

Congreso Iberoamericano de Educación

METAS 2021

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

DOCENTES

De las concepciones, prácticas y sentires de un grupo de profesores universitarios

Sandra Patricia Basto Torrado¹

¹ Grupo Interdisciplinario de Investigación educativa ESPIRAL. Centro de Estudios en Educación. Universidad Santo Tomas de Bucaramanga. sandrabasto@yahoo.com

1. INTRODUCCION

La universidad del siglo XXI se enfrenta hoy a importantes desafíos, entre ellos reafirmarse como el espacio por excelencia de la educación superior, cuyo propósito debe estar dirigido a la formación de profesionales idóneos y éticos, capaces de promover modelos de sociedad competitivos, pero también más participativos, justos y democráticos. No obstante, la Universidad Colombiana muestra avances cualitativos, pero no son tan representativos como sus logros cuantitativos, y aunque los procesos de evaluación y acreditación se presentan como directrices exitosas distan mucho de la realidad aun fragmentada, y poco autocrítica, que aun no logra proponer un dialogo abierto con la sociedad en la que se halla inmersa y con la humanidad.

En este sentido, Duke (citado en Benedito et al., 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 efecto, una universidad dinámica capaz de abrirse al entorno, de responder a las necesidades, pero también de participar activamente en el complejo proceso de desarrollo social, tecnológico y humano en el que está inserta.

Esto implica una mirada desde adentro, que le permita a las instituciones examinar y repensar sus procesos académicos y administrativos y la manera en que estos contribuyen a la formación de profesionales dispuestos, no solo en términos de su saber especializado, sino también con un gran sentido social, político, ético y cultural.

Dentro de este marco, el profesor como orientador de los procesos pedagógicos se consolida como una figura que continua siendo imprescindible, pero ante los desafíos propuestos por la sociedad de la información y el conocimiento, debe trascender su rol de transmisor para convertirse en un mediador como lo propone Tébar (2003, 2009). Para este autor, el profesor no sólo va a intervenir entre el estudiante y su entorno para facilitar los procesos de aprendizaje, sino ante todo va a motivarle, acompañarle y ayudarlo a potenciar todas sus dimensiones: cognitivas, éticas, afectivas, sociales, estéticas, políticas, entre otras, de tal modo que lo conduzca a participar de forma creativa, productiva y propositiva.

En consecuencia, son múltiples y diversos los retos de este nuevo docente, ya que este rol mediador debe estar fundamentado en un profundo conocimiento disciplinar, práctico, tecnológico e investigativo ámbitos que deben ser desarrollados y dinamizados por el conocimiento pedagógico. A la vez, que la investigación debe constituirse en el eje de los procesos formativos puestos en marcha por el docente. No obstante, ante estas exigencias, es urgente y necesario constatar sus alcances en la realidad a la luz de las concepciones, prácticas, y sentires de los propios profesores, para determinar la correlación entre el discurso que promueve las instituciones educativas y las acciones docentes realizadas al interior de las aulas, las cuales se constituyen en los auténticos espacios que significan tanto los obstáculos, las practicas, los avances y las transformaciones. Como bien lo expresa Restrepo (2003, s/p) "... ante la casi imposibilidad de cambiar desde arriba la institución universitaria por falta de voluntad política o porque aunque se decreten cambios, es difícil que se

asuman por obligación... es posible ir transformándola desde las prácticas concretas, desde los ámbitos particulares que a ella le atañen...”

2. PERSPECTIVAS TEÓRICAS

El punto de partida de este estudio lo constituyó el reconocimiento de las concepciones docentes, es decir, qué piensan, qué creen, qué intuyen un grupo de profesores: sus mundos, epistemologías, intereses, ideologías, sentires y emociones, para así, comprender los porque de sus decisiones y acciones áulicas, sus procesos comunicativos, sus configuraciones, transfiguraciones, argucias, ideales y contrasentidos que son determinantes en el proceso pedagógico.

De este modo, las creencias y prácticas docentes se analizaron a la luz de dos enfoques: el cognitivo y el alternativo, en palabras, de Gimeno y Pérez (1999) estas perspectivas son hoy decisivas para lograr una visión holística del quehacer pedagógico. El *enfoque cognitivo* (Pozo et al., 2006) congrega los trabajos sobre las actividades mentales de los profesores, en este sentido, se pregunta: qué enseña, cómo enseña y por qué enseña el profesor. Estos cuestionamientos condujeron a analizar los procesos metacognitivos los cuales son de naturaleza explícita, en otras palabras, se identificó los modos como el docente planifica, estructura, administra, desarrolla, coordina, evalúa; pero a la vez se reconocieron las acciones implícitas, es decir, los hechos intuitivos, imprevistos, espontáneos, aleatorios, que provienen del sentido común y surgen en el desarrollo de la clase. En suma, razón e intuición se constituyeron en las dos dimensiones que se complementaron para lograr una mirada integral de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Al tiempo, se analizaron las concepciones y acciones docentes desde la mirada de sus propios protagonistas, logrando la autocomprensión de su quehacer, así como una reflexión crítica de los contextos, estos últimos determinantes en la reconfiguración de un nuevo conocimiento educativo o una epistemología de la práctica, horizonte que se inscribió en *los enfoques alternativos* que tienen su base en los estudios realizados por Carr (1990); Porlán, R. et.al (1997); Schön (1998); Latorre (2003) y en Colombia Perafán y Adúriz Bravo (2002), entre otros.

Así, la complementariedad de estas dos perspectivas, permitió la comprensión de las creencias, acciones y sentires del grupo de profesores universitarios, análisis que a la vez, determinó los diversos modelos pedagógicos que se vienen desarrollando en sus prácticas áulicas. Sin duda, no fue tarea fácil, pues resignificar el quehacer docente a partir de los paradigmas existentes, es un claro sesgo de la adaptación de la enseñanza-aprendizaje a los marcos teóricos propuestos desde otros contextos distintos a los nuestros.

En efecto, nuestra herencia pedagógica está hecha de entramados y teorías descontextualizadas que han demostrado a lo largo de la historia de la educación colombiana, que si bien no han sido progresistas, son las únicas plataformas que tenemos para leer nuestro mundo. En este sentido, se comparte la visión que tuvo en su momento Jean Francois Lyotard (citado por Ibarra, p. 38) al expresarse sobre los paradigmas: “¡simpática situación! Algunos ya dan por muertos a los modelos, a las

utopías, pero las autopsias de esos cadáveres están pendientes, estudios que tal vez permitan dar vida a otros ensueños y a otras prácticas. No ha existido el trabajo de duelo”. Este pronunciamiento invitó a pensar en la urgencia de analizar los aciertos y desaciertos de las prácticas docentes que actualmente fluyen en las aulas universitarias a la luz de los modelos pedagógicos, para desde esta reflexión, comenzar a proponer nuevas estructuras, pero ahora desde la lectura crítica, la experiencia y la producción de sus actores, los docentes, dando lugar así, a una resignificación de su quehacer, como bien lo señala Carr (1990):

“la práctica no puede ser vista como adquirir habilidades docentes debe constituirse en la fuente de observaciones y experiencias a las cuales puede ser dirigida la teoría educacional, no obstante, aclara que la teoría no puede hacer referencia a la práctica recurriendo al sentido común de los practicantes, sino sustituyendo el sentido común práctico por el saber teórico de la ciencia” (p. 79).

Entre tanto para Kemmis, los argumentos de Carr (1990) están proponiendo que la teoría y la práctica sean mutuamente constitutivas, esto significa que la práctica está siempre constituida por la teoría y la teoría está siempre constituida por la práctica. En este horizonte, esta dialéctica se constituye en un reto para el quehacer docente que desde hace dos siglos busca en América Latina una identidad propia.

3.

METODOLOGIA

Esta investigación se efectuó desde una perspectiva interpretativa mediante el estudio de casos, los cuales se orientan a “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” (Galeano, 2004). En este caso caracterizar las concepciones, prácticas y sentires de un grupo de profesores de una Institución universitaria, manifestaciones que fueron analizadas a través de técnicas tanto cuantitativas como cualitativas: encuesta, observación directa, entrevistas a profundidad y diálogos informales. Esta hibridación metodológica significó lograr un continuum interactivo y por ende, una mayor profundidad del estudio (Newman y Benz, 1998).

Así, la encuesta se constituyó en el primer instrumento de acercamiento a las percepciones de 127 docentes, con el fin de lograr una visión de conjunto, luego se seleccionó de este grupo por muestreo intencionado, catorce docentes (8 hombres y 6 mujeres) que correspondieron a las 14 facultades, erigiéndose en los casos de estudio que se exploraron a través de las diversas técnicas de investigación. Este proceso permitió la triangulación metodológica, alcanzándose así, tanto la generalización de los resultados como la validez de la interpretación crítica de las concepciones, creencias, interacciones, prácticas y sentires del grupo de docentes.

4. RESULTADOS

En consecuencia, los hallazgos de esta investigación permitieron una visión holística de lo que los docentes piensan, vivencian y sienten, presentándose a continuación.

4.1 Lo que los docentes expresan: entre ideales y paradojas

Así, la primera aproximación a las creencias, concepciones y prácticas del grupo de docentes se efectuó a través de un cuestionario en línea con preguntas cerradas de opción múltiple. Este instrumento generó resistencia y apatía en la mayoría de profesores, situación que se evidenció en el número total de encuestas diligenciadas, alcanzándose tan solo un 55.70% de la muestra calculada que corresponde a 127 profesores, esto representa un poco más de la mitad de la población seleccionada, con un margen de error del 5%. En diálogos informales con los docentes se logró establecer que esta técnica de recolección de datos la consideran una estrategia de valoración institucional que pretende dar cuenta del modo en que el profesor viene desarrollando su práctica pedagógica, por tanto, su función es tomar correctivos que terminan por evidenciarse en la contratación laboral, pero que en la práctica no representan ningún cambio ni transformación cualitativa. En este sentido, los docentes afirmaron que las encuestas muestran un deber ser antes que una realidad determinada.

Pese a este malestar docente y a la poca fiabilidad del instrumento, este mostró datos interesantes, al presentar no solo las percepciones y creencias, sino también los contrasentidos entre lo que dicen y hacen. De este modo, se estableció en primer término, que existe una fuerte identidad docente con su quehacer, esto significa que para una mayoría, el 68.5 % el ser docente era su sueño, y llegaron a él por convicción y preparación académica, no como opción laboral, lo que determinó una identidad profesional que se suma al hecho que el 80.31% orientan su proyecto de vida a continuar siendo profesor. Postura que se reafirma en el gusto por la práctica de enseñanza-aprendizaje concibiéndola la mayoría 66.9 % como un proceso de mediación donde el profesor interviene como “facilitador, orientador y motivador” Tébar (2003, 2009). Aquí, se advierte en el pensamiento de los docentes, consciencia que entre los retos a realizar en la sociedad de la información y el conocimiento, está mediar los procesos de aprendizaje del educando. Pero para que ello ocurra hoy la enseñanza debe erigirse a partir de la confluencia *del conocimiento disciplinar, el conocimiento práctico, el conocimiento tecnológico y el conocimiento investigativo dinamizados por el conocimiento pedagógico*.

Bajo esta perspectiva, los docentes estimaron en un 94.48% que *el conocimiento disciplinar* no es suficiente para enseñar, pues se requiere de la pedagogía para fundamentar y proyectar su quehacer, no obstante, en las observaciones y entrevistas, los docentes demostraron y reconocieron su bajo nivel conceptual, procedimental y actitudinal frente a lo que significa la pedagogía, constituyéndose en un verdadero óbice, pues aun no se asume como ese “saber teórico-práctico generado por el profesor a través de la reflexión personal y dialogal sobre su propia práctica” (Vasco, 1990). En este sentido, las acciones áulicas no están siendo mediadas desde fundamentos sólidos, que permitan proponer nuevas formas de enseñar y aprender. Ante esta ausencia epistemológica, el conocimiento pedagógico se está derivando de la práctica, de la experiencia del maestro, así, la pedagogía entra a hacer parte de un conocimiento aleatorio, imprevisto, espontáneo que se desarrolla más desde la

intuición que desde la razón, por tanto, el docente no es consciente de ello, lo que hace urgente hacer explícitas estas teorías implícitas para repensar los procesos de enseñanza-aprendizaje desde teorías pedagógicas que comprendan las perspectivas, intereses, y mundo de los jóvenes inmersos en la sociedad de la información y el conocimiento.

Por consiguiente, la reflexión de sus acciones áulicas ejecutadas desde la intuición y analizadas desde las pedagogías existentes, se erigen hoy, como un importante punto de partida para la producción de un conocimiento práctico en palabras de Schön (1998) o un conocimiento educativo como lo define Latorre (2003):

“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” (p. 15).

En este sentido, los docentes expresaron en un 80.31% que reflexionan siempre las situaciones espontaneas o imprevistas las cuales las aprovechan para enriquecer la clase, lo cual infiere una consolidación del conocimiento práctico en los procesos de enseñanza-aprendizaje. A la vez que un 65.35% afirmaron que con base en estas reflexiones, replantean sus clases. Asimismo, un 74.89% se consideraron agentes críticos y propositivos en todo momento con el objeto de mejorar su práctica, premisa básica para la investigación y transformación de los procesos pedagógicos, por consiguiente, estamos ante la gran posibilidad de desarrollar una teoría educacional que surja de las reflexiones y acciones de los propios docentes y no como tradicionalmente viene ocurriendo, desde la visión de otros teóricos de las ciencias humanas y sociales que no han desarrollado actividad áulica.

No obstante, este profesor mediador y reflexivo-práctico que aparentemente se erige en la institución reconoce que la escritura no es su hábito, ya que solo un 58.26% consignan los análisis sobre sus clases algunas veces, sumado al hecho que una minoría que equivale al 7.87% han desarrollado investigaciones en el área pedagógica, al tiempo que un 74.80% estimaron que su método de enseñanza es producto de procesos reflexivos e investigativos. Pero, la práctica demostró que los métodos que desarrollan son los propuestos por la Institución, siendo el estudio de casos en un 35.43% el de mayor acogida, seguido del aprendizaje basado en proyectos en un 26.77% y el aprendizaje basado en problemas en un 20.47%, métodos que combinan con la clase magistral; sin embargo, no se evidenció ninguna otra metodología que resultara de las reflexiones e investigaciones docentes. En cuanto a la investigación científica un 50.39% expresó haberla desarrollado sobre temáticas propias de su disciplina, como respuesta a la obtención de títulos académicos, pero reconocen que no ha incidido significativamente en su quehacer docente. En suma, la investigación pedagógica aun continúa ausente de las prácticas académicas de la institución lo que no puede dar sustento a transformaciones en los procesos de enseñanza- aprendizaje.

El conocimiento tecnológico, hoy fundamento imprescindible en las nuevas formas de comprender y accionar la educación corresponde a un discurso que aun no logra desarrollarse de forma pedagógica en la práctica. En efecto, los docentes afirmaron en un 77.16% que hacen uso de las diversas fuentes, tanto tradicionales como tecnológicas para construir el conocimiento disciplinar, siendo los correos electrónicos, los foros y los chats las tecnologías más implementadas en un 65.35%, mientras que, las Aulas Virtuales, plataformas imprescindibles desarrolladas por la institución para una formación acorde con las exigencias de la sociedad actual son utilizadas tan solo en un 22.04%, asimismo sus usos están orientados a acompañar y facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, no son utilizadas como recursos de comunicación, sino simples herramientas que reproducen los modelos pedagógicos existentes. En este sentido, se evidencia lo expuesto por 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).

No obstante lo anterior, un 56.69% de los docentes manifestaron que sus estilos de enseñanza se orientan en el modelo constructivista, a la vez que un 36.22% se afirmaron como profesores alternativos, al tiempo que 63.77% estimaron que estos modelos de enseñanza son el resultado de procesos reflexivos e investigativos, y no son producto de la herencia cultural, postura que contradice el enfoque epistemológico de Pozo., et al (2006), quienes señalan que las prácticas pedagógicas son producto de tradiciones tanto culturales como biológicas, sin embargo como se mencionó anteriormente, la investigación pedagógica está ausente en las acciones educativas de los docentes de la institución.

De igual forma, los profesores afirmaron implementar el trabajo en equipo en un 26.77%, pero su cotidianidad áulica demostró que el trabajo individual prevalece en la mayoría de situaciones, por tanto, el desarrollo de competencias sociales no es una prioridad en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Entre tanto, el 85.82% señaló que relacionan los contenidos que enseñan con el contexto socio-cultural en que se desarrollan, pero el análisis de la práctica de una mayoría indicó que los conocimientos son presentados por el docente como datos descontextualizados de la realidad vivida y experimentada por los estudiantes. Por tanto, no se están promoviendo estas dos competencias, fundamentales para el desarrollo de sociedades más acorde a los modelos globales.

La evaluación fue considerada por un 55.90% como un instrumento de valoración que incide en el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, razón por la cual un 68.50% promueven tanto la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación como un proceso integral. Pero en este aspecto sus prácticas mostraron contrasentidos, ya que la evaluación es sencillamente utilizada para promover a los estudiantes, siendo los exámenes escritos y orales las estrategias más desarrolladas para verificar el aprendizaje del conocimiento transmitido. Aquí se advierte una paradoja, ya que dicen realizar una evaluación formativa, pero sus valoraciones son realizadas con fines sumativos, a través de métodos tradicionales, entonces de nuevo se desvirtúa el profesor mediador-reflexivo que afirmaron ser. En suma, estas

acciones evaluativas ratifican lo que manifestaron respecto al ethos educativo donde un 54.33% consideraron que el fin de su práctica pedagógica, está orientada a la construcción de conocimientos, mientras tan solo un 21.25% le apuesta a la formación de ciudadanos. No obstante, un 68.50% expresaron que los procesos de enseñanza y aprendizaje en la universidad deben estar orientados a promover la actitud crítica e investigativa y formar en valores.

A su vez, un 83.46 % de docentes calificaron como bueno su ambiente laboral, siendo los otros profesores después de los estudiantes con quienes mayor relación laboral mantienen. Sin embargo, esta postura contradice la apatía e indiferencia hacia el diligenciamiento de la encuesta que como se mencionó al principio fue valorada como un instrumento de represión antes que de cualificación.

Así, entre idealismos y paradojas, este grupo de 127 docentes expresaron lo que piensan de su práctica pedagógica. A continuación se examina sus acciones áulicas, así como las tendencias pedagógicas en las que se enmarcan.

4.2 Lo que los docentes hacen y sienten: del modelo espontaneísta al modelo constructivista alternativo

En esta segunda fase, se realizó un acercamiento a las prácticas áulicas, así como a los sentires de los docentes seleccionados por nuestro intencionado. De este modo, el grupo de investigadores ingresó a las aulas y a partir de la observación directa, las entrevistas y los diálogos informales, lograron establecer los estilos de enseñanza y aprendizaje, así como las tendencias que están surgiendo en la realidad del aula, ahora determinada por los contextos, los sujetos y sus miradas.

No obstante, determinar las creencias y prácticas docentes no fue un trabajo sencillo, pues al momento de interpretar se pudo observar que un profesor no hace parte de un solo modo de concebir y accionar los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que su práctica áulica está diseñada a partir de muchas variables, siendo relevante, el grupo, la asignatura, y los horarios, los cuales influyen en sus modos de ser, pensar y hacer. En este sentido, Flórez (2001) advierte que los modelos pedagógicos se constituyen en referentes que pueden coexistir en la práctica de un mismo actor docente.

Así, los análisis permitieron determinar la primacía de un modelo sobre otro en cada profesor, logrando una ubicación en los distintos paradigmas que se iban configurando. De este modo, surgieron cuatro modelos: el modelo espontaneísta o romántico, el modelo tradicional de corte conductista, el modelo conductista con algunas tendencias constructivistas y el modelo constructivista-alternativo, mapa que representa la realidad áulica de la institución.

4.2.1 La práctica espontaneísta o romántica: un estilo desde la acción

Este profesor espontaneísta o romántico surge en el pensamiento de Rousseau para quien el estudiante se constituye en el eje de la formación, bajo los principios de libertad, espontaneidad y autonomía (Flórez, 1994). En consecuencia, este docente se caracteriza por la flexibilidad tanto en su relación con los estudiantes como en sus métodos. Entre tanto, el conocimiento que transmite lo construye con base en su sentido común, desplazando las teorías científicas, en este sentido, presenta temáticas contextualizadas desde el mundo de los jóvenes, que relaciona con su trayectoria profesional, al tiempo que integra las dudas, aportes, intereses y necesidades de los estudiantes, generando lo que Schön (1998) ha llamado “un conocimiento práctico”. Por consiguiente, se perfila como un docente reflexivo en la acción que construye su discurso en la marcha, teniendo en cuenta las experiencias, connotaciones, subjetividades de su grupo estudiantil.

No obstante, este carácter reflexivo es insuficiente al no estar soportado en un conocimiento teórico, base fundamental de todo proceso de enseñanza- aprendizaje, terminando por conjurarse el peligro de la excesiva flexibilidad y espontaneidad, situación que influye en la conducta de los estudiantes, quienes manifiestan una actitud descomplicada e indiferente. En cuanto a sus métodos, la clase expositiva construida en lo aleatorio y en lo imprevisto con las intervenciones de sus estudiantes, se conforman en el eje central de su proceso formativo, dinamizada por los análisis de casos, y el trabajo en equipo. Entre tanto, las mediaciones implementadas son más de corte tradicional que constructivista, pues las expresiones orales y escritas registradas en el tablero son sus medios por excelencia, mientras las tecnologías de la información y la comunicación, son usadas en un nivel mínimo. Por tanto, el conocimiento pedagógico de este docente, termina accionado en un mero arte de transmitir contenidos que construye en la marcha. Pero esta postura mal dirigida conduce a perder la autoridad docente, siendo esta desplazada por un ambiente de aprendizaje, que se caracteriza por el desorden y la indiferencia. Finalmente, este proceso, lo concluye con una evaluación sumativa de corte conductista: preguntas con respuestas cerradas o el desarrollo de un proyecto imprevisto y no concluyente, valoraciones que no son dirigidas a un análisis que permita mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. 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.

De este modo, se erige un profesor espontaneísta marcado por su excesivo conocimiento práctico, su debilidad disciplinar, tecnológica y pedagógica, pero que se construye en la interacción dialógica con algunos estudiantes desde sus intereses y expectativas, este último referente se establece como su fortaleza.

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

Otro de los modelos que se vienen desarrollando en la institución, es el modelo *tradicional de corte conductista*, el cual se evidenció en el estilo de enseñanza-

aprendizaje de algunos profesores. Esta propuesta pedagógica que surgió en la teoría de Comenio (1999) se caracteriza por promover a un profesor que transmite contenidos y a un educando como un receptor que aprende a través de la memoria, el orden y la disciplina. Pero en la segunda mitad del siglo XX, este estilo pedagógico presenta una variante, el conductismo, que pretende lograr en el educando conductas o aprendizajes previstos, a través de la fijación y el refuerzo, utilizando como mediación, la tecnología educativa. Para Flórez (1994), en este modelo pedagógico son los objetivos instruccionales los que van a guiar la enseñanza indicando lo que debe hacer el aprendiz, entonces, el docente se convierte en un evaluador, controlador que administra los refuerzos. Mientras el educando se adapta mediante el ejercicio de la repetición y la imitación dando cumplimiento a los objetivos conductuales diseñados por el profesor.

Bajo estas perspectivas se erige el profesor tradicional de corte conductista de la institución. Este profesor se caracteriza por ser el poseedor del saber, mientras el estudiante es un receptor que copia, para posteriormente memorizar y reproducir lo enseñado, actitudes que explícitamente promueve el docente. Se presume que esta dinámica surge en la postura epistemológica que manifiesta el docente, pues concibe el conocimiento como un conjunto de teorías universales, objetivas, irrefutables, provistas de la verdad, creencia que se constituye en el marco a partir del cual se desarrollan las actividades de enseñanza-aprendizaje. En efecto, la clase expositiva se constituye en el eje del proceso con algunas intervenciones de los estudiantes, promovidas por el docente con el fin de que den cuenta del contenido transmitido de forma corta, precisa y exacta, sin debate, sin confrontación, eliminando el proceso comunicativo que hoy debe subyacer a todo proceso pedagógico. En este sentido, el conocimiento pedagógico se reduce a un mero arte de transmitir teorías.

De igual forma, las mediaciones implementadas son el trabajo individual y en algunos momentos el trabajo grupal, pero estos están diseñados a través de objetivos instruccionales. Asimismo, se promueven las exposiciones desarrolladas por los estudiantes, las cuales se caracterizan por su debilidad disciplinar y comunicativa, es decir, conforman una presentación de datos con mínimos referentes bibliográficos, mecánicos, estáticos y descontextualizados. Asimismo, no se evidenció el uso de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación), sin duda, por el corte tradicional del profesor quien aun las percibe como una amenaza, no como una posibilidad en la construcción del conocimiento.

Desde este enfoque docente, el conocimiento práctico no entra en juego, pues tanto la concepción epistemológica del profesor como las mínimas intervenciones de los estudiantes no promueven situaciones espontáneas, imprevistas, o aleatorias que puedan ser incorporadas al discurso y lo enriquezcan a partir de la cotidianidad. Entre tanto, la evaluación solo promueve procesos cuantitativos, a la vez que el docente ante la pérdida de un parcial, fomenta la recuperación de estos, con el fin de que el estudiante logre la superación cuantitativa de la asignatura, pero esta actitud no corresponde a un proceso pedagógico de mejoramiento del aprendizaje, sino que se vislumbra la creencia de que la promoción del mayor número de estudiantes garantizara la permanencia laboral.

En suma, la reflexión disciplinar, práctica y pedagógica está ausente en este modelo tradicional-conductista, pues como se advierte la postura epistemológica del docente induce a una actitud similar de los aprendices. En este sentido, el ethos educativo está orientado a la transmisión de datos, ignorando la formación integral de los educandos, así este profesor permanece perenne en el tiempo, oscilando entre el tradicionalismo que aun concibe al educando como un receptor y el conductismo que lo pretende moldear con objetivos, procesos y evaluaciones, sustrayendo al aprendiz de la posibilidad de participar de manera competente y ética en la sociedad de la información y el conocimiento.

4.2.3 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 promoviendo algunos procedimientos de corte constructivista, pero su debilidad en el conocimiento pedagógico los hace alternar entre métodos tradicionales y actitudes constructivistas. Sin duda, el modelo constructivista ha pretendido hacer rupturas a las maneras tradicionales de concebir y accionar la enseñanza-aprendizaje. Esta teoría pedagógica que surge en las ideas de la Escuela Nueva (Enciclopedia Práctica de la Pedagogía, 1988) la cual promueve la actividad docente a partir de los intereses, expectativas y necesidades del niño, convierte al aprendiz en el eje del proceso formador mediante la experimentación, dando un paso significativo en la transformación de los procesos áulicos. Posteriormente, esta propuesta pedagógica se cualifica a partir de los estudios de las teorías Cognitivas: la teoría genética de Piaget, teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, y la zona de desarrollo próximo de Vygotsky, (citados por Arancibia. et. al. p. 75-107) dando lugar a la teoría Constructivista.

De este modo, bajo las perspectivas conductistas y constructivista se pretende erigir este tipo de docente caracterizado por promover una interacción comunicativa con sus estudiantes, mediada por un conocimiento disciplinar consolidado a partir de la revisión bibliográfica y la indagación permanente, lo cual lo diferencia del profesor tradicional-conductista. Este bagaje conceptual le permite ganar la confianza y el respeto del grupo, fundamentando la relación en el reconocimiento mutuo, la disciplina y la exigencia. Uno de los aciertos de este profesor es que indaga los presaberes del estudiante. No obstante, este docente también concibe el conocimiento como verdad absoluta e irrefutable. En este sentido, transmite teorías sin cuestionamiento, sin debate lo que no conduce a una reconstrucción del mismo, por ende, se plantea una postura epistemológica de sujeto-objeto.

Sus estrategias pedagógicas las desarrolla a través de la clase expositiva, a la vez que establece la teoría y la práctica mediante ejercicios y simulaciones. Es importante destacar que este docente no solo transmite conocimientos, sino que promueve la comprensión de estos en los estudiantes. En este sentido, se evidencia un intento de mediar como eje fundamental del proceso.

El conocimiento en la acción surge con frecuencia en la experimentación durante la práctica, pero generalmente responden a hipótesis propias de estos saberes de las ciencias básicas o de la salud, que son resueltas a la luz de las teorías científicas. Sin embargo, se desaprovecha los saberes imprevistos o aleatorios para generar nuevas propuestas tanto científicas como educacionales. De igual forma, la teoría y la práctica se presentan descontextualizadas.

El uso de las mediaciones trasciende los medios tradicionales, para implementar las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) tanto en el aula como fuera de ella, especialmente a través del aula virtual, la cual se utiliza con fines de desarrollar la teoría, está última tomada de libros o textos guía, ya que el docente muestra una desconfianza de la información y el conocimiento presentado en la red. Entre tanto, en las áreas de la salud, el paciente es la mediación más importante para construir el conocimiento, sin embargo es examinado como mero objeto y no como una subjetividad activa del proceso, desconociendo su proceso personal, cultural y social, desaprovechando así, estos estudios de casos como valiosas fuentes de conocimiento pedagógico. En este sentido, afirma Prieto Castillo (1995): “las mediaciones pueden ser un maravilloso modo de entereayudarse, pero también un terrible recurso para entredestruirse, y agrega: mediar no es un proceso individual sino, ante todo, un proceso de negociación colectiva de los actores” (p.33).

El ejercicio de la evaluación está guiado por las metodologías conductistas, pues el profesor hace uso de la heteroevaluación a lo largo y final del proceso, desconociendo la autoevaluación y coevaluación como mediadores para mejorar el aprendizaje.

Este docente presenta en las entrevistas una preocupación por el ámbito pedagógico, pues reconoce su deficiencia en el área y la necesidad de reflexionar para mejorar sus prácticas, aunque, hace énfasis en que la universidad no promueve auténticos espacios de formación pedagógica. A su vez, considera que el número de estudiantes por grupo no da tiempo para implementar estrategias y potenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje. De igual forma, manifiesta inquietud hacia la investigación, reconociéndola como una de las bases esenciales del proceso formador. No obstante, en el grupo que configura este modelo, solo se encuentra un docente-investigador de su disciplina, cuyos procesos investigativos corresponden más a exigencias institucionales que a un mejoramiento de la calidad educativa. En conclusión, este profesor de corte conductista-constructivista presenta un ethos educativo orientado a la transmisión y comprensión de conocimientos con un sentido ético.

4.2.4 Hacia un nuevo rol docente: el profesor constructivista-alternativo

Pese a que algunos procesos pedagógicos aun se desarrollan en el tradicionalismo-conductista, existe por fortuna 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, logrando auténticas maneras de concebir y accionar la enseñanza-aprendizaje. Siendo así, se encontró el profesor constructivista-alternativo, este modelo tiene sus raíces en la psicología cognitiva

como se mencionó anteriormente, y a la vez se retroalimenta de los enfoques crítico-sociales. En este sentido, esta perspectiva no se centra solo en un sujeto u objeto de la práctica pedagógica, sino que la mira, la observa desde la integralidad a la luz del propio docente, dando un paso significativo y revolucionario, pues representa la inmensa posibilidad de construir teorías educacionales desde la historia, el sentir, las concepciones, las prácticas y las reflexiones de sus protagonistas.

Dentro de este marco, este profesor presenta un gran respeto, tolerancia y reconocimiento por sus estudiantes, siendo fundamental el trato humano, la cordialidad, la cercanía y el interés por conocerlos, así a partir de esta relación comienza 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 este docente demuestra una comprensión holística del conocimiento al integrar ciencia-arte-humanismo-trayectoria profesional, es decir, conjuga su experiencia en el campo disciplinar con la ciencia y su práctica pedagógica, encontrando aquí una de sus máximas fortalezas. Sin duda, se percibe la diferencia entre un docente que no haya tenido experiencia en la disciplina de aquel que posee un amplio currículo en el campo laboral. Estos componentes conllevan a promover una perspectiva epistemológica, donde el conocimiento es puesto en dialéctica permanente con los estudiantes bajo posturas reflexivo-críticas, propositivas y contextualizadas.

Así, al incorporar su experiencia de vida y profesional en diálogo con las teorías científicas, reconoce el conocimiento experiencial, vivencial de sus estudiantes, integrando sus dudas, preguntas, aportes, análisis, reflexiones, anécdotas, situaciones espontáneas, a los temas que se desarrollan, de esta manera promueve la relación del conocimiento disciplinar con “el mundo de la vida”, en consecuencia, promueve proyectos sociales encaminados a fortalecer las competencias ciudadanas.

Otro de los aciertos de este profesor es que tiene en cuenta el ritmo del estudiante, siendo relevante para realizar modificaciones a la planificación de la asignatura, la cual define a partir del programa institucional con su aporte personal, presentándole a los estudiantes criterios tanto para desarrollar los temas, así como para evaluar.

La metodología de este docente es muy variada y rica en estrategias pedagógico-didácticas, entre ellas: la clase magistral caracterizada por un profundo conocimiento disciplinar desarrollado a través de la narración oral, el relato, la anécdota, la expresión corporal. También hacen uso de la clase expositiva apoyada en las diapositivas (texto-imagen), pero estas dos estrategias las desarrolla en dialéctica con los estudiantes, es decir reconoce al educando como mediador para ayudarlo en la reconstrucción del conocimiento, promoviendo a la vez la comunicación, la libertad de pensamiento, la toma de decisiones, la alegría y el disfrute, estos últimos elementos fundamentales hoy en un proceso pedagógico. Otro de sus métodos son los dilemas de la vida personal, cultural y social siendo examinados desde posturas teóricas a través de conversatorios, foros, debates, mesas redondas; mediaciones que se dinamizan a partir de preguntas contextualizadas promoviendo un aprendizaje significativo. A la vez estas estrategias fomentan la autonomía, la toma de decisiones,

el liderazgo, dinámicas acompañadas de roles y responsabilidades, prácticas esenciales en la potenciación de las competencias comunicativas y ciudadanas.

Otra estrategia significativa en la metodología de este docente es que suscita conjuntamente el trabajo individual y colectivo. Entre tanto, promueve el uso de las TIC (tecnologías de información y comunicación) como apoyo de la clase y en la realización de tareas y proyectos, concibiéndolo como una herramienta significativa que debe potenciarse con la mediación de los sujetos. De igual forma, los textos impresos tienen un valor imprescindible como eje del conocimiento, pues tanto, sus referentes propios como lo que les sugiere a sus estudiantes, muestran una revisión profunda y permanente de la literatura. Proceso que también se evidenció en las exposiciones presentadas por sus estudiantes, pues se caracterizan por la indagación bibliográfica, contextualización, reflexión, análisis y proposición del conocimiento, método que se enriquece con las intervenciones y retroalimentaciones, tanto del profesor como de todo el grupo, promoviéndose el autoaprendizaje, interaprendizaje y coaprendizaje. A la vez, estas estrategias demostraron la motivación permanente que el profesor hace al estudiante, a través del reconocimiento que realiza a su ser y a sus proyectos, tanto de forma positiva o negativa, mientras el estudiante lo interioriza como un deber ser que lo incita a esforzarse y a continuar dando lo mejor de sí.

Siendo así, el conocimiento pedagógico en este modelo cobra todo su valor, pues trasciende el mero arte de transmitir contenidos para adentrarse en el espacio desde el cual el docente se posesiona para reflexionar, explicar, comprender, proponer y transformar la realidad. Desde esta perspectiva, surge un dato interesante en esta investigación y es que el docente más comprometido con este modelo, no tiene ninguna preparación académica en lo pedagógico, pero tiene una gran influencia pedagógica familiar, entre tanto, otro docente que se enmarca en este estilo, tampoco posee ninguna formación pedagógica, pero a lo largo de su existencia, es muy rico y profundo su proceso investigativo, lo cual ha influido en la construcción de su mirada pedagógica; mientras que otro docente con esta tendencia tiene formación disciplinar pedagógica, pero ha trascendido su formación a partir de la lectura de la palabra y del mundo. Entonces, se analiza como la influencia pedagógica debe surgir de algún rincón del sujeto, siendo tal vez, el óbice para muchos profesores, quienes desde la tradición pedagógica personal, laboral, institucional, contextual, social y cultural están cerrados a otros mundos posibles. De igual forma, el proyecto ético personal, profesional y social es la base de todo el proceso pedagógico evidenciándose en las relaciones intrapersonales e interpersonales, generando a la vez valores en la formación de los educandos, otra mediación que lo diferencia de los otros estilos de enseñanza-aprendizaje, pues para este docente la orientación humana y social se constituye en el eje transversal de todo sus concepciones y acciones.

Entre tanto, los procesos investigativos son sólidos solo en un docente enmarcado en este estilo, pues como se menciona es un investigador nato que toda su vida ha estado dedicada a la indagación y confrontación del conocimiento, aptitud que se demuestra en las publicaciones de varios libros, artículos, ponencias; los otros docentes aunque no se pueden considerar investigadores, su curiosidad, examinación permanente del conocimiento, postura epistemológica, visión holística, se constituyen

en la base para iniciar este proceso, imprescindible para mejorar y transformar las concepciones y acciones pedagógicas.

Finalmente, la evaluación se constituye en un procedimiento que trasciende lo cuantitativo para centrarse en la formación integral de los educandos, a través de la heteroevaluación, coevaluación, y autoevaluación. Aquí, se observa otra de sus fortalezas, pues el docente integra estos procesos e indaga el por qué de las decisiones y acciones de sus estudiantes, promoviendo la construcción de la autonomía, la responsabilidad ética y social, así como el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Bajo 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, pedagógico, tecnológico humano, social, cultural, erigiéndose un estilo con identidad propia.

De este modo, se establece en este análisis cuatro rutas áulicas que se constituyen en el reflejo de lo que somos, sentimos y hacemos, pero ante todo son una mirada de la realidad de unos sujetos, sus esencias, sus prácticas, sus sueños, sus intimidades, sus cotidianidades que de alguna u otra forma permiten enriquecer la esencia de toda sociedad: la educación.

4.3 Entre los retos y desafíos del docente

Sin duda, estos docentes tiene claro que se enfrentan a importantes y complejos desafíos, promovidos especialmente por la sociedad de la información y el conocimiento, ya que consideran que en el mundo actual existen demasiados “distractores y estímulos” que no permiten un buen aprendizaje, siendo para la mayoría, las tecnologías de la información y la comunicación, principalmente, la Internet “la peor arma para la educación” al estimular actitudes conformes y pasivas que se sustentan en el plagio constante de la actividad de aprendizaje. De igual forma, expresaron que “los estudiantes son como una esponja, absorben todo lo que el docente les da, piden mucho, pero no dan mucho”, entonces, “exigir es ofender”. No obstante, reconocen que los estudiantes hoy día son “inquietos”, “más rápidos”, pero también “más inmaduros”, por tanto, no se puede ser solo catedrático, sino que “se debe penetrar en otras dimensiones, si se quiere realmente educar”.

En este sentido, están convencidos que entre sus retos está “romper esquemas”, proponiendo estilos de enseñanza y aprendizaje desde sus prácticas, concepciones y contextos, aunque reconocen que “la pedagogía, las tecnologías y la investigación” son su talón de Aquiles, siendo la razón que más exponen: “porque nadie les ha enseñado como hacerlo”. En efecto, este grupo de profesores manifestaron que sus formas de enseñar provienen de la influencia de sus docentes, así como del sentido común enriquecido con sus experiencias personales y profesionales. Entre tanto, consideraron que aunque se proponga en los currículos conceptos como modelos pedagógicos, competencias, didácticas, estrategias, entre otros, estos pertenecen a una terminología confusa que aun no se incorpora a sus discursos y acciones. En

cuanto a las tecnologías, la mayoría hace uso de ellas, pero reconocieron que las utilizan de un modo básico, siendo el correo, la Internet y los foros los más implementados, mientras el aula virtual es usada como complemento, pero por lo general existe un consenso sobre su inadecuado uso por parte de los estudiantes, ya sea por el plagio indiscriminado o por la suplantación de identidades que realizan, mostrando los docentes entrevistados una desconfianza creciente hacia su utilización como parte esencial de la enseñanza- aprendizaje. Razón por la cual están convencidos que uno de los desafíos a promover es la preparación personas “reflexivas, críticas y propositivas”, que se formen en la lectura, la investigación y “el uso de todas las herramientas disponibles” dentro de “una identidad glocal”. La investigación también es valorada como un reto en la labor docente, por tanto, debe subyacer a los procesos pedagógicos y culturales. No obstante, los docentes no están dispuestos a asumirla, entre las razones que exponen se encuentra: el desconocimiento de las metodologías propias del quehacer investigativo, los tiempos requeridos para desarrollarla, así como el poco reconocimiento económico que proporciona. En suma, todos coincidieron que ser un “tutor, guía y orientador” será el rol del docente de este siglo.

Entre otros de los retos que reconocieron estos profesores está: “el amor y respeto por la vida” como prioridad en los procesos pedagógicos, percibiéndose la necesidad urgente de promover este valor, dado la dura realidad contextual que nos circunda. En este sentido, preparar un profesional no solo “competitivo” que genere “opciones laborales”, sino con un gran sentido ético, se constituye en el fin de sus prácticas docentes.

Finalmente, este profesor se siente desestimulado por la institución, debido a la exigencia de los numerosos deberes administrativos, situación que consideró resta calidad a su labor docente. De igual forma, no se siente apoyado por la institución en lo que respecta a la exigencia académica que se debe realizar a los estudiantes, dado el trato de “clientes” el cual se prioriza sobre el de estudiantes con unos deberes y derechos. Entre tanto, no percibe que la preparación académica docente sea proporcional a la demanda salarial, siendo esta la mayor manifestación de inconformidad, razón por la cual, cree que no se generan auténticos cambios.

CONCLUSIONES

Sin duda, los contrasentidos entre los discursos, las acciones y los sentires de los docentes son las expresiones de que la mayoría de ellos no cuentan con la formación académica requerida para asumir la labor docente, entre tanto, quienes la poseen aun no terminan por incorporar los discursos pedagógicos a sus prácticas; siendo así, el divorcio entre la teoría y la práctica la mayor dificultad educativa de la institución. Esto sumado al hecho que aunque se presentaron profesores con tendencias constructivistas-alternativas, la mayoría se mueven en esquemas tradicionales conductistas con algunas manifestaciones constructivistas, modelos que en parte obedecen a las concepciones que los docentes aun tienen sobre el conocimiento. En efecto, la mayoría presentan un conocimiento disciplinar conformado a partir de informaciones o conceptos básicos, que no contemplan el reconocimiento teórico y profundo de su saber específico, por tanto, esta debilidad conceptual, que se agrega a las posturas epistemológicas positivistas que demostraron, no los conduce ni a una

reflexión disciplinar, ni a procesos investigativos, representando este último una debilidad en la actividad docente.

De igual forma, el conocimiento pedagógico hace parte de sus discursos, pero desconocen las diferentes teorías que lo componen, y pese a que la institución los presiona a formarse en esta área, no se hace evidente en su accionar docente, pues en las entrevistas y diálogos informales manifestaron la incompreensión del discurso pedagógico debido a la terminología que implementa, la cual consideraron que es muy compleja, entonces surge una inquietud ¿Cómo el docente puede consolidar su rol, si desconoce la pedagogía como esencia y proyección de su quehacer? Sin duda, el ser docente se está conformando a partir del conocimiento práctico, es decir, aquel que proviene del sentido común, imprevisto, aleatorio que si bien es cierto, es hoy decisivo, dado el carácter de incertidumbre de las sociedades globalizadas, es insuficiente para desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje encaminados a preparar profesionales competitivos y éticos.

Entre tanto, el conocimiento tecnológico se evidenció en el quehacer docente de un modo muy tímido, ya que aunque algunos lo incorporan, la mayoría de profesores no han desarrollado competencias en este tipo de conocimiento, y aunque manifiestan los desaciertos de su uso como mediación de aprendizaje, sin duda, esta apreciación obedece más al desconocimiento colectivo sobre el potencial de las tecnologías en la práctica pedagógica.

En conclusión, esta investigación refleja las potencialidades y carencias del docente universitario en el contexto colombiano, y evidencia, que los discursos no han permeabilizado muchas prácticas. Esta postura obedece en parte a la negativa docente a revisar sus concepciones tanto explícitas como implícitas, pues prefieren continuar en la tradición antes que hacer ruptura a los modos habituales de concebir y accionar la docencia. Las razones a esta actitud son diversas, pero entre las que más se destacan: las políticas educativas que promueven que ser docente en Colombia es una actividad que puede realizar cualquier profesional, desconociendo la pedagogía como la ciencia en la que se debe formar el profesor. De otro lado, el contexto de intimidación y violencia que en el último siglo se ha instalado en el país, ha generado una cultura de la pasividad y la conformidad que no permite la revolución de los procesos. De igual forma, los discursos pedagógicos no derivan ni de los concepciones y ni de las practicas del docente colombiano, sino que siguen siendo modelos propuestos en otras latitudes, que pretenden ser desarrollados en el país sin reflexión- crítica, ni proposición, por lo cual terminan siendo un lenguaje ajeno a la misma actividad docente. Por último, la investigación se constituye en el talón de Aquiles del profesor universitario que aunque es consciente del papel que juega en la creación de dinámicas pedagógicas desde los sujetos y los contextos, no está dispuesto a hacerla parte de su quehacer. De este modo, se configuraron las concepciones, las prácticas y los sentires de un grupo de profesores universitarios, cuyo acierto más valioso es el amor y el respeto por la vida que promueven en sus educandos, en un país tan lleno de valores, pero tan ausente en la aceptación, el respeto y la capacidad de convivir con las diferencias.

BIBLIOGRAFÍA

Arancibia, C. et.al., *Psicología de la Educación*. México: Grupo editor, S.A. de C.V. México, 1999, p.p. 75-107.

Benedito, V., Ferrer, V. y Ferreres, V., *La formación universitaria a debate*. Universidad de Barcelona. Barcelona, 1995, pp. 26.

Carr, W., *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Laertes. Barcelona, 1990.

Comenio, J. A., *Didáctica magna*. Porrúa. México, 1999.

Enciclopedia Práctica de la Pedagogía. Océano. España, 1988, pp. 50-70.

Flórez, R., *Hacia una pedagogía del conocimiento*. McGrawHill. Bogotá, 1994.

----- Análisis de la enseñanza y la evaluación del aprendizaje según los modelos pedagógicos. En Angarita, C. H. *Pedagogía y educación a distancia*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Bogotá, 2001, pp. 71-89.

Galeano, M.E., *Estrategias de investigación social cualitativa*. La Carreta editores. Medellín, 2004, pp. 63-82.

Gimeno, J. y Pérez, A., *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. Madrid, 1999.

Ibarra, L., *La educación universitaria y el buen maestro*. Gernika. México, 1999, p. 38.

Latorre, A., *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. GRAO. Barcelona, 2003.

Newman, I. y Benz, C. R., *Qualitative-Quantitative research methodology. Exploring the interactive continuum*. Southern Illinois University. USA, 1998.

Perafán, G. y Adúriz-Bravo, A., *Pensamiento y conocimiento de los profesores*. Universidad Pedagógica Nacional- Colciencias. Bogotá, 2002.

Porlán, R. et al., Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: teoría, métodos e instrumentos. En *Enseñanza de las ciencias*, 15(2), 1997, pp. 155-171.

Pozo, J. et al., *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. GRAO. Barcelona, 2006.

Prieto, D., *Mediación pedagógica y Nuevas tecnologías aplicadas a la Educación superior*. ICFES. Bogotá, 1995.

Restrepo, M., Universidad Mediadora de Cultura. En *Pensar Iberoamérica*, 3. Descargado marzo 30, 2009 de <http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric03a01.htm>

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

Tébar, L., *El perfil del profesor mediador*. Santillana, Aula XXI. Barcelona, 2003.

-----, *El profesor mediador del aprendizaje*. Editorial Magisterio. Bogotá, 2009.

Vasco, C., *Pedagogía, discurso y poder*. Corprodic. Bogotá, 1990.



CONCEPCIONES, PRÁCTICAS Y SENTIRES DE UN GRUPO DE PROFESORES UNIVERSITARIOS



SANDRA PATRICIA BASTO TORRADO

GRUPO DE INVESTIGACION ESPIRAL
CENTRO DE ESTUDIOS EN EDUCACION
UNIVERSIDAD SANTO TOMAS
BUCARAMANGA-COLOMBIA

2010

TIPOS DE CONOCIMIENTO DEL PROFESOR DEL SIGLO XXI

CONOCIMIENTO DISCIPLINAR



CONOCIMIENTO PRÁCTICO



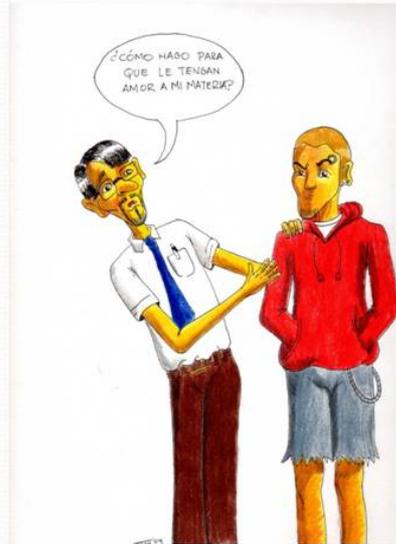
CONOCIMIENTO INVESTIGATIVO



CONOCIMIENTO TECNOLÓGICO



CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO





TENDENCIAS PEDAGOGICAS DEL PROFESOR EN EL CONTEXTO COLOMBIANO

PROFESOR TRADICIONAL- CONDUCTISTA



EL PROFESOR -CONDUCTISTA CON TENDENCIAS CONSTRUCTIVISTAS



EL PROFESOR ESPONTANEISTA



EL PROFESOR CONSTRUCTIVISTA ALTERNATIVO



