

Concepciones sobre pedagogía y didáctica de un grupo de docentes. Informe de investigación

Royman Pérez Miranda
Rómulo Gallego Badillo



Vincent van Gogh, *Sauces a la puesta del sol*, óleo sobre lienzo, 1888.

Resumen

Concepciones sobre pedagogía y didáctica de un grupo de docentes. Informe de investigación

En este trabajo de investigación se indagó acerca de las concepciones que un grupo de profesores en ejercicio, con formación de pregrado y posgrado, tenían sobre los fundamentos de su profesionalidad.

Résumé

Conceptions sur la pédagogie et la didactique d'un groupe d'enseignants

Dans ce travail de recherche on a fait une enquête auprès des enseignants sur leurs conceptions autour de la pédagogie et la didactique et leurs fondements professionnels. Le groupe cible était conformé par de professeurs en exercice, ayant une formation de niveau supérieur et de posgrado.

Abstract

Conceptions on pedagogy and didactics of a group of teachers

In this piece of research it was enquired about the conceptions that a group of teachers, with both undergraduate and postgraduate studies, had about the origin of their personalities.

Palabras clave

Profesionalidad docente; pensamiento de los profesores; didáctica; pedagogía.

Teaching professionalism, teachers thinking, didactic, pedagogy.

Concepciones sobre pedagogía y didáctica de un grupo de docentes. Informe de investigación*

Royman Pérez Miranda**
Rómulo Gallego Badillo***



Introducción

La profesionalidad de los docentes (Elliott, 1991), tanto como sus fundamentos conceptuales y metodológicos, constituyen hoy un amplio campo de debate. El concepto *desarrollo profesional* es discutible (García, 1999) y las concepciones pedagógicas y didácticas de los profesores se han hecho objeto de investigación (Porlán, 1988; Gallego Badillo, Pérez Miranda y Urrea Ospina, 1995; Gallego Badillo y Pérez Miranda, 1999; Mellado Jiménez, 1996). Este último campo se suele identificar como el del *pensamiento de los profesores* (Gallego Arrufat, 1991). El conocimiento del pensamiento de los profesores es base para el diseño de los procesos de

su formación inicial y permanente (Pérez Gómez, 1987). Además, aquello que los docentes piensan de su profesionalidad y los fundamentos conceptuales y metodológicos de la misma, podría constituirse en argumento para elaborar un sistema de evaluación de su desempeño (Escudero *et al.*, 1999).

Si las intencionalidades anteriores son pertinentes, se requiere entonces allegar más información de manera rigurosa y sistemática, en relación con esas ideas y creencias de los profesores sobre la pedagogía y la didáctica, y la naturaleza de su profesionalidad. El presente artículo deriva de una investigación que se llevó a cabo en este marco de referencia.

* La investigación fue evaluada, aprobada y financiada por el Centro de Investigaciones (CIUP) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Se desarrolló durante el año 1999; código FCT - 038 - 99. Los autores agradecen el apoyo y financiación del sistema de investigación UPN-CIUP.

** Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. Codirector del Grupo de Investigación Representaciones y Conceptos Científicos —Grupo IREC—. Campo de trabajo: “Competencias, estándares y didáctica de las ciencias”.

E-mail: royman@uni.pedagogica.edu.co

*** Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. Director del Grupo de Investigación Representaciones y Conceptos Científicos —Grupo IREC. Campo de trabajo: “La formación inicial y continua de profesores de ciencias, relaciones historia, epistemología y didáctica de las ciencias”.

E-mail: rgallego@uni.pedagogica.edu.co

Los propósitos orientadores de la investigación referida fueron: identificar las concepciones de los educadores sobre pedagogía, didáctica y profesionalidad del docente; diseñar y aplicar los instrumentos pertinentes para la recolección de la información; analizar, desde perspectivas epistemológicas, pedagógicas y didácticas, la información recolectada, y someter a pares académicos el informe de la investigación.

Marco teórico

Entre los autores existen discrepancias con respecto a las disciplinas y a la fundamentación conceptual y metodológica que vertebran la construcción de la profesionalidad docente. Por ejemplo, E. Meumann (1924), considera que las ciencias soporte de la pedagogía son la psicología, la ética, las ciencias de la cultura, la teología y la lógica; K. Tomaschewky (1966) sostiene, además, que la didáctica es una disciplina particular de la pedagogía y que debe basarse en la aplicación del materialismo dialéctico, en la psicología y la fisiología; J. Piaget (1981), aludiendo a la pedagogía experimental de Claparède, destaca que la pedagogía no es una rama de la psicología; D. Ausubel (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983), a su vez, sostiene que la educación es una ciencia aplicada, al igual que la psicología educativa. Por el contrario, en este trabajo se considera que tanto la pedagogía como la didáctica son disciplinas relativamente autónomas, con sus propios objetos de saber y de investigación y, en consecuencia, con estructuraciones que las caracterizan, y que tal profesionalidad depende específicamente de ellas.

En este orden de ideas, cuando la mirada se centra en el desempeño docente, algunos investigadores sostienen que tales fundamentos conceptuales y metodológicos lo suministra la didáctica, en especial si a la enseñanza de las ciencias experimentales se refiere. Sobre ella se afirma que es una disciplina teóricamente fundamentada (Gil y Colab, 1999), en la cual se han delimitado sus campos de

conocimientos (Gil, Carrascosa y Martínez Torregrosa, 1999). Así, estos autores no admiten concebir la didáctica como lo metódico de la pedagogía, como se sostenía en el pasado.

Metodología

La investigación se adelantó con trescientos profesores y profesoras en ejercicio, todos con título de pregrado, y la mayoría con estudios de especialización o de maestría en educación. Para tal efecto, los profesores fueron convocados en seminarios-talleres para discutir alrededor de la constitución de la pedagogía y de la didáctica como disciplinas científicas, y el problema de la evaluación del desempeño profesional.

Para la identificación y caracterización de las concepciones objeto de estudio, se diseñaron y aplicaron los siguientes instrumentos: una prueba tipo Likert, un cuestionario y lo que se ha denominado aquí una *indagación informal*, a manera de una entrevista no estructurada.

Para la prueba tipo Likert se siguieron las recomendaciones de G. Briones (1988), y se diseñó de conformidad con el empleo que de ella hizo R. Porlán Ariza (1989). Elaboradas treinta proposiciones, se sometieron a evaluación por pares, cuyas sugerencias fueron acogidas (véase anexo 1).

En cuanto al cuestionario (véase anexo 2), se siguió a G. Briones (1988) y se elaboró con preguntas abiertas, buscando complementar la información obtenida por la prueba tipo Likert. Las preguntas del cuestionario, igualmente, se sometieron a consideración de los mismos pares. Sus indicaciones se acataron. Tanto la una como el otro se aplicaron al inicio de cada uno de los seminarios talleres realizados, a los cuales se ha hecho referencia.

La indagación informal se hizo al finalizar cada uno de los seminarios-talleres y dentro de un

ámbito de libertad. Se invitó a los profesores participantes a explicitar sus ideas acerca de las siguientes interrogantes: ¿existen problemas pedagógicos y didácticos? ¿Son esos problemas caracterizados de tal manera que no puedan ser resueltos por la psicología, la sociología u otras disciplinas? ¿Cuál es el estatus de científicidad de la pedagogía y de la didáctica? Tras escuchar a cada uno de los participantes, los investigadores elaboraron los registros correspondientes.

De la información y los criterios de análisis

En relación con la prueba tipo Likert, las proposiciones se agruparon de acuerdo con las siguientes criterios: "Para ser profesional de la educación no se requiere ser pedagogo y didacta" (NPD); se sumaron y promediaron las puntuaciones dadas a las proposiciones 1, 2, 6, 8, 14, 21 y 30. "El ejercicio docente exige ser pedagogo y didacta" (SPD); se trataron en la misma forma las proposiciones 3, 7, 9, 12, 13, 15, 19, 25 y 29. En el mismo sentido, se trabajaron las proposiciones 4 y 16, como expresión de "Una concepción de la pedagogía como un quehacer no disciplinar, en sentido estricto" (PND). Igualmente, las puntuaciones dadas en las proposiciones 10, 22 y 28 como indicativo de "Una concepción de la pedagogía como saber disciplinar" (PSD). La proposición número 11 indagó por la admisión o no de "La didáctica como un quehacer no algorítmico" (DNA).

Con el objeto de contrastar la información suministrada por las proposiciones señaladas, esto es, si "Los sujetos precisan una posición frente a la idea de una didáctica algorítmica" (DA), se promediaron las puntuaciones correspondientes a las afirmaciones 5, 17, 20 y 27. Por último, en cuanto a los fundamentos teóricos de la formación profesional inicial que ha de caracterizarlos como tales (PTF), se promediaron las puntuaciones arrojadas en las proposiciones 18, 23, 24 y 26.

En cuanto al cuestionario, las preguntas 1, 2 y 3 exploraron los fundamentos teóricos de la

profesionalidad docente. Las interrogantes 4 y 5 indagaron por la concepción de la pedagogía como saber fundante de la profesión, y la relación teórica entre pedagogía y didáctica. La pregunta número 6 auscultó el pensamiento de los profesores en torno a los saberes sobre los cuales debería vertebrarse el proceso de formación de estos profesionales.

En lo referente a la indagación informal, la intención de las preguntas formuladas persiguió que los profesores explicitaran, en un discurso epistemológicamente fundamentado, sus concepciones sobre la pedagogía y la didáctica como disciplinas científicas. En esta perspectiva, la pregunta que indagó por la existencia de problemas pedagógicos y didácticos fue capital, entendido el problema como una categoría epistemológica.

Interpretación de los resultados

Con la prueba tipo Likert

Puede sostenerse, que en relación con la primera afirmación (NPD), la mayoría de los grupos presenta puntuaciones promedio entre 2,0 y 3,0, es decir, se mueven desde estar en desacuerdo con la idea de que para ser profesor no se requiere ser pedagogo y didacta, hasta una posición de inseguridad al respecto.

Mirando las correspondientes puntuaciones con respecto a la afirmación SPD (si se necesita ser pedagogo y didacta para ejercer como profesor), se destaca que ellas están entre 3,3 y 3,9; esto es, desde un no saber qué decir, a estar de acuerdo con la afirmación, existiendo cierta congruencia con las puntuaciones de la primera concepción ya anotada.

En cuanto a las puntuaciones relativas a la afirmación PND (la pedagogía no es una disciplina), se encontró que sólo un grupo está de acuerdo con esa afirmación. Los otros se mueven entre 2,3 y 3,0, es decir, existe una tendencia a estar en desacuerdo con dicha afirmación.

Prestando atención a las puntuaciones dadas con respecto a que la pedagogía es un saber disciplinar (PSD), el mismo grupo que estuvo de acuerdo con que la pedagogía no era una disciplina (PND) entró en contradicción, ya que, en este caso, está de acuerdo con ella si es un saber disciplinar. Otros grupos manifiestan una tendencia a estar de acuerdo con esta afirmación (PSD). Sin embargo, hay dos que puntúan alrededor de 3,0, por lo que no saben qué decir al respecto.

En relación con la afirmación de que la didáctica no se reduce a meros algoritmos (DNA), cuatro grupos tienden a estar de acuerdo con dicha concepción, en tanto que el resto se mueve alrededor de 3,0, razón por la cual se afirma que no saben qué decir, o que no han optado por una posición al respecto. En cuanto a la concepción contraria, es decir, que la didáctica es un saber algorítmico (DA), tres de los cuatro mencionados anteriormente están de acuerdo, cayendo en contradicción sobre su concepción acerca de la didáctica. Además, dos de los grupos tienden también a estar de acuerdo con la mirada algorítmica. En general, puede afirmarse que los profesores de los grupos con los cuales se hizo el trabajo, manejan una idea de la didáctica como un saber meramente instrumental.

Sobre los promedios de las puntuaciones dadas a las afirmaciones que auscultaban concepciones acerca de que la profesión docente está teóricamente fundamentada (PTF), las puntuaciones en general tienden a estar alrededor de 4,0, por lo que puede sostenerse que se hallan de acuerdo con ello.

Del cuestionario

Se analizaron las respuestas dadas por los profesores a cada una de las preguntas formuladas y se obtuvo lo siguiente: en relación con la pregunta 1, la mayoría se mueve en el interior de una concepción habitual acerca del servicio social que presta el licenciado. En otras

palabras, para estos profesores él es un profesional que se dedica a enseñar y a educar. Sólo una minoría hace referencia a la función investigativa, por cuanto trae a cuento la producción de conocimiento. No se encontró relación alguna con su papel como constructor de saberes pedagógicos y didácticos, fundamento de su profesionalidad. Para otros pocos, tanto la pedagogía como la didáctica son meros instrumentos. Ninguno de ellos se asume como pedagogo y didacta.

Sobre la segunda pregunta, el 35% de los profesores manifiesta que el trabajo de un licenciado es un servicio especializado, ya que ha tenido una formación académica para ello. Un 15% alude a la formación pedagógica y didáctica, por lo que se sostiene que este porcentaje de profesores posee la convicción de que la especialidad se fundamenta en dichos saberes.

Las respuestas dadas a la tercera pregunta resaltan que la mayoría carece de una concepción sobre los fundamentos de su profesionalidad. El 15% reafirma la respuesta dada a la pregunta 2, ya que tales fundamentos se hallan en la pedagogía y en la didáctica.

En la pregunta 4, el 15% manifiesta tener alguna idea acerca del objeto de saber y de conocimiento en pedagogía. Sin embargo, sus respuestas no son académicamente rigurosas, no se aproximan a una concepción teórica admisible al respecto.

En la pregunta 5, el 40% acepta la existencia de una relación entre la pedagogía y la didáctica, sin dar cuenta de ella; el 60% manifiesta que esa relación es de naturaleza instrumental, corroborándose, de alguna manera, lo deducido al respecto en la prueba tipo Likert.

En las respuestas a la pregunta 6, la mayoría parece no tener una concepción rigurosa acerca de los saberes sobre los cuales debería centrarse la formación, exceptuándose de alguna forma un 30%, que hace mención general de la pedagogía y de la didáctica.

De la indagación informal

Frente a las interrogantes que dirigieron esta indagación, hay que relacionar al respecto que, por lo general, ninguno pudo dar una respuesta admisible y epistemológicamente fundamentada sobre ellas. Desde las conversaciones sostenidas con los profesores, se percibió una desviación hacia cuestiones de carácter político y económico, tanto como a la situación social de los educadores y la baja estima que tienen de su ejercicio como profesionales. Puede sostenerse que si estos profesores no dan cuenta de la existencia de problemas típicamente pedagógicos y didácticos, entonces tampoco reconocerían la existencia misma de dichos saberes, por lo que se corroboraría la visión instrumental que ellos tienen acerca de la pedagogía y de la didáctica.

A manera de conclusión

De acuerdo con las pruebas formuladas y aplicadas, se identificaron las concepciones que los profesores tenían de la pedagogía, de la didáctica y de los fundamentos de su profesionalidad en el momento en que puntuaron las opciones de la prueba tipo Likert, respondieron el cuestionario y participaron en la indagación informal referida.

En general, los trescientos profesores a quienes se les aplicó la prueba tipo Likert evidencian contradicciones en relación con las posiciones acerca de si la pedagogía es o no un saber disciplinar. Entre ellos hay quienes le niegan a la pedagogía este estatuto.

En lo que a la didáctica se refiere, subráyense igualmente las contradicciones halladas, en virtud de que, para algunos, ella es un saber no instrumental, mientras que, para otros, se reduce sólo a esta dimensión. Predomina la mirada algorítmica.

Algo análogo es preciso sostener cuando se examinan las puntuaciones en torno a la necesidad de ser o no pedagogo y didacta para

ejercer como profesional de la educación. Parece que quienes optan por la negativa, son aquellos que afirman que la didáctica se limita al papel de una mediación metódica; a la vez, ellos le niegan a la pedagogía su estatuto de saber disciplinar. Es la posición dominante.

Particularizando en las respuestas al cuestionario, domina la mirada de que el licenciado es una especie de misionero. Su ejercicio procede de una vocación y de unas aptitudes que le vienen dadas de antemano. Son quienes poseen la idea de que el educador profesional, antes que formarse, nace.

Con las contadas excepciones que aluden al aprendizaje como cambio conceptual, metodológico, actitudinal y axiológico, y al aprendizaje significativo, es posible que la mayoría de estos profesores se encuentre aún dentro de una idea general al respecto o que se mueva en el interior del aprendizaje memorístico y repetitivo.

Un análisis de las respuestas a la pregunta que indagaba por la relación entre la pedagogía y la didáctica, muestra que hay quienes piensan que la didáctica es la concreción metódica de la pedagogía. Son aquellos que aun no se han adentrado en los últimos desarrollos, por ejemplo, acerca de la didáctica de las ciencias, que es hoy una disciplina teóricamente fundamentada. Se encuentran profesores, en este grupo, para quienes no es clara la relación y, por tanto, no presentan distinciones teóricas consecuentes entre pedagogía y didáctica.

Se resalta que quienes en la prueba tipo Likert optaron por la posición de que la didáctica es un saber disciplinar, en el cuestionario no dieron cuenta de las razones de tal opción, por lo que podría sostenerse que no han llegado a una elaboración consistente en este sentido.

Por otro lado, en lo que a la prueba tipo Likert y al cuestionario se refiere, en relación, en

primer lugar, con una posible teorización acerca de la formación profesional del educador y, en segundo lugar, con los saberes que deberían vertebrar esa formación, si bien la primera prueba suministró algunos indicios de un discurso integral al respecto, las respuestas dadas en el cuestionario se limitaron a enlistar áreas curriculares necesarias.

Destáquese que, en la mayoría de los casos, hubo contradicción entre lo puntuado en la prueba tipo Likert y las respuestas correspondientes al cuestionario. Parece ser que los profesores con los cuales se realizó el trabajo, no han accedido al sentido del problema, en el interior de lo que constituye el fundamento de su profesionalidad. Lo pedagógico y lo didáctico, para ellos, ya está resuelto por esquemas sociológicos, psicológicos, ideológicos e instrumentales reduccionistas. Aquello que problemáticamente podría delimitar el ejercicio profesional no apareció en las discusiones dadas y en las cuales decidieron involucrarse.

Como consecuencia de los resultados de esta investigación, el Grupo formuló y desarrolló dos proyectos (2002 y 2003), en los que se identificaron y caracterizaron los fundamentos histórico-epistemológicos, didácticos y pedagógicos de los programas de formación inicial de profesores de ciencias en Colombia (Gallego Badillo *et al.*, 2004; Gallego Badillo, Pérez Miranda y Torres de Gallego, 2004), cuyos resultados hablan en favor de que esa formación inicial merece una revisión radical.

Referencias bibliográficas

AUSUBEL, D.; NOVAK, J. D. y HANESIAN, H., 1983, *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, 2.ª ed., México, Trillas.

BRIONES, G., 1982, "Métodos y técnicas avanzadas de investigación aplicadas a la educación y a las ciencias sociales", en: *Programa interdisciplinario de investigación en educación*, Módulo 3, Bogotá, ICFES-PIIE. 1988.

ELLIOTT, J., 1991, "A Model of Professionalism and its Implications of Teacher Education", *British Educational Research Journal*, vol. 17, núm. 4.

ESCUADERO, T. *et al.*, 1999, "La evaluación del profesorado de secundaria: la opinión de los profesores", *Revista de Educación*, núm., 318.

GALLEGO ARRUFAT, M. J., 1991, "Investigación sobre pensamientos del profesor. Aproximaciones al estudio de las teorías y creencias de los profesores", *Revista Española de Pedagogía*, núm. 189.

GALLEGO BADILLO, R. *et al.*, 2004, *La formación inicial de profesores de ciencias en Colombia. Contratación de fundamentos. Memoria de Investigación*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.

GALLEGO BADILLO, R. y PÉREZ MIRANDA, R., 1999, *El problema del cambio en las concepciones epistemológicas, pedagógicas y didácticas*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.

GALLEGO BADILLO, R.; PÉREZ MIRANDA, R. y TORRES DE GALLEGO, L. N., 2004, "Formación inicial de profesores de ciencias en Colombia: un estudio a partir de programas acreditados", *Ciência & Educação*, vol. 10, núm., 2, pp. 219-234.

GALLEGO BADILLO, R.; PÉREZ MIRANDA, R. y URREA OSPINA, I. D., 1995, "Concepciones epistemológicas, pedagógicas y didácticas de profesores universitarios", *Actualidad Educativa*, año 2, núm. 7.

GARCÍA GÓMEZ, S., 1999, "El desarrollo profesional: análisis de un concepto complejo", *Revista de Educación*, núm. 318.

KUHN, T. S., 1972, *La estructura de las revoluciones científicas*, México, Fondo de Cultura Económica.

MELLADO JIMÉNEZ, B., 1996, "Concepciones y prácticas del aula de profesores de ciencias", *Enseñanza de las Ciencias*, vol. 14, núm. 3, pp. 289-302.

MEUMANN, T., 1924, *Compendio de pedagogía experimental*, Barcelona, Tipografía La Educación.

PÉREZ GÓMEZ, A. I., 1787, "El pensamiento del profesor, vínculo entre la teoría y la práctica", *Revista de Educación*, núm. 284, pp. 199-302.

PIAGET, J., 1981, *Psicología y pedagogía*, Barcelona, Ariel.

PORLAN ARIZA, R., 1989, "Teoría del conocimiento, teoría de la enseñanza y desarrollo profesional. Las concepciones epistemológicas de los profesores", Tesis doctoral, Sevilla, Universidad de Sevilla, Departamento de Didáctica de las Ciencias.

TOMACHEWSKY, K., 1966, *Didáctica general*, México, Grijalbo.

Anexo 1. Prueba tipo Likert

Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Ciencia y Tecnología Departamento de Química Programa de investigación: representaciones y conceptos científicos	
<p>Los resultados de esta prueba serán utilizados únicamente con fines académicos. A continuación se presentan unas afirmaciones (no son preguntas); para cada una de ellas, usted ha de optar por una de las siguientes posiciones, según su criterio, de acuerdo con la siguiente escala: 5. Totalmente de acuerdo. 4. De acuerdo. 3. No sé que decir. 2. En desacuerdo. 1. Completamente en desacuerdo.</p> <p><i>Por favor utilice la hoja anexa diseñada para esta prueba. No dañe este cuadernillo.</i></p>	
<i>Proposiciones</i>	
1 Los licenciados están preparados para dictar clases en una disciplina.	
2 Todo aquel que domine un saber, puede enseñarlo.	
3 Para enseñar se requiere ser pedagogo y didacta.	
4 La pedagogía es un conjunto de recomendaciones.	
5 La didáctica es parte de la pedagogía.	
6 Un licenciado se forma en la disciplina que enseña.	
7 Un licenciado es un profesional que se ocupa de la educación.	
8 El trabajo que realiza un licenciado lo puede hacer cualquier otro profesional.	
9 La enseñanza es una ocupación profesional.	
10 La pedagogía es la ciencia de la educación.	
11 La didáctica es la teoría sobre la enseñanza.	
12 Todo licenciado debe manejar un saber, su pedagogía y su didáctica.	

13 Los licenciados han de ocuparse de los problemas pedagógicos y didácticos del saber que enseñan.	
14 Dominar un saber es suficiente para manejar su enseñanza y su aprendizaje.	
15 Formular y resolver problemas pedagógicos y didácticos exigen una formación profesional específica.	
16 La pedagogía es una serie de ideas generales sobre el aprendizaje.	
17 La didáctica es un conjunto de técnicas sobre cómo enseñar.	
18 Formar un licenciado es una tarea compleja.	
19 Un licenciado propone nuevos currículos a la comunidad.	
20 Un plan de estudio traduce la estructura de la disciplina en secuencias de asignaturas.	
21 Diseñar un currículo es una tarea realizable por cualquier profesional.	
22 La pedagogía retoma lo epistemológico, lo psicológico, lo cultural, lo económico, lo político y lo sociológico.	
23 La pedagogía y la didáctica concurren en lo que tiene que ver con la aprendibilidad, la enseñabilidad y la educabilidad.	
24 El eje de la formación de un licenciado depende de la interrelación de lo epistemológico, lo pedagógico y lo didáctico.	
25 La labor de un licenciado se realiza con su colectivo de especialistas y en la tradición cultural, social, política y económica de la comunidad.	
26 Para ocuparse profesionalmente de lo que hacen los licenciados, se requiere formación académica.	
27 El licenciado es un profesional porque el plan de estudios es de cinco años.	
28 El objeto de conocimiento de la pedagogía es todo lo relacionado con la institución académica.	
29 Lo didáctico se ocupa de los profesores y su rol en el aula.	
30 Se deberían formar otros profesionales diferentes a los licenciados y capacitarlos para que dicten clases.	

Anexo 2. Cuestionario

Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Ciencia y Tecnología Departamento de Química Programa de investigación: representaciones y conceptos científicos	
El presente cuestionario busca sólo obtener información en lo que él interroga. Las respuestas serán empleadas únicamente con propósitos académicos.	
Nombre Departamento Programa	Municipio Institución Fecha

Cuestionario
1. Describa usted, brevemente, el tipo de servicio social que presta un licenciado.
2. Diga usted por qué razones ese servicio es especializado o de especialistas.
3. Señale usted las razones por las cuales ese servicio puede caracterizarse como profesional.
4. ¿De qué, piensa usted, se ocupa la pedagogía?
5. ¿Cómo relaciona usted la pedagogía y la didáctica?
6. ¿En qué saberes, piensa usted, debería centrarse la formación de los licenciados?
¡Muchas gracias!

Referencia

PÉREZ MIRANDA, Royman y GALLEGO BADILLO, Rómulo, "Concepciones sobre pedagogía y didáctica de un grupo de docentes. Informe de investigación", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XVIII, núm. 44, (enero-abril), 2006, pp. 127-137.

Original recibido: enero 2005
Aceptado: marzo 2005

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.

Reseña



