico. Desde el referente epistemológico se precisa indagar: ¿De qué manera se obtiene el conocimiento construido en las Prácticas? ¿Cuál es el verdadero papel de las Prácticas en las nuevas formas de producir conocimiento? ¿Cuáles son las fuentes generadoras de ese conocimiento? ¿Qué criterios se usan para validarlo y contrastarlo? La búsqueda de ese referente se plantea con el propósito de enfrentar los viejos y consolidados principios, según los cuales las Prácticas se justifican y sustentan en sí mismas, esto es, son medio y fin al propio tiempo. El conocimiento de la base epistemológica permite a los sujetos comprender, modificar y construir conocimiento de un modo no dogmático e impulsar el desarrollo de las Prácticas a la luz del avance de las nuevas realidades educativas.

Desde el referente pedagógico, las Prácticas bajo la concepción de racionalidad puramente técnica, se limitan a dar respuesta a

interrogantes como: ¿qué enseñar?, ¿a quiénes?, ¿con cuáles procedimientos?, ¿bajo qué estilos y enfoques?

Obviamente preguntas importantes, pero carecen de valor si el estudiante no tiene las herramientas conceptuales para analizar y explicar las razones por las cuales se reglamentan las acciones dentro del aula. Sin duda, este hecho ha limitado la construcción de un saber pedagógico validado y sistematizado a través de las Prácticas.

En el referente ontológico, se percibe cierta neutralidad valorativa en el accionar de las Prácticas. En tal sentido, se estudian las características de un buen docente, los dilemas morales vividos... no obstante, a los estudiantes no se les brinda oportunidad para examinar, confrontar sobre ¿qué significa ser docente en la sociedad de hoy?, ¿cuál es el compromiso ético? Este cuestionamiento ontológico de las Prácticas sería deseable atendiendo a las características del contexto socio-cultural venezolano y a las del ejercicio actual de la profesión docente.

Las prácticas preprofesionales por lo tanto son inherentes a la formación de los estudiantes y son necesarias para consolidar los estudios y la formación recibida. Sin ella los estudiantes serían sólo teóricos y finalmente no desarrollarían adecuadamente las destrezas y habilidades propias de cada profesión.

Las Prácticas como base de la formación e investigación.

En este momento, las Prácticas como campo de investigación exigen incorporar a los estudiantes en procesos de investigación para identificar, comprender la multidimensionalidad de la enseñanza y la necesidad de convertirse en investigadores de su propia práctica a fin de desarrollarse profesionalmente.

En ese orden de ideas, es necesario impulsar la investigación como soporte en la creación de Prácticas contextualizadas

conducentes a la consolidación de competencias en los practicantes, lo cual implica el desarrollo de capacidades de observación, descripción e interpretación de su propio contexto. A ello se agrega, la necesidad de comprender la realidad escolar a fin de introducir cambios y transformaciones que trasciendan el carácter instrumental de la enseñanza, revisarla críticamente e impulsar verdaderas transformaciones en el aula y el contexto en general.

En lo fundamental, se hace necesario orientar las Prácticas hacia derroteros promotores de la investigación acción a partir de la cotidianidad de las aulas y el entorno escolar, por tanto, es necesario añadir que las Prácticas son realmente prácticas, cuando se convierten en oportunidades para investigar y proponer mejoras de la enseñanza, en procesos de observación, planificación, acción y revisión de las acciones; es decir, se trata de una espiral autorreflexiva (Carr y Kemis, 1988).

Ese espíritu de indagación crítica lleva a impulsar en y desde las Prácticas, procesos de investigación, reflexión y acción en los espacios escolares, para establecer una relación dialéctica desde la práctica, teoría, práctica. En este caso, la investigación acción en palabras de Elliott (1991, pp. 70-71) “perfecciona la práctica mediante el desarrollo de las capacidades de discriminación y de juicio del profesional en situaciones concretas complejas y humanas. Unifica la investigación, el perfeccionamiento de la práctica y el desarrollo de personas en su ejercicio profesional”. En síntesis, las Prácticas se constituyen en una herramienta valiosa, motivadora de procesos de deliberación sobre la acción docente, son estímulo en la investigación de la enseñanza, base de la problematización y demandan la participación de los sujetos practicantes, maestros asesores, tutores y universidad, lo cual permite agregar un elemento importante en ese proceso, las

escuelas pasan a constituirse en espacios de desarrollo profesional (págs. 61-62).

Otro factor no menos importante en la formación del perfil profesional del estudiante universitario es el generar procesos de reflexión hacia la investigación. Todo profesional debe dedicarse a la investigación ética y que le genere el espacio ideal para poner su profesión al servicio de los demás y es en la práctica pre profesional donde el estudiante se encuentra con los múltiples problemas que pueden servirle finalmente como punto de partida para iniciarse en el apasionante mundo de la investigación y de esa manera consolidarse como un profesional a carta cabal.

2.2.6 Propuesta de enseñanza reflexiva en la Práctica Pre-Profesional.

Sayago y Chacón (2006) las dividen en cinco componentes:

La enseñanza

Según Sayago y Chacón (2006):

Actividad en la cual el alumno practicante entra en contacto con la realidad y se va haciendo responsable de la clase; en ese espacio se hace consiente de los supuestos implícitos del currículum, los descubre y articula, y a su vez, efectúa propuestas y ajustes acordes a las necesidades del contexto áulico.

Gracias a la enseñanza el estudiante puede asociar los conocimientos teóricos con lo que requiere poner en práctica ya en el trabajo de campo y consolida de esa manera sus aprendizajes.

La investigación

Según Sayago y Chacón (2006):

Posibilita a los alumnos en Prácticas la ubicación en los contextos socio-históricos, además, desarrollar capacidades para investigar sobre su propio trabajo y adquirir conocimientos acerca de la cultura escolar. A partir de este análisis proponen la elaboración de proyectos de investigación–acción, estudios etnográficos y proyectos de análisis curricular. Se trata, entonces, de un trabajo

colaborativo entre profesores tutores y asesores de Prácticas, así como del apoyo entre pares.

La investigación tomada en cuenta desde sus primeros niveles como es la investigación formativa que se complementa con las vivencias que tiene el estudiante en el trabajo de campo y ante el sinnúmero de problemas va proponiendo alternativas de solución a través de los diferentes trabajos de investigación.

Los seminarios

Según Sayago y Chacón (2006):

Estrategias vinculadas con la investigación, se planifican conjuntamente y se centran en diversas cuestiones como currículum oculto, aprendizaje cooperativo, evaluación, procesos de enseñar y aprender. Surgen de las experiencias de los practicantes en las escuelas, también de lecturas sobre vivencias escritas por profesores y estudiantes de semestres anteriores con la intención de construir diversas perspectivas sobre ciertas problemáticas educativas.

Son estrategias didácticas que permiten a los estudiantes ahondar más en algunos temas propios de su profesión, donde se involucra con especialistas quienes los instruyen en situaciones específicas de su área profesional.

Los diarios de prácticas

Según Sayago y Chacón (2006): “Instrumento cualitativo donde los estudiantes reflejan sus impresiones, reflexiones y su evolución como profesores; constituyen un medio muy importante para generar procesos de reflexión”.

Estos documentos son muy valiosos ya que representan el consolidado de las actividades que desarrollan los estudiantes en su trabajo de campo y que vienen a ser la sistematización de todo lo aprendido y hecho en relación a lo que conoce de su profesión.

Las tutorías

Según Sayago y Chacón (2006):

Proceso que enfatiza las condiciones sociales de los grupos de estudiantes en Prácticas y en sus oportunidades de aprendizaje, estableciendo encuentros previos a las observaciones de clase, acompañamiento y posteriores entrevistas para valorar y evaluar los momentos cruciales de las experiencias didáctico-pedagógicas ejecutadas.

Son espacios donde los estudiantes refuerzan sus aprendizajes para mejorar en su práctica preprofesional y posteriormente en su perfil profesional. Sirven también para realizar análisis de cómo les está yendo en su práctica y que dificultades podrían estar presentándose.

Se pretende a partir de esta propuesta de formación incorporar el desarrollo de capacidades para la autonomía, la reflexión y la crítica con el ánimo de mediar positivamente en el aprendizaje de quienes tendrán a cargo mejorar las condiciones sociales, políticas y culturales de las sociedades, con base en la participación activa y solidaria encaminada a lograr procesos transformadores.

Por su parte, Perrenoud (2004) afirma que en las sociedades actuales ocurren transformaciones rápidamente; las tecnologías, la comunicación se modifican constantemente, se vive rodeado de paradojas, por tanto, al educador incumbe prepararse para una práctica reflexiva, estimuladora de la innovación y la cooperación. De este modo, las competencias reflexivas y críticas deben trabajarse desde la formación inicial e ir conformando esquemas mentales con los cuales el estudiante en el futuro cercano encontrará asidero para interpretar e intervenir la realidad educativa (pág. 64).

2.3 Bases filosóficas

Martínez & López (2008) realiza un listado de modelos pedagógicos y los define de la siguiente manera:

FILOSOFIA DEL ENFOQUE TRANSMISIONISTA – TRADICIONAL

En la primera mitad del siglo XX el enfoque transmisionista tradicional predominó en las escuelas luego de superar el ilusorio concepto de disciplina formal que prometía una facultad intelectual general, única y homogénea para pensar y resolver cualquier problema. Desde la segunda mitad del siglo XX se abrió a la enseñanza convencional de los conceptos y estructuras básicas de las diferentes disciplinas como una manera de integrar la nueva generación a la cultura de la sociedad moderna, y de asegurar la continuidad de la herencia de la civilización occidental. La materia de estudio en esta perspectiva abarca no sólo información y conceptos básicos de la ciencia y la cultura sino también valores básicos de convivencia para la socialización de los niños y su preparación para el trabajo. La escuela básica primaria obligatoria se centró en la transmisión de las habilidades o competencias básicas mínimas de comunicación y cálculo, para que los alumnos aprendieran a defenderse en la vida social.

Hay que destacar que en la enseñanza transmisionista tradicional la evaluación de los alumnos es un procedimiento que se utiliza casi siempre al final de la unidad o del periodo lectivo para detectar si el aprendizaje se produjo y decidir si el alumno repite el curso o es promovido al siguiente. Se trata de una evaluación final o sumativa, externa a la enseñanza misma y que permite verificar el aprendizaje de los alumnos de manera cualitativa, simplemente comprobando si el alumno aprendió o no el conocimiento transmitido; o de manera cuantitativa asignándole algún numeral o porcentaje al aprendizaje que el alumno muestra en relación con el promedio del grupo al que pertenece (evaluación según norma) o en relación con la precisión del logro del objetivo de aprendizaje esperado o enseñado (evaluación según criterio).

En la enseñanza tradicional los profesores también hacen preguntas evaluativas espontáneas durante el desarrollo de la clase, para chequear no sólo la atención de los estudiantes a la lección correspondiente, sino el grado de comprensión a las explicaciones que el profesor está desarrollando en la clase. Este tipo de evaluación diagnóstica permite además saber si el alumno está preparado para entender el tema siguiente, a fin de prevenir, corregir y ajustar la clase, y ofrecer actividades remediales.

En la enseñanza tradicional la evaluación es reproductora de conocimientos, clasificaciones, explicaciones y argumentos previamente estudiadas por el alumno en notas de clase o textos prefijados, sin que ello signifique repeticiones memorísticas, pues también se evalúan en esta perspectiva tradicional niveles y habilidades de comprensión, análisis, síntesis y valoración de lo estudiado, ya sea en pruebas orales o en pruebas escritas de preguntas abiertas. Las preguntas escritas pueden ser también cerradas o de una respuesta precisa, tipo test, llamadas también preguntas objetivas y pueden redactarse de diferentes formas según requieran del estudiante información o comprensión y reflexión sobre el tema objeto del examen. Pueden ser de la forma de respuesta corta, de ordenación, de selección múltiple, de escogencia de la mejor respuesta, de interpretación de un texto o situación, o de solución de problemas siguiendo cierta pauta o algoritmo. Pero estas pruebas objetivas, aplicadas al final de una enseñanza tradicional, tiene la dificultad de que no encajen ni corresponden a una enseñanza verbalista, ambigua y espontánea que caracteriza a la pedagogía tradicional.

Hay que aclarar que, en esta perspectiva pedagógica, la responsabilidad principal del aprendizaje se carga sobre el alumno, de su esfuerzo depende su aprendizaje, de ahí que es al alumno al que hay que evaluar y no al maestro. Con frecuencia,

en este modelo tradicional de enseñanza, los alumnos aprenden no por mérito de su profesor, sino, a veces, a pesar del profesor.

El texto escolar, guía obligatoria de la materia, despliega los contenidos necesarios para el desarrollo de la materia, a la manera de una exposición magistral; es generalmente ordenado, sólido, con ilustraciones y ejemplos didácticos, e incluso aplicaciones y ejercicios recomendados a los alumnos.

Se trata de una exposición convencional completa y lineal de la temática del material, de los conocimientos básicos ya producidos y definidos, que sólo esperan ser asimilados por el alumno gracias a una presentación clara, diagramada y que sigue el orden y secuencia de la disciplina.

El currículo en este modelo pedagógico es un plan general de contenidos, no operacionalizados ni objetivados, que permite márgenes tan grandes de interpretación al profesor en su ejecución, que mientras no se salga del marco general ni de su papel de organizador tradicional dentro del aula, puede generar brechas considerables entre el currículo oficial y el real, sin que las instituciones sepan ni se preocupen, pues en ellas muchos de sus supuestos teóricos son implícitos, o permanecen inscritos como declaraciones formales, abstractas y generales (págs. 12-13).

FILOSOFIA DEL ENFOQUE CONDUCTISTA

Los precursores principales en este enfoque son: Pavlov, Thorndike y Skinner, y se desarrolla con la creciente racionalización y planeación económica de los recursos en la fase superior del capitalismo.

Este modelo se desarrolló paralelamente con la creciente racionalización y planeación económica de los recursos en la fase superior del capitalismo, bajo la mira del moldeamiento

meticuloso de la conducta productiva de los individuos. El método es en esencia, el de la fijación y control de los objetivos instruccionales formulados con precisión y reforzados en forma minuciosa. Adquirir conocimientos, códigos impersonales, destrezas y competencias bajo la forma de conductas observables, es equivalente al desarrollo intelectual de los niños. Se trata de una transmisión parcelada de saberes técnicos mediante un adiestramiento experimental que utiliza la tecnología educativa. El más destacado promotor y exponente de este modelo es Burrhus Frederic Skinner.

Aunque esta perspectiva pedagógica conserva la importancia de transmitir el contenido científico-técnico a los aprendices como objeto de la enseñanza, según lo pregonaba el modelo tradicional, no obstante, los conductistas enfatizan también en la necesidad de atender las formas de adquisición y las condiciones del aprendizaje de los estudiantes (GAGNE, 1971). Es decir, los educadores para ser eficientes deberán traducir los contenidos en términos de los que los estudiantes sean capaces de hacer, de las conductas que tengan que exhibir como evidencia de que afectivamente el aprendizaje se produjo. En el fondo se trata de un camino pedagógico para tecnificar y volver más eficiente y objetiva la enseñanza transmisionista tradicional; para ello, lo primero que tiene que lograr el educador es expresar con precisión lo que espera que el estudiante aprenda en términos de comportamiento observable, de modo que mientras no domine el aprendizaje previo, no pueda continuar en el curso. Fue Mager, R (1962) quien diseñó un procedimiento sencillo redactado con tres elementos básicos, para que los maestros aprendieran a formular objetivos específicos de instrucción:

Descripción del comportamiento que el estudiante adquirirá o exhibirá.

Definición de las condiciones de tiempo, de espacio, de elementos interventores, de restricciones, etc., bajo las cuales el comportamiento ocurrirá. Esto hace observable el objetivo.

Evaluación y verificación del criterio de desempeño aceptable.

En la perspectiva conductista, definido el programa instruccional, evaluar no es diferente a enseñar, pues suprimida la subjetividad aleatoria y sesgada del maestro en los objetivos específicos, su función se reduce a verificar el programa, a constituirse en un controlador que refuerza la conducta esperada y autoriza el paso siguiente a la nueva conducta o aprendizaje previsto, y así sucesivamente. Los objetivos instruccionales son los que guían la enseñanza, son ellos lo que indican lo que debe hacer el aprendiz, por esto a los profesores le corresponde sólo el papel de evaluadores, de controladores de calidad, de administradores de los refuerzos. El refuerzo es precisamente el paso que afianza, asegura y garantiza el aprendizaje. Dado un estímulo (o un problema) y presentado un modelo de respuesta adecuado, el estudiante debe recibir del profesor la aceptación, el premio (o la nota), es decir, el refuerzo, cuando logre reproducir la solución correcta o la respuesta modelada para problemas similares, bajo las condiciones observables y medibles previstas en el objetivo instruccional.

El refuerzo es el autorregulador, el retroalimentador del aprendizaje que permiten saber a los estudiantes si acertaron o no, si lograron la competencia y el dominio del objetivo con la calidad que se esperaba. Mientras el refuerzo no ocurra, los estudiantes tendrán que ocuparse de observar, informarse y reparar en los elementos que contiene el objetivo instruccional, que es precisamente la respuesta moldeada que tienen que ensayar, practicar y ajustar hasta lograr producirla con la perfección prevista; y es el profesor quien la acepta y la refuerza (págs. 14-16).

FILOSOFIA DEL ENFOQUE SOCIAL - COGNITIVO.

Este enfoque se centra en los fundamentos teóricos del modelo pedagógico social cognitivo. Sus precursores más desatacados son Freinet y en América Latina Paulo Freire y más recientemente los discípulos de Vigotsky, externa, en el cual el docente es el promotor de tal desarrollo y el estudiante es visto con participación activa al hacerse cargo de las responsabilidades necesarias para la realización de actividades siendo autosuficiente para crear su propio aprendizaje.

Este modelo propone el desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses del alumno. Tal desarrollo está influido por la sociedad, por la colectividad donde el trabajo productivo y la educación están íntimamente unidos para garantizar a los alumnos no solo el desarrollo del espíritu colectivo sino el conocimiento científico técnico y el fundamento de la práctica para la formación científica de las nuevas generaciones. El desarrollo intelectual no se identifica con el aprendizaje (como creen los conductistas), ni se produce independientemente del aprendizaje de la ciencia como creen algunos constructivistas. Sus precursores más destacados son Makerenko, Freinet y en América Latina Paulo Freire. Y más recientemente los discípulos de Vigotsky llevaron al aula la aplicación de los principios de la psicología educativa de su maestro.

Los escenarios sociales pueden propiciar oportunidades para que los estudiantes trabajen en forma cooperativa y solucionen problemas que no podrían resolver solos. El trabajo en grupo estimula la crítica mutua, ayuda a los estudiantes a refinar su trabajo y darse coraje y apoyo mutuo para comprometerse en la solución de los problemas comunitarios:

A través de la participación en las comunidades, los estudiantes podrían considerarse a sí mismos capaces, incluso obligados, de

comprometerse con el análisis crítico y la solución de sus problemas.

Al menos tres requisitos o exigencias deben cumplir la enseñanza según esta pedagogía social:

- a. Los retos y problemas a estudiar son tomados de la realidad, no son ficticios ni académicos y la búsqueda de su solución ofrece la motivación intrínseca que requieren los estudiantes.
- b. El tratamiento y búsqueda de la situación problemática se trabaja de manera integral, no se aísla para llevarla al laboratorio, sino que se trabaja con la comunidad involucrada, en su contexto natural, mediante una práctica contextualizada.
- c. Aprovechamiento de la oportunidad de observar a los compañeros en acción, no para limitarlos ni criticarlos sino para revelar los procesos ideológicos implícitos, sus presupuestos, concepciones y marcos de referencia, generalmente ocultos, pero que les permite pensar de determinada manera. El profesor y los participantes, sean alumnos o no de la escuela, están invitados y comprometidos a explicar sus opiniones, acuerdos y desacuerdos sobre el tema de la situación estudiada, y su peso en la discusión no lo da autoridad alguna, sino la fuerza de los argumentos, la coherencia y utilidad de las propuestas y la capacidad de persuasión, aun en contra de las razones académicas del profesor o del libro de texto.
- d. La evaluación en la perspectiva tradicional y en la conductista está dirigida al producto, es una evaluación estática, mientras en el modelo de pedagogía social es dinámica, pues lo que se evalúa es el potencial de aprendizaje que se vuelve real gracias a la enseñanza, a la interacción del alumno con aquellos que son más expertos que él es Vigostky quién ha definido el concepto de zonas de desarrollo próximo, que el alumno logra realizar con la ayuda de un buen maestro. En esta perspectiva, la evaluación no se desliga de la enseñanza, sino que detecta el grado de ayuda que requiere el alumno de parte del maestro para resolver el problema

por cuenta propia. Por ejemplo, la solución de problemas sencillos de aritmética, dónde se ha detectado que los estudiantes pueden fallar por varias razones:

Porque no entienden la redacción del problema

Porque no logran representar lingüísticamente lo que se pregunta.

Por falta de una representación gráfica

Por falta de una representación matemática

Por falta de razonamiento lógico (págs. 17-19)

FILOSOFIA DEL ENFOQUE POR COMPETENCIAS

Según Martínez (2010):

En las últimas décadas del siglo XX se ha intentado implementar un modelo educativo distinto al tradicional, conocido como modelo de educación basada en competencias. Para este modelo el enfoque que se retoma se considera que la educación basada en competencias pretende desarrollar integralmente al educando para su realización plena y bienestar común. Para esto toma en cuenta al estudiante en la aplicación del conocimiento con la realidad para que pueda integrar la teoría y la práctica, con la que desarrolle habilidades, actitudes, valores y destrezas aprendiendo a trabajar en equipo, sin ver el lugar en donde adquiere el aprendizaje. En lo que respecta las competencias son para este enfoque un conjunto de conceptos tales como: saberes, conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas.

Las características de la competencia son: Parte del aprendizaje significativo (tanto los contenidos representacionales, como el abordaje –saber hacer- con un espíritu abierto, contextualizador, y flexible, dejando de lado los esquemas rígidos y preconcebidos), se orienta a la formación humana integral, integra la teoría con la práctica, promueve la continuidad entre todos los niveles educativos, y los procesos laborales, y de convivencia, fomenta la construcción del aprendizaje autónomo, orienta la formación y fortalecimiento del proyecto ético de vida (planeación consciente

e intencional que realiza una persona con el fin de dirigir y proyectar su vida en los diferentes campos del desarrollo humano) y permite la organización curricular en base a proyectos y problemas.

Dentro del conjunto de estos elementos que especifican la competencia, el eje central se ubica en el logro de capacidades y valores en los estudiantes, como propósito del aprendizaje, a través de, (como aspectos subalternos dentro de la jerarquía de importancia) contenidos pertinentes y significativos y de metodologías participativas y constructivas del conocimiento y aprendizaje.

Es evidente que las “estrategias de enseñanza” contemporáneas han cambiado radicalmente. Si anteriormente el docente era el protagonista principal y además transmitía sus conocimientos a través de la palabra, el ejemplo vivo, y medios técnicos tan sencillos como la “tiza y la pizarra”. Hoy en día se enfatiza las “estrategias de aprendizaje” porque los protagonistas principales son los estudiantes. Además, el docente tiene que desarrollar habilidades que implementen actividades secuenciales de carácter interactivo y cooperativo, dinámicas grupales que ayuden a la resolución de problemas por parte de los estudiantes, comunicación de ideas esenciales en la comprensión de un tema o fenómeno determinado, presentación de reactivos que fomenten el análisis y la acción.

Es importante señalar, que estos aspectos descritos como un conjunto de métodos y estrategias, están subordinados al logro de las competencias. Así como los contenidos se constituyen en medios para lograr tal fin. Porque lo importante no es memorizar un conjunto de conceptos sino desarrollar habilidades mentales, o capacidades, y actitudes (valores) para la vida y para el desempeño profesional.

De este modo los métodos (estrategias de aprendizaje) no son fines sino medios, así como los contenidos son medios, para conseguir las capacidades y por ende las competencias. Esto es lo esencial, para ubicarnos en el enfoque por competencias aplicado a la educación (págs. 5-6).

ENFOQUES TRANSVERSALES PARA EL DESARROLLO DEL PERFIL DE EGRESO

Según el MINEDU (2016):

El desarrollo y logro del Perfil de egreso es el resultado de la consistente y constante acción formativa del equipo de docentes y directivos de las instituciones y programas educativos en coordinación con las familias. Esta acción se basa en enfoques transversales que responden a los principios educativos declarados en la Ley General de Educación y otros principios relacionaos a las demandas del mundo contemporáneo.

Los enfoques transversales aportan concepciones importantes sobre las personas, su relación con los demás, con el entorno y con el espacio común y se traducen en formas específicas de actuar, que constituyen valores y actitudes que tanto estudiantes, maestros y autoridades, deben esforzarse por demostrar en la dinámica diaria de la escuela. Estas formas de actuar-empatía, solidaridad, respeto, honestidad, entre otros, se traducen siempre en actitudes y en comportamientos observables. Cuando decimos que los valores inducen actitudes, es porque predisponen a las personas a responder de una cierta manera a determinadas situaciones, a partir de premisas libremente aceptadas. Son los enfoques transversales los que aportan esas premisas, es decir, perspectivas, concepciones del mundo y de las personas en determinados ámbitos de la vida social.

De este modo, los enfoques transversales se impregnan en las competencias que se busca que los estudiantes desarrollen,

orientan en todo momento el trabajo pedagógico en el aula e imprimen características a los diversos procesos educativos.

Hacer posible este esfuerzo conjunto de estudiantes y educadores por vivenciar y demostrar

valores en el marco de los enfoques transversales, durante el aprendizaje de las competencias de cualquier área curricular, requiere de un doble compromiso por parte de las instituciones y programas educativos, los cuales son:

En primer lugar, dar testimonio de equidad y justicia en todos los ámbitos de la vida escolar, esforzándose docentes y autoridades por actuar de forma coherente con los valores que busca proponer a los estudiantes. El aprendizaje de valores no es producto de un adoctrinamiento alguno, sino de la modelación de los comportamientos.

En segundo lugar, ofrecer a los estudiantes oportunidades diversas de reflexión, diálogo y discusión sobre situaciones cotidianas, sean del aula y la escuela o del mundo social que planteen dilemas morales (pág. 12).

A continuación, el Ministerio de Educación (2016) continúa y presenta la concepción de los enfoques transversales, sus articulaciones y ejemplos para su tratamiento en la vida escolar:

a) ENFOQUE DE DERECHOS. Parte por reconocer a los estudiantes como sujetos de derechos y no como objetos de cuidado, es decir como con capacidad de defender y exigir sus derechos legalmente reconocidos. Así mismo, reconocer que son ciudadanos con deberes que participan del mundo social propiciando la vida democrática. Este enfoque promueve la consolidación de la democracia que vive el país, contribuyendo a la promoción de las libertades individuales, los derechos colectivos de los pueblos y la participación en asuntos públicos; a fortalecer la convivencia y transparencia en las instituciones

educativas; a reducir las situaciones de inequidad y procurar la resolución pacífica de los conflictos (pág. 13).

b) ENFOQUE INCLUSIVO O DE ATENCION A LA DIVERSIDAD. Hoy nadie discute que todas las niñas, niños, adolescentes, adultos y jóvenes tienen derecho no solo a oportunidades educativas de igual calidad, sino a obtener resultados de aprendizaje de igual calidad, independientemente de sus diferencias culturales, sociales, étnicas, religiosas, de género, condición de discapacidad o estilos de aprendizaje, no obstante, en un país como el nuestro, que aun exhibe profundas desigualdades sociales, eso significa que los estudiantes con mayores desventajas de inicio deben recibir del estado una atención mayor y más pertinente, para que puedan estar en condiciones de aprovechar sin menoscabo alguno las oportunidades que el sistema educativo les ofrece. En ese sentido, la atención a la diversidad significa erradicar la exclusión, discriminación y desigualdad de oportunidades (pág. 14).

c) ENFOQUE INTERCULTURAL. En el contexto de la realidad peruana, caracterizado por la diversidad sociocultural y lingüística, se entiende por interculturalidad al proceso dinámico y permanente de interacción e intercambio entre personas de diferentes culturas, orientando una convivencia basada en el acuerdo y la complementariedad, así como el respeto a la propia identidad y a las diferencias. Esta concepción de interculturalidad parte de entender que en cualquier sociedad del planeta las culturas están vivas, no son estáticas ni están aisladas, y en su interrelación van generando cambios que contribuyen de manera natural a su desarrollo, siempre que se menoscabe su identidad ni exista pretensión de hegemonía o dominio por parte de ninguna.

En una sociedad intercultural se previenen y sancionan las prácticas discriminatorias excluyentes como el racismo, el cual

muchas veces se presenta de forma articulada con la inequidad de género. De este modo se busca posibilitar el encuentro y el dialogo, así como afirmar identidades personales o colectivas y enriquecerlas mutuamente. Sus habitantes ejercen una ciudadanía comprometida con el logro de metas comunes, afrontando los retos y conflictos que plantea la pluralidad desde la negociación y la colaboración (pág. 15).

d) ENFOQUE IGUALDAD DE GÉNERO. Todas las personas, independientemente de su identidad de género, tienen el mismo potencial para aprender y desarrollarse plenamente. La igualdad de género se refiere a la igual valoración de los diferentes comportamientos, aspiraciones y necesidades de mujeres y varones. En una situación de igualdad real, los derechos, deberes y oportunidades de las personas dependen de su identidad de género, y por lo tanto, todos tienen las mismas condiciones y posibilidades para ejercer sus derechos, así como ampliar sus capacidades y oportunidades de desarrollo personal, contribuyendo al desarrollo social y beneficiándose de sus resultados.

Si bien aquello que consideramos “femenino” o “masculino” se basa en una diferencia biológica-sexual, estas son nociones que vamos construyendo día a día, en nuestras interacciones. Si bien las relaciones de género históricamente han perjudicado en mayor medida a las mujeres, también existen dimensiones donde perjudican a los varones. En general, como país, si tenemos desigualdades de género, no podemos hablar de un desarrollo sostenible y democrático pleno (pág. 16).

e) ENFOQUE AMBIENTAL. Desde este enfoque, los procesos educativos se orientan hacia la formación de personas con conciencia crítica y colectiva sobre la problemática ambiental y la condición del cambio climático a nivel local y global, así como

sobre su relación con la pobreza y la desigualdad social. Además, implica desarrollar prácticas relacionadas con la conservación de la biodiversidad, del suelo y el aire, el uso sostenible de la energía y el agua, la valoración de los servicios que nos brinda la naturaleza y los ecosistemas terrestres y marinos, la promoción de patrones de producción y consumo responsables y el manejo adecuado de los residuos sólidos, la promoción de la salud y el bienestar, la adaptación al cambio climático y la gestión del riesgo de desastres y, finalmente, desarrollar estilos de vida saludables y sostenibles.

Las prácticas educativas con enfoque ambiental contribuyen al desarrollo sostenible de nuestro país y del planeta, es decir son prácticas que ponen énfasis en satisfacer las necesidades de hoy, sin poner en riesgo el poder cubrir las necesidades de las próximas generaciones, donde las dimensiones sociales, economía, cultural y ambiental del desarrollo sostenible interactúan y toman valor de forma inseparable (pág. 17).

f) ENFOQUE ORIENTACION AL BIEN COMUN. El bien común está constituido por los bienes que los seres humanos comparten intrínsecamente en común y que se comunican entre sí, como los valores, las virtudes cívicas y el sentido de la justicia. A partir de este enfoque, la comunidad es una asociación solidaria de personas, cuyo bien son las relaciones recíprocas entre ellas, a partir de las cuales y por medio de las cuales las personas consiguen su bienestar. Este enfoque considera a la educación y el conocimiento como bienes comunes mundiales. Esto significa que la generación de conocimiento, el control, su adquisición, validación y utilización son comunes a todos los pueblos como asociación mundial (pág. 19).

g) ENFOQUE BUSQUEDA DE LA EXCELENCIA. La excelencia significa utilizar al máximo las facultades y adquirir

estrategias para el éxito de las propias metas a nivel personal y social. La excelencia comprende el desarrollo de la capacidad para el cambio y la adaptación, que garantiza el éxito personal y social, es decir, la aceptación del cambio orientado a la mejora de la persona: desde las habilidades sociales o de la comunicación eficaz hasta la interiorización de estrategias que han facilitado el éxito a otras personas. De esta manera, cada individuo construye su realidad y busca ser cada vez mejor para contribuir también con su comunidad (pág. 20).

2.4 Definición de términos básicos

Paradigmas.

“Son modelos, tendencias, corrientes de realizaciones científicas universalmente reconocidas y arraigados dentro de una sociedad que durante un tiempo brindan soluciones a los problemas sociales de comportamiento, conducta, convicciones y creencias” (Vizhco, 2011).

Enfoques.

Descubrir, dirigir, proyectar y comprender los puntos esenciales de un asunto o problema educativo para tratarlo acertadamente de una manera flexible ya que se puede replantear en el transcurso para así dar origen a modelos y corrientes pedagógicas. Ejemplo: El enfoque de Vigostky para estimular estrategias de aprendizaje desarrolladoras a una persona, y la correspondencia a las condiciones socio históricas presentes y el rol que le toca desempeñar en este sentido (Vizhco, 2011).

Modelos.

Es un plan estructurado representativo derivado de un análisis y un sustento científico para configurar el currículo, para el diseño de materiales de enseñanza-aprendizaje y orientar el mismo. Ejemplo: El modelo del constructivismo o perspectiva radical que

concibe la enseñanza como una actividad crítica y al docente como un profesional autónomo que investiga reflexionando sobre su práctica (Vizhco, 2011).

Corrientes.

Pensamientos pedagógicos con pretensiones de cambio (radicales, moderadas e innovadoras) que están en proceso de experimentación que atraen a seguidores y sirven de base para los modelos pedagógicos. Ejemplo: El uso de las herramientas TICs dentro de la educación las cuales están en proceso de prueba, pero pretenden demostrar que mediante la implementación de las mismas se llevara a la educación de calidad (Vizhco, 2011).

Tendencias.

Es un patrón, una aspiración de comportamiento de los elementos educativos en un entorno particular o sectorizado durante un período en base a las demandas sociales y los avances de las investigaciones educativas. Ejemplo: La tendencia de la educación virtual ya que es una forma solución a las demandas de mano de obra profesionalizada y de acceso a la educación de las masas con tiempos limitados a la educación formal (Vizhco, 2011).

2.5 Hipótesis de investigación

2.5.1 Hipótesis general

Existe relación significativa entre los enfoques pedagógicos y las prácticas pre profesionales de los estudiantes de la Especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación de la UNJFSC – Año 2016.

2.5.2 Hipótesis específicas

Existe relación significativa entre el enfoque práctico-artesanal y las prácticas pre profesionales de los estudiantes de la Especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación de la UNJFSC – Año 2016.

Existe relación significativa entre el enfoque academicista y las prácticas pre profesionales de los estudiantes de la Especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación de la UNJFSC – Año 2016.

Existe relación significativa entre el enfoque tecnicista-eficientista y las prácticas pre profesionales de los estudiantes de la Especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación de la UNJFSC – Año 2016.

Existe relación significativa entre el enfoque hermenéutico-reflexivo y las prácticas pre profesionales de los estudiantes de la Especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación de la UNJFSC – Año 2016.

2.6 Operacionalización de las variables

VARIABLES	DEFINICION CONCEPTUAL	DEFINICION OPERACIONAL		
		DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS
Enfoques pedagógicos	Los enfoques pedagógicos son guías sistemáticas cargadas de ideología, que orientan las prácticas de enseñanza, determinan sus propósitos, sus ideas y sus actividades, estableciendo generalizaciones y directrices que se consideran óptimas para su buen desarrollo. (Fingermann, 2015)	Práctico-artesanal	Enfoque pedagógico	1, 2, 3
			Conocimiento pedagógico	4, 5, 6
			Reconocimiento de información	7, 8, 9
		Academicista	Actividades académicas	10, 20
			Respeto la opinión	11, 15, 16
			Promueve la participación	12, 13, 14
		Tecnicista eficientista	Motiva el aprendizaje	17, 18, 19
			Conducta observable	21, 22
		Hermenéutico-reflexivo	Dominio de técnicas	23, 24, 25, 26
			Enfoque orientado a la reflexión	27, 28, 29, 30
	Enfoque orientado a la investigación	31, 32, 33, 34		
Prácticas pre profesionales	Es un tipo de modalidad formativa que permite a los	Dimensión personal	Participa satisfactoriamente en el desarrollo de las prácticas	Si No

<p>estudiantes universitarios aplicar sus conocimientos, habilidades y aptitudes mediante el desempeño en una situación real de trabajo. Se realiza mediante un convenio de aprendizaje que se celebra entre: la empresa, el estudiante y la universidad. (PUCP, 2016)</p>		Cumple con la puntualidad requerida al horario de clases	Si No
	Dimensión interpersonal	Demuestras actitud solidaria	Si No
	Dimensión social	¿En qué necesidades de los estudiantes se interesa el maestro?	Si No
	Dimensión didáctica	El maestro guía la interacción de los alumnos, para que ellos construyan su propio conocimiento	Si No
		Investigaciones Material didáctico	
	Dimensión valoral	Los conocimientos que posees sobre las prácticas te permiten participar exitosamente en el desarrollo de tus actividades	Si No
¿Cuáles son los valores personales con los que cuenta el docente?		Respeto Justicia Responsabilidad	

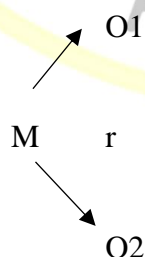
CAPÍTULO III METODOLOGÍA

3.1 Diseño metodológico

La presente investigación fue de diseño descriptivo correlacional. Según el tiempo de estudio fue transversal porque se realizó en el segundo semestre del año académico 2016. El objetivo de la investigación fue determinar la relación que existe entre los enfoques pedagógicos con las prácticas pre profesionales de los estudiantes de la Especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación de la UNJFSC – Año 2016.

En el proceso de la investigación se aplicó un cuestionario que considera aspectos de enfoques pedagógicos y prácticas pre profesionales en los estudiantes de la Especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación de la UNJFSC. Dicho cuestionario fue elaborado en función a los fundamentos de la teoría y tecnología sobre formación profesional docente y las principales estrategias de enseñanza y aprendizaje contemporáneos. Este cuestionario antes de su aplicación fue debidamente validado.

El esquema es el siguiente.



Dónde:

M = Alumnos de V al X ciclos de la Especialidad Secundaria

O1 = Enfoques pedagógicos

O2 = Prácticas pre profesionales.

r = Relación

3.2 Población y muestra

3.2.1 Población

La población estuvo formada por 301 estudiantes de la Especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación de la UNJFSC – Año 2016.

Ciclos	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	TOTAL
Cantidad de Estudiante	31	49	39	20	30	25	19	38	23	27	301

3.2.2 Muestra

Para la presente investigación la muestra comprende a la población que está representada por todos los estudiantes del V al X ciclos académicos de la Especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación de la UNJFSC – Año 2016, específicamente durante el semestre académico 2016-II.

Con la siguiente fórmula se determinó el número de la muestra.

$$n = \frac{N \times Z_a^2 \times p \times q}{d^2 \times (N - 1) + Z_a^2 \times p \times q}$$

Dónde:

n = Tamaño de la muestra

N = Población

Z = Nivel de Confianza (95% = 1.96)

d = Margen de Error (5%)

p = Probabilidad de ocurrencia (0.5)

q = Probabilidad de no ocurrencia (0.5)

V → $0.6989 \times 30 = 30$

VI → $0.6989 \times 25 = 27$

VII → $0.6989 \times 19 = 23$

VIII → $0.6989 \times 38 = 27$

IX → $0.6989 \times 23 = 26$

X → $0.6989 \times 27 = 29$

TOTAL: 162

La muestra estratificada está representada por 162 estudiantes

Criterios de Inclusión:

Estudiantes del V al X ciclo de la Especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación de la UNJFSC – Año 2016, de ambos sexos y diversas edades.

Criterios de Exclusión:

Ninguno

3.3 Técnicas de recolección de datos

- Coordinación con el Decano de la Facultad de Educación.
- Coordinación con el director de la Especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación de la UNJFSC – Año 2016.
- Coordinación con docentes y estudiantes de la Especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación de la UNJFSC – Año 2016.
- Encuesta dirigida a los estudiantes del V al X ciclo.
- Aplicación del cuestionario sobre Enfoques pedagógicos y Prácticas pre profesionales.
- Fichas Técnicas.

3.4 Técnicas para el procesamiento de la información

Se utilizó el software Statistical Package of Social Sciences – SPSS Versión 24.

- Análisis e interpretación de datos.
- Prueba de hipótesis: Prueba de Chi cuadrada (aspectos cualitativos).



CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1 Análisis de resultados

4.1.1 Aspectos sobre Modelos Educativos

Tabla 1. *Enfoques pedagógicos de los estudiantes de la de la Especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación de la UNJFSC – Año 2016.*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	A Veces	7	4,3%
	Casi Siempre	91	56,2%
	Siempre	64	39,5%
	Total	162	100,0%

FUENTE: Encuesta a los estudiantes de la Especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación de la UNJFSC – Año 2016.

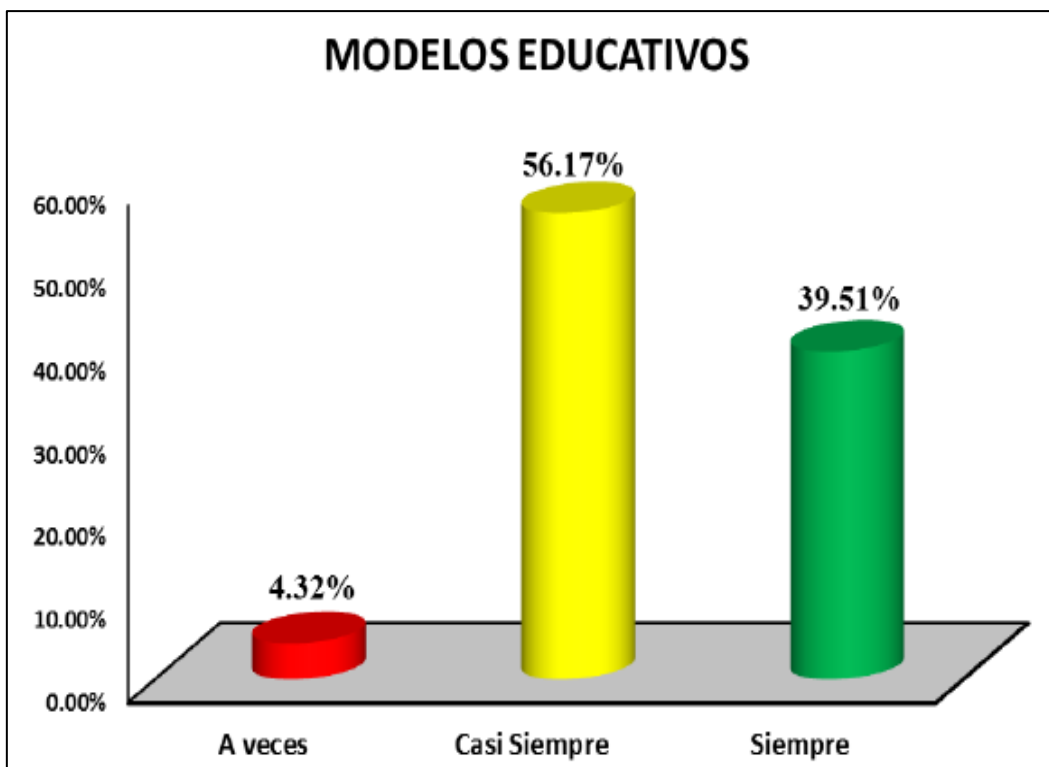


Figura 1. Enfoques pedagógicos de los estudiantes de la de la Especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación de la UNJFSC – Año 2016

Interpretación:

Al respecto el cuadro nos informa que el 56,17 % de los 162 estudiantes manifiestan que casi siempre conocen los diversos enfoques pedagógicos como: práctico artesanal, academista, tecnicista y hermenéutico.

También se considera que el 39,51 % aproximadamente de los 162 estudiantes expresan que conocen siempre los diversos enfoques pedagógicos.

Debemos precisar que el 4,32% de los 162 estudiantes expresan que a veces conocen los diversos enfoques pedagógicos.

Tabla 2. *Enfoque práctico-artesanal*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	A Veces	12	7,4%
	Casi Siempre	101	62,3%
	Siempre	49	30,2%
Total		162	100,0%

FUENTE: Encuesta a los estudiantes de la Especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación de la UNJFSC – Año 2016.

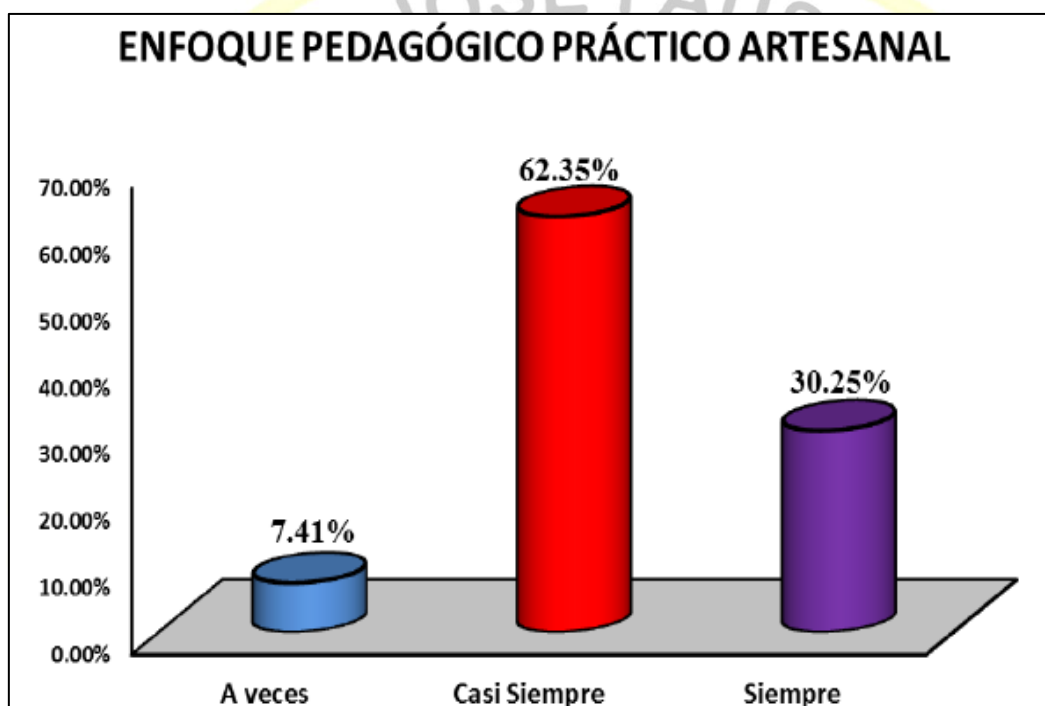


Figura 2. Enfoque práctico artesanal

Interpretación:

Al respecto el cuadro nos informa que el 62,35% de los 162 estudiantes manifiestan que casi siempre conocen el enfoque práctico artesanal, es decir los docentes explican los diversos enfoques pedagógicos en sus materias.

También se considera que el 30,25% aproximadamente de los 162 estudiantes expresan que conocen siempre el enfoque práctico-artesanal gracias a sus docentes.

Debemos precisar que el 7,41% de los 162 estudiantes expresan que a veces conocen el enfoque práctico-artesanal.

Tabla 3. Enfoque Pedagógico Academista (agrupado)

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	A Veces	8	4,9%
	Casi Siempre	87	53,7%
	Siempre	67	41,4%
Total		162	100,0%

FUENTE: Encuesta a los estudiantes de la Especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación de la UNJFSC – Año 2016.

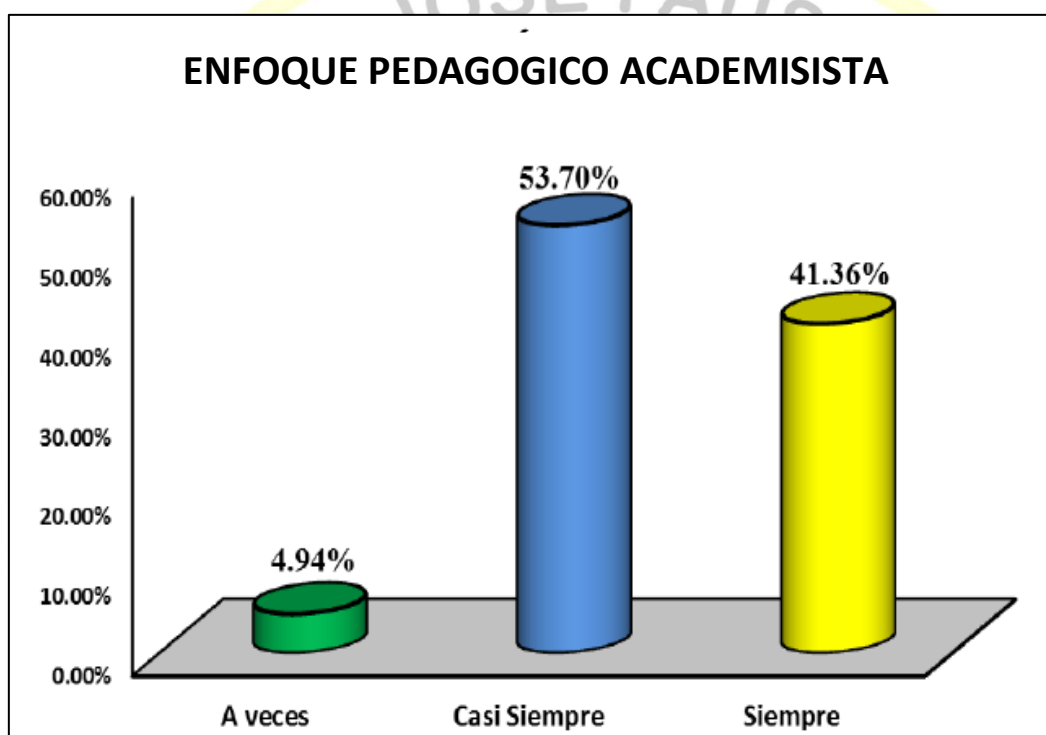


Figura 3. Enfoque academista (agrupado)

Interpretación:

Al respecto el cuadro nos informa que el 53,70% de los 162 estudiantes manifiestan que casi siempre desarrollan el enfoque academista (agrupado), es decir cumpliendo con todas las tareas y actividades académicas de los programas de estudios de investigación, proyección social señaladas en el plan curricular de su carrera.

También se considera que el 41,36% aproximadamente de los 162 estudiantes expresan que desarrollan siempre el enfoque academista (agrupado).

Debemos precisar que el 4,94% de los 162 estudiantes expresan que a veces desarrollan el enfoque academista (agrupado).

Tabla 4. *Enfoque tecnicista eficiente*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	A Veces	10	6,2%
	Casi Siempre	79	48,8%
	Siempre	73	45,1%
Total		162	100,0%

FUENTE: Encuesta a los estudiantes de la Especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación de la UNJFSC – Año 2016.

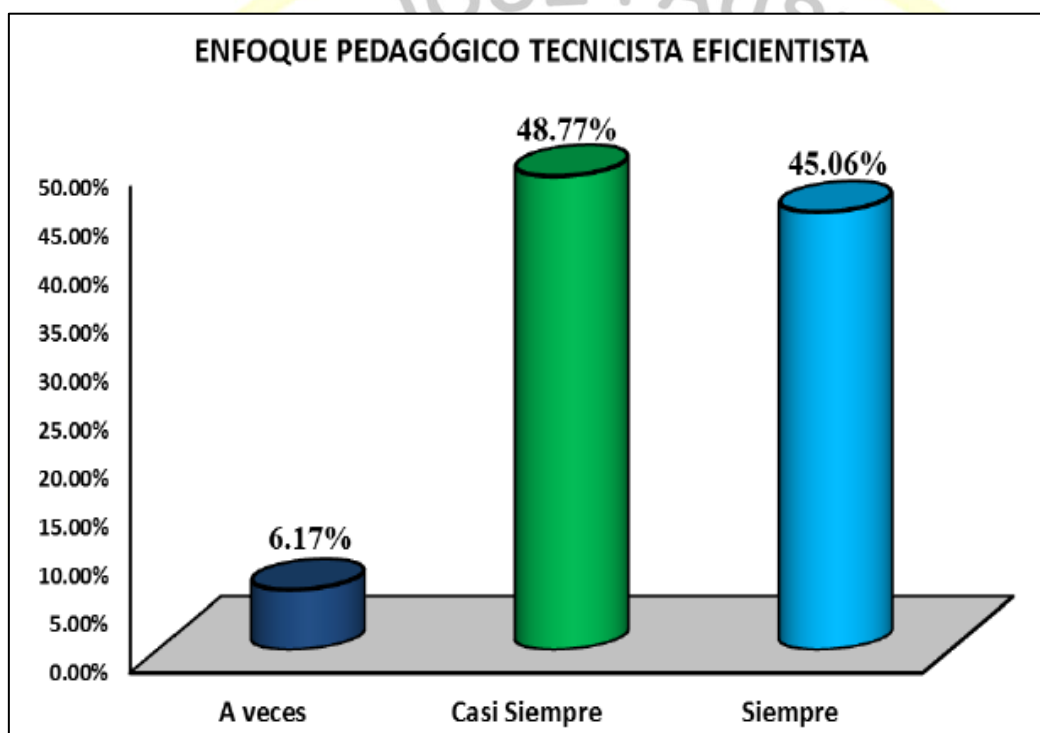


Figura 4. Enfoque tecnicista eficiente

Interpretación:

Según el gráfico el 48,77% de los 162 estudiantes expresan que casi siempre desarrollan el enfoque tecnicista eficiente, es decir consideran que es importante predecir y controlar la conducta en forma empírica y experimental.

También se considera que el 45,06% aproximadamente de los 162 estudiantes expresan que desarrollan siempre el enfoque tecnicista-eficiente, es decir consideran que es importante predecir y controlar la conducta en forma empírica y experimental.

Debemos precisar que el 6,17% de los 162 estudiantes expresan que a veces desarrollan el enfoque tecnicista-eficiente.

Tabla 5. *Enfoque hermenéutico reflexivo*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	A Veces	24	14,8%
	Casi Siempre	83	51,2%
	Siempre	55	34,0%
Total		162	100,0%

FUENTE: Encuesta a los estudiantes de la Especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación de la UNJFSC – Año 2016.

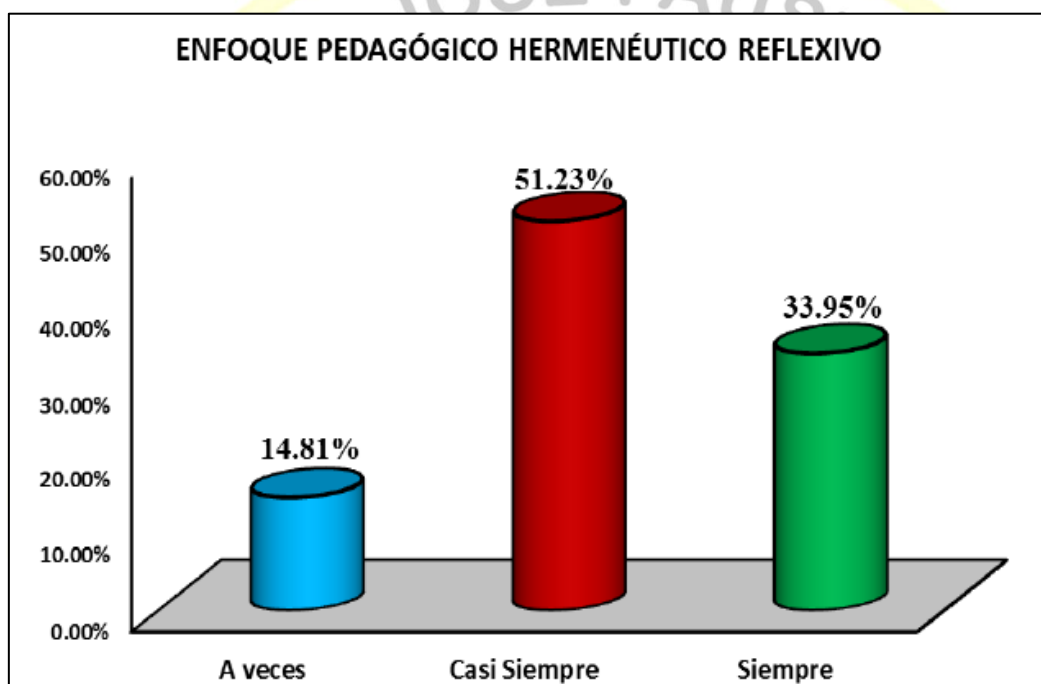


Figura 5. Enfoque hermenéutico reflexivo

Interpretación:

Según el gráfico el 51,23% de los 162 estudiantes expresan que casi siempre desarrollan el enfoque Hermenéutico reflexivo, es decir consideran que el docente fomenta la competencia del conocimiento entre los estudiantes.

También se considera que el 39,95% aproximadamente de los 162 estudiantes expresan que desarrollan siempre el enfoque hermenéutico-reflexivo, es decir consideran que el docente fomenta la competencia del conocimiento entre los estudiantes.

Debemos precisar que el 14,81% de los 162 estudiantes manifiestan que a veces desarrollan el enfoque hermenéutico-reflexivo.

4.1.2 Aspectos sobre Prácticas pre profesionales

Tabla 6. Prácticas Pre profesionales

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	A Veces	4	2,5%
	Casi Siempre	51	31,5%
	Siempre	107	66,0%
Total		162	100,0%

FUENTE: Encuesta a los estudiantes de la Especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación de la UNJFSC – Año 2016.

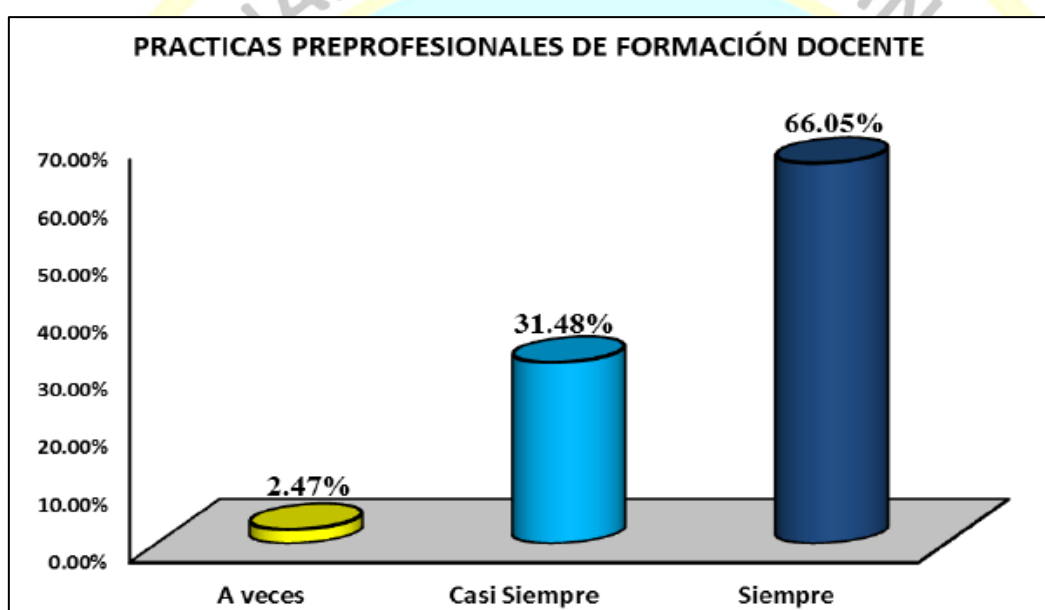


Figura 6. Prácticas Pre profesionales.

Interpretación:

Del gráfico, el 31,48% de los 162 estudiantes manifiestan que casi siempre desarrollan las prácticas pre profesionales en las dimensiones de exploración de prácticas, actitud en el desarrollo de las prácticas y actitud cognitiva en el desarrollo de las prácticas.

También se considera que el 66,05% aproximadamente de los 162 estudiantes expresan que desarrollan siempre las prácticas pre profesionales en las dimensiones de exploración de prácticas, actitud en el desarrollo de las prácticas y actitud cognitiva.

Debemos precisar que el 2,47% de los 162 estudiantes manifiestan que a veces desarrollan las prácticas pre profesionales.

Tabla 7. Actitud en el desarrollo de las prácticas

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	A Veces	11	6,8%
	Casi Siempre	38	23,5%
	Siempre	113	69,8%
Total		162	100,0%

FUENTE: Encuesta a los estudiantes de la Especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación de la UNJFSC – Año 2016.

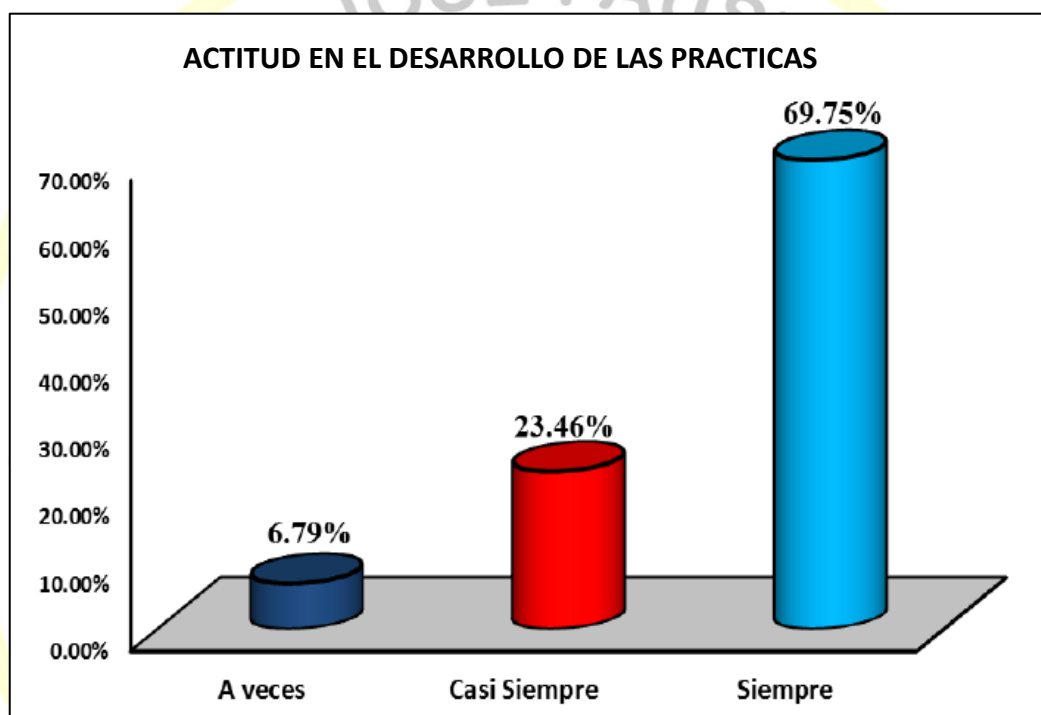


Figura 7. Actitud en el desarrollo de las prácticas

Interpretación:

Según la tabla, el 23,46% de los 162 estudiantes manifiestan que casi siempre demuestran la actitud en el desarrollo de las prácticas pre profesionales, es decir una actitud solidaria frente a los problemas que afectan o padecen a sus compañeros que no logran cumplir con sus prácticas pre profesionales.

También se considera que el 69,75% aproximadamente de los 162 estudiantes expresan que demuestran siempre la actitud en el desarrollo de las prácticas pre profesionales.

Debemos precisar que el 6,79% de los 162 estudiantes manifiestan que a veces demuestran la actitud en el desarrollo de las prácticas pre profesionales.

Tabla 8. Actitud en la dimensión cognitiva

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
A Veces	4	2,5%	2,5%	2,5%
Casi Siempre	51	31,5%	31,5%	34,0%
Siempre	107	66,0%	66,0%	100,0%
Total	162	100,0%	100,0%	

FUENTE: Encuesta a los estudiantes de la Especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación de la UNJFSC – Año 2016.

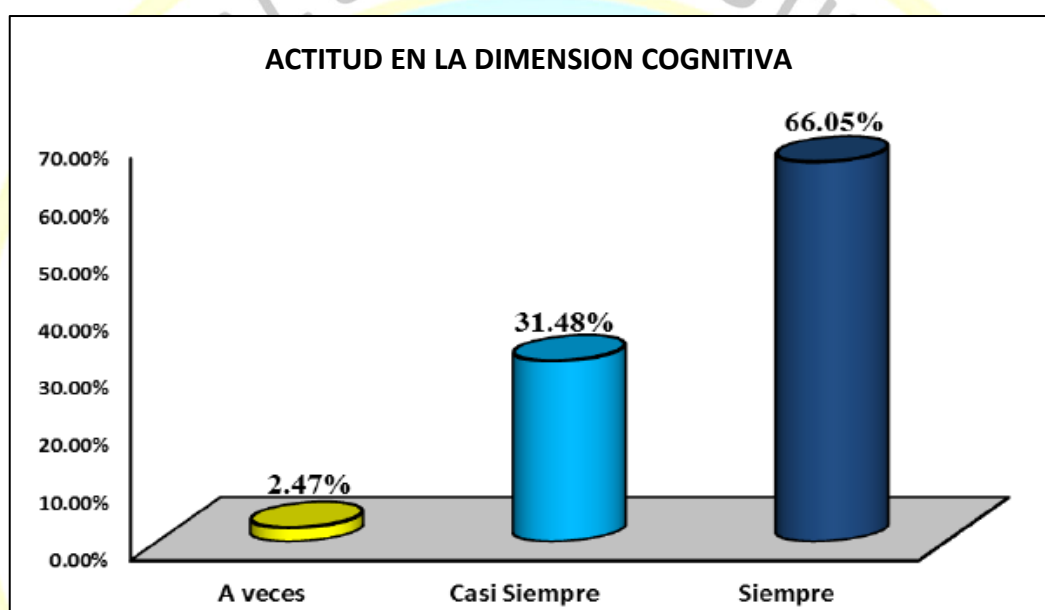


Figura 8. Actitud en la dimensión cognitiva

Interpretación:

Según la tabla, el 31,48% de los 162 estudiantes expresan que casi siempre demuestran la actitud en la dimensión cognitiva durante el desarrollo de las prácticas pre profesionales, es decir, participan en los talleres que desarrollan los jefes de las prácticas pre profesional. También se considera que el 66,05% aproximadamente de los 162 estudiantes expresan que demuestran la actitud en la dimensión cognitiva durante el desarrollo de las prácticas pre profesionales. Debemos precisar que el 2,47% de los 162 estudiantes manifiestan que a veces demuestran la actitud en la dimensión cognitiva durante el desarrollo de las prácticas pre profesionales.

4.1.3 Aspectos sobre la hipótesis general

Tabla 9. Tabla de contingencia de la variable Enfoques pedagógicos y la variable Prácticas pre profesionales.

		Prácticas preprofesionales			Total
		A Veces	Casi Siempre	Siempre	
Enfoques pedagógicos	A Veces	1,9%	1,2%	1,2%	4,3%
	Casi Siempre	0,6%	26,5%	29,0%	56,2%
	Siempre	0,0%	3,7%	35,8%	39,5%
Total		2,5%	31,5%	66,0%	100,0%

FUENTE: Encuesta a los estudiantes de la Especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación de la UNJFSC – Año 2016.

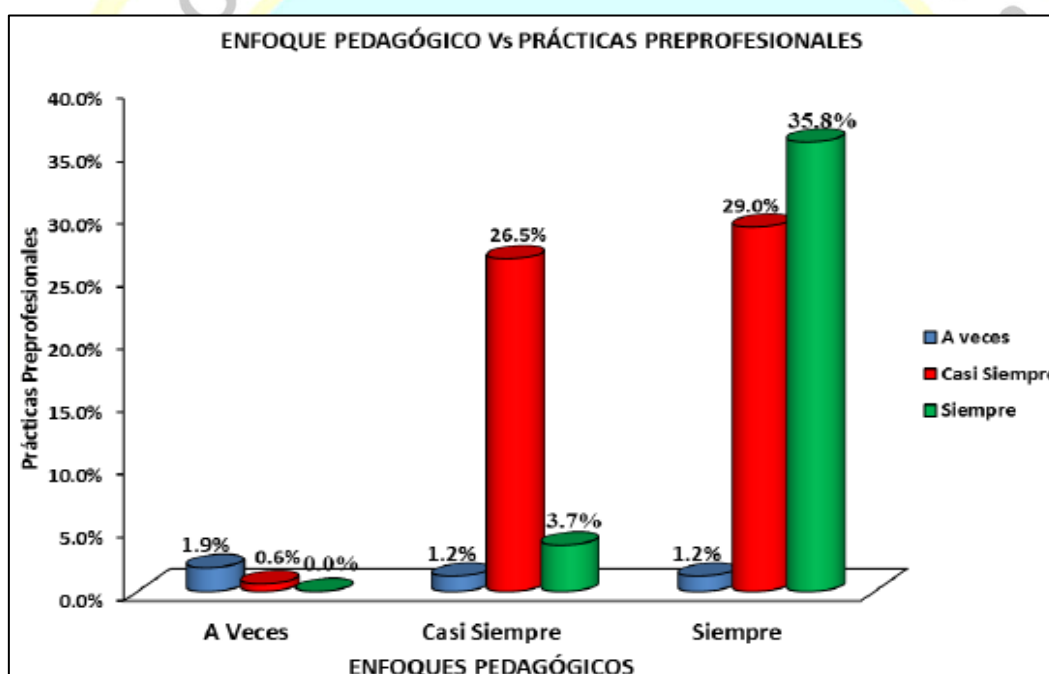


Figura 9. Figura de la variable Enfoques pedagógicos y la variable Práctica pre profesional.

Interpretación:

Al respecto el cuadro nos informa que el 26,5% de los 162 estudiantes manifiestan que casi siempre se relacionan los enfoques pedagógicos y las prácticas pre profesionales, además se aprecia que el 35,8% de los 162 estudiantes expresan que Siempre se relacionan los enfoques pedagógicos y las practicas pre profesional, debemos precisar que el 1,9% de los 162 estudiantes expresan que a veces se relaciona los enfoques pedagógicos y las prácticas.

4.1.4 Aspectos sobre las hipótesis específicas

Tabla 10. Tabla de contingencia Enfoque práctico artesanal * Prácticas pre profesionales.

		Prácticas pre profesionales			Total
		A Veces	Casi Siempre	Siempre	
Enfoque práctico artesanal	A Veces	2,5%	2,5%	2,5%	7,4%
	Casi Siempre	0,0%	27,8%	34,6%	62,3%
	Siempre	0,0%	1,2%	29,0%	30,2%
Total		2,5%	31,5%	66,0%	100,0%

FUENTE: Encuesta a los estudiantes de la Especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación de la UNJFSC – Año 2016.

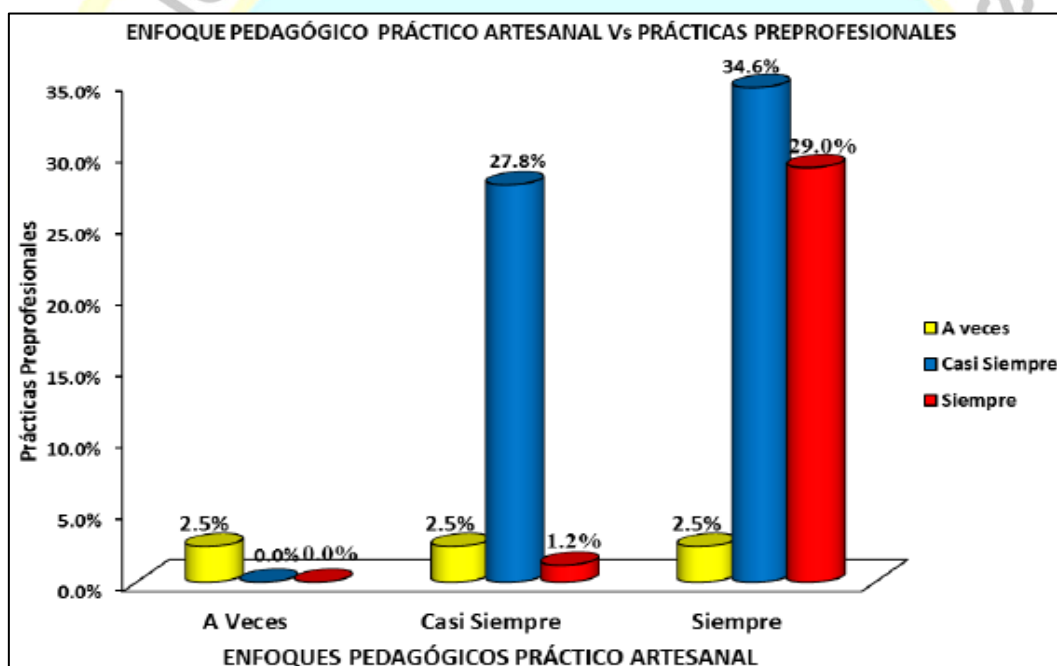


Figura 10. Enfoque Pedagógico Práctico Artesanal * PRACTICAS

Interpretación:

Al respecto el cuadro nos informa que el 27,8% de los 162 estudiantes manifiestan que casi siempre se relaciona el enfoque práctico-artesanal y las prácticas pre profesionales. Además, se aprecia que el 34,6% de los 162 estudiantes expresan que siempre se relaciona el enfoque práctico-artesanal y las prácticas pre profesionales. Debemos precisar que el 2,5% de los 162 estudiantes expresan que a veces se relaciona los enfoque práctico-artesanal y las prácticas pre profesionales.

Tabla 11. Tabla de contingencia Enfoque Pedagógico academista (agrupado) * Prácticas pre profesionales.

		Prácticas pre profesionales			Total
		A Veces	Casi Siempre	Siempre	
Enfoque academista (agrupado)	A Veces	1,9%	1,9%	1,2%	4,9%
	Casi Siempre	0,6%	27,2%	25,9%	53,7%
	Siempre	0,0%	2,5%	38,9%	41,4%
Total		2,5%	31,5%	66,0%	100,0%

FUENTE: Encuesta a los estudiantes de la Especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación de la UNJFSC – Año 2016.

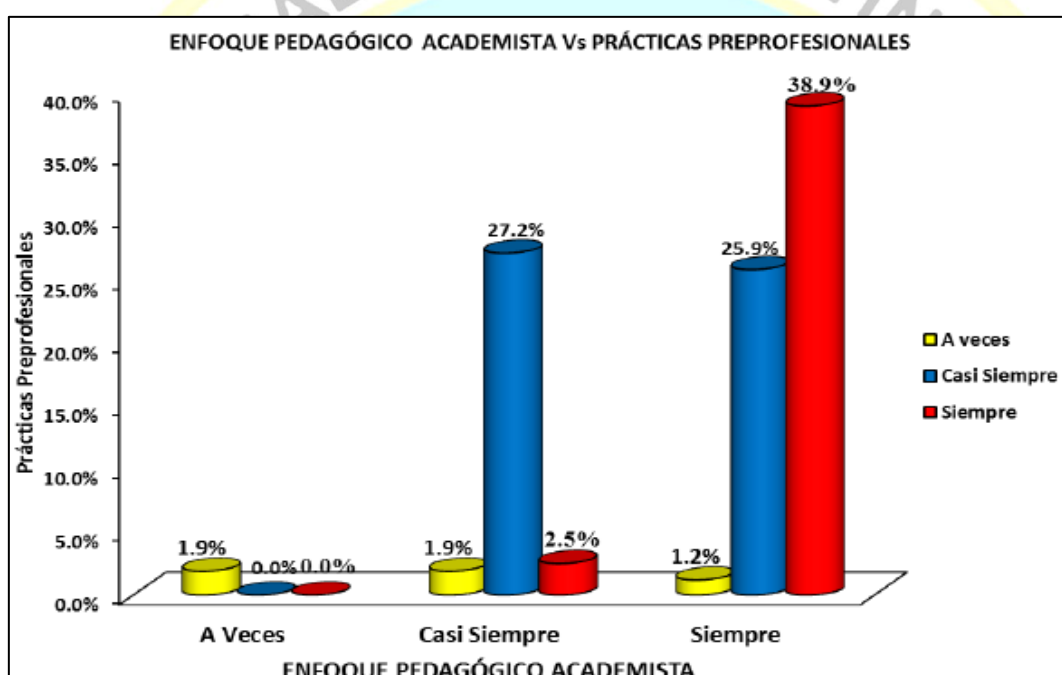


Figura 11. Figura de la dimensión Enfoque academista (agrupado) y la variable Prácticas pre profesionales.

Interpretación:

Al respecto el cuadro nos informa que el 27,2% de los 162 estudiantes manifiestan que casi siempre se relaciona el enfoque academista (agrupado) y las prácticas pre profesionales. Además, se aprecia que el 38,9% de los 162 estudiantes expresan que siempre se relaciona el enfoque academista (agrupado) y las prácticas pre profesionales. Debemos precisar que el 1,9% de los 162 estudiantes expresan que a veces se relaciona los enfoques pedagógicos academista (agrupado) y las prácticas pre profesionales.

Tabla 12. Tabla de contingencia Enfoque Tecnicista-eficientista * Prácticas pre profesionales

		Prácticas pre profesionales			Total
		A Veces	Casi Siempre	Siempre	
Enfoque tecnicista eficientista	A Veces	1,2%	1,9%	3,1%	6,2%
	Casi Siempre	1,2%	24,7%	22,8%	48,8%
	Siempre	0,0%	4,9%	40,1%	45,1%
Total		2,5%	31,5%	66,0%	100,0%

FUENTE: Encuesta a los estudiantes de la Especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación de la UNJFSC – Año 2016.

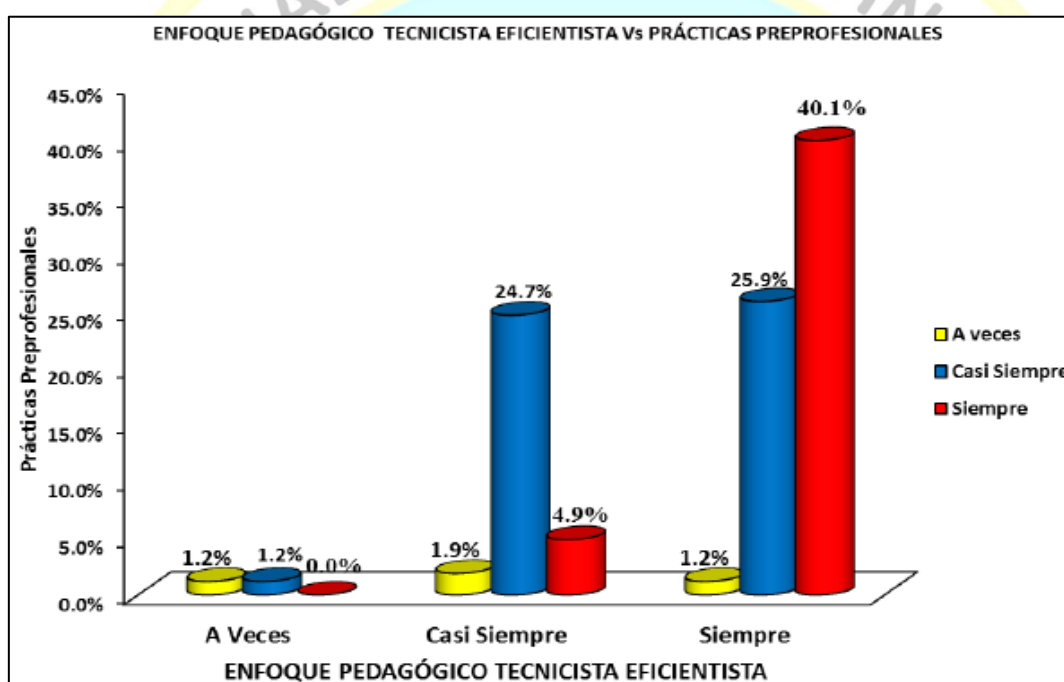


Figura 12. Figura de la dimensión Enfoque tecnicista-eficientista y la variable Prácticas pre profesionales

Interpretación:

Al respecto el cuadro nos informa que el 24,7% de los 162 estudiantes manifiestan que casi siempre se relaciona el enfoque tecnicista-eficientista y las prácticas pre profesionales. Además, se aprecia que el 40,1% de los 162 estudiantes expresan que siempre se relaciona el enfoque tecnicista-eficientista y las prácticas pre profesionales. Debemos precisar que el 1,2% de los 162 estudiantes expresan que a veces se relaciona el enfoque tecnicista-eficientista y las prácticas pre profesionales.

Tabla 13. Tabla de contingencia Enfoque Hermenéutico-reflexivo * Prácticas pre profesionales.

		Prácticas pre profesionales			Total
		A Veces	Casi Siempre	Siempre	
Enfoque hermenéutico reflexivo	A Veces	0,6%	9,9%	4,3%	14,8%
	Casi Siempre	1,9%	16,7%	32,7%	51,2%
	Siempre	0,0%	4,9%	29,0%	34,0%
Total		2,5%	31,5%	66,0%	100,0%

FUENTE: Encuesta a los estudiantes de la Especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación de la UNJFSC – Año 2016.

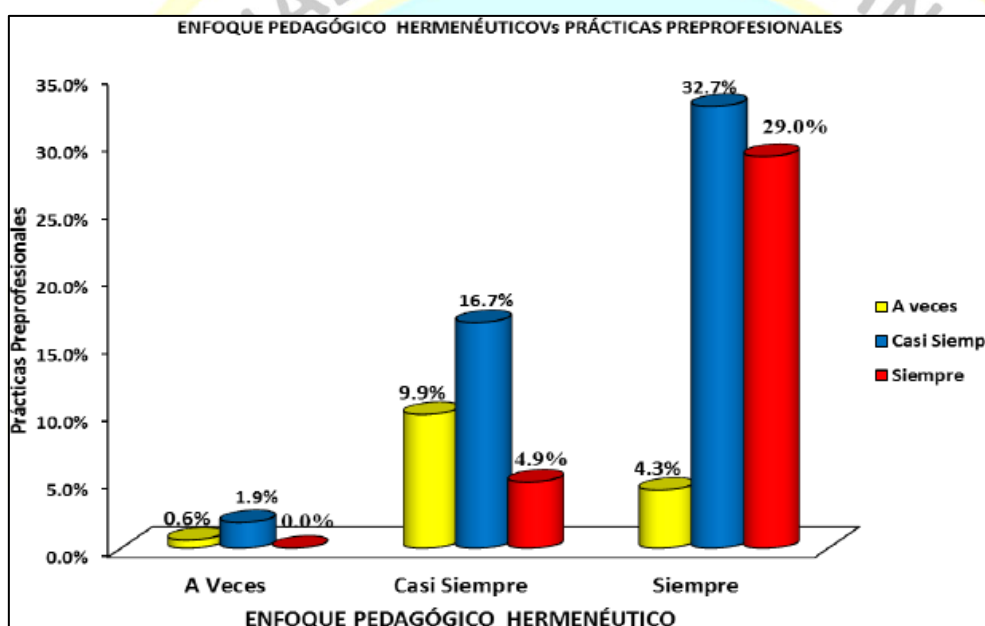


Figura 13. Figura de la dimensión Enfoque hermenéutico-reflexivo y la variable Prácticas pre profesionales.

Interpretación:

Al respecto el cuadro nos informa que el 16,7% de los 162 estudiantes manifiestan que casi siempre se relaciona el enfoque hermenéutico-reflexivo y las prácticas pre profesionales. Además, se aprecia que el 32,7% de los 162 estudiantes expresan que Siempre se relaciona el enfoque hermenéutico-reflexivo y las prácticas pre profesionales. Debemos precisar que el 0,6% de los 162 estudiantes expresan que a veces se relaciona el enfoque hermenéutico-reflexivo y las prácticas pre profesionales.

4.2 Contrastación de hipótesis

Hipótesis general.

Ho: No existe relación significativa entre los enfoques pedagógicos y las prácticas pre profesionales de los estudiantes de la Especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación de la UNJFSC – Año 2016.

Hi: Existe relación significativa entre los enfoques pedagógicos y las prácticas pre profesionales de los estudiantes de la Especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación de la UNJFSC – Año 2016.

Tabla 14. *Tabla de contingencia de la variable Enfoques pedagógicos y la variable Prácticas pre profesionales.*

		Prácticas preprofesionales			Total
		A Veces	Casi Siempre	Siempre	
Enfoques pedagógicos	A Veces	1,9%	1,2%	1,2%	4,3%
	Casi Siempre	0,6%	26,5%	29,0%	56,2%
	Siempre	0,0%	3,7%	35,8%	39,5%
Total		2,5%	31,5%	66,0%	100,0%

Tabla 15. *Chi cuadrada de la variable Enfoques pedagógicos y la variable Prácticas pre profesionales.*

Prueba de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	75,858a	4	0,000
Razón de verosimilitudes	45,730	4	0,000
Asociación lineal por lineal	35,968	1	0,000
N de casos válidos	162		

Interpretación:

De acuerdo a los resultados obtenidos se tiene que el resultado obtenido es 0.000, menor al nivel de significación 0.05, por lo tanto, se acepta la hipótesis alterna y se concluye que

Existe relación significativa entre enfoques pedagógicos y las prácticas pre profesionales de los estudiantes de la Especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación de la UNJFSC – Año 2016.

Hipótesis específica 1.

Ho: No existe relación significativa entre el enfoque practico-artesanal y las prácticas pre profesionales de los estudiantes de la Especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación de la UNJFSC – Año 2016.

Hi: Existe relación significativa entre el enfoque practico-artesanal y las prácticas pre profesionales de los estudiantes de la Especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación de la UNJFSC – Año 2016.

Tabla 16. *Tabla de contingencia de la dimensión Enfoque práctico-artesanal y la variable Prácticas pre profesionales.*

		Prácticas preprofesionales			Total
		A Veces	Casi Siempre	Siempre	
Enfoque práctico artesanal	A Veces	2,5%	2,5%	2,5%	7,4%
	Casi Siempre	0,0%	27,8%	34,6%	62,3%
	Siempre	0,0%	1,2%	29,0%	30,2%
Total		2,5%	31,5%	66,0%	100,0%

Tabla 17. *Chi cuadrada de la dimensión Enfoque práctico-artesanal y la variable Prácticas pre profesionales.*

Prueba de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	77,464a	4	0,000
Razón de verosimilitudes	54,365	4	0,000
Asociación lineal por lineal	37,098	1	0,000
N de casos válidos	162		

Interpretación:

De acuerdo a los resultados obtenidos se tiene que el resultado obtenido es 0.000, menor al nivel de significación 0.05, por lo tanto, se acepta la hipótesis alterna y se concluye que Existe relación significativa entre el enfoque práctico-artesanal y las prácticas pre profesionales de los estudiantes de la Especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación de la UNJFSC – Año 2016.

Hipótesis específica 2.

Ho: No existe relación significativa entre el enfoque academicista y las prácticas pre profesionales de los estudiantes de la Especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación de la UNJFSC – Año 2016.

Hi: Existe relación significativa entre el enfoque academicista y las prácticas pre profesionales de los estudiantes de la Especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación de la UNJFSC – Año 2016.

Tabla 18. *Tabla de contingencia de la dimensión Enfoque academista (agrupado) y la variable Prácticas pre profesionales.*

		Prácticas preprofesionales			Total
		A Veces	Casi Siempre	Siempre	
Enfoque academicista (agrupado)	A Veces	1,9%	1,9%	1,2%	4,9%
	Casi Siempre	0,6%	27,2%	25,9%	53,7%
	Siempre	0.0%	2,5%	38,9%	41,4%
Total		2,5%	31,5%	66,0%	100,0%

Tabla 19. Chi cuadrada de la dimensión Enfoque pedagógico academista (agrupado) y la variable Prácticas pre profesionales.

Prueba de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	80,189a	4	0,000
Razón de verosimilitudes	58,546	4	0,000
Asociación lineal por lineal	46,380	1	0,000
N de casos válidos	162		

Interpretación:

De acuerdo a los resultados obtenidos se tiene que el resultado obtenido es 0.000, menor al nivel de significación 0.05, por lo tanto, se acepta la hipótesis alterna y se concluye que Existe relación significativa entre el enfoque academista (agrupado) y las prácticas pre profesionales de los estudiantes de la Especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación de la UNJFSC – Año 2016.

Hipótesis específica 3.

Ho: No existe relación significativa entre el enfoque tecnicista-eficientista y las prácticas pre profesionales de los estudiantes de la Especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación de la UNJFSC – Año 2016.

Hi: Existe relación significativa entre el enfoque tecnicista-eficientista y las prácticas pre profesionales de los estudiantes de la Especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación de la UNJFSC – Año 2016.

Tabla 20. Tabla de contingencia de la dimensión Enfoque tecnicista-eficientista y la variable Prácticas pre profesionales.

		Prácticas pre profesionales			Total
		A Veces	Casi Siempre	Siempre	
Enfoque	A Veces	1,2%	1,9%	3,1%	6,2%
tecnicista- eficientista	Casi Siempre	1,2%	24,7%	22,8%	48,8%
	Siempre	0.0%	4,9%	40,1%	45,1%
Total		2,5%	31,5%	66,0%	100,0%

Tabla 21. Chi cuadrada de la dimensión Enfoque tecnicista-eficientista y la variable Prácticas pre profesionales.

Prueba de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	43,876a	4	0,000
Razón de verosimilitudes	39,919	4	0,000
Asociación lineal por lineal	29,120	1	0,000
N de casos válidos	162		

Interpretación:

De acuerdo a los resultados obtenidos se tiene que el resultado obtenido es 0.000, menor al nivel de significación 0.05, por lo tanto, se acepta la hipótesis alterna y se concluye que existe relación significativa entre el enfoque tecnicista-eficientista y las prácticas pre profesionales de los estudiantes de la Especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación de la UNJFSC – Año 2016.

Hipótesis específica 4.

Ho: No existe relación significativa entre el enfoque hermenéutico-reflexivo y las prácticas pre profesionales de los estudiantes de la Especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación de la UNJFSC – Año 2016.

Hi: Existe relación significativa entre el enfoque hermenéutico-reflexivo y las prácticas pre profesionales de los estudiantes de la Especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación de la UNJFSC – Año 2016.

Tabla 22. Tabla de contingencia de la dimensión Enfoque hermenéutico-reflexivo y la variable Prácticas pre profesionales.

		Prácticas pre profesionales			Total
		A Veces	Casi Siempre	Siempre	
Enfoque hermenéutico-reflexivo	A Veces	0,6%	9,9%	4,3%	14,8%
	Casi Siempre	1,9%	16,7%	32,7%	51,2%
	Siempre	0.0%	4,9%	29,0%	34,0%
Total		2,5%	31,5%	66,0%	100,0%

Tabla 23. Chi cuadrada de la dimensión Enfoque hermenéutico-reflexivo y la variable Prácticas pre profesionales.

Prueba de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	24,696a	4	0,000
Razón de verosimilitudes	25,947	4	0,000
Asociación lineal por lineal	21,945	1	0,000
N de casos válidos	162		

Interpretación:

De acuerdo a los resultados obtenidos se tiene que el resultado obtenido es 0.000, menor al nivel de significación 0.05, por lo tanto, se acepta la hipótesis alterna y se concluye que existe relación significativa entre el Enfoque hermenéutico-reflexivo y las Prácticas pre profesionales de los estudiantes de la Especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación de la UNJFSC – Año 2016.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN

5.1 Discusión de resultados

Los resultados obtenidos en la presente investigación evidencian que existe relación significativa entre los enfoques pedagógicos con la realización de prácticas pre profesionales de los estudiantes de la especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación de la UNJFSC – Año 2016, por lo tanto, es necesario que los docentes perfeccionen cada vez más los modelos pedagógicos actuales para que las competencias de los estudiantes y sus perfiles de egreso sean idóneos y estén de acuerdo a las necesidades laborales de la sociedad. Esta realidad se puede medir a través de las prácticas preprofesionales que estén en íntima relación con los nuevos enfoques pedagógicos.

Asimismo, el autor De La Cruz en el año 2009 en nuestro país realizó la tesis titulada “Las prácticas pre profesionales y su influencia en la formación docente de los estudiantes de la especialidad de educación primaria y problemas de aprendizaje – U.N.J.F.S.C”. Huacho, Perú. Sostiene que la formación docente exige replantear nuevos enfoques, superar viejos paradigmas sobre lo que realmente significa formar profesionales de la educación para las nuevas generaciones que tienen un contexto de mucha dinámica y que viven en un mundo altamente tecnológico y virtual. determinó que las dimensiones personal, institucional, social, didáctica y valoral de las prácticas pre profesionales se ven influenciadas por la formación docente. Se asemejan a nuestros resultados, porque se han tomado en cuenta la variable práctica preprofesional relacionada con la formación docente en la anterior investigación y en la actual con los enfoques pedagógicos que, sin embargo, tienen gran coincidencia en muchos puntos tratados.

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1 Conclusiones

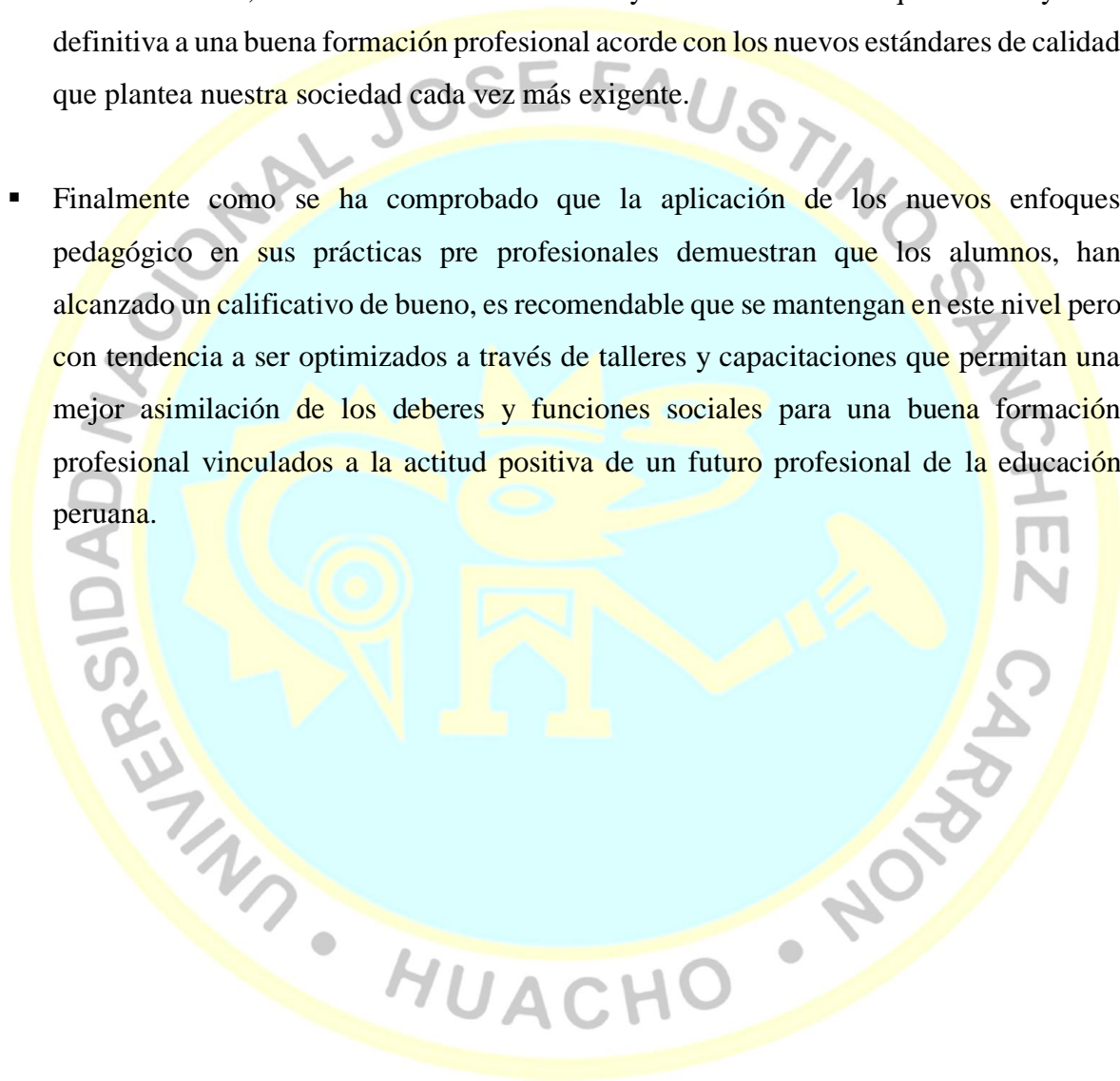
- Enfoque práctico-artesanal el 62,35% de los 162 estudiantes manifiestan que casi siempre conocen el enfoque práctico-artesanal, el 30,25% aproximadamente de los 162 estudiantes expresan que conocen y el 7,41% de los 162 estudiantes expresan que a veces conocen.
- Enfoque academista (agrupado) el 53,70% de los 162 estudiantes manifiestan que casi siempre desarrollan el enfoque academista, el 41,36% aproximadamente de los 162 estudiantes expresan que desarrollan siempre y el 4,94% de los 162 estudiantes expresan que a veces desarrollan.
- Enfoque tecnicista-eficientista el 48,77% de los 162 estudiantes expresan que casi siempre desarrollan el enfoque tecnicista-eficientista, el 45,06% aproximadamente de los 162 estudiantes expresan que desarrollan siempre y el 6,17% de los 162 estudiantes expresan que a veces desarrollan.
- Enfoque hermenéutico-reflexivo el 51,23% de los 162 estudiantes expresan que casi siempre desarrollan el enfoque hermenéutico-reflexivo, el 39,95% aproximadamente de los 162 estudiantes expresan que desarrollan siempre y el 14,81% de los 162 estudiantes manifiestan que a veces desarrollan.

6.2 Recomendaciones

- Como la aplicación de los enfoques pedagógicos en las practicas pre- profesionales refleja un nivel muy aceptable para el desempeño de sus funciones mejorando aún más

las prácticas relacionados con las responsabilidades académicas y cumplimiento de normas y reglamentos interno de sus funciones, así como de las Instituciones Educativas y de la universidad con el propósito de perfeccionar la actitud.

- En cuanto a los enfoques pedagógicos, los resultados reflejan un nivel casi bueno y una actitud positiva en el aula, también de nivel casi bueno, es recomendable optimizar ambas variables, a través de seminarios talleres y charlas motivadora que contribuyan en definitiva a una buena formación profesional acorde con los nuevos estándares de calidad que plantea nuestra sociedad cada vez más exigente.
- Finalmente como se ha comprobado que la aplicación de los nuevos enfoques pedagógico en sus prácticas pre profesionales demuestran que los alumnos, han alcanzado un calificativo de bueno, es recomendable que se mantengan en este nivel pero con tendencia a ser optimizados a través de talleres y capacitaciones que permitan una mejor asimilación de los deberes y funciones sociales para una buena formación profesional vinculados a la actitud positiva de un futuro profesional de la educación peruana.



REFERENCIAS

7.1 Fuentes documentales

Arreola, M. (2012). *Evaluación holística del modelo pedagógico del Centro Universitario de los Valles de la Universidad de Guadalajara*. Universidad de Valladolid, Facultad de Educación y Trabajo Social. Valladolid, España: Universidad de Valladolid.

De La Cruz, H. (2009). *Las prácticas pre profesionales y su influencia en la formación docente de los estudiantes de la especialidad de educación primaria y problemas de aprendizaje – U.N.J.F.S.C. - año 2009*. Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión. Huaicho, Perú: UNJFSC.

De Zubiría, J., Ramírez, A., Ocampo, K., & Marín, J. (2008). *El modelo pedagógico predominante en Colombia*. Instituto Alberto Merani. Bogotá, Colombia: Instituto Alberto Merani.

Gómez, M., & Polanía, N. (2008). *Estilos de enseñanza y modelos pedagógicos: Un estudio con profesores del Programa de Ingeniería Financiera de la Universidad Piloto de Colombia*. Universidad de La Salle, Facultad de Ciencias de la Educación. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.

Martinez, G., & López, J. (2008). *Libro interactivo de máquinas sincronas*. Pereira, Pereira, Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira.

Martinez, H. (2010). *El enfoque basado en competencias en la Educación Universitaria*. Lima, Lima, Perú: PERUEDUCA.

Matute, F. (2008). *Modelo Pedagógico subyacente en la práctica educativa de las asignaturas de Formación Pedagógica durante el año 2008 del Sistema Presencial de la Universidad Nacional Francisco Morazán*. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Dirección de Postgrado. Tegucigalpa, Honduras: UPNFM.

Terán, R. (2002). *Visión Panorámica de los Enfoques Pedagógicos Actuales*. Universidad Andina Simón Bolívar, Programa de Reforma Curricular del Bachillerato. Quito, Ecuador: UASB.

7.2 Fuentes bibliográficas

Martinez, G., & López, J. (2008). *Libro interactivo de máquinas sincronas*. Pereira, Pereira, Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira.

Martinez, H. (2010). *El enfoque basado en competencias en la Educación Universitaria*. Lima, Lima, Perú: PERUEDUCA.

Ministerio de Educación. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica* (Primera Edición ed.). Lima, Lima, Perú: MINEDU.

7.3 Fuentes hemerográficas

Castillo, E., & Montes, M. (Junio de 2012). Enfoques y modelos de la formación de profesorado universitario en la Sociedad del Conocimiento. *Revista Electrónica de Investigación Educativa Sonorense*, IV(11), 48-61.

Escobar, N. (Enero-diciembre de 2007). La práctica profesional docente desde la perspectiva de los estudiantes practicantes y tutores. *Acción Pedagógica*(16), 182-193.

Sayago, Z., & Chacón, M. (enero-marzo de 2006). Las prácticas profesionales en la formación docente: Hacia un nuevo diario de ruta. *Educere: La Revista Venezolana de Educación*, 10(32), 55-56.

Tallaferro, D. (abril-junio de 2006). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. (U. d. Andes, Ed.) *educere La Revista Venezolana de Educación*, 10(33), 269-273.

Umpierrez, A. (Junio de 2006). La formación de docentes: desnaturalizar las prácticas educativas para promover prácticas transformativas. (OEI, Ed.) *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(2).

7.4 Fuentes electrónicas

de Lella, C. (septiembre de 1999). *I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación*. (O. d. Iberoamericanos, Editor) Obtenido de <https://www.oei.es/historico/cayetano.htm>

Esteban, C., & López, W. (2012). *Los modelos pedagógicos*. Obtenido de <https://es.slideshare.net/cansiper9/los-modelos-pedagogicos>

Vizhco, L. (5 de agosto de 2011). *Conceptos Paradigma, Enfoque, Modelo, Tendencia y Corriente*. Obtenido de <http://luisfelipevizhcos.blogspot.com/2011/08/conceptos-paradigma-enfoque-modelo.html>



ANEXOS



UNIVERSIDAD NACIONAL JOSÉ FAUSTINO SÁNCHEZ CARRIÓN
 ESCUELA DE POSTGRADO
 DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
 ESCALA DE LIKERT
 VARIABLE A MEDIR: ENFOQUES PEDAGOGICOS

INSTRUCCIONES: Estimados profesores a continuación se presentan un conjunto de ítems sobre los ENFOQUES PEDAGOGICOS que deben conocer los alumnos de la Especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación, por favor responda con toda objetividad, pues de ello dependerá el éxito en el presente estudio de investigación. Marque con una (X) su respuesta en los recuadros valorados del 1 al 5.

N°	ÍTEMS	S	CS	AV	CN	N
		5	4	3	2	1
1.1 ENFOQUES PEDAGOGICOS - LINEAMIENTOS GENERALES						
1	En tu vida diaria como estudiante universitario conoces los diversos enfoques pedagógicos.					
2	Los docentes enfocan los diversos enfoques pedagógicos en sus materias.					
3	Conoces de algún enfoque pedagógico que lo consideras importante en tu formación profesional.					
4	En tu quehacer universitario, construyes tus propios conocimientos.					
5	Respetas el pensamiento de tus compañeros.					
6	Consideras que el docente tiene una visión biológica del proceso del aprendizaje.					
7	Durante una clase, el estudiante recibe y procesa la información adecuada.					
8	Consideras que el docente está en la capacidad de modificar la estructura mental del alumno para introducir el conocimiento.					
1.2 ENFOQUES PEDAGOGICOS						
9	Aplicas permanentemente el aprendizaje significativo.					

10	Cumples con toda las tareas y actividades académicas de los programas de estudios de investigación, proyección social señaladas en el plan curricular de su carrera.					
11	Te conduces con honorabilidad, decencia y respeto hacia sus compañeros, docentes y servidores administrativos; respetando los derechos de los miembros de la comunidad universitaria y el principio de autoridad.					
12	Participas en el desarrollo de la vida universitaria, contribuyendo al fortalecimiento institucional, la buena imagen, al buen nombre de la Universidad y la consecución de sus fines y principios.					
13	Ejerces el liderazgo universitario, promoviendo una actitud crítica frente a los problemas sociales, económicos y políticos, así como contribuir al desarrollo del bienestar social justo y equitativo.					
14	Te dedicas con esfuerzo y responsabilidad a su formación académica y profesional, participando activamente en las labores universitarias.					
15	Respetas la opinión de los demás en una clase o debate.					
16	Crees que los materiales educativos que emplean los docentes son potencialmente significativos.					
17	Siempre te sientes motivado para aprender, tienes disposición para todo.					
18	Siempre estas predispuesto a poner en práctica de los conocimientos aprendidos.					
19	Las ideas previas de un tema siempre lo relacionas con los sentidos.					
20	Utilizas permanentemente los aprendizajes memorísticos para el desarrollo de tus actividades académicas.					
1.3 EL CONDUCTISMO						

21	Demuestras en el aula de clase y durante el desarrollo de las clases una conducta observable en tu aprendizaje.					
22	Utilizas la conducta empirista en el proceso de aprender una materia o tema.					
23	Planteas los estímulos adecuados. Para obtener una respuesta deseada.					
24	Consideras que es importante predecir y controlar la conducta en forma empírica y experimental.					
25	Consideras que es oportuno planificar y organizar la enseñanza.					
26	Trabajas permanentemente para alcanzar tus objetivos.					
1.4 EDUCACION TRADICIONAL						
27	En tu desempeño como estudiante, consideras que el docente fomenta la competencia del conocimiento entre los estudiantes.					
28	Consideras que el lugar natural de la educación es la escuela y dentro de ella el aula de clase					
29	Consideras que el mejor y exclusivo o material didáctico es el libro.					
30	En las diversas circunstancias que te toca vivir como estudiante universitario actúas con veracidad y fomentas las competencias académicas.					
31	Es posible aplicar el sistema de coeducación.					
32	En las actividades y vivencias en el aula de clase, tu profesor aplica la enseñanza activa y objetiva.					
33	En las diversas circunstancias que te toca vivir como estudiante universitario, es posible aplicar la enseñanza individualizada.					
34	En las decisiones y opiniones que tomas y opinas respectivamente, actúas con equidad, respeto y tolerancia.					

ESCALA VALORATIVA

CÓDIGO	CATEGORÍA	VALORACIÓN CUALITATIVA	PUNTAJE
a	Siempre	Muy bueno	5
b	Casi siempre	Bueno	4
c	A veces	Regular	3
d	Casi nunca	Deficiente	2
e	Nunca	Muy deficiente	1

La investigadora.



UNIVERSIDAD NACIONAL JOSÉ FAUSTINO SÁNCHEZ CARRIÓN
ESCUELA DE POSTGRADO
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESCALA DE LIKERT
VARIABLE A MEDIR: PRACTICAS PRE PROFESIONALES

INSTRUCCIONES: Estimados alumnos a continuación se presentan un conjunto de ítems sobre PRACTICAS PRE PROFESIONALES, por favor responda con toda objetividad, pues de ello dependerá el éxito en el presente estudio de investigación. Marque con una (X) su respuesta en los recuadros valorados del 1 al 5.

N°	ÍTEMS	S	CS	AV	CN	N
		5	4	3	2	1
1.1 EXPLORACION SOBRE PRACTICAS PRE ROFESIONALES						
1	Participas activamente de las Prácticas pre profesional que se te asigna en una determinada Institución Educativa.					
2	Logras la satisfacción al realizar las practicas pre profesionales.					
3	Consideras que se necesita más apoyo para vincular las practicas pre profesionales con el contexto socio cultural.					
4	Demuestras una actitud solidaria frente a los problemas que afectan o padecen a tus compañeros que no logran cumplir con sus prácticas pre profesionales.					
5	Demuestras una actitud favorable y de entusiasmo cuando vas a desarrollar tus practicas pre profesionales.					
6	Desarrollas la puntualidad y cumplimiento durante el desarrollo de tus practicas pre profesionales.					
1.2 ACTITUD EN EL DESARROLLLO DE LAS PRACTICAS						
7	Te caracterizas por tener un sentimiento de justicia frente a tus compañeros de aula y evaluar					

	académicamente a los profesores de los cursos que llevas.					
8	Los valores de honestidad y veracidad son propios de tu personalidad y lo demuestras durante la visita a las instituciones educativas.					
9	Te conmueves ante las dificultades de tus compañeros de aula y de tus profesores y le expresas tu solidaridad.					
10	Te sientes seguro de todas las actividades académicas que realizas en el aula de clase y fuera de ella y crees que ello te permitirá alcanzar el triunfo.					
11	Posees una autoestima alta y ello te permite lograr éxito en tus actividades académicas y proyectarte positivamente hacia el futuro.					
12	Sientes gran emoción cuando tus compañeros y docentes te felicitan por tus logros alcanzados durante el desarrollo de las practicas pre profesionales.					
1.3 ACTITUD EN LA DIMENSIÓN COGNITIVA						
13	Los conocimientos que posees sobre las prácticas pre profesionales te permiten participar exitosamente con ideas importantes en el desarrollo de estas actividades.					
14	Consideras que las practicas pre profesionales deben ser adaptados a la normativa vigente.					
15	Tienes conocimiento de los talleres que conforman el Eje de prácticas pre profesional.					
16	Realizas una evaluación sobre el grado de satisfacción en torno al balance teórico-práctico del Eje de prácticas pre profesionales.					
17	Se aplican estrategias enseñadas por los docentes durante el desarrollo de las practicas pre profesionales.					
18	Existen opiniones favorables sobre el carácter innovador y creativo que tienen las practicas pre profesionales.					

ESCALA VALORATIVA

CÓDIGO	CATEGORÍA	VALORACIÓN CUALITATIVA	PUNTAJE
a	Siempre	Muy bueno	5
b	Casi siempre	Bueno	4
c	A veces	Regular	3
d	Casi nunca	Deficiente	2
e	Nunca	Muy deficiente	1

La investigadora.



MATRIZ DE CONSISTENCIA

ENFOQUES PEDAGÓGICOS Y LAS PRÁCTICAS PRE-PROFESIONALES DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESPECIALIDAD DE CIENCIAS SOCIALES Y TURISMO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN – UNJFSC – AÑO 2016

PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES
PROBLEMA CENTRAL	OBJETIVO CENTRAL	HIPÓTESIS GENERAL	Enfoques pedagógicos	- Modelo practico-artesanal - Modelo academicista - Modelo tecnicista eficiente - Modelo hermenéutico-reflexivo	1.- Didáctico (heteroestructurante) 2. Cognitivo (autoestructurante) 3. Cientificista (autoestructurante)
Existe relación entre los enfoques pedagógicos con la realización de prácticas pre profesionales de los estudiantes de la Especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación de la UNJFSC – Año 2016?	Determinar la relación que existe entre los principales enfoques pedagógicos con la realización de prácticas pre profesionales de los estudiantes de la Especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación de la UNJFSC – Año 2016.	Existe relación significativa entre los enfoques pedagógicos con la realización de prácticas pre profesionales de los estudiantes de la Especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación de la UNJFSC – Año 2016.			
PROBLEMAS ESPECÍFICOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	HIPÓTESIS ESPECÍFICAS			
¿Existe relación del enfoque practico-artesanal con la realización de prácticas	Determinar la relación que existe entre el enfoque practico-artesanal con la realización de prácticas pre	Existe relación significativa entre el enfoque practico-artesanal con la realización de prácticas pre			

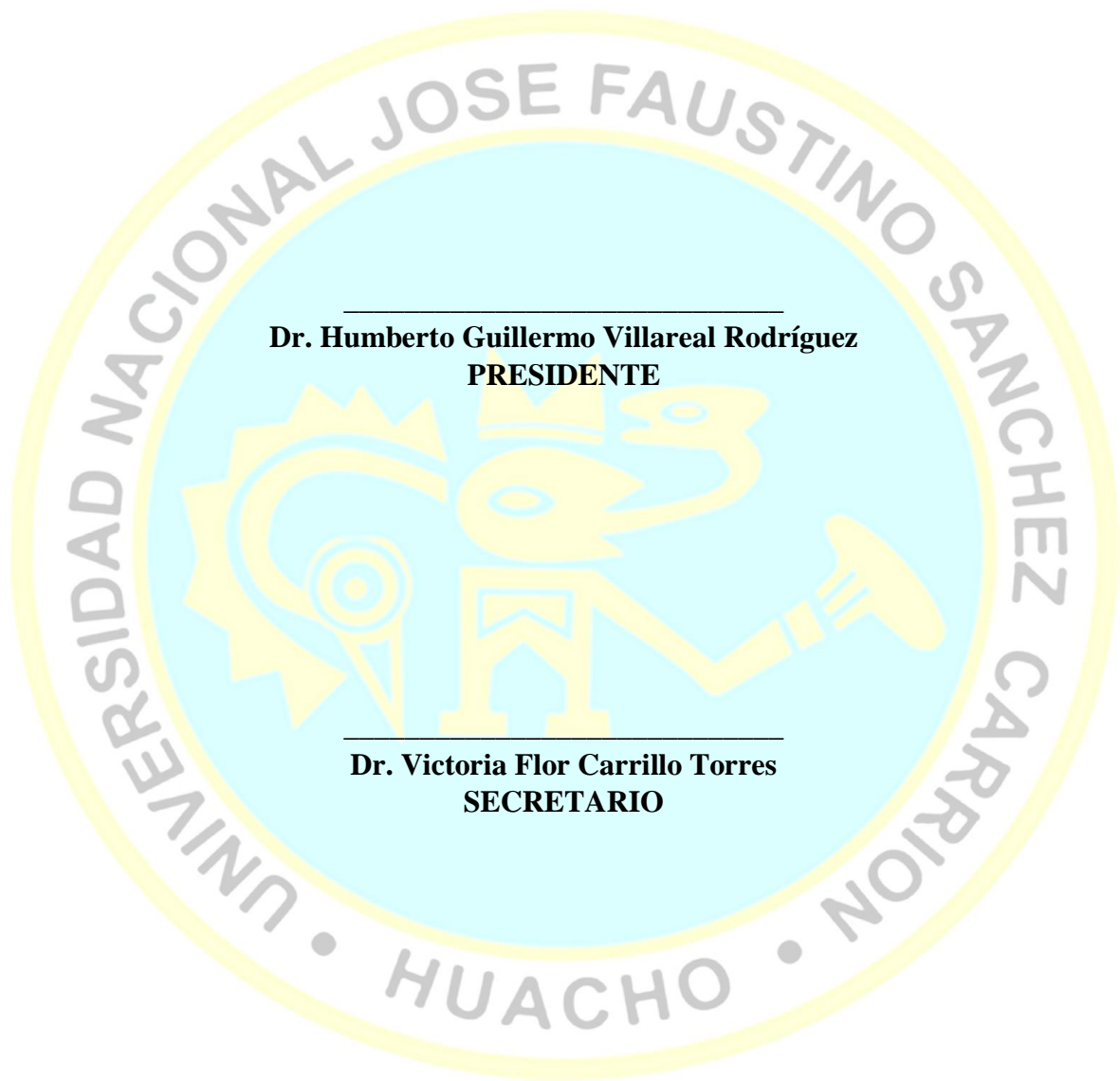
pre profesionales de los estudiantes de la Especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación de la UNJFSC – Año 2016?	profesionales de los estudiantes de la Especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación de la UNJFSC – Año 2016.	profesionales de los estudiantes de la Especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación de la UNJFSC – Año 2016.			
¿Existe relación del enfoque academicista con la realización de prácticas pre profesionales de los estudiantes de la Especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación de la UNJFSC – Año 2016?	Determinar la relación que existe entre el enfoque academicista con la realización de prácticas pre profesionales de los estudiantes de la Especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación de la UNJFSC – Año 2016.	Existe relación significativa entre el enfoque academicista con la realización de prácticas pre profesionales de los estudiantes de la Especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación de la UNJFSC – Año 2016.			
¿Existe relación del enfoque tecnicista eficientista con la realización de prácticas pre profesionales de los	Determinar la relación que existe entre el enfoque tecnicista eficientista con la realización de prácticas pre profesionales de los	Existe relación significativa entre el enfoque tecnicista eficientista con la realización de prácticas pre profesionales de los			

estudiantes de la Especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación de la UNJFSC – Año 2016?	estudiantes de la Especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación de la UNJFSC – Año 2016.	estudiantes de la Especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación de la UNJFSC – Año 2016.			
¿Existe relación del enfoque hermenéutico-reflexivo con la realización de prácticas pre profesionales de los estudiantes de la Especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación de la UNJFSC – Año 2016?	Determinar la relación que existe entre el enfoque hermenéutico-reflexivo con la realización de prácticas pre profesionales de los estudiantes de la Especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación de la UNJFSC – Año 2016.	Existe relación significativa entre el enfoque hermenéutico-reflexivo con la realización de prácticas pre profesionales de los estudiantes de la Especialidad de Ciencias Sociales y Turismo de la Facultad de Educación de la UNJFSC – Año 2016.			

PAPEL DE LOS AGENTES DEL MODELO

1.- DIDÁCTICO (HETEROESTRUCTURANTE)		
MAESTROS	ESTUDIANTES	CONOCIMIENTO
Eje del proceso	Actitud Pasiva	Verdad Absoluta
Depositorio del saber	Reproductor de saberes	Conocimiento
Elige contenidos	Acata las normas	acumulativo
Controla y disciplina		Enciclopedismo
2. COGNITIVO (AUTOESTRUCTURANTE)		
MAESTROS	ESTUDIANTES	CONOCIMIENTO
Es un mediador del conocimiento.	Sujeto crítico	Propositivo
Promueve el aprendizaje.	Autonomía de aprendizaje	Concertación contenidos
Genera comunicación.	Autocontrol del tiempo	En construcción
Ejerce liderazgo.	Autogestor del proceso	Histórico
Pensador universal, abstracto y concreto.		Innovación
3. CIENTIFICISTA (AUTOESTRUCTURANTE)		
MAESTROS	ESTUDIANTES	CONOCIMIENTO
Investigador	Co-investigador	Nuevo
Maestro	Aprendiz	De frontera
Formulador de hipótesis	Controlador de hipótesis	Universal
		Aplicativo

Dr. Miguel Rojas Cabrera
ASESOR



Dr. Humberto Guillermo Villareal Rodríguez
PRESIDENTE

Dr. Victoria Flor Carrillo Torres
SECRETARIO

Dr. Raymundo Javier Hajar Guzman
VOCAL