

# De las concepciones a las prácticas pedagógicas de un grupo de profesores universitarios

Conceptions of Pedagogical Practices of a Group of University Lecturers

Depuis les conceptions aux pratiques pédagogiques d'un groupe  
de professeurs universitaires

Das concepções às práticas pedagógicas de um grupo de professores universitários

Fecha de recepción: 20 DE OCTUBRE DE 2010 | Fecha de aceptación: 6 DE ABRIL DE 2011  
Encuentre este artículo en <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>

Impreso: SICI: 2027-1174(201106)3:6<393:DLCALP>2.0.TX;2-R; Electrónico: SICI: 2027-1182(201106)3:6<393:DLCALP>2.0.CO;2-I

Escrito por SANDRA PATRICIA BASTO-TORRADO  
UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS  
BUCARAMANGA, COLOMBIA  
[sandrabasto@yahoo.com](mailto:sandrabasto@yahoo.com)

## Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación cuyo objetivo central fue caracterizar las concepciones y las prácticas pedagógicas de un grupo de profesores de la Universidad Santo Tomás, seccional Bucaramanga. El estudio se realizó a partir de un enfoque interpretativo, mediante el estudio de caso que implementó técnicas cuantitativas y cualitativas. Los resultados evidencian un contrasentido entre las concepciones, las acciones y los sentires pedagógicos del profesorado y ponen de manifiesto que, aunque hay una diversidad de modelos pedagógicos que se definen en la cotidianidad de las aulas universitarias, sigue predominando la práctica tradicional-conductista.

## Palabras clave autor

Concepciones, prácticas pedagógicas, conocimiento: disciplinar, pedagógico, práctico, tecnológico, investigativo y ético. El profesor: espontáneo, tradicional-conductista, conductista con tendencias constructivistas, constructivista-alternativo.

## Palabras clave descriptor

Modelo educacional [330], ambiente educacional [487], actitud del docente [463], práctica pedagógica [113], método de enseñanza [3402], resistencia al cambio [79], comportamiento innovador [73].

## Transferencia a la práctica

La importancia de esta investigación está dada por su aporte en la comprensión de las prácticas pedagógicas universitarias y su relación con las concepciones que las guían. Esto representa una gran oportunidad para la evaluación de la pertinencia y la efectividad de los programas de formación docente, así como para el diseño de estrategias institucionales diversificadas que se orienten a la generación de procesos de cambio educativo gradual.

Por otra parte, este trabajo constituye el punto de partida para la configuración de nuevos perfiles docentes centrados en las identidades profesionales que aquí se plantean, que pueden orientar la construcción de estilos alternativos de enseñanza.

Para citar este artículo | To cite this article | Pour citer cet article | Para citar este artigo

Basto-Torrado, S. P. (2011). De las concepciones a las prácticas pedagógicas de un grupo de profesores universitarios. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (6), 393-412

### Key words author

Conceptions, Pedagogical Practices, Knowledge: Discipline-Related, Pedagogical, Practical, Technological, Research-Related and Ethical. The Lecturer: Spontaneous, Traditional-Behaviorist, Behaviorist with Constructivist Tendencies, Constructivist-Alternative.

### Key words plus

Educational Models, Educational Environment, Teacher Attitudes, Teaching Practice, Teaching Methods, Resistance to Change, Innovation Behaviour.

### Abstract

This paper presents the results of a study whose aim was to characterize the conceptions and pedagogical practices of a group of teaching staff ascribed to the University of Santo Tomas, Bucaramanga campus, Colombia. The study was conducted using an interpretative approach based on a case study that included quantitative and qualitative techniques. The results show certain contradictions between conceptions, actions and feelings of the group of lecturers. Although there are a variety of pedagogical models present in the classrooms, traditional behaviorist practices prevail.

### Transference to practice

This research is important because of its contribution to the understanding of teaching practices at university level and their relation to the conceptions behind them. This represents a great opportunity for assessing the relevance and effectiveness of training programs, as well as for the design of diversified institutional strategies meant to guide gradual educational change.

In addition, this work is a starting point for the generation of new teaching staff profiles based on the professional identities pointed out in this paper, which may lead to the construction of alternative teaching styles.

### Mots clés auteur

Conceptions, pratiques pédagogiques, connaissance: disciplinaire, pédagogique, pratique, technologique, de recherche et éthique. Le professeur spontané, traditionnel-conductiste, conductiste avec tendances constructivistes, constructiviste alternatif.

### Mots clés descripteur

Modèle d'éducation, milieu éducatif, attitude de l'enseignant, pratique pédagogique, méthode pédagogique, résistance au changement, comportement innovateur.

### Résumé

Cet article présente les résultats d'une recherche dont l'objectif central était de faire une caractérisation des conceptions et des pratiques pédagogiques d'un groupe de professeurs de l'Université Santo Tomas, avec son siège à Bucaramanga-Colombie. L'étude a été réalisée à partir d'un point de vue interprétatif, par l'étude de cas qui a implémenté des techniques quantitatives et qualitatives. Les résultats montrent un contre-sens entre les conceptions, les actions et les perceptions pédagogiques des enseignants, ils montrent que, bien qu'il y ait une diversité des modèles pédagogiques qui se définissent dans le quotidien des salles de classe universitaires, la pratique traditionnelle du conductisme continue de prédominer.

### Transfert à la pratique

L'importance de cette recherche consiste dans la compréhension des pratiques pédagogiques universitaires et leur rapport avec les conceptions qui les guident. Cela représente une grande opportunité pour l'évaluation de la pertinence et l'effectivité des programmes de formation des enseignants, ainsi que pour le dessein des stratégies institutionnelles diversifiées qui s'orientent à la création de processus de changements éducatifs graduels. D'autre part, ce travail constitue le point de départ pour le façonnement de nouveaux profils d'enseignants centrés dans les identités qu'ici on propose, et qui peuvent orienter la construction de styles alternatifs d'enseignement.

### Palavras-chave autor

Concepções, práticas pedagógicas, conhecimento: disciplinar, pedagógico, prático, tecnológico, investigativo e ético. O professor: espontâneo, tradicional-condutista, condutista com tendências construtivistas, construtivista-alternativo.

### Palavras-chave descritor

Modelos educacionais, ambiente educacional, atitudes do professor, prática de ensino, métodos de ensino, Resistência à mudança, comportamento inovador.

### Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa cujo objetivo central foi caracterizar as concepções e as práticas pedagógicas de um grupo de professores da Universidade Santo Tomás, filial Bucaramanga, Colômbia. O estudo se realizou a partir de um enfoque interpretativo, mediante o estudo de caso que aplicou técnicas quantitativas e qualitativas. Os resultados evidenciam uma incoerência entre as concepções, as ações e os sentires pedagógicos do professorado e revelam que, ainda que haja uma diversidade de modelos pedagógicos que se definem na cotidianidade das salas de aula universitárias, continua predominando a prática tradicional-condutista.

### Transferência à prática

A importância desta pesquisa está dada por sua contribuição à compreensão das práticas pedagógicas universitárias e sua relação com as concepções que as guiam. Isto representa uma grande oportunidade para a avaliação da pertinência e da efetividade dos programas de formação docente, bem como para o desenho de estratégias institucionais diversificadas que se orientem à geração de processos de mudança educativa gradual. Por outra parte, este trabalho constitui o ponto de partida para a configuração de novos perfis docentes centrados nas identidades profissionais que aqui se colocam, que podem orientar a construção de estilos alternativos de ensino.

## Introducción

La universidad del siglo XXI enfrenta importantes desafíos, entre ellos reafirmarse como el espacio por excelencia de la educación superior, cuyo propósito es la formación de profesionales idóneos y éticos, capaces de promover no solo una sociedad competitiva, sino también participativa, justa y democrática. En este sentido, Christopher Duke (Benedito, Ferrer & Ferreres, 1995) señala que “el paradigma emergente debe promover universidades que aprendan, que asuman la relación dialéctica entre transmisión y transformación de los valores sociales, entre adaptación y actitud crítica y propositiva frente a las demandas de los sectores productivos” (p. 26).

En este marco, el profesor como orientador de los procesos pedagógicos se consolida como una figura que continúa siendo imprescindible, pero ante los desafíos propuestos por la sociedad de la información y el conocimiento, esta figura docente debe conformarse a partir de un profundo conocimiento disciplinar, práctico, tecnológico e investigativo; ámbitos desarrollados y dinamizados por el conocimiento pedagógico, didáctico y ético. No obstante, ante estas exigencias, es urgente y necesario constatar sus alcances en la realidad a la luz de las concepciones, las prácticas y los sentires de los propios profesores, con el propósito de determinar la correlación entre el discurso que promueven las instituciones educativas y las acciones docentes realizadas dentro de las aulas, las cuales se constituyen en los auténticos espacios que significan tanto los obstáculos, como las prácticas, los avances y las transformaciones del oficio del docente. De ahí surgió como pregunta problematizadora de este estudio: ¿Cuáles son las características de las concepciones y las prácticas pedagógicas de un grupo de profesores universitarios, el caso de la Universidad Santo Tomás, seccional Bucaramanga? El objetivo general se orientó a caracterizar las concepciones y las prácticas pedagógicas de un grupo de profesores de esa institución universitaria. De aquí se desglosaron los objetivos específicos: Describir las concepciones y prácticas pedagógicas de un grupo de profesores universitarios sobre la enseñanza-aprendizaje; establecer una tipología de la acción docente que determine los modelos pedagógicos imperantes, los métodos, las mediaciones didácticas, las teorías explícitas e implícitas, entre otros; configurar el perfil del buen profesor en la sociedad de la información y el conocimiento, con base en la literatura y las percepciones de los profesores y de sus estudiantes.

En consecuencia, este estudio sobre las concepciones y prácticas pedagógicas del profesor universitario se fundamentó en un modelo teórico que partió de la naturaleza de las concepciones pedagógicas (Giordan & De Vecchi, 1995; Pozo, Scheuer, Pérez-Echeverría, Mateos, Martín & De la Cruz, 2006; Rodrigo, Rodríguez & Marrero, 1993). Posteriormente, estas concepciones y acciones de los profesores se abordaron desde los enfoques cognitivo y alternativo. En este sentido, el enfoque cognitivo examina el puente entre teorías explícitas e implícitas, es decir, entre acciones reflexivas producidas desde “la metacognición” (Santoianni & Striano, 2006) y las prácticas intuitivas que provienen del sentido común, ya que en la comprensión de cómo estas se producen y se articulan se encuentra un horizonte para dinamizar y por ende, transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Pozo, Scheuer, Pérez-Echeverría, Mateos, Martín & De la Cruz, 2006).

Entretanto, el enfoque alternativo propone una mirada reflexiva y autocrítica que proviene del sujeto docente inmerso en un contexto determinado. Esta perspectiva promueve un profesor reflexivo, investigador

---

### Descripción del artículo | Article description | Description de l'article | Artigo descrição

Este artículo de investigación presenta los resultados del proyecto *Concepciones y prácticas pedagógicas del profesor universitario, el caso de la Universidad Santo Tomás, seccional Bucaramanga*, cuyo objetivo central fue caracterizar las concepciones y las prácticas pedagógicas de un grupo de profesores de esa institución. Esta investigación fue financiada y ejecutada por la Universidad Santo Tomás, seccional Bucaramanga.

y mediador; capaz de hacer ruptura con los modelos tradicionales para diseñar sus procesos pedagógicos, desde experiencias propias construidas en el examen y análisis tanto de la teoría que sustenta su saber, como de la que surge de la reflexión y sistematización de su práctica. Esta visión alternativa es también de naturaleza cognitiva-constructivista, pero se enriquece con perspectivas crítico-sociales, de acuerdo con José Gimeno-Sacristán y Ángel I. Pérez-Gómez (Perafán & Adúriz-Bravo, 2002). Sin duda, estas ofrecen otra mirada en la que el profesor reflexivo (Schön, 1998; Vasco, 1990); el profesor investigador (Carr, 1990; Elliott, 1993; Latorre 2003; Stenhouse, 1998); el profesor mediador (Calvo, 2004; Prieto, 1995; Tébar, 2003, 2009) son referentes fundamentales para trazar nuevos caminos hacia la formación de equipos docentes profesionales y comprometidos con el cambio educativo. Por último, se caracterizó al “buen profesor del siglo XXI” a la luz de los análisis de Luis Rodolfo Ibarra-Rivas (1999). Este autor, a partir de los enfoques de Pierre Bourdieu (1988), John Dewey (1961), Marcel Postic (1986), configura al “buen profesor” como aquel que posee una capacidad generadora, crítica, creativa, activa e inventiva, al anteponerse al “conformismo ambiente” que lo rodea.

Entre los antecedentes investigativos en el campo de las concepciones y prácticas docentes están las líneas de investigación sobre los pensamientos del profesor abordadas desde enfoques tanto conductistas como constructivistas, como lo señalan Gerardo Andrés Perafán y Agustín Adúriz-Bravo (2002). No obstante, para José Gimeno-Sacristán y Ángel I. Pérez-Gómez (1990), las tendencias del momento se orientan hacia las teorías cognitivas y los enfoques alternativos, que son decisivos para impulsar tanto el compromiso como la participación de los profesores en la ampliación de los sentidos sociales e históricos de sus prácticas.

Así mismo, en España, las investigaciones sobre las concepciones pedagógicas han estado enfocadas hacia su comprensión e interpretación y la forma en que orientan las prácticas de los profesores. Aquí están los estudios sobre las teorías implícitas realizados por Javier Marrero-Acosta (1988).

Por su parte, Rafael Porlán-Ariza (1989, 1995) de la Universidad de Sevilla, junto con Ana Rivero-García y Rosa Martín del Pozo (1997), ha realizado investigaciones sobre las concepciones epistemológicas, las creencias pedagógicas y científicas de los profesores. En ellas, este investigador y su grupo plantean que las creencias de los profesores —en especial aquellas relacionadas con el contenido de la materia que enseñan (epistemología disciplinar) y con la naturaleza del conocimiento (epistemología natural)— juegan un papel importante en la planificación, evaluación y toma de decisiones en el aula.

Para Isidro Pecharrmán (2004), las creencias del profesor se convierten en factor relevante en la construcción de la realidad y del aprendizaje.

La investigación sobre las concepciones y acciones docentes ha mostrado reiteradamente que los profesores experimentados no pueden explicar por qué hacen algo de determinada manera y no de otra pues la mayoría de estudios siempre han sido explicados por medio del entendimiento consciente. No obstante, algunos autores como Ferry Atkinson y Guy Claxton (2000) se han acercado al pensamiento intuitivo del profesor, al encontrar que hay una relación dinámica entre razón e intuición en el contexto de la práctica profesional y que esta última puede ser un ámbito para comprender las creencias y constructos de los profesores.

Los trabajos más recientes del enfoque cognitivo, desde la metacognición que comprende tanto las teorías explícitas como las teorías implícitas, evidencian la gran incidencia de las creencias de los profesores en sus

concepciones y prácticas pedagógicas (Pozo, Scheuer, Pérez-Echeverría, Mateos, Martín & De la Cruz, 2006).

Entretanto, en Latinoamérica, sobresale el estudio realizado por Cecilia Fierro, Bertha Fortuol y Lesvia Rosas (1999), quienes han puesto de manifiesto que la transformación de la práctica docente se da a partir del reconocimiento de diversas dimensiones, como la institucional, la interpersonal, la social y la didáctica. Este trabajo de investigación-acción desarrolla una reconceptualización de la práctica docente como praxis social.

En Colombia, los trabajos de Gerardo Andrés Perafán y Agustín Adúriz-Bravo (1997, 2004) han presentado importantes resultados sobre el pensamiento de los docentes. Estos estudios señalan la necesidad de reconocer la diversidad de referentes epistemológicos que constituyen el pensamiento del profesor y sugieren potenciar cada uno de estos referentes hacia la constitución de un pensamiento de mayor determinación.

Sin duda, este estudio sobre concepciones y prácticas pedagógicas de un grupo de profesores, el caso de la Universidad Santo Tomás, seccional Bucaramanga, pretende suscitar en la comunidad académica de la institución procesos reflexivos y prácticos, que redefinan sus horizontes pedagógicos, para generar propuestas educativas desde los propios contextos y sujetos. De modo que incidan de manera significativa en el perfil de los futuros profesionales y, ante todo, en la reconfiguración de un rol docente más acorde con las necesidades de la sociedad de la información y el conocimiento.

## Metodología

La investigación se desarrolló siguiendo un enfoque interpretativo, mediante estudio de caso y seleccionó la Universidad Santo Tomás, seccional Bucaramanga. El objetivo de este método para María Eumelia Galeano-Marín (2004) "... es comprender el significado de una experiencia, e implica el examen intenso y profundo de diversos aspectos de un mismo fenómeno que ocurre naturalmente en un contexto determinado" (p. 66). Aunque este método se aborda desde una lógica interpretativa, no implica que los estudios de caso no puedan hacer uso de técnicas cuantitativas como complemento a las técnicas cualitativas como bien lo señalan Howard S. Becker y Robert Yin, citados por Hans Gundermann-Kröll (2008):

... Para Becker (1975), el uso de información cuantitativa en el interior o entre casos... no solo es posible, sino que también necesario para establecer el grado de generalidad o amplitud de los datos y hallazgos alcanzados... hay estudios de casos que pueden diseñarse con base en una combinación de métodos y técnicas cuantitativas y cualitativas (Yin, 1994) (Gundermann-Kröll, 2008, pp. 262-263).

En concordancia con este horizonte epistemológico, se diseñaron las técnicas utilizadas en el trabajo de campo. Para este estudio fueron seleccionadas la encuesta (Macías, 2006), la observación directa (Marradi, Archenti & Piovani, 2010), la entrevista semiestructurada (Vela, 2008) y los diálogos informales.

No obstante, la primera fase de este diseño fue la construcción del modelo teórico, a partir de la revisión de la literatura (Carr, 1990; Calvo, 2004; Elliott, 1993; Giordan & De Vecchi, 1995; Latorre 2003; Pozo, Scheuer, Pérez-Echeverría, Mateos, Martín & De la Cruz, 2006; Prieto, 1995; Rodrigo, Rodríguez & Marrero, 1993; Schön, 1998; Vasco, 1990; Stenhouse, 1998; Tébar, 2003, 2009). Este fue un ejercicio de crítica permanente, que originó

las categorías de análisis: *concepciones* (saber), *prácticas* (hacer), *actuaciones* (ser) y *reflexión* (pensar).

La categoría *concepciones* (saber) implica la naturaleza de las creencias del profesor o la profesora y su pensamiento sobre el conocimiento; sobre su disciplina, su práctica y su experiencia profesional; sobre la educación y la pedagogía; el conocimiento del contexto y la institución; y el tipo de apropiación que hace de ellos. Entre las concepciones o el saber del profesor se encuentran las siguientes subcategorías: el conocimiento disciplinar, el conocimiento pedagógico, el conocimiento investigativo, el conocimiento práctico, el conocimiento tecnológico y el conocimiento ético.

La categoría *prácticas* (hacer) comprende las acciones docentes en el aula y las mediaciones implementadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. De allí surgieron como subcategorías: la *planificación* del trabajo pedagógico, la *metodología* que emplea (procedimientos, estrategias, técnicas didácticas), las *mediaciones* (institución, contexto, grupo, medios y materiales) y la *evaluación*.

La categoría *reflexión-acción* (pensar) hace referencia tanto a las teorías implícitas como explícitas que realiza el profesor o profesora a lo largo de todo el proceso pedagógico. Estas se evidencian en los análisis, crítica, proposición y transformación de sus decisiones y acciones antes, durante y después del acto pedagógico. Dentro de esta categoría se incluyen la *reflexión sobre lo disciplinar*, la *reflexión sobre lo pedagógico*, la *reflexión sobre la práctica*, la *reflexión sobre la actuación* y el *conocimiento investigativo*.

La categoría *actuaciones* (ser) hace referencia a la identidad del profesor/la profesora, la relación con él o con ella misma, con los otros, con su quehacer pedagógico, con la institución y con el contexto social y cultural en el que tiene lugar la experiencia docente. A esta categoría corresponde una serie de elementos o subcategorías como la *historia personal*, la *trayectoria profesional*, las *relaciones interpersonales*, la *relación con la institución*, el *ethos educativo*.

Una vez definidas las categorías, se dio lugar a una segunda fase: el diseño de la encuesta. Se utilizó como instrumento un cuestionario en línea con 36 preguntas cerradas. El manejo de esta técnica cuantitativa responde a la necesidad de lograr una mayor generalización acerca de lo que piensan, dicen y hacen los docentes del estudio de caso: la Universidad Santo Tomás, seccional Bucaramanga.

En efecto, mediante la aplicación de la fórmula para poblaciones finitas, se determinó una muestra representativa de 218 profesores, que comprendió las diferentes modalidades de vinculación de la institución (tiempo completo, medio tiempo y cátedra). Así se conformó el primer grupo de profesores. Aunque se realizaron estrategias de sensibilización, solo el 55% de esta muestra diligenció el cuestionario. Entre las razones que adujeron están la *apatía* e *indiferencia* hacia este tipo de instrumento, lo que demostró el límite de la técnica en este estudio. Sin embargo, a partir de los 127 cuestionarios diligenciados, fue posible determinar algunos contrasentidos entre las concepciones, acciones y sentires pedagógicos de este colectivo de profesores.

Posteriormente, se ejecutó la tercera fase. En esta etapa por muestreo intencionado del grupo de docentes que respondió el cuestionario, se seleccionó un grupo de 14 estudios de caso que se constituyeron en los "casos múltiples" del caso macro: la Universidad Santo Tomás, seccional Bucaramanga (ver tabla 1) y conformaron el segundo grupo de profesores.

Así, estos ocho hombres y seis mujeres se constituyeron en los sujetos de un estudio más focalizado, que mediante el uso de técnicas cualitativas como la observación directa y la entrevista semiestructurada permitieron que las investigadoras [en una parte pequeña del estudio, pero no en la redacción del artículo, la investigadora principal contó con la ayuda de Brenda Isabel López-Vargas y Sonia Serrano-Arocha] se situaran en las aulas de clase durante un semestre (17 semanas). De este modo, la observación directa registrada en fichas que contenían las categorías, permitió profundizar las tipologías docentes, los métodos, las mediaciones, los tipos de conocimiento, las reflexiones implícitas y explícitas, entre otros. Más tarde, se complementó con la entrevista semiestructurada, a partir de preguntas abiertas que ahondaban tanto en las categorías de análisis, como en otras situaciones de los sujetos y del contexto, al tiempo que se retroalimentó de las reflexiones, dudas y cuestionamientos de los profesores. Los diálogos informales con los profesores y sus estudiantes como técnica suplementaria también permitieron establecer de modo específico las características del buen profesor del siglo XXI.

Tabla 1

Programa académico	Sexo	Edad	Formación académica
Humanidades	Masculino	38	Especialización
Arquitectura	Masculino	33	Especialización en curso
Ingeniería mecatrónica	Masculino	34	Especialización en curso
Química ambiental	Femenino	36	Doctorado
Contaduría	Femenino	41	Especialización
Economía	Femenino	36	Doctorado en curso
Derecho	Masculino	73	Especialización
Administración de empresas agropecuarias	Masculino	63	Pregrado
Negocios internacionales	Masculino	35	Especialización
Optometría	Femenino	34	Pregrado
Odontología	Femenino	42	Especialización
Cultura física, deporte y recreación	Masculino	43	Pregrado
Idiomas	Femenino	45	Maestría
Bienestar universitario	Masculino	42	Pregrado

Fuente: elaboración propia.

El análisis se realizó durante todo el proceso de la investigación, desde que se inició la revisión de la literatura hasta la interpretación final de resultados. De ahí que los registros de observación y la entrevista semiestructurada se contrastaron con los datos obtenidos mediante la encuesta y los diálogos informales; de esta forma, se realizó un proceso de triangulación metodológica, que aportó en la validez y confiabilidad de este estudio.

## Resultados

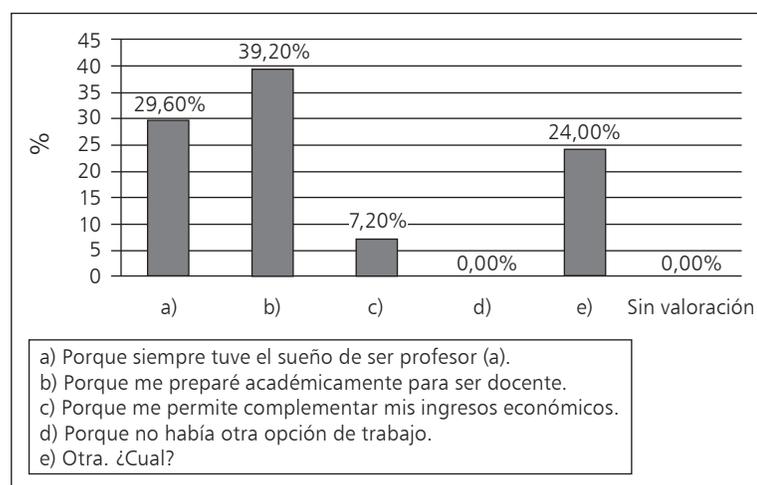
En un primer momento se presentan los resultados obtenidos, a partir de la encuesta, que mostró algunas contradicciones entre las concepciones, prácticas y sentires pedagógicos del primer grupo de docentes; posteriormente, se exponen los cuatro estilos de enseñanza que se configuraron,

a partir de los registros de observación y las entrevistas semiestructuradas realizadas al segundo grupo de profesores que hicieron parte de “los casos múltiples”. De ahí surgió: el profesor espontáneo, el profesor tradicional con tendencias conductistas, el profesor conductista con tendencias constructivistas y el profesor constructivista-alternativo. Por último, se expone el perfil del buen profesor del siglo XXI, a partir de algunas percepciones de los docentes y sus estudiantes logradas durante diálogos informales.

### Los contrasentidos entre las expresiones, acciones y sentires docentes

Ahora bien, este estudio configuró en primer lugar, la identidad del docente con su quehacer. En efecto, para el 29,60% ser educador era su sueño, mientras que el 39,20% se formó académicamente para enseñar. Entretanto, el 24,00% de ellos se dedicó a la docencia, porque fue una opción laboral producto del azar (ver figura 1). Estos datos son significativos, si se observa que las políticas educativas establecidas en el Decreto 1278 de 2002 o Estatuto de Profesionalización Docente, del Ministerio de Educación Nacional, promueven que para ser docente no se requiere formación pedagógica, pues es suficiente la formación disciplinar.

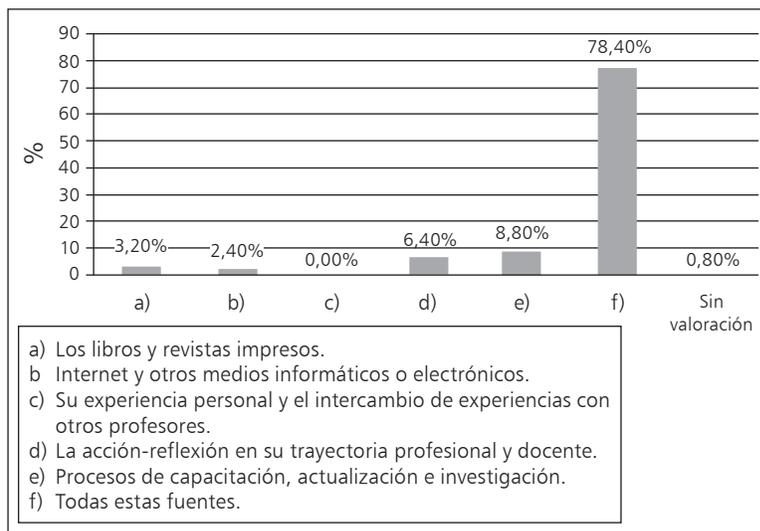
Figura 1  
¿Cómo llegó a ser profesor?



Fuente: elaboración propia.

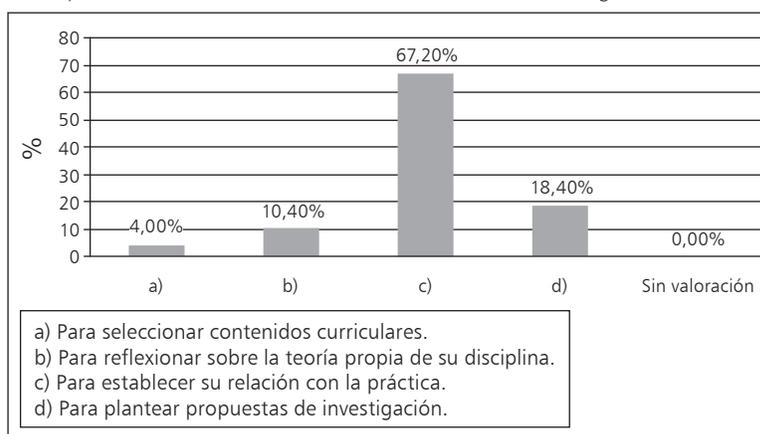
En este sentido, el 78,40% de los docentes fundamenta su conocimiento disciplinar, a partir de las diversas fuentes, tanto tradicionales como mediáticas (ver figura 2). Así, el 67,20% utiliza el conocimiento teórico para establecer su relación con la práctica. Entretanto, el 18,40% para plantear propuestas de investigación (ver figura 3). No obstante, las acciones docentes de los casos seleccionados demostraron que los procesos pedagógicos están siendo orientados a promover la relación teoría-práctica, desde posturas positivistas y no desde la reflexión crítica del conocimiento. Esto indica que el profesor continúa siendo un transmisor de teorías y el estudiante, un depositario de saberes. Al respecto, advierten Juan Ignacio Pozo, Nora Scheuer, María del Puy Pérez-Echeverría, Mar Mateos, Elena Martín y Montserrat de la Cruz (2006), “aunque las creencias epistemológicas no son realmente concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza, no hay duda en que la manera en que concebimos la naturaleza del conocimiento influye en el tipo de procesos y estrategias que empleamos para enseñar y aprender” (p. 71).

Figura 2  
El conocimiento que enseña es tomado de...



Fuente: elaboración propia.

Figura 3  
¿Para qué usa el conocimiento teórico en el desarrollo de una asignatura?



Fuente: elaboración propia.

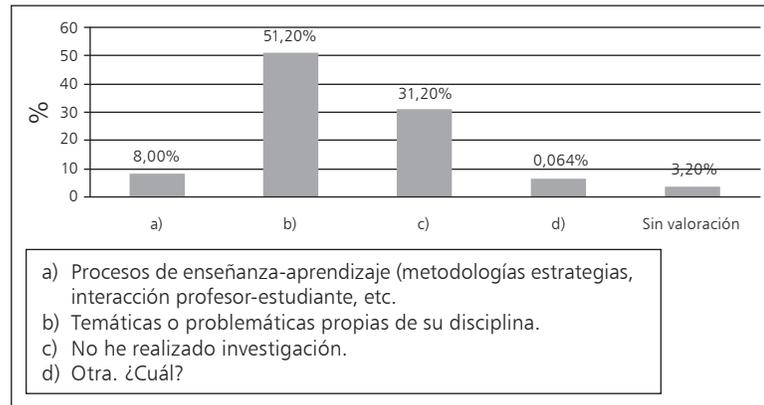
Así mismo, este grupo de profesores reconoce la importancia de la investigación, como fundamento en los procesos formativos; en este sentido, el 51,20% de ellos afirmó haber realizado investigación científica disciplinar, pero admite que esta responde a motivaciones externas, como la adquisición de títulos académicos y que estos procesos de investigación no inciden significativamente en su quehacer docente.

En cuanto a la investigación pedagógica, solo el 8% señaló haber desarrollado propuestas en esta área (ver figura 4). En efecto, esta última aún continúa minimizada en las prácticas docentes de la institución; lo que, sin duda, no puede fundamentar auténticas transformaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje. No obstante, los profesores admiten que la investigación debe subyacer a sus procesos pedagógicos. Sin embargo, no están dispuestos a asumirla. Entre las razones que exponen están: "no conozco las metodologías propias del hacer investigativo", "se requiere tiempo para hacer investigación", "no valoran la investigación en su dimen-

sión económica y temporal". Por tanto, la ausencia de la investigación no posibilita en el docente una reflexión científica sobre su propia práctica, lo que sin duda reduce la promoción y la participación en propuestas que surjan desde su realidad pedagógica.

Figura 4

Usted ha realizado investigación científica sobre...



Fuente: elaboración propia.

El 95,20% de los docentes estimó que el conocimiento disciplinar no es suficiente para enseñar, pues se requiere el conocimiento pedagógico para fundamentar y proyectar su quehacer (ver figura 5). Esta condición la reafirman los estudiantes al considerar que el buen profesor "no es solo el que sabe de la materia, sino el que tiene pedagogía para enseñar". Así, el 39,20% de los profesores concibe la pedagogía como el saber teórico práctico que permite mediar los procesos de enseñanza-aprendizaje, seguido del 27,20% que la ve como la ciencia que estudia los hechos educativos y el 22,40%, como la posibilidad de repensar la educación y su interacción con la sociedad, mientras que solo el 10,40% la percibe como el arte de transmitir contenidos (ver figura 6). Sin duda, estas concepciones de los profesores acerca de la pedagogía revelan creencias de naturaleza constructivista al reconocerla como parte esencial para examinar y transformar la educación. No obstante, los docentes focalizados admitieron que aún no logran entender y accionar la pedagogía en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, siendo este el mayor óbice para innovar sus prácticas, por tanto "este saber teórico-práctico generado por el profesor a través de la reflexión personal y dialogal sobre su propia práctica" (Vasco, 1990) sigue siendo exiguo en la realidad docente.

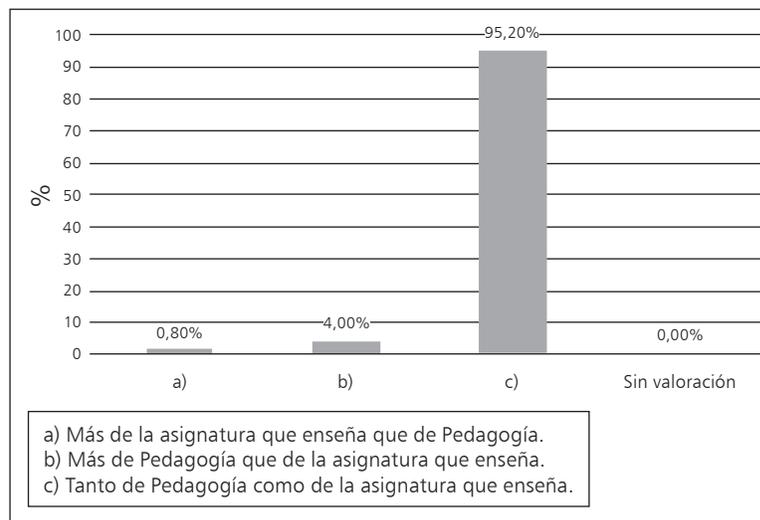
En consecuencia, las prácticas docentes mostraron que no están siendo mediadas desde fundamentos pedagógicos que permitan proponer nuevas formas de enseñar y aprender. Ante esta ausencia epistémica, este conocimiento surge del hacer, de la experiencia del maestro y no de la teoría. Así, la pedagogía entra a hacer parte de un conocimiento aleatorio, imprevisto, espontáneo que se desarrolla más desde la intuición que desde la razón. En este sentido, Gloria Marlén Aldana de Becerra (2008) señala: "los docentes universitarios se forman en un proceso, en su mayoría intuitivo y autodidacta, sin una formación pedagógica específica, por tanto, lo que hacen es transmitir el modelo de enseñanza con que fueron formados y el enfoque epistemológico que subyace a su disciplina" (p. 62). Por tanto, se hace urgente para el docente la reflexión de las acciones pedagógicas ejecutadas desde la intuición, de modo que se constituyan en un punto

de partida para la producción de un conocimiento práctico en palabras de Donald Schön (1998) o un conocimiento educativo como lo define Antonio Latorre (2003):

En un sentido amplio, por conocimiento educativo se entiende el conjunto interrelacionado de teorías implícitas, de saberes sobre la educación y de valores educativos generados a partir de procesos de reflexión sobre la práctica docente y caracterizado por la habilidad para manejar los procesos interactivos del aula y afrontar las situaciones problemáticas que se presentan. Es de carácter práctico y situacional a la vez que dialógico, siendo componente esencial del juicio y de la comprensión necesarios para actuar en los contextos educativos (p. 15).

Figura 5

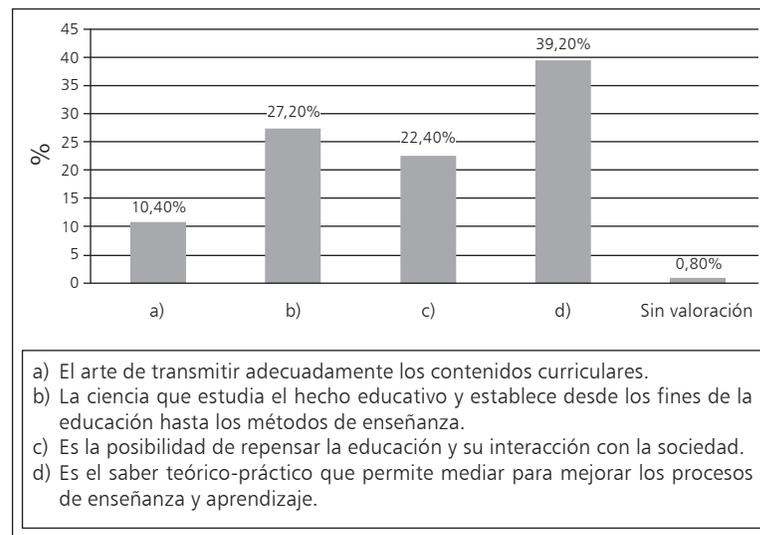
*Un(a) profesor(a) debe saber...*



Fuente: elaboración propia.

Figura 6

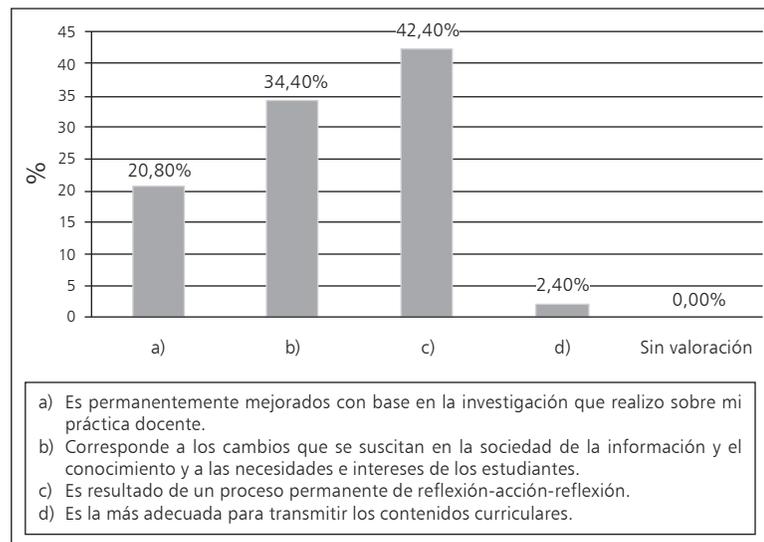
*¿Qué es para usted la Pedagogía?*



Fuente: elaboración propia.

En este sentido, el 42,40% de los docentes señaló que desarrolla sus procesos de enseñanza con base en la reflexión-acción-reflexión, acompañado del 34,40% que los acciona de acuerdo con los cambios que se suscitan en la sociedad de la información y el conocimiento y el 20,80% dinamiza sus procesos a partir de la investigación que realiza sobre su propia práctica (ver figura 7). En este último resultado se advierte un nuevo contrasentido, pues como se mencionó la investigación pedagógica es reducida. No obstante, se determina que el hábito de reflexionar en la acción y sobre la acción se constituye en una estrategia que puede promover la investigación educativa.

Figura 7  
La manera como enseña...



Fuente: elaboración propia.

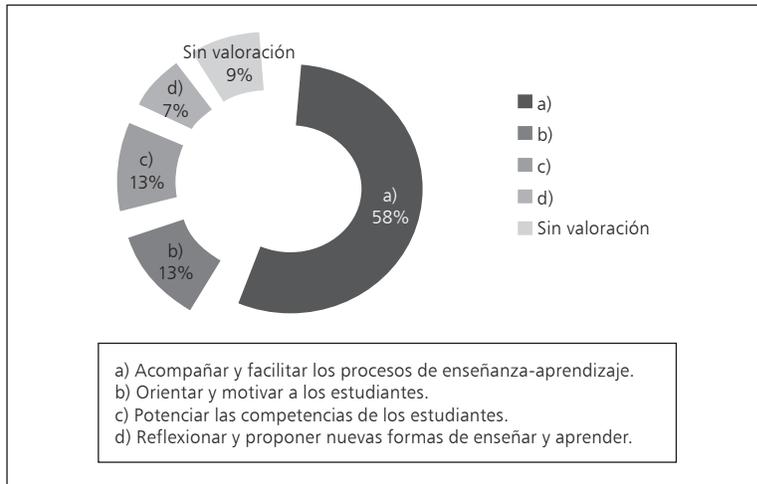
En cuanto al conocimiento tecnológico, hoy fundamento imprescindible en las nuevas formas de comprender. Accionar la educación es un discurso que aún no logra desarrollarse de forma pedagógica en la práctica. En efecto, el 58,00% de los docentes afirmó hacer uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para acompañar y facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje (ver figura 8). No obstante, la práctica mostró que estas son utilizadas no como recursos de comunicación, sino como herramientas que reproducen los modelos pedagógicos desarrollados en el aula de clase. En este sentido, se evidencia lo expresado por Daniel Prieto (1995): "...es generalizada la falta de capacitación de los educadores para apropiarse del lenguaje de los medios y de sus posibilidades a favor de la educación, al ser colonizados por los discursos tradicionales, perdiendo toda su riqueza expresiva y comunicativa" (p. 38).

En cuanto al proceso de evaluación, este fue considerado por el 56,00% como un instrumento de valoración que incide en el mejoramiento de los procesos de enseñanza aprendizaje, razón por la cual el 68,60% dice promover tanto la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación como un proceso integral. Sin embargo, sus prácticas mostraron que la evaluación es sencillamente utilizada para promover a los estudiantes, no obstante, solo el 1,60% de los docentes admite este fin (ver figura 9). Aunque los docentes manifestaron que sus valoraciones son realizadas con propósitos formativos, se percibió que los exámenes escritos y orales son las estrategias de evaluación desarrolladas por la mayoría y su único fin es verificar

los conocimientos transmitidos. Aquí se percibe de nuevo una paradoja, ya que afirman realizar evaluaciones formativas, pero sus valoraciones muestran solo motivaciones cuantitativas, con métodos tradicionales.

Figura 8

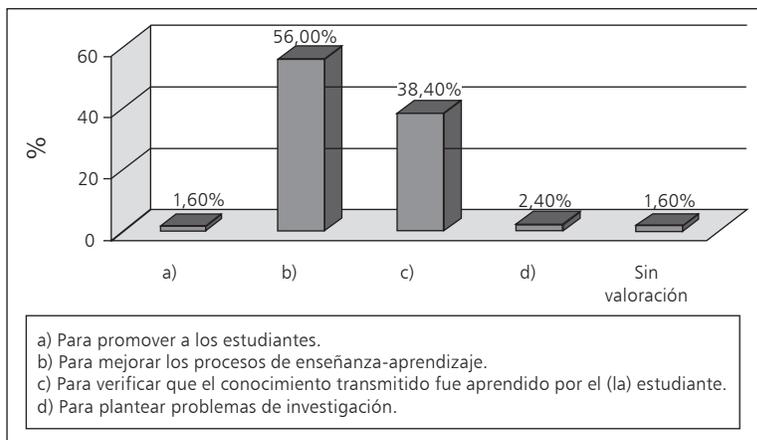
Usted usa las TIC en su práctica pedagógica para...



Fuente: elaboración propia.

Figura 9

¿Para qué sirve la evaluación?



Fuente: elaboración propia.

Estos resultados permitieron comprender que la evaluación del conocimiento disciplinar prevalece sobre el conocimiento humano, siendo este último minimizado en el desarrollo integral de los educandos. Aunque este conocimiento ético se manifestó de forma implícita, al considerar los estudiantes que las actitudes de sus docentes promueven valores, es necesario que se den discursos y acciones explícitas que lleven a un reconocimiento de los sujetos y del contexto, de tal modo que se generen competencias ciudadanas que susciten la reflexión, movilización y reconstrucción de los diferentes ámbitos de nuestra sociedad, en especial “el amor y respeto por la vida” señalado por los docentes como el valor eje a trabajar en los procesos pedagógicos.

Así, entre idealismos y paradojas, este grupo de docentes expresó su pensamiento y su sentir sobre su quehacer, haciendo evidente los contrastes entre sus representaciones explícitas e implícitas. En este sentido, Juan Ignacio Pozo, Nora Scheuer, María del Puy Pérez-Echeverría, Mar Mateos, Elena Martín y Montserrat de la Cruz (2006) proponen reducir la distancia entre lo que decimos y lo que hacemos, teniendo en cuenta que nuestro conocimiento explícito cambia con más facilidad que nuestras representaciones implícitas. Solo así será preciso diseñar escenarios y situaciones sociales que favorezcan la creación de zonas de desarrollo próximo, para que ayuden a transformar las prácticas de enseñanza-aprendizaje.

A continuación, se presenta la caracterización de las prácticas docentes, que a la vez determinaron las tipologías pedagógicas y didácticas, que constituyen uno de los fines de esta investigación. De este modo, se dinamiza la discusión, al abrir una brecha entre las concepciones, las prácticas y los sentires pedagógicos de este grupo de docentes.

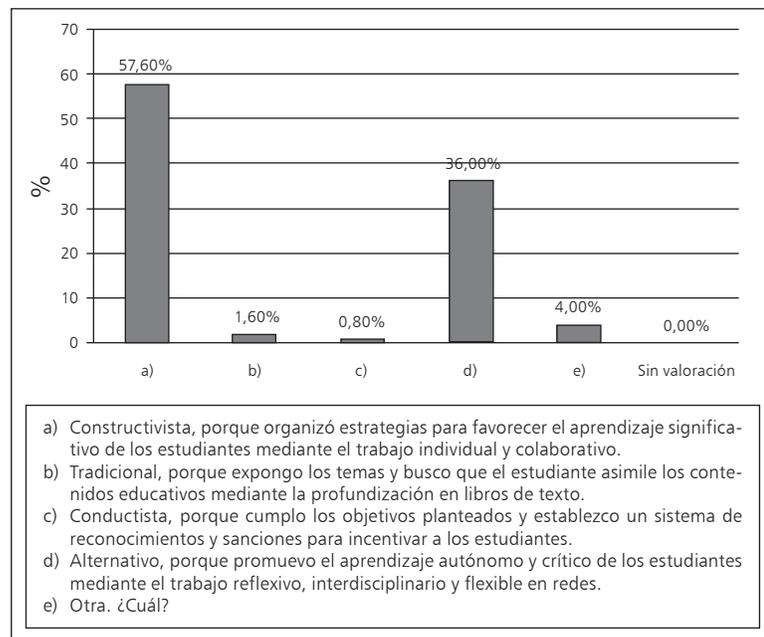
### Las prácticas pedagógicas: del modelo espontáneo al modelo constructivista alternativo

El trabajo realizado por las investigadoras en situación, mediante la observación directa y las entrevistas semiestructuradas, permitió caracterizar la práctica pedagógica del segundo grupo, conformado por los 14 docentes. A la vez, se determinó el puente entre sus discursos y sus acciones.

No obstante, en la encuesta realizada al primer grupo de profesores se advierte que el 57,60% se identificó con el modelo pedagógico constructivista, acompañado del 36,00% que se considera a sí mismo alternativo y un porcentaje mínimo del 2,40%, que aún se percibe como tradicional-conductista (ver figura 10). Esto ideales se contrastaron con las apreciaciones logradas en otros espacios, en los cuales la mayoría de profesores no reconocía ni comprendía el significado de los distintos modelos. Esto implica que los procesos pedagógicos promovidos por la institución no están logrando la claridad conceptual necesaria para comprender, proponer y transformar la práctica pedagógica.

Figura 10

*¿En qué modelo pedagógico cree usted que se enmarca su práctica docente?*



Fuente: elaboración propia.

Sin duda, el estilo de enseñanza del docente está determinado por múltiples variables, entre ellas la *concepción epistemológica*, la *asignatura*, el *horario* y el *número de estudiantes*. En otras palabras, un profesor puede manejar diversos modelos pedagógicos dependiendo de los factores que surgen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, los análisis permitieron determinar la primacía de un estilo de enseñanza sobre otro en cada profesor, con lo cual fue posible ubicarlos en los distintos paradigmas que se iban configurando. De este modo, surgieron cuatro modelos: el modelo *espontáneo o romántico*, desarrollado por dos profesores; el modelo *tradicional conductista*, que identificó a seis docentes; el modelo *conductista con algunas tendencias constructivistas* promovido por tres profesores y el modelo *constructivista-alternativo*, implementado por tres docentes. Por tanto, estos modelos constituyen una representación de las tendencias pedagógicas de la institución.

### **La práctica espontánea o romántica: un estilo desde la acción**

Este estilo de práctica pedagógica surge en el pensamiento de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) (Flórez, 1994), para el cual el estudiante constituye el eje de la formación, orientado por los principios de espontaneidad y autonomía. Bajo este modelo se configuraron dos docentes de la institución, que se caracterizaron por la flexibilidad, tanto en su relación con los estudiantes como en sus métodos. No obstante, construyen el conocimiento que transmiten con base en su sentido común, con lo cual desplazan las teorías científicas. En este sentido, presentan temáticas contextualizadas que se relacionan con su trayectoria profesional e integran las dudas, aportes, intereses y necesidades de los estudiantes, para generar lo que Donald Schön (1998) ha llamado “un conocimiento en la acción”. Por consiguiente, se perfila como un docente que construye su discurso en la marcha, teniendo en cuenta las experiencias, connotaciones y subjetividades propias y de su grupo estudiantil.

No obstante, este carácter aleatorio es insuficiente al no estar soportado en un conocimiento teórico, base de todo proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto termina por conjurarse en el peligro de la excesiva flexibilidad y la espontaneidad, situación que influye en la conducta de los estudiantes, que manifiestan una actitud descomplicada e indiferente.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son poco utilizadas. Así, el conocimiento pedagógico de estos dos docentes termina accionado en el arte de transmitir contenidos que construyen en la marcha. Por último, su evaluación es de naturaleza sumativa. Pese a lo anterior, durante la reflexión que suscita en la acción se hace evidente su *ethos* educativo: la formación de profesionales creativos, propositivos y competitivos con sentido ético.

### **Entre el tradicionalismo y el conductismo, el eterno modelo en las prácticas pedagógicas**

Otra de las tipologías que se mostró en el estilo de enseñanza-aprendizaje de seis profesores de la institución fue el modelo tradicional con tendencias conductistas. Esta teoría, que se originó en los postulados de Juan Amós Comenio [Jan Amos Komenský, 1592-1670] (1999 [1630]) y se manifestó fuertemente hacia la segunda mitad del siglo XX, fue variando con los aportes de la Psicología conductista.

Estos docentes se caracterizaron por ser los poseedores del conocimiento, mientras el estudiante es un receptor que copia, para pos-

teriormente memorizar y reproducir lo enseñado, actitudes que explícitamente promueve el docente. Se presume que esta dinámica surge en la postura epistemológica que manifiestan los docentes, pues conciben el conocimiento como un conjunto de teorías universales, objetivas, irrefutables y provistas de la verdad.

La clase expositiva se constituye en el eje del proceso de enseñanza-aprendizaje con algunas intervenciones de los estudiantes, promovidas por los profesores con el fin de que den cuenta del contenido estudiado de forma corta, precisa y exacta, sin debate, ni confrontación; esto elimina el proceso comunicativo que hoy debe subyacer a todo proceso educativo. En este sentido, el conocimiento pedagógico se reduce a transmitir teorías. Así mismo, en sus prácticas no se evidenció el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), sin duda, por el corte tradicional de estos profesores que aún las perciben como una amenaza, no como una posibilidad en la construcción del conocimiento.

Resumiendo lo dicho, se encontró que la reflexión disciplinar, práctica y pedagógica está ausente en este modelo. El *ethos* educativo está orientado a la transmisión de datos e ignora la formación integral de los educandos. Así, este profesor permanece perenne en el tiempo y oscila entre el tradicionalismo que aún concibe al educando como un receptor y el conductismo que pretende moldearlo con objetivos, procesos y evaluaciones, pero sustrae al aprendiz de la posibilidad de participar de manera competente y ética en la sociedad de la información y el conocimiento.

### **Del tradicionalismo conductista al constructivismo**

No obstante, algunos profesores no conformes con la tradición pedagógica que les impuso el modelo tradicional-conductista buscan mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje al promover algunos procedimientos constructivistas, que nacen en la propuesta de la Escuela Nueva (Gadotti, 2005), así como de las teorías del aprendizaje (Gimeno-Sacristán & Pérez-Gómez, 1990). Pero su debilidad en el conocimiento pedagógico los hace alternar entre métodos tradicionales y actitudes constructivistas.

De este modo, las perspectivas conductistas y constructivistas caracterizaron el quehacer de tres docentes. En concordancia con ello, promueven una interacción comunicativa con sus estudiantes, mediada por un conocimiento disciplinar, el cual se consolida a partir de la revisión bibliográfica y la indagación permanente, siendo esta última característica lo que permite diferenciar a este tipo de profesor de los tradicionales-conductistas. La apropiación conceptual le hace ganar la confianza y el respeto del grupo, con lo cual

fundamenta la relación en el reconocimiento mutuo, la disciplina y la exigencia.

Uno de los aciertos de estos profesores es que indagan los presaberes del estudiante. No obstante, estos docentes también conciben el conocimiento como verdad absoluta e irrefutable, lo que evidencia una postura epistemológica positivista.

Es importante destacar que este docente no solo transmite conocimientos, sino que promueve la comprensión de estos en los estudiantes. En este sentido, se percibe como un mediador fundamental de este proceso.

El conocimiento en la acción surge pero desaprovecha los saberes imprevistos o aleatorios para generar nuevas hipótesis. De igual forma, la teoría y la práctica se presentan descontextualizadas.

El uso de medios trasciende las herramientas tradicionales, para implementar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) tanto en el aula como fuera de ella; no obstante, estos docentes muestran una desconfianza de la información y el conocimiento presentados en la red.

El ejercicio de la evaluación está guiado por las metodologías conductistas. Estos docentes presentan una preocupación por el ámbito pedagógico, ya que reconocen su deficiencia en el área y la necesidad de reflexionar para mejorar sus prácticas, aunque hacen énfasis en que la universidad no promueve auténticos espacios de formación pedagógica. De igual forma, manifestaron inquietud hacia la investigación al reconocerla como una de las bases esenciales del proceso formador. En conclusión, estos tres profesores de corte conductista-constructivista presentan un *ethos* educativo orientado a la transmisión y comprensión de conocimientos con un sentido ético.

### **Hacia un nuevo rol docente: el profesor constructivista-alternativo**

Pese a que algunos procesos pedagógicos aún se desarrollan en el tradicionalismo-conductista, hay estilos de enseñanza que —más que corresponder a lo que dictan los paradigmas de los últimos tiempos— están dando pasos en la construcción y reconstrucción de procesos desde la pasión, el compromiso, la reflexión disciplinar, pedagógica, práctica e investigativa, para lograr auténticas maneras de concebir y accionar la enseñanza-aprendizaje. Así se identificaron en la institución, tres profesores constructivistas-alternativos. Este modelo tiene sus raíces en la Psicología Cognitiva (Gimeno-Sacristán & Pérez-Gómez, 1990), a la vez que se retroalimenta de los enfoques críticos sociales (Carr, 1990; Elliott, 1993; Latorre, 2003; Morin, 1992; Stenhouse, 1998).

En este marco, estos profesores presentan un gran respeto, tolerancia y reconocimiento por sus estudiantes; para ellos el trato humano, la cordialidad, la cercanía y el interés por conocerlos son fundamentales; a partir de esta relación, comienzan a promover procesos comunicativos que se dinamizan en la interacción dialógica, la conversación, la motivación y la confluencia de ideas.

De igual forma, la competencia disciplinar de estos docentes demuestra una comprensión holística del conocimiento al integrar ciencia-arte-humanismo-trayectoria profesional. De esta manera, promueven la relación del conocimiento disciplinar con “el mundo de la vida”. En efecto, promueven proyectos sociales encaminados a fortalecer las competencias ciudadanas, teniendo en cuenta la interpretación, el pensamiento crítico, la ética, el liderazgo y la escucha.

La metodología de estos docentes es muy variada y rica en estrategias pedagógico-didácticas. Así mismo, fomentan la autonomía, la toma de decisiones, el liderazgo, las dinámicas acompañadas de roles y las responsabilidades individuales y colectivas; prácticas esenciales en la potenciación de las competencias comunicativas y ciudadanas.

También promueven el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) como apoyo de la clase y en la realización de tareas y proyectos, al concebirlas como una herramienta significativa que debe potenciarse con la mediación de los sujetos. No obstante, muestran un temor hacia ellas y reconocen que, aunque las utilizan, su aplicación aún está lejos de constituirse en una mediación pedagógica, siendo esta su debilidad.

Así, el conocimiento pedagógico en este modelo cobra todo su valor, pues trasciende la transmisión de contenidos para adentrarse en el espacio desde el cual el docente se posesiona para reflexionar, explicar, comprender, proponer y transformar su quehacer. De igual forma, el proyecto ético es la base de todo el proceso pedagógico, pues para estos docentes, la orientación humana y social constituye el eje transversal de todas sus concepciones y acciones.

Los procesos investigativos son sólidos solo en un docente, enmarcado en este estilo. Finalmente, la evaluación constituye un procedimiento que trasciende lo cuantitativo para centrarse en la formación integral de los educandos, por medio de la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación.

De acuerdo con los enfoques de análisis, este docente proyecta un proceso de enseñanza-aprendizaje, que rompe los esquemas tradicionales al responder a los intereses y expectativas de los jóvenes inmersos en la sociedad de la información y el conocimiento. De esta manera, su gran fortaleza es el proceso mediador que guía todos sus ámbitos: disciplinar, práctico, peda-

gógico, tecnológico, humano, social, cultural y se erige en un estilo con identidad propia.

En suma, este estudio estableció cuatro rutas que reflejan lo que son, sienten y hacen, pero ante todo son una mirada de la realidad de unos sujetos, sus esencias, sus prácticas, sus sueños, sus intimidaciones, sus cotidianidades que de una u otra forma permiten enriquecer la esencia de toda una sociedad: la educación.

### **Hacia el buen profesor del siglo XXI: entre retos y desafíos**

Sin duda, uno de los aspectos más sobresalientes de este estudio es que los docentes que participaron en él se consideran “buenos profesores”. Exponen entre otras razones: “profesor apasionado que contagia de alegría...”, “logra que los estudiantes cumplan los objetivos”, “no se deja llevar por la mediocridad”, “motiva a mirar más allá”, “aquel que los estudiantes quieren, admiran y respetan”, “responsable con el conocimiento y exigente”, “sabe escuchar y promueve valores”, “está en permanente actualización”, “el que aporta a la vida de los estudiantes”, “aquel que toma decisiones justas, los motiva, pero también los reprueba”.

No obstante, como se analiza los profesores de la institución, orientan el deber-ser en aspectos emocionales y éticos. Así, sus creencias, aunque valiosas, se presentan fragmentadas, carentes de una visión holística sobre lo que implica el buen profesor del siglo XXI. Sin embargo, a diferencia de sus profesores, las percepciones de los estudiantes trascienden su sentir para proyectar un hombre ético, pero a la vez pedagógico siendo el ámbito que más reclaman para promover al buen profesor del siglo XXI. Sin duda, las apreciaciones de los estudiantes se orientan hacia el profesor mediador que se presenta en la literatura (Calvo, 2004; Prieto, 1995; Tébar, 2003, 2005) como aquel que no solo potencia las capacidades del estudiante, sino que lo ayuda a comprender los diversos horizontes de que dispone, posturas que coinciden con las creencias de los docentes, que consideran que sus retos y desafíos son “romper esquemas” y, ante todo, ser “un tutor, un guía, un orientador”.

Finalmente, estos 14 profesores de la Universidad Santo Tomás, seccional Bucaramanga, navegan entre múltiples discursos que el deber ser les indica; pero las acciones de la mayoría aún flotan entre tradiciones pedagógicas tradicionales-conductistas sin encontrar horizontes claros que les permitan llegar a ser *profesores alternativos*. De este modo, sus discursos muestran sus ideales, utopías, acciones, hábitos y tradiciones; por tanto, establecer un puente entre sueños y realidades es uno de los más significativos desafíos de estos docentes.

## Conclusiones

Los contrasentidos entre los discursos, las acciones y los sentires de los docentes ponen en evidencia que la mayoría de ellos no posee la suficiente formación pedagógica requerida para asumir la labor docente. Quienes la tienen aún no terminan de comprender e incorporar los discursos pedagógicos a sus prácticas.

Respecto a los estilos de enseñanza, si bien se presentaron profesores con tendencias constructivistas-alternativas, sobresalen los esquemas tradicionales conductistas, modelos que responden en parte a las concepciones que los docentes aún tienen sobre el conocimiento.

En efecto, la mayoría presenta un conocimiento disciplinar conformado a partir de saberes que no profundizan en su área de conocimiento a enseñar. Esta situación se suma a las posturas epistemológicas positivistas, las cuales no conducen a una reflexión disciplinar, ni a procesos investigativos. Esta última es una debilidad en el quehacer docente. De igual forma, el conocimiento pedagógico hace parte de sus discursos y, aunque la institución los presiona a formarse en esta área, no se hace evidente en las prácticas de la mayoría de los enseñantes.

Los profesores de este contexto universitario muestran un horizonte más definido hacia el conocimiento en la acción (Schön, 1998), es decir, aquel que proviene del sentido común, imprevisto y aleatorio que, de lograr generar en los docentes procesos reflexivos, se daría paso a un conocimiento práctico (Latorre, 2003; Schön, 1998), el cual es trascendental en la actualidad, dado el carácter de incertidumbre de las sociedades globalizadas; no obstante, es insuficiente para desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje, pues debe conjugarse con “el saber teórico de la ciencia” (Carr, 1990).

El conocimiento tecnológico se evidenció en el quehacer docente de un modo instrumental, pero no pedagógico, es decir, no se cuenta con didácticas especiales que promuevan procesos comunicativos que susciten la reflexión y proposición de esas tecnologías, ya que si bien algunos las incorporan, la mayoría de profesores no ha desarrollado competencias en esta área y manifiesta los desaciertos de su uso; esto se debe al desconocimiento colectivo sobre el potencial de estas tecnologías en la práctica pedagógica.

Sin duda, el conocimiento ético es la gran fortaleza del profesor de la institución y, aunque lo promueven más mediante actitudes que con discursos, incide de manera significativa en la formación humanística de los educandos; esto es una acción muy positiva en un país tan ausente en la aceptación, el respeto y la capacidad de convivir con las diferencias.

En suma, el conocimiento disciplinar, investigativo y pedagógico constituye las dimensiones que hay que fortalecer en este grupo de docentes. El conocimiento en la acción y el ético son sus grandes aciertos. Aquí, se evidencia la fortaleza de procesos intuitivos de carácter implícito sobre procesos metacognitivos, que llevan a la construcción epistémica de los diferentes conocimientos (Pozo, Scheuer, Pérez-Echeverría, Mateos, Martín & De la Cruz, 2006). Por otro lado, el desestímulo docente se encuentra en un nivel alto, promovido por las políticas educativas globalizadas y locales. Este es otro de los grandes desafíos por resolver.

Otra advertencia es que el predominio del modelo tradicional conductista sobre otros modelos de naturaleza constructivista, obedece en parte a la deficiente formación pedagógica de los profesores universitarios y a la falta de pertinencia de los programas de capacitación docente. A esto se suman la apatía y la indiferencia de algunos profesores. Esta actitud posiblemente se origina en las políticas globalizadas que desconocen el rol del ser humano, al hacer solo énfasis en la economía y la técnica. Así mismo, el docente no cuenta con una estabilidad económica y laboral que le motive a buscar nuevos horizontes pedagógicos. No obstante, es importante destacar a aquellos docentes que ante las dificultades exploran nuevas formas de enseñar y aprender, sustentadas en el conocimiento disciplinar, pedagógico, tecnológico, investigativo, práctico y ético. Para la institución, este último conocimiento es una fortaleza en el logro de una educación integral.

También es importante valorar el paso que la institución ha dado al realizar este estudio, ya que esta mirada autocrítica promovida desde la investigación, le procurará en principio un debate entre la comunidad académica, para implementar políticas y estrategias que promuevan planteamientos desde los sujetos y su contexto; de este modo, se contribuye a una sociedad que se reconfigurará desde su propia naturaleza pedagógica y social.

Para finalizar, esta investigación refleja las potencialidades y carencias de un grupo de profesores en un contexto local colombiano, en el cual los discursos pedagógicos no han traspasado la mayoría de las prácticas docentes. Al parecer las disertaciones se desarrollan en el futuro y las acciones de los profesores se hallan aún en el pasado. El reto es construir el puente entre la teoría y la práctica pedagógica, de tal modo que responda realmente al modelo de sociedad que se pretende.

## Sobre la autora

**Sandra Patricia Basto-Torrado** es magíster en Pedagogía, Universidad Industrial de Santander, UIS. Especialista en

Gerencia Social, Escuela Superior de Administración Pública, ESAP, Territorial Santander. Comunicador social-periodista, Universidad Autónoma de Bucaramanga, UNAB. Actualmente, es docente investigadora de ESPIRAL Grupo Interdisciplinario de Investigación Educativa, del Centro de Estudios en Educación, Universidad Santo Tomás, seccional Bucaramanga, Colombia.

## Referencias

- Aldana, G. M. (2008). Enseñanza de la investigación y epistemología de los docentes. *Revista Educación y Educadores*, 11 (2), 61-68. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=83411205>
- Atkinson, T. & Claxton, G. (2000). *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro.
- Becker, H. S. (1975). Observación social y estudios de casos sociales. En David L. Sills, *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*, t. 7, 384-389. Madrid: Aguilar.
- Benedito, A. V., Ferrer, V. & Ferreres, V. (1995). *La formación universitaria a debate*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa.
- Calvo, C. (2004). Educación y propensión a enseñar y aprender. En Pep Aparicio-Guadas (ed.). *Ética, complejidad y formación de personas adultas en una sociedad planetaria*, 71-93. Valencia: Confederación Internacional de Redes de Educación Continua, CI-REC Diálogos.
- Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes.
- Comenio, J. A. (1999 [1630]). *Didáctica Magna*. México: Porrúa.
- Dewey, J. (1961). *El hombre y sus problemas*. Buenos Aires: Paidós.
- Duke, C. (1992). *The learning university: towards a new paradigm?* Buckingham, Philadelphia: Society for Research into Higher Education, SRHE & Open University Press.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Enciclopedia Práctica de la Pedagogía* (1988). Madrid: Océano.
- Fierro, C., Fortoul, B. & Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Barcelona: Paidós.
- Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Gadotti, M. (2005). *Historia de las ideas pedagógicas*. México: Siglo XXI.
- Galeano-Marín, M. E. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa*. Medellín: La Carreta Editores.
- Jimeno-Sacristán, J. & Pérez-Gómez, A. (1990). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Giordan, A. & Vecchi, G. de (1995). *Los orígenes del saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos*. Sevilla: Díada.
- Gundermann-Kröll, H. (2008). El método de los estudios de caso. En María Luisa Tarrés (coord.). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Porrúa.
- Ibarra, L. (1999). *La educación universitaria y el buen maestro*. México: Gernika.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Marradi, A., Archenti, N. & Piovani, J. (2010). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Cengage Learning.
- Marrero, J. (1988). *Las teorías implícitas y planificación del profesor*. Madrid: Universidad de la Laguna.
- Morin, E. (1992). *El método. Tomo IV: Las ideas*. Madrid: Cátedra.
- Pecharromán, I. (2004). *Teorías epistemológicas implícitas en diferentes dominios. Influencia de variables relacionadas con la instrucción*. Tesis doctoral presentada en el departamento de Psicología básica. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, UAM Ediciones.
- Perafán, G. A. (1997). *Pensamiento docente y práctica pedagógica: una investigación sobre el pensamiento práctico de los docentes*. Bogotá: Magisterio.
- Perafán, G. A. (2004). *La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Perafán, G. & Adúriz-Bravo, A. (2002). *Pensamiento y conocimiento de los profesores*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación, Colciencias.
- Porlán, R. (1989). *Teoría del conocimiento, teoría de la enseñanza y desarrollo profesional. Las concepciones epistemológicas de los profesores*. Tesis de Doctorado. Universidad de Sevilla.
- Porlán, R. (1995). *Constructivismo y escuela: hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla: Díada.
- Porlán, R., Rivero, A. & Martín del Pozo, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las Ciencias*, 15 (2), 155-171. Disponible en: <http://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v15n2p155.pdf>
- Postic, M. (1986). Observación y formación de los docentes. En Raquel Glazman-Nowalski (antol.). *La*

docencia: entre el autoritarismo y la igualdad. Colección El Caballito. México: Secretaría de Educación Pública, SEP.

Pozo, J., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M., Mateos, M., Martín, E. & Cruz, M. de la (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.

Prieto, D. (1995). *Mediación pedagógica y Nuevas tecnologías aplicadas a la Educación superior*. Bogotá: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, ICFES.

Rodrigo, M., Rodríguez, A. & Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.

Santojanni, F. & Striano, M. (2006). *Modelos teóricos y metodológicos de la enseñanza*. México: Siglo XXI.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

Tébar, L. (2003). *El perfil del profesor mediador*. Madrid: Santillana, Aula XXI.

Tébar, L. (2009). *El profesor mediador del aprendizaje*. Bogotá: Magisterio.

Vasco, C. (1990). Algunas reflexiones sobre la Pedagogía y la Didáctica. En *Pedagogía, discurso y poder*. Bogotá: Corporación para la Producción y Divulgación de la Ciencia y la Cultura, Corprodic.

Vela, F. (2008). Un acto metodológico básico de la investigación social. En María Luisa Tarrés (coord.). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Porrúa.

Yin, R. K. (1994). *Case study research: design and methods*. London: Sage.