

Revista Especializada en Educación

ISSN 1315-4079 - Depósito legal pp 199402ZU41

Encuentro

educacional

Edición Especial

1959 - 2019

60 ANIVERSARIO

De la Facultad de Humanidades y Educación

Vol. 26

Nº 2

Julio - Diciembre

2 0 1 9

Encuentro Educativo

ISSN 1315-4079 ~ Depósito legal pp 199402ZU41

Vol. 26 (2) julio - diciembre 2019: 207-226

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8206821>

El docente de educación inicial. Entre los supuestos teóricos y prácticos de los modelos pedagógicos

Elba Ávila

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Barquisimeto. Coordinación del programa de Investigación e Innovación. Barquisimeto-Venezuela
avilaelba@gmail.com

Resumen

La acción pedagógica del docente siempre ha estado supeditada a constructos teóricos fundamentados científicamente que intervienen en forma de modelos pedagógicos y establecen las normativas a seguir en la construcción de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El objetivo del trabajo fue determinar el conocimiento que tienen las docentes de educación inicial sobre los modelos pedagógicos, y la correspondencia de estos en su práctica educativa. Se fundamentó en los aportes teóricos de Herrera y Martínez, 2018; Ávila, 2017; Vives, 2016; Gervilla, 2016; Ertmer y Newby, 2013; Foucault, 2008; Ortega, 2005, entre otros. Fue abordado desde el paradigma positivista, con un diseño de campo nivel transeccional descriptivo. Se tomó una muestra de 107 sujetos y se les aplicó un cuestionario tipo escala Likert conformado por 56 ítems. Los resultados demostraron que los docentes tienen el conocimiento teórico sobre los modelos pedagógicos, mas, no se fundamentan en la práctica, asimismo se determinó que realizan una práctica pedagógica siguiendo básicamente modelos tradicionalistas, trasmisora de conocimientos, impositivos; por último, se comprobó que no existe correspondencia entre los propuestos curriculares que establece la educación inicial y la práctica pedagógica del docente de este nivel. El estudio se suscribe en la línea de investigación Saber Pedagógico del Profesional Docente de la Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico de Barquisimeto.

Palabras clave: Docentes de educación inicial; práctica pedagógica; modelos pedagógicos.

Recibido: 15-09-2019 ~ Aceptado: 09-11-2019

The initial education teacher. Among the theoretical and practical assumptions of pedagogical models

Abstract

The pedagogical action of the teacher has always been contingent on scientifically based theoretical constructs that intervene in the form of pedagogical models and establish the regulations to be followed in the construction of the teaching and learning processes. The objective of the work was to determine the knowledge of the pedagogical models of the initial education teachers, and their correspondence in their educational practice. It was founded on the theoretical contributions of Herrera y Martínez, 2018; Avila, 2017; Vives, 2016; Gervilla, 2016; Ertmer and Newby, 2013; Foucault, 2008; Ortega, 2005, among others. It was approached from the positivist paradigm, with a descriptive transsectal level field design. A sample of 107 subjects was taken and a Likert scale questionnaire consisting of 56 items was applied to them. The results showed that teachers have theoretical knowledge about pedagogical models, but are not based on practice, it was also determined that they perform a pedagogical practice following basically traditionalist models, knowledge transferor, taxation; finally, it was found that there is no correspondence between the proposed curriculum established by the initial education and the pedagogical practice of the teacher at this level. The study is subscribed to the research line Know Pedagogical of the Teaching Professional of Child Education of the Experimental Pedagogical University Liberator Pedagogical Institute of Barquisimeto.

Keywords: Initial education teachers; pedagogical practice; pedagogical models

Introducción

Uno de los mayores logros de la pedagogía del siglo XXI es haber demostrado que la enseñanza y el aprendizaje son dos procesos diferentes. En términos básicos, el primero tiene que ver con la acción de comunicar, centrada en el docente encargado de transmitir a través de estrategias y métodos didácticos y pedagógicos el conocimiento; por su parte, el apren-

dizaje es un proceso activo de construcción mental individual, que tiene su esencia en la experiencia o en la práctica e implica cambios internos en el estudiante.

Desde la perspectiva tradicional, el aprendizaje está asociado a los estímulos que le proporciona el medio ambiente y con ello el individuo produce reacciones como respuesta (Ertmer y Newby, 2013). No obstante, en la actualidad el aprendizaje es una cons-

trucción social, mientras que la enseñanza es un proceso que sucede en la mente de los docentes al planificar, realizar su praxis, reflexionar y evaluar. Este proceso es influenciado por diversos factores entre ellos las políticas educativas, el currículo, la sociedad, la cultura, la familia y la economía, entre otros (Raths y McAninch, 2003, citado en Alvarado y Rodríguez, 2011).

Lo cierto es que, con las nuevas concepciones educativas, los aportes de la psicología cognitiva y el surgimiento de nuevas posturas epistemológicas, el énfasis se inclina hacia el aprendizaje y se convierte en el objetivo de la educación, desvertebrando la primacía que ha tenido la enseñanza a lo largo de la historia de la pedagogía. Lo referido tiene sus bases en los estudios realizados por Bruner, y con él se marca la pauta para un giro en las teorías cognitivas (Rubio 2012), de allí que el aprendizaje es considerado “esencialmente” como la categorización de nuevos conceptos relacionados con la selección de información, la simplificación, la toma de decisiones y la verificación de hipótesis (Bruner, 2006).

Los aportes de Bruner (2006), marcan el principio de una nueva mirada a la acción educativa y con ello en la forma de pensar en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se denota el conocimiento como una entidad construida y surgen los postulados de la teoría del aprendizaje por descubrimiento, además los aportes de Piaget acerca del desarrollo, develan que el conocimiento se da en la in-

teracción con el entorno. Estas ideas contribuyeron al surgimiento del primer enfoque del constructivismo, visto como una aproximación cognitiva individual en la que la persona trata de dar sentido al mundo. Luego con los aportes de Vygotsky surge un segundo enfoque, conocido como constructivismo social, el énfasis de éste es que el contexto social y cultural son factores fundamentales en el aprendizaje. Es importante señalar que el constructivismo no es en el sentido estricto una teoría psicológica ni psicopedagógica (Coll, 1999 citado en Rubio, 2012), es un conjunto de posturas diversas que tienen como fundamento común la construcción del conocimiento centrado en la persona que aprende en oposición con la que enseña; por tanto, niega la transmisión de conocimiento y enaltece al docente como un guía cognitivo del aprendizaje. A pesar del avance de la ciencia en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje, hasta el momento no ha sido nada exitoso suprimir en la práctica pedagógica el enfoque tradicionalista; persisten las creencias en que la docencia es sinónimo de enseñanza y de transmisión de saberes.

(...) como un acto rígido y direccionado a través del cual el docente inmerso en una estructura disciplinar precisa intervenir a través de un saber concreto disciplinar en la formación de un estudiante susceptible a través de su historia, de ser completado en sus vacíos conocimientos (Zambrano 2000:69).

Lo anterior devela un sistema unidireccional que centra la pedagogía en la enseñanza y no en el aprendizaje, una enseñanza verbalista, libresca y autoritaria, un enfoque transmisionista lo cual deriva el reduccionismo de la pedagogía y se presenta una didáctica esquematizada instrumentalista heredada del magistrocentrismo con resistencia al cambio; de esta forma el docente ocupa el lugar central, se convierte en el sujeto depositario de saberes y el que dirige todo el proceso de formación, en cambio el estudiante se percibe como un sujeto eminentemente pasivo (Ortega, 2005).

La educación inicial en Venezuela no se escapa de esta realidad, la tradicional forma de llevar la acción pedagógica desde estos espacios formativos le ha permitido al docente ejercer un control casi absoluto y autocrático de contenidos y evaluaciones, convirtiendo el hecho educativo en un espacio rutinario, con semejanza al que describe Foucault (2008:67):

(...) Un espacio cerrado, recortado, vigilado en todo el punto, en el que los individuos están insertos en un lugar fijo, en el que lo menores movimientos se hallan controlados, en el que todos los acontecimientos están registrados, en el que un trabajo ininterrumpido de escritura une el centro y la periferia, en el que el orden se ejerce por entero de acuerdo a una figura jerárquica continua, en el que cada individuo está constantemente localizado examinado y distribuido.

Todo ello dibuja una realidad que, aunque no es extensiva en todos los centros de la educación inicial en Venezuela, es una situación que persiste. En este sentido la investigación emprendida basó sus objetivos en primer lugar determinar el conocimiento que tienen las docentes de educación inicial de la Parroquia Catedral del municipio Iribarren del estado Lara, Venezuela, sobre los modelos pedagógicos. En segundo lugar, diagnosticar bajo qué modelo pedagógico realizan sus prácticas educativas, para al final detectar la correspondencia entre los modelos pedagógicos utilizados por las docentes y los establecidos en el currículo de educación inicial, año 2005.

El presente artículo se suscribe en la línea de investigación Saber Pedagógico del Profesional Docente de la Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Barquisimeto (UPEL-IPB) y pretende dar a conocer los hallazgos más relevantes originados en el hecho investigativo; los mismos podrán servir de base a futuras investigaciones.

Fundamentación teórica

El docente de educación inicial

El docente de este nivel tiene una formación general en la docencia; no obstante, su función como tal se suscribe en la particularidad de su saber y hacer de la profesión, entendiendo el saber como un saber plural, formado por una

fusión coherente de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinarios, curriculares y experienciales que concierne entre otros las principales teorías pedagógicas y psicológicas que hacen referencia al niño desde la gestación hasta los 6 años, y las teorías y/o enfoques que reseñan y conducen el acto didáctico, es decir, la práctica pedagógica o el saber hacer, todos aquellos referentes que lo ubican en cómo accionar en el ambiente de aprendizaje el cual incluye además de los aspectos pedagógicos, técnicos y administrativos.

El Ministerio de Educación y Deporte (2005), en las bases curriculares de educación inicial, se concibe al docente como un mediador de experiencias de aprendizaje, cuya actuación debe integrar dos ámbitos importantes: el escolar y lo socio-cultural, por lo tanto, requiere tener un conocimiento profundo y general del desarrollo del niño, y las herramientas que este utiliza para aprender. En este currículo, haciendo alusión a Ávila (2017), el docente se suscribe dentro del paradigma constructivista, con un pensamiento práctico, reflexivo y transformador, un profesional que contribuye a su formación desde la acción educativa, investigador de la enseñanza y

desarrollador de una práctica contextualizada para la construcción activa de los saberes.

Todo esto presupone la existencia de rasgos personales, profesionales y exclusivo para este nivel educativo, el cual Ministerio de Educación y Deporte (2005) lo ubica dentro de una concepción de perfil polivalente; es decir, un docente capaz no solo de dominar el acto didáctico como tal, sino de poseer conocimientos y poner en práctica las teorías pedagógicas y psicológicas en pro de la formación del niño, así como también demostrar competencias investigativas para desarrollar, formular estrategias y programas que permitan vincular lo social y cultural de la función profesional.

Este perfil tiene sus bases en los cuatros pilares de conocimiento planteados por Delors (1996) y promulgado por la UNESCO (1996), el mismo establece una mirada integral al docente en sus aspectos más importantes a nivel personal y profesional; es decir, todo aquello que se pone en evidencia en la cotidianidad de la práctica docente. El Ministerio de Educación y Deporte (2005), lo especifica en las siguientes dimensiones: a) personal, b) pedagógico-profesional y c) social-cultural (gráfico 1).

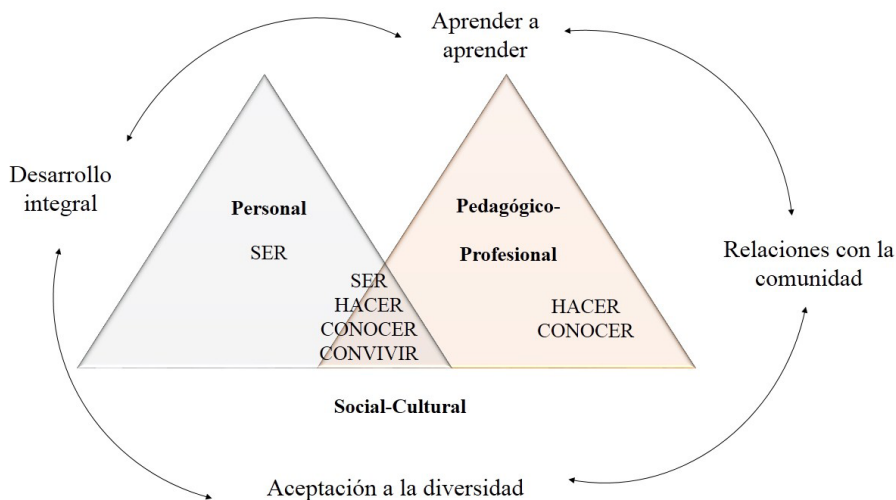


Gráfico 1. Dimensiones del perfil del docente de educación inicial

Fuente: Ministerio de Educación y Deporte (2005)

La **dimensión personal** está asociada al pilar del conocimiento aprender a ser, implícitamente supone todos aquellos aspectos que involucran a la persona de forma integral, como elemento primordial de la formación humana. Esta integralidad admite los sentimientos, emociones, valores y creencias, el reconocimiento de las fortalezas y debilidades, la orientación hacia el servicio, el compromiso con el otro, el liderazgo, además de la satisfacción por su labor.

La **dimensión pedagógica-profesional** se relaciona con los pilares del conocimiento aprender a conocer y aprender a hacer. Aprender a conocer, tiene ver con el proceso de adquirir las herramientas necesarias para com-

prender el contexto inmediato, y dominar los instrumentos del saber; este proceso encierra tres aspectos importantes: comprender, conocer y descubrir, lo cual incrementa el saber “*que permite comprender mejor las múltiples facetas del propio entorno, favorece el despertar de la curiosidad intelectual, estimula el sentido crítico y permite descifrar la realidad, adquiriendo al mismo tiempo una autonomía de juicio*” (UNESCO, 1996:97). El aprender a hacer, ocasiona distinción al poder influir sobre el propio entorno. Este tipo de conocimiento requiere de competencias específicas asociadas al comportamiento social; además implica el desarrollo de habilidades relacionadas con el cómo enseñar y

cómo poner en práctica lo aprendido. *“Aprender a conocer y aprender a hacer son en gran medida indisociables”* (UNESCO, 1996:99).

La *dimensión social-cultural*, se relaciona con el pilar aprender a convivir, la cual tiene que ver con el desarrollo de *“la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia, realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz”* (UNESCO, 1996:109). De acuerdo al Ministerio de Educación y Deporte (2005), implica una educación comunitaria en el que los derechos y deberes sea la guía permanente de la acción colectiva.

Es de hacer notar que en los preceptos curriculares de la educación inicial en Venezuela la figura del docente es de mediador, vinculada al concepto de zona de desarrollo próximo; esto supone un docente que brinda valoración a todo lo que el niño sabe y hace por sí solo, y en su proceso lo guía para alcanzar un nuevo desarrollo, a nivel físico, afectivo intelectual y social. Significa que su papel no es la de transmitir contenidos, sino de facilitar y mediar la realización de actividades y experiencias *“que conectando al máximo con sus necesidades intereses y motivaciones le ayuden a aprender a desarrollarse”* (Gervilla 2015:36). Entonces la función docente se centra en no “enseñar” sino de ayudar al niño a aprender a aprender bajo un modelo de mediación educativa, esto hace

énfasis en una educación centrada en el aprendizaje más que en la enseñanza en oposición a las prácticas tradicionales.

De los modelos pedagógicos a la práctica educativa

Hablar de modelo es hacer referencia a una representación bien sea abstracta o concreta de algo que se tiende a seguir. Un modelo también es entendido como un arquetipo, una representación mental original y primaria, generalmente colectiva, que sirve como punto de referencia para entender una realidad (Gómez y Polonia, 2008). Dentro del ámbito educativo los modelos pedagógicos suelen ser definidos como la pauta normativa para el desarrollo del proceso de aprendizaje en el que se vincula la teoría con la práctica. Para Ortiz (2013), los modelos son una construcción teórico formal que fundamentada científica e ideológicamente interpreta, diseña y ajusta la realidad pedagógica que responde a una necesidad histórica concreta. Implica el contenido de la enseñanza, el desarrollo del estudiante y las características de la práctica docente.

Dos aspectos importantes se aprecian en la definición anterior, uno que hace referencia a las normativas que rigen el proceso de enseñanza y el aprendizaje y el otro a los contenidos e incluye la práctica pedagógica. Además, en palabras de Vives (2016), los modelos pedagógicos se conciben como una categoría descriptiva explicativa que estructura teóricamente la

pedagogía, la cual adquiere sentido en la medida que es contextualizada históricamente. Para Porlán (1993), todo modelo educativo debe contener tres elementos que lo precisan como tal, estos son: el enfoque, la metodología y la forma de evaluar. El enfoque tiene ver con qué enseñar, la metodología, cómo enseñar y la forma de evaluar. con qué y cómo evaluar.

Lo anterior descrito se inclina hacia un proceso formativo centrado en el que enseña, no obstante permite reflexionar que los modelos pedagógicos no son instrucciones o parámetros estáticos por el contrario se mantienen en un proceso de permanente revisión, construcción y desconstrucción para poder responder a las exigencias que el contexto demanda y “*permitir establecer los criterios para el análisis de las prácticas*” (Vives 2016:42); es decir, que los modelos pedagógicos orientan al docente en su accionar, dado que son construcciones teóricas. Para Flórez (2005) es también un sistema de relaciones entre el proceso de enseñanza y aprendizaje que se da en un lugar y espacio educativo concreto, sin dejar de responder a ciertas interrogantes relacionadas con el tipo de persona que se busca formar, cómo aprenden, cómo actúan el educador y el educando para lograr el aprendizaje y qué métodos y técnicas favorecen la mayor eficacia del proceso educativo.

Estas interrogantes precisan que la acción educativa del docente, su práctica pedagógica como tal, no debe ser estática ni lineal, dado que

los modelos pedagógicos en el que se suscriben tampoco lo son, ya que estos deben responder a las exigencias socioeducativas que se originan con el contexto inmediato, más ese dinamismo y cambio es el producto develado que emerge de un proceso reflexivo en la práctica pedagógica. Esto permite derivar que, aunque los modelos son huellas inocultables de la concepción pedagógica como lo señala Ávila (2017), es en las prácticas cotidianas y en las acciones didácticas de los docentes donde se manifiestan y se materializan, pero es también desde la práctica docente donde se dan los cambios y el devenir de nuevos modelos.

Lo anterior permite repensar en la relación entre teoría, en este caso representado por los modelos pedagógicos, y la práctica pedagógica; y en esta relación el docente puede asumir dos posturas: una, convertirse en consumidor de esa teoría y, la otra, producir saberes producto de un acto reflexivo que pueden dar vida a nuevas teorías o modificar las ya existentes. Claramente se da un proceso recursivo entre teoría y práctica. En palabras de (Tardif, 2010:172)

Los docentes son actores competentes, sujetos activos por lo tanto su práctica no es un espacio único para la aplicación de saberes proveniente de la teoría, sino también un espacio de producción de saberes específicos que proceden de esa misma práctica, de allí que el trabajo del docente debe considerarse como un espacio

práctico específico de producción transformación y movilización de saberes y por lo tanto de teorías.

Lo referido, devela una indisoluble relación entre la práctica y la teoría, no obstante la acción y la aptitud del docente es importante en esta relación, lo significativo es asumir que los modelos pedagógicos son estructuras cambiantes que tienden a modificarse, reestructurarse, entonces no deben verse como reglas fijas que regulan el accionar didáctico y pedagógico del docente porque no son leyes, más si pueden considerarse como principios que rigen la práctica con tendencia a la renovación siempre y cuando se tenga preciso: quién aprende, cómo aprende, qué aprende y cómo puede ser evaluado; todo ello de acuerdo a las tendencias actuales del proceso educativo.

Modelos pedagógicos que orientan al docente de educación inicial

La práctica pedagógica del docente de educación inicial es distintiva con relación a los otros niveles educativos; es copiosa, dinámica, es inventiva, todo ello para dar respuestas a las características del niño de esta edad. La tendencia del currículo es que el conocimiento se logre a partir de la acción, por lo tanto la interacción social y el aprendizaje activo son elementos claves en la práctica del docente, lo que implica brindar al niño la oportunidad de observar, manipular,

experimentar, plantearse interrogantes y darle la oportunidad de satisfacer su curiosidad, con ello se favorece el espíritu creativo, investigativo, crítico y autónomo; además de fortalecer sus potencialidades y desarrollo pleno como parte de los objetivos de la educación de este nivel.

Partiendo de lo antes referido, en el currículo de educación inicial no se hace explícito un modelo pedagógico como tal para guiar la acción del docente, sino que toma como base la concepción constructivista del conocimiento, el aprendizaje significativo, y la globalización de los aprendizajes como tendencia estratégica, todo ello bajo el perfil del docente como mediador de experiencias de aprendizaje. Desde esta perspectiva, se considera el proceso como elemento fundamental en la evaluación más que los resultados de los aprendizajes en términos de comportamiento logrado y demostrado; es decir, se valora todo lo que el niño sabe y hace por sí solo (zona de desarrollo real), se respeta y considera el proceso que el niño vive para alcanzar el aprendizaje desde una mirada cualitativa.

Más que un modelo pedagógico, el currículo de educación inicial propone orientaciones didácticas al docente basadas en las tendencias actuales de cómo se dan y se vinculan los procesos de enseñanza y aprendizaje, todo ello bajo la referencia de tres ejes curriculares que actúan de manera integrada en el proceso de aprendizaje del niño. El primer eje es la afectividad que tiene

como principio que el ser humano es un ser social y emocional y necesita de los demás para su desarrollo y realización como persona. El segundo eje es la inteligencia y está relacionado con el desarrollo de la percepción y del pensamiento, vinculado con las áreas motoras, sociales y lingüísticas, y el tercer eje es el lúdico que permea toda la práctica docente, tiene criterios de intencionalidad pedagógica dado que, además de insertar al niño en su actuación natural, potencia su iniciativa y creatividad.

La tendencia del modelo a seguir es el constructivismo, pero no desde la concepción teórica sino desde diversas perspectivas cuyo denominador común es que el conocimiento lo construyen quienes aprenden, a medida que intentan dar sentido a sus experiencias. En este sentido, Rubio (2012), señala que la enseñanza se convierte en un proceso de apoyo en la construcción del conocimiento, mientras que el aprendizaje es un proceso activo que parte de las experiencias de quien aprende; y se desencadena en el interior del estudiante a través del análisis, la comprensión y la particularidad de

configurar y representar problemas.

Dentro de esta perspectiva constructivista, en el currículo de educación inicial (2005) se considera el enfoque del aprendizaje significativo, cuya tendencia es que el niño logre a partir de su estructura cognitiva interna construir significados con base en sus experiencias previas, para enriquecer el conocimiento del mundo que lo circunda.

Todo este proceso está vinculado con la globalización de los aprendizajes, el cual hace referencia que estos se logran no por acumulación de nuevos contenidos o experiencias sino por las relaciones que establece el niño con los conocimientos que ya obtiene y los que se pretende que logre. El niño desde la concepción psicológica no fragmenta la realidad, su foco no es las partes sino el todo; para Zabalza, (2009) el aprendizaje significativo es un aprendizaje globalizado. En este sentido, Gallego (1994), citado por Malagón (2010), desde una postura psicológica, recoge las características de aprendizaje globalizado (gráfico 2).

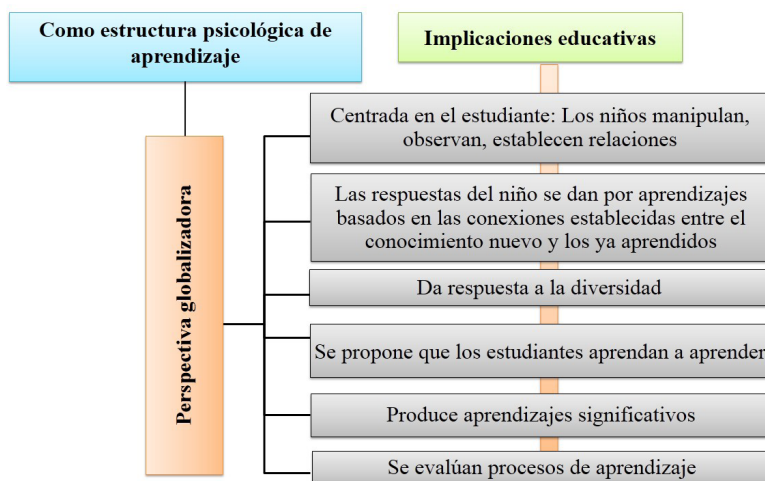


Gráfico 2. Características del aprendizaje globalizado

Fuente: Gallego (1994), citado en Malagón (2010)

Desde la concepción pedagógica, la globalización de los aprendizajes demanda una actitud ante la enseñanza; por un lado, porque no acredita la fragmentación del conocimiento y por el otro, se ciñe al proceso de mediación educativa, de tal manera que el enfoque a seguir es que el niño se convierte en el centro de su propio aprendizaje con visión de aprender a aprender.

Metodología

La investigación fue llevada a cabo desde el paradigma positivista, dado que el investigador se separó del objeto de estudio para no inferir ni modificar la realidad dejando por fuera sus propios valores, por lo tanto, es una investigación de corte cuantitativo, donde el conocimiento es visto como algo objetivo y externo al sujeto inves-

tigado y la realidad es apprehensible a través de experiencias empíricas de observaciones medibles sometidas a reglas de la matematización (Piñero y Rivera, 2013).

En este sentido se asume un diseño de campo no experimental dado que no hubo manipulación deliberada de variables, sólo se observaron los fenómenos en su ambiente natural para analizarlos (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). El nivel indicado fue el transeccional descriptivo el cual permite indagar la incidencia de las modalidades, categorías o niveles de una o más variables en una población. La variable estudiada fue modelos pedagógicos, la misma fue operacionalizada como se indica en el cuadro 1.

Cuadro 1. Operacionalización de la variable

Variable	Dimensión		Indicadores	Ítems
Modelos pedagógicos	Conocimiento	Concepto		1, 2, 3, 4, 5
		Características		6, 7, 8, 9, 10, 11
		Tipos de modelo	Tradicional	12, 13, 14, 15
			Conductista	16, 17, 18, 19, 20
			Romántico	21, 22, 23
			Constructivista	24, 25, 26, 27, 28
		Socialista	29, 30, 31, 32, 33	
	Práctica pedagógica	Aprendizaje		34, 35, 36, 37, 38, 39
		Disciplina		40, 41, 42, 43, 44
		Accionar didáctico		45, 46, 47, 48, 49
Relación con el niño		50, 51, 52, 53, 54, 55, 56		

Fuente: La autora (2019)

La población estuvo conformada por 300 docentes, todas del área de educación inicial del municipio Iribarren del estado Lara, Venezuela. La muestra (n) fue calculada siguiendo el principio de equiprobabilidad, el cual significa que todos los individuos de la población tendrán las mismas probabilidades de ser elegidos, para ello se utilizó la siguiente fórmula tomada de Morales (2012), la cual arrojó como resultado una muestra de 107 docentes.

$$\frac{N * (\alpha_c * 0,5)^2}{1 + (e^2 * (N - 1))} = n$$

e = Margen de error 10.0%
 N = Tamaño población 300 *
 α_c = Nivel de confianza 99% **

Por otro lado, la técnica para la recolección de la información fue la encuesta, se diseñó un instrumento tipo cuestionario, conformado por 56 preguntas con opciones de respuesta tipo escala Likert; estructurado en dos (2) partes. La primera permitió determinar el conocimiento de las docentes en cuanto a los modelos pedagógicos; las preguntas se organizaron con la siguiente escala de respuesta: completamente de acuerdo, de acuerdo, indeciso, en desacuerdo, completamente en desacuerdo. La segunda parte permitió diagnosticar bajo qué modelo pedagógico realizan las docentes sus prácticas educativas; esta fue organizada con las opciones de respuestas: siempre, casi siempre, algunas veces y nunca.

El instrumento fue sometido a validez de expertos y se calculó la con-

fiabilidad mediante el coeficiente Alpha de Cronbach, obteniendo un valor 0,893 correspondiente a un índice de confiabilidad alto, lo que significa que el instrumento es práctico y confiable.

Los datos fueron analizados usando estadística descriptiva (frecuencias y porcentajes) y se presentaron en gráficos por cada una de las dimensiones e indicadores de la variable en estudio. Es de acotar que para efecto de este artículo sólo se presentan los resultados relacionados con la dimen-

sión: conocimiento, en el indicador: concepto, los ítems 1, 2 y 3 y los ítems 14, 17 y 21 en la misma dimensión, en el indicador: tipos de modelos: conductista, romántico y constructivista. En cuanto a la dimensión práctica pedagógica se presentan en el indicador aprendizaje, los ítems 34, 36 y 38.

Resultados y discusión

A continuación, se presentan los resultados analizados a la luz de la teoría.

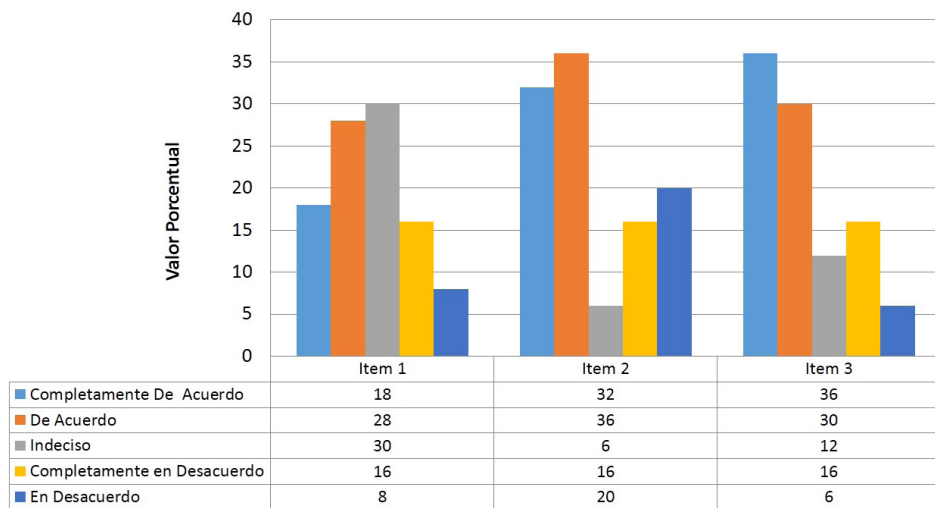


Gráfico 3. Dimensión: Conocimiento - Indicador: concepto

Fuente: La autora (2019)

Se puede evidenciar en el gráfico 3, los resultados de la dimensión conocimiento, para el indicador concepto. En relación con el ítem 1, el 30% de las docentes que conformaron la muestra se mostró indeciso al responder ante la premisa que los modelos pedagógicos son un sistema formal que busca interrelacionar los agentes básicos de la comunidad educativa con el conocimiento científico. Por otra parte, en el

ítem 2, el 36% señaló estar de acuerdo en que los modelos pedagógicos representan un puente que une la teoría con la práctica. En cuanto al ítem 3, el 36% manifestó estar completamente de acuerdo que los modelos son patrones conceptuales que permiten esquematizar de forma clara y sintetizar las partes y los elementos de la práctica pedagógica.

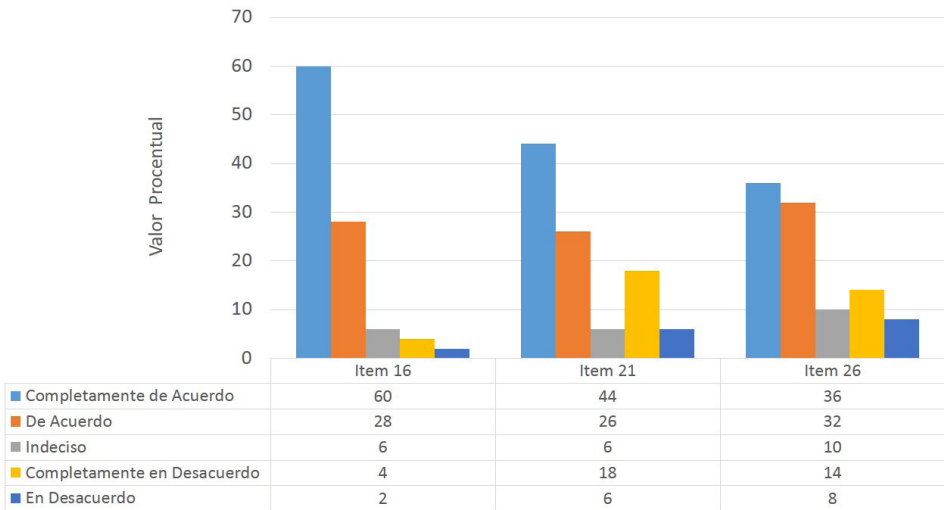


Gráfico 4. Dimensión: Conocimiento - Indicador: tipos de modelos: conductista, romántico y constructivista

Fuente: La autora (2019)

En el gráfico 4, en la dimensión conocimiento, indicador tipos de modelos: conductista, romántico y constructivista, con relación al ítem 16, el cual expone que el modelo conductista consiste en un proceso de transmisión de saberes por parte del docente, se

nota que el 60% de las docentes está completamente de acuerdo con esta afirmación. También se puede observar en el ítem 21, que el 44% señala estar completamente de acuerdo que el modelo romántico tiene por objetivo formar niños capaces de defenderse y

formar carácter sin llegar a la autoridad. Y en el ítem 26 un 36% refiere estar completamente de acuerdo que el modelo constructivista hace énfasis en la

orientación de los estudiantes a desarrollar sus aprendizajes por recepción significativa.

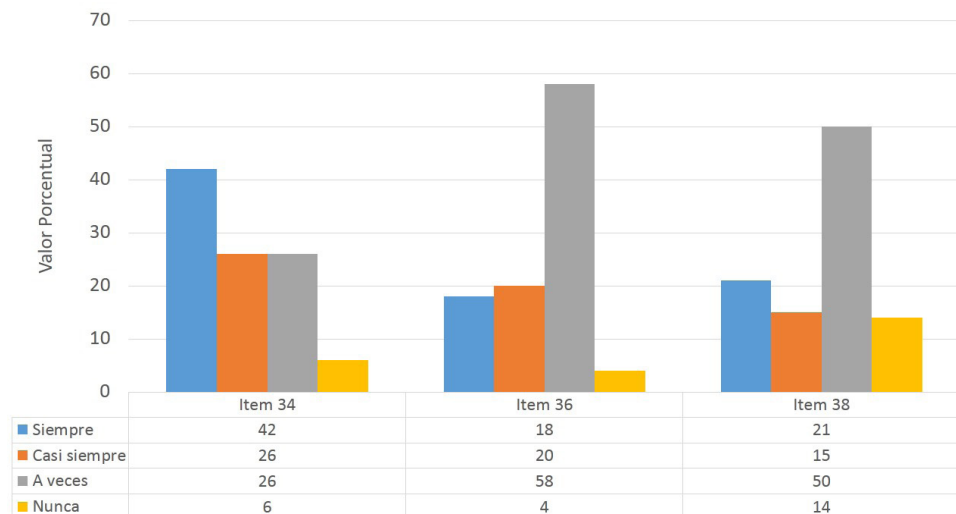


Gráfico 5. Dimensión: Práctica pedagógica - Indicador: aprendizaje

Fuente: La autora (2019)

En el gráfico 5 se indican los resultados de la dimensión práctica pedagógica, para el indicador aprendizaje. En el ítem 34, se observa que el 42% de las docentes manifestó que siempre trasmite lo que desea que el niño aprenda.

Del mismo modo en el ítem 36, el 58% manifestó que a veces toma en cuenta el nivel de desarrollo del niño para planificar acciones. En el ítem 38, el 50% reveló que a veces el docente permite que el niño sea el centro y autores de su propio aprendizaje.

Los resultados obtenidos permiten inferir en cuanto a la primera dimensión, relacionada con el **conocimiento** que poseen las docentes de educación inicial sobre el **concepto** de los modelos pedagógicos, que la mayoría se mostró indecisa al responder que estos representan un sistema formal que busca interrelacionar los agentes básicos de la comunidad educativa con el conocimiento científico. No obstante, un grupo significativo demostró tener conocimiento en cuanto a que los modelos pedagógicos son un puente

que une la teoría con la práctica y son patrones conceptuales que permiten esquematizar de forma clara y sintetizar las partes y los elementos de la práctica pedagógica.

En este mismo sentido, referido a la dimensión **conocimiento** en el indicador **tipos de modelos**: conductista, romántico y constructivista, los docentes dejaron ver que, si tienen conocimiento en las implicaciones de los modelos, antes mencionados. Los resultados dan lectura clara de que existe un conocimiento teórico el cual tiende a repercutir en el conocimiento práctico.

En virtud de lo anterior, Chen (2000), citado en Rodríguez y Alamilla (2018) define al conocimiento teórico del docente como el conjunto de saberes que puede ser aprendido. Sin embargo, se determinó que este conocimiento no siempre es usado como fundamento de la práctica. Este conocimiento teórico tiene relación con el académico, aquel que obtiene el docente durante su formación profesional; en palabras de Demuth (2011:34) este conocimiento representa el conjunto de concepciones disciplinares *“relativas al currículo o a las ciencias de la educación, saberes que se generan en el proceso de formación inicial. Son explícitos y están organizados, atendiendo a la lógica disciplinar”*. No obstante, en el transitar del profesional docente por lo general ocurre una ruptura entre ese conocimiento académico y lo práctico, es decir, se da un distanciamiento entre lo que se sabe (saber académico) y lo que se hace (saber práctico).

En el caso de la dimensión **práctica pedagógica**, para el indicador **aprendizaje**, existe una disparidad entre el conocimiento teórico y el práctico. Si bien es cierto que la fundamentación teórica y pedagógica del currículo de educación inicial inserta la didáctica de este nivel educativo en el paradigma constructivista, los resultados demuestran lo contrario, a un docente anclado en viejas tendencias y prácticas educativas, desplazando la autonomía y el protagonismo del niño como centro de acción de su propio aprendizaje.

La tendencia a esa práctica pedagógica, es definida por Demuth (2011) como rutinas y guiones de acción, un conjunto de esquemas tácitos que predicen el curso de los acontecimientos en el aula que contienen pautas de actuación concretas y estandarizadas para abordarlos. Para Chartier (2000) esta práctica profesional está adherida a “saberes ordinarios” que orientan la acción docente sobre un estatus de autoridad y de transmisión de saberes en el aula.

Asimismo, los resultados dan a conocer a un docente que desde su práctica pedagógica recurre a las acciones memorísticas y repetitivas para que el niño adquiera el conocimiento, sólo algunas veces le permiten ser el centro y autor de su propio aprendizaje, conducen la práctica en ambiente de aprendizajes rígidos, con planificaciones centradas en el docente sin tomar en cuenta la zona de desarrollo real en la que se encuentra el niño; es decir, se anulan o se ignoran los

conocimientos previos, como principio de reflexión para la toma de decisiones al momento de planificar las experiencias de aprendizaje; negando con esto las palabras de Gervilla (2016) al señalar que toda educación que respeta el principio de autonomía debe terminar en el ejercicio responsable de la libertad del estudiante.

Lo anterior es demostrativo que prevalece una concepción del ejercicio de la profesión docente, como señala Schön (1998), citado en Herrera y Martínez (2018), marcada por el modelo de la racionalidad técnica, heredero del positivismo dominante en la modernidad el cual no permite pensar en una práctica pedagógica diferente; menos impositiva y más cercana al nivel del niño.

De allí que, se aprecia a un docente que maneja el conocimiento teórico de los modelos pedagógico para orientar el acto didáctico; la práctica docente la conduce hacia procesos memorísticos y repetitivos, una gestión que poco favorece el desarrollo intelectual del educando.

Conclusiones

No existe duda de que aún hay mucho que recorrer, conocer y aprender en el campo de la educación inicial, no hay duda que hay que trascender al camino de la formación humana como elemento primordial de la acción educativa desde los primeros años, reconocer que este primer nivel educativo debe aportar al resto de la

escolaridad como parte de un continuo humano. Seguimos anclados en viejas costumbres disciplinares que cosifican al estudiante y lo presentan desprovisto de posibilidades innatas. Si bien es cierto las docentes de educación inicial que laboran en las instituciones educativas de la parroquia Catedral del municipio Iribarren del estado Lara Venezuela poseen el conocimiento teórico sobre los que son los modelos pedagógicos; no obstante, estos conocimientos no se fundamentan en la práctica y viceversa.

Realizan su práctica pedagógica siguiendo básicamente modelos tradicionalistas, trasmisora de conocimientos, impositiva, acentuada más en lo cognoscitivo que en lo afectivo del proceso.

No existe correspondencia entre los lineamientos que establece el currículo de educación inicial y la práctica pedagógica real del docente de este nivel.

Lo anterior expuesto permite señalar que mientras persistan modelos pedagógicos centrados en el docente y en la transmisión del conocimiento, se estará anulando la posibilidad de formar al niño con criterio de autonomía y responsabilidad en su proceso; esto conduce a repensar que la educación de este milenio tiene que estar predispuesta a la reforma permanente de su estructura, programas, actividades, personal, recursos y métodos de trabajo, además de formular propuestas innovadoras de formación académica y personal que contribuyan a la reflexión

con la valoración en la práctica, dado que no se puede estimar calidad educativa si no es construida o mejorada desde el compromiso docente. Por lo tanto, la formación permanente es pieza fundamental, dado que garantiza una educación infantil de calidad fundamentada en el que aprende y menos en el que enseña; el niño tendrá el reconocimiento y el respeto que merece como un sujeto de conocimiento.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, Elizabeth, y Rodríguez, María. (2011). Conceptos de enseñanza y aprendizaje en los formadores de docentes de lengua extranjera: El caso de una universidad pública en México. **Matices en Lenguas Extranjeras**. Vol. 5, pp. 38-65. Disponible en: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/male/article/view/44694>. Recuperado el 13 de noviembre de 2018.
- Ávila, Elba. (2017). El pensamiento didáctico del docente de educación inicial como elemento reflexivo de la práctica pedagógica. **Revista EDUCARE - UPEL-IPB**. Vol. 20, N° 2, pp 103-123. Disponible en: <https://doi.org/10.46498/reduipb.v20i2.88>. Recuperado el 15 de febrero de 2019.
- Bruner, Jerome. (2006). **In Search of Pedagogy**. Nueva York, Routledge.
- Chartier, Anne-Marie. (2000). **Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. Educação e Pesquisa**. Vol. 26, N°2, p.p. 157-168. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022000000200011>. Recuperado el 14 de septiembre de 2018.
- Demuth, Patricia. (2011). Conocimiento profesional docente: conocimiento académico, saber experiencial, rutinas y saber tácito. **Revista del Instituto de Investigaciones en Educación**. Vol. 2, N° 2, pp. 29-46. Disponible en: <https://hum.unne.edu.ar/revistas/educa/index.htm>. Recuperado el 20 de octubre de 2018.
- Delors, Jaques. (1996). **La educación encierra un tesoro**. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO.
- Ertmer, Peggy y Newby, Timothy. (2013). Conductismo, cognitivismo, constructivismo: comparación de características críticas desde una perspectiva de diseño instruccional. **Performance Improvement Quarterly**. Vol. 26, pp 43-71. Disponible en: <https://www.galileo.edu/faced/files/2011/05/1.-Conductismo-Cognositivismo-y-Constructivismo.pdf>. Recuperado el 10 de septiembre de 2018.
- Foucault, Michael. (2008). **Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión**. Editorial: Siglo XXI México.

- Flórez, Rafael. (2005). **Hacia una pedagogía del conocimiento**. Colombia. McGraw Hill.
- Gervilla, Ángela. (2016). **Didáctica básica de la educación infantil: conocer y comprender a los más pequeños**. Narcea, Madrid.
- Gómez, Manuela. y Polonia, Néstor. (2008). **Estilos de enseñanza y modelos pedagógicos. Un estudio con profesores del programa de ingeniería financiera de la Universidad Piloto de Colombia**. Disponible en: https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/. Recuperado 25 de agosto de 2018.
- Hernández, Roberto; Fernández, Carlos y Baptista, Pilar. (2014). **Metodología de la investigación**. Sexta edición, McGraw Hill Education, México.
- Herrera, José y Martínez, Ángela. (2018). El saber pedagógico como saber práctico. **Pedagogía y Saberes**. N° 49, pp. 9-26. Disponible en: <https://doi.org/10.17227/pys.num49-8167>. Recuperado el 11 de marzo de 2019.
- Hurtado, Iván y Toro, Josefina. (1998). **Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio**. 2da. Edición. Venezuela.
- Malagón, Guadalupe. (2010). **Las competencias y los métodos didácticos en el jardín de niños**. México: Trillas.
- Morales, Pedro. (2012). **Estadística aplicada a las Ciencias Sociales. Tamaño necesario de la muestra**. Disponible en: www.upm.es/personal/peter/investigacion/Tama%F1oMuestra.pfd. Recuperado el 18 de octubre de 2018.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2005). **Currículo de educación inicial. Bases curriculares**. Caracas. Venezuela.
- Ortiz, Alexander. (2013). **Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje**. Bogotá: Ediciones de la U, 1°, Bogotá.
- Ortega, José. (2005). **Poder y práctica pedagógica**. Editorial Magisterio. Colombia.
- Piñero, María y Rivera, María. (2013). **Investigación cualitativa. Orientaciones procedimentales**. Ira reimpresión corregida, Barquisimeto: UPEL-IPB.
- Porlán, Rafael. (1993). **Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza aprendizaje basado en la investigación**. España. Díada.
- Rodríguez, Juanita y Alamilla, Pedro. (2018). La complejidad del conocimiento profesional docente y la formación del conocimiento práctico del profesorado. **Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación**. Vol. 18, N° 2, pp. 1-24. Disponible en: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/33129/32632>. Recuperado el 20 de febrero de 2019.

- Rubio, Maura. (2012) **Programa de capacitación y formación Profesional en derechos humanos fase de formación especializada programa de promoción: modelos pedagógicos y competencias para la enseñanza en derechos humanos**. Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal. México. Disponible en: https://piensadh.cdhdh.org.mx/images/publicaciones/material_de_capacitacion/fase_de_formacion_especializada/2012_Modelos_pedagogicos_y_competencias_para_la_enseanza_en_derechos_humanos.pdf. Recuperado el 14 de octubre de 2018.
- Tardif, Maurice. (2010). **El saber docente y su desarrollo profesional**. Madrid: Narcea Ediciones.
- UNESCO. (1996). **La educación encierra un tesoro**. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, París, UNESCO/Santillana.
- Vives, Martha. (2016). Modelos pedagógicos y reflexiones para las pedagogías del sur. **Revista Bole-tín Redipe**. Vol. 5, pp, 40-55. Disponible en <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/140>. Recuperado el 10 de febrero de 2019.
- Zabalza, Miguel. (2009). **Calidad en la educación infantil**. Madrid, Narcea, CA.
- Zambrano, Armando. (2000). **La mirada del sujeto educable. La pedagogía y la cuestión del otro**. Cali, Colombia.



UNIVERSIDAD
DEL ZULIA

Revista Especializada en Educación

Encuentro Educativo

AÑO 26, Nº 2 Julio - Diciembre 2019

Esta revista fue editada en formato digital y publicada en Diciembre de 2019, por el **Fondo Editorial Serbiluz**, **Universidad del Zulia**. Maracaibo-Venezuela

www.luz.edu.ve

www.serbi.luz.edu.ve

www.produccioncientificaluz.org