

Pensamiento, conocimiento, metacognición y práctica pedagógica

Contribuciones para estudios sobre
aprendizaje y enseñanza

Hna. Marianita Marroquín Yerovi
Yanet Valverde Riascos
Juan Eduardo Rosero
Oscar Valverde Riascos

Pensamiento, conocimiento, metacognición y práctica pedagógica

Contribuciones para estudios sobre aprendizaje y enseñanza

**Hna. Marianita Marroquín Yerovi
Yanet Valverde Riascos
Juan Eduardo Rosero
Oscar Valverde Riascos**

2018

Pensamiento, conocimiento, metacognición y práctica pedagógica
Contribuciones para estudios sobre aprendizaje y enseñanza

Hna. Marianita Marroquín Yerovi
Yanet Valverde Riascos
Juan Eduardo Rosero
Oscar Valverde Riascos
Editor: Luz Elida Vera Hernández, Editorial UNIMAR
Fecha de publicación: 2018
Páginas: 290
ISBN: 978-958-8579-28-3
ISBN electrónico: 978-958-8579-31-3
Existencias
1 Libro Biblioteca Nacional – Libros (consecutivo)

Pensamiento, conocimiento, metacognición y práctica pedagógica
Contribuciones para estudios sobre aprendizaje y enseñanza

Autores:
Hna. Marianita Marroquín Yerovi
Yanet Valverde Riascos
Juan Eduardo Rosero
Oscar Valverde Riascos
Entidad editora: Editorial UNIMAR, Universidad Mariana
Fecha de publicación: 2018
Páginas: 290
ISBN: 978-958-8579-28-3
ISBN electrónico: 978-958-8579-31-3
Edición: Primera
Formato: 16 x 23 cm
Colección: Resultado de Investigación
Materia: Educación
Materia tópic: Pedagogía
Palabras clave: Pensamiento, conocimiento, metacognición, práctica pedagógica, aprendizaje, enseñanza
País/Ciudad: Colombia / San Juan de Pasto
Idioma: Español
Menciones: Ninguna
Visibilidad: Página web Editorial UNIMAR, Universidad Mariana
Tipo de contenido: Pensamiento, conocimiento, metacognición y práctica pedagógica

© Editorial UNIMAR, Universidad Mariana
© Hna. Marianita Marroquín Yerovi
© Yanet Valverde Riascos
© Juan Eduardo Rosero
© Oscar Valverde Riascos

Universidad Mariana

Hna. **María Teresa González Silva** f.m.i.
Rectora

Graciela Burbano Guzmán
Vicerrectora Académica

Luis Alberto Montenegro Mora
Director Centro de Investigaciones

Luz Elida Vera Hernández
Directora Editorial UNIMAR

Editorial UNIMAR

Luz Elida Vera Hernández
Directora Editorial UNIMAR

Ana Cristina Chávez López
Corrección de Estilo

David Armando Santacruz Perafán
Diseño y Diagramación

Correspondencia:
Editorial UNIMAR, Universidad Mariana
San Juan de Pasto, Nariño, Colombia, Calle 18 No. 34 – 104
Tel: 7314923 Ext. 185
E-mail: editorialuniar@umariana.edu.co

Depósito Legal

Biblioteca Nacional de Colombia, Grupo Procesos Técnicos, Calle 24, No. 5-60 Bogotá D.C., Colombia.

Biblioteca Luis Carlos Galán Sarmiento, Congreso de la República de Colombia, Dirección General Administrativa, Carrera 6 No. 8-94 Bogotá D.C., Colombia.

Biblioteca Central Gabriel García Márquez, Universidad Nacional de Colombia, Ciudad Universitaria, Carrera 45 No. 26-85 Bogotá D.C., Colombia.

Centro Cultural Leopoldo López Álvarez – Área Cultural del Banco de la República de Pasto, Calle 19 No. 21-27 San Juan de Pasto, Colombia.

Biblioteca Rivas Sacconi, Instituto Caro y Cuervo, Sede Centro, Calle 10 No. 4-69 Bogotá D.C. y sede Yerbabuena, Kilómetro 24 autopista Norte Bogotá D.C., Colombia.

Centro Cultural y Biblioteca Julio Mario Santo Domingo, Calle 170 No. 67-51 Bogotá D.C., Colombia.

Parque Biblioteca España, Cra. 33B # 107ª – 100, Medellín, Colombia.

Biblioteca Hna. Elisabeth Guerrero N. f.m.i. Calle 18 No. 34-104 Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Colombia.

Biblioteca Alberto Quijano Guerrero, Universidad de Nariño, Calle 18 Carrera 50, Ciudad Universitaria Torobajo, San Juan de Pasto, Colombia.

Disponible:

Cítese como: Marroquín, M., Valverde, Y., Rosero, J. y Valverde, O. (2018). *Pensamiento, conocimiento, metacognición y práctica pedagógica. Contribuciones para estudios sobre aprendizaje y enseñanza*. San Juan de Pasto: Editorial UNIMAR.

Las opiniones contenidas en el presente libro no comprometen a la Editorial UNIMAR ni a la Universidad Mariana, puesto que son responsabilidad única y exclusiva de las autoras, de igual manera, éstos, han declarado que en su totalidad es producción intelectual propia, en donde aquella información tomada de otras publicaciones o fuentes, propiedad de otros autores, está debidamente citada y referenciada, tanto en el desarrollo del documento como en las secciones respectivas a la bibliografía.

El material de este libro puede ser reproducido sin autorización para uso personal o en el aula de clase, siempre y cuando se mencione como fuente su título, autores y editorial. Para la reproducción con cualquier otro fin es necesaria la autorización de la Editorial UNIMAR de la Universidad Mariana.

A photograph of a man in a light-colored jacket and glasses standing at the front of a meeting room, addressing a group of people seated around a large conference table. The room has large windows on the left and a whiteboard on the right. The image is overlaid with a semi-transparent dark grey band containing the word 'Contenido' in white text.

Contenido

Presentación	15
Capítulo I. Pensamiento y conocimiento del profesorado	20
Introducción	21
1.1 Del pensamiento al conocimiento de los profesores	23
1.1.1 Evolución, desarrollo y estado actual	23
1.1.2 Principales tendencias de los enfoques del pensamiento del profesor	38
1.1.2.1 Enfoque cognitivo	41
1.1.2.2 Enfoque alternativo	53
1.2 Conclusiones	61
Referencias	63
Capítulo II. Conocimiento y formación del docente	70
Introducción	71
2.1 El conocimiento profesional del maestro	72
2.1.1 Saber académico	72
2.1.2 Saberes basados en la experiencia	75
2.1.3 Teorías implícitas	83
2.1.4 Rutinas y guiones	95
2.2 Fundamentos de la enseñanza y el conocimiento	97
2.2.1 Formación didáctica y pedagógica	97
2.2.2 Formación pedagógica y didáctica de los profesores universitarios en Colombia	101
2.2.3 Concepciones que ha construido el maestro universitario con relación a pedagogía y didáctica	103

2.3	Competencias del maestro en la educación superior	105
2.3.1	Competencias profesionales	105
2.3.2	Perfil competencial del profesor universitario	107
2.3.3	Funciones y escenarios del profesor universitario	108
2.4	El maestro y la implementación de tecnologías	111
2.4.1	Formación y tecnología en educación	113
2.4.2	Contenidos digitales y actualizaciones del saber	115
2.4.3	Influjo de las TIC en la educación actual	118
2.5	Conclusiones	120
	Referencias	122
	Capítulo III. La metacognición como proceso de aprendizaje de calidad	126
	Introducción	127
3.1	Metacognición y currículo	133
3.2	La metacognición y sus conceptos aplicativos	134
3.3	La metacognición y estrategias de aprendizaje	134
3.4	Estudio epistemológico de la metacognición	135
3.4.1	Aproximación al término Metacognición y su naturaleza	135
3.4.2	Flavell, pionero en el estudio de la metacognición	136
3.4.3	La evaluación de la metacognición	137
3.4.4	Variables de conocimiento metacognitivo	137
3.4.5	El conocimiento de las variables personales - autoconocimiento	138
3.4.6	El conocimiento de la variable de tarea	138
3.4.7	El conocimiento estratégico – variables de estrategia	139
3.5	Las experiencias metacognitivas	140

3.6	La conciencia en la metacognición	140
3.7	¿Metacognición como proceso o como producto?	141
3.7.1	La metacognición como proceso	141
3.7.2	La metacognición como producto	142
3.8	Características y procesos metacognitivos	143
3.9	Metacognición – concepto de varios autores	144
3.10	Clasificación de las variables metacognitivas	146
3.11	Tipos de metacognición	148
3.12	Un nuevo modelo de metacognición para estudiantes que autorregulan su aprendizaje	149
3.13	Clasificación de las preguntas metacognitivas	151
3.14	Condiciones para la aplicación de lo metacognitivo en el aprendizaje	153
3.14.1	Unidades temáticas sobre metacognición y estrategias de aprendizaje	154
3.14.2	Modelo de integración disciplinar y pedagógica	154
3.15	¿Por qué Metacognición y no Cognición?	156
3.16	Modelo de planeación de una unidad desde lo cognitivo y metacognitivo	158
3.17	Conclusiones	167
	Referencias	169
	Capítulo IV. La práctica pedagógica: discurso universitario complejo y con pluralismo epistemológico	174
	Introducción	175
4.1	Hacia un concepto emergente de práctica pedagógica	176
4.1.1	Expresiones asociadas a la noción de práctica pedagógica	176
4.1.1.1	<i>Práctica</i>	177

4.1.1.2	<i>Práctica educativa</i>	180
4.1.1.3	<i>Práctica docente</i>	183
4.1.1.4	<i>Práctica de enseñanza</i>	188
4.1.2	Expresiones disociadas a la noción de práctica pedagógica	192
4.1.2.1	<i>Práctica cotidiana y rutinaria</i>	192
4.1.2.2	<i>Práctica que privilegia la docencia</i>	194
4.1.2.3	<i>Práctica académica</i>	195
4.1.2.4	<i>Práctica formativa</i>	196
4.1.3	Precisiones y caracterizaciones necesarias para construir un concepto de práctica pedagógica	198
4.1.4	Hacia la construcción de un concepto ampliado de práctica pedagógica	208
4.1.4.1	<i>Primera perspectiva: la práctica pedagógica como dispositivo</i>	210
4.1.4.2	<i>Segunda perspectiva: la práctica pedagógica como saber y práctica</i>	212
4.1.4.3	<i>Tercera perspectiva: la práctica pedagógica como práctica cultural</i>	215
4.1.4.4	<i>Cuarta perspectiva: la práctica pedagógica como saber reconstructivo</i>	220
4.1.4.5	<i>Quinta perspectiva: la práctica pedagógica como praxis pedagógica</i>	222
4.1.4.6	<i>Sexta perspectiva: la práctica pedagógica como práctica reflexiva</i>	229
4.1.4.7	<i>Séptima perspectiva: la práctica pedagógica como metodología</i>	239
4.2	El entorno en el que se inserta la práctica pedagógica	245
4.2.1	La educación superior como factor clave estratégico y de progreso de un país	245

4.2.2	El ámbito político y social del trabajo académico del profesor universitario	249
4.2.3	El profesor y la práctica pedagógica: factor de calidad de la educación superior	258
4.3	Hacia la construcción de las dimensiones de la práctica pedagógica	263
4.3.1	Dimensiones básicas de la práctica de enseñanza	264
4.3.2	Dimensiones de la práctica docente	271
4.3.3	Dimensiones o variables de la práctica educativa	276
4.3.4	Dimensiones de la práctica pedagógica	279
4.4	Conclusiones	283
	Referencias	286

Índice de Tablas

Tabla 1. Paradigmas, teóricos representativos y tratamiento de la metacognición	131
Tabla 2. Preguntas metacognitivas	152
Tabla 3. Ética y Pedagogía integradas	155
Tabla 4. Estrategias metacognitivas (Soler y Alonso, 1996)	162

Índice de Figuras

Figura 1.	Metacognición y sus conceptos y aplicativos	134
Figura 2.	Variables de conocimiento metacognitivo	138
Figura 3.	Metacognición como proceso	142
Figura 4.	Metacognición como producto	142
Figura 5.	Modelo de metacognición de Mayor et al. (1993, p. 57)	150
Figura 6.	Los estudiantes, habiendo tomado el curso y con acompañamiento docente mediante la aplicación del programa, distinguen las clases de estrategias de aprendizaje	158
Figura 7.	Dimensiones de la práctica pedagógica	269
Figura 8.	Dimensiones de la práctica docente (Vain, 1998)	273
Figura 9.	Configuración de la práctica pedagógica	282

Presentación

Este libro se compone de una serie de reflexiones temáticas, producto de investigaciones realizadas por miembros y colaboradores de los grupos Praxis e Indagar de la Universidad Mariana, categorizados en A1 en el escalafón de Colciencias, que aportan a la formación de estudiantes en la Maestría en Pedagogía y a la formación doctoral, asumiendo los constructos de Formación, del Pensamiento, del Conocimiento Profesional y de la Práctica Pedagógica, que permiten la reflexión y pensamiento del sujeto (maestro) y del objeto (práctica) de la pedagogía.

Desde sus inicios, los grupos Praxis e Indagar, adscritos a la Facultad de Posgrados y Relaciones Internacionales, han tratado de ser un espacio de reflexión para estudiantes, profesores en formación inicial y formación en servicio, procedentes de diversas áreas del conocimiento o diversos intereses interdisciplinarios, cuyo eje común es la formación, el conocimiento profesional y la práctica pedagógica en los diferentes niveles de educación.

Los trabajos de investigación de las concepciones epistemológicas, pedagógicas y didácticas del mejor profesorado¹ de Colombia, las creencias de autoeficacia en la práctica pedagógica del profesorado y las reflexiones sobre el estado del arte de las investigaciones de maestrías y doctorados, están situados en una amplia variedad de temas que se convierten en experiencias reflexivas acerca de los conocimientos sobre

¹ El uso del término 'profesorado', 'docente', 'educador' o 'profesores', recoge los dos géneros, y el uso de uno y otros términos es más cuestión literaria, que de diferencias de género. Acogemos la postura de Barquín (1995) para este trabajo.

lo que se hace en investigación, la identidad, el papel, los contextos, los trabajos, y el proceso de enseñanza, como objeto de indagación básica de la práctica pedagógica. Por lo tanto, estos trabajos de investigación, sus resultados y la reflexión, son configurados en este libro, como un aporte a la comunidad científica, relacionados principalmente, con los objetivos de la Asociación Internacional de Estudios sobre Docentes y Enseñanza (ISATT), los cuales son, mejorar la calidad de la enseñanza en todos los niveles de la educación y actuar como un vigía para promover, presentar, debatir y difundir los resultados de la investigación, que contribuyen al conocimiento y la formación de la teoría en este campo.

Los investigadores, Hna. Marianita Marroquín Yerovi (PhD), Yanet Valverde Riascos (Mg.), Juan Eduardo Rosero (Mg.) y Oscar Valverde Riascos (PhD), se ocupan de la construcción y sistematización de las concepciones y de las prácticas del profesorado de los diferentes niveles de educación, desde diferentes perspectivas, incluyendo en sus indagaciones, tanto a espacios y a territorios locales, como nacionales e internacionales donde se desempeñan.

En este sentido, ha sido significativo, como eje de reflexión, el pensamiento, el conocimiento, la metacognición y la práctica pedagógica del profesorado universitario, base del presente trabajo, por el interés de construir conocimiento pedagógico que dé solidez a la configuración epistémica de la *praxis pedagógica* de las prácticas institucionales, discursivas y de desarrollo de estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Con esta finalidad, el capítulo primero, *Pensamiento y Conocimiento del profesorado*, aborda planteamientos relacionados con una problemática de estudio de amplia complejidad, que en las últimas décadas ha sido abordado por psicólogos, pedagogos, didactas, sociólogos, antropólogos, educadores, etc., en torno al pensamiento del profesor y al conocimiento profesional, desde su origen, evolución o desarrollo, estado actual y principales tendencias de los enfoques.

En el capítulo segundo, *Conocimiento y Formación del Docente*, se expone las ideas principales acerca del trabajo académico, que reconocen al profesor, como actor esencial en la producción del conocimiento pedagógico y disciplinar, tanto en sus saberes académicos, como en experiencias, rutinas y guiones, que permiten una mejor comprensión de la formación pedagógica y didáctica, el desarrollo de las competencias docentes y el uso adecuado y eficiente de las mediaciones pedagógicas de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

El tercer capítulo, *La metacognición como proceso de aprendizaje de calidad*, ofrece un análisis histórico, epistemológico, metodológico, de estrategias, de variables de conocimiento conceptual y un modelo de planeación de una unidad desde lo cognitivo y metacognitivo, que responde a la intención de atender las necesidades intelectuales de los estudiantes e, inclusive, las de los docentes interesados en mejorar sus procesos de comprensión de la enseñanza y el aprendizaje metacognitivo, posibilitando la autorreflexión y autorregulación de su práctica pedagógica.

En la última parte del libro se presenta la fundamentación del concepto emergente de la práctica pedagógica, desde las expresiones que son asociadas y disociadas con ella, las precisiones y caracterizaciones necesarias para construir su concepto y la construcción de un concepto ampliado. Por otra parte, se analiza el entorno en el que se inserta la práctica pedagógica, a partir de la reflexión de la educación superior, factor clave estratégico y de progreso de un país, el ámbito político, social y académico del trabajo del profesor universitario, y el profesor y la práctica pedagógica, factores de calidad de la educación superior. Por último, se examina los componentes básicos de la práctica educativa, la práctica docente y de enseñanza que facilitan la construcción de las dimensiones de la praxis de la práctica pedagógica y sirven de referente teórico para estudios del conocimiento profesional y de la práctica pedagógica.

En consecuencia, el libro fomenta la comprensión del pensamiento, el conocimiento, el conocimiento profesional, la

metacognición y la práctica pedagógica del profesorado, como herramientas fundamentales de su quehacer docente y pedagógico, suministra una teoría sustantiva a estudiantes en formación posgradual de maestrías y doctorados, fortaleciendo las líneas de formación, conocimiento y práctica pedagógica, y se constituye en elemento que configura la praxis pedagógica que soporta las prácticas institucionales, discursivas y de estrategias de enseñanza y aprendizaje.



Capítulo I

Pensamiento y Conocimiento del Profesorado

*Felices quienes encuentran la sabiduría,
pues ella es más preciosa que las joyas, y
nada que desees se puede comparar con
ella. Sus caminos son caminos de gracias,
y todos ellos son paz.*

Michael J- Gelb

Introducción

Vienen muy bien al caso, aquellas palabras del Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias, 2001) con las que justifica las teorías y las funciones que cumplen en la ciencia y en la vida cotidiana, “en tanto que poseemos una fuerte predisposición a creer que las teorías científicas son algo demasiado complejo para nosotros y que sólo los científicos geniales son capaces de descubrirlas” (p. 10). Realmente, lo que procuramos manifestar es que estas creencias no son muy acertadas, dado que:

No todas las teorías son complejas; también existen teorías simples muy importantes; todos hacemos teorías y no sólo los científicos; en efecto, a lo largo de nuestras vidas construimos teorías para resolver algunos problemas o situaciones conflictivas, y porque las teorías no se descubren, se construyen gracias a la imaginación, la observación, la experimentación, la reflexión y, especialmente, a la discusión en grupo. (p. 11).

Explicar, argumentar o justificar la construcción de las teorías se convierte en los componentes necesarios que, articulados entre sí, pensamiento, conocimiento y práctica pedagógica, van entrelazando y configurando lo que da nombre a este capítulo, es decir, el corpus teórico.

“El marco teórico constituye un corpus de conceptos de diferentes niveles de abstracción articulados entre sí, que

orientan la forma de aprehender la realidad” (Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert, 2006, p. 34).

Por ello, conviene señalar que se puede inducir a comprender que la estructuración de un referente teórico y conceptual se da a partir de diferentes niveles de abstracción, articulados por supuestos paradigmáticos o modelos o creencias de referencia conceptual, *teorías generales*, *teorías sustantivas* o conceptos específicos que le permiten orientar, observar, interpretar y comunicar la realidad: el paradigma, constituido por una agrupación de conceptos teórico-metodológicos como modelo de referencia para el investigador de formación inicial o de formación en servicio; la teoría general, organizada por proposiciones (principios) teóricas que se relacionan entre sí, y sirven para interpretar los procesos y fenómenos; la teoría sustantiva, conformada por conceptos específicos que aborda el estudio, a partir de la cual se orientará los estudios sobre docentes y enseñanza, fases de trabajo de campo y formas de sistematizar, describir, analizar e interpretar los datos e informaciones obtenidas en investigaciones cualitativas o cuantitativas.

El punto de partida para la investigación no es pues, solo una teoría, una idea o una corriente de pensamiento científico que busca verificar sus postulados en hechos reales. Más bien, es la insatisfacción general por lo suscitado, cuando se habla del pensamiento, el conocimiento y la práctica pedagógica universitaria, nociones que circulan por los discursos de la escuela, bastante diversa y problemática. El término se usa indiscriminadamente, no porque existan diferencias conceptuales, sino porque en el quehacer de los educadores, la noción de práctica surge, en muchos casos, como un nombre que se elige para identificar una acción habitual y recurrente del diario vivir, sin que ello dé cuenta de todas las exigencias conceptuales para la actuación en la práctica pedagógica. Ella compromete los aspectos institucionalizados referidos a unos espacios –escuela-, unos sujetos –maestros- y un saber –pedagogía- (Vásquez, 2006,

citado por Mojica y Orduz, 2008). La escuela, por su parte, es ese espacio donde se da “el encuentro de la alteridad” (Meirieu, 2005, p. 96), como institución de la búsqueda de la verdad, institución de la sociedad democrática.

No deja de impresionarnos la propiedad, en la generalidad del profesorado universitario y, aún más, de administrativos, de pensamientos limitados, distorsionados y hasta perversos sobre la pedagogía que orientan a reducirla a un ‘asunto’ fácil, único y exclusivo de las Facultades de Educación o de expertos. Esto no es así, porque donde quiera que haya prácticas de educación o formación, aún en los más altos niveles, pueden aparecer la reflexión sobre esas prácticas y el profesionalismo del docente, como condición de calidad de la educación, reflexión que es, entonces, pedagógica (Ortega, 2013). Así que este trabajo, a partir de sus referentes teóricos del pensamiento, el conocimiento y la práctica pedagógica, pretende ser un encuentro de reflexión pedagógica entre lo que dice el profesorado que hace, y lo que realmente hace en su actividad práctica y su profesionalismo docente.

Este capítulo recoge algunos planteamientos relacionados con una problemática de estudio de amplia complejidad, que en las últimas décadas ha sido abordado por psicólogos, pedagogos, didactas, antropólogos, etc., en torno al pensamiento del profesor y al conocimiento profesional, desde su origen, evolución o desarrollo, estado actual y sus principales tendencias de los enfoques.

1.1 Del pensamiento al conocimiento de los profesores

1.1.1 Evolución, desarrollo y estado actual. Izquierdo (2002) señala que hace unas décadas, los estudios para el diseño de un modelo de profesor llevaron a Rosenshine a publicar un modelo de profesor eficaz que pretendió ofrecer a los profesores, una secuencia del éxito docente, puesta en duda por innumerables críticos años más tarde. En 1966, el famoso informe de Coleman (Fernández, 2016) indica la poca influencia del profesor en el

rendimiento académico de los educandos, informe que suscitó investigaciones acerca de la supuesta escasa eficacia docente, apareciendo en su análisis cuatro tipos de modelos de profesor: personalidad del profesor-rendimiento del alumno, método de enseñanza, proceso de enseñanza (proceso-producto) y el pensamiento del profesor.

Así mismo, para Martínez (1990),

Desde un considerable distanciamiento respecto de teorías o modelos centrados en la búsqueda de la eficacia técnica del profesor, cuando ello parecía constituir un foco importante de la investigación educativa -nos estamos refiriendo al llamado *paradigma proceso-producto*-, aparece el trabajo pionero que publicara Jackson en 1968, el texto *La vida en las aulas*. (p. 16),

...que vino a revelar la diversidad de la actividad profesional del profesor, el cual daría origen al paradigma del pensamiento del mismo.

Contreras (1985, citado por Fandiño, 2007) referencia así esta investigación pionera: “Supuso un antecedente de singular relevancia, ya que reflejó una clara intuición del problema de racionalidad del docente y fijó así mismo, las bases conceptuales sobre las que se ha asentado la investigación posterior” (p. 17). Tal análisis ha sido objeto de un significativo conjunto de investigaciones en las últimas décadas, y también de activas y apasionadas discusiones.

No obstante, Beltrán (1998), Imbernón, (2000), Perafán (2004; 2005; 2015), Fandiño (2007), coinciden en afirmar que en la sexta comisión del *National Institute of Education*, allá por los años sesenta, se planteó que el pensamiento del profesor desempeñaba un papel importante en la enseñanza, y que su rol de profesional reflexivo lo llevaba a cabo de forma muy diversa. “En esta misma comisión, en 1974, se acepta formalmente el modelo de investigación denominado clínico de la información en la enseñanza” (Fandiño, 2007, p. 18), modelo ideal para pensar la práctica educativa, que según Bárcena (2005), “era el

modelo *clínico* de la práctica médica. Los educadores, como los médicos, son pensadores y decididores” (p. 150). Se convirtió, entonces, en un modelo de investigación que abrió las puertas para indagaciones posteriores sobre el pensamiento profesoral, y contribuyó a crear conceptos benéficos como el de la práctica reflexiva.

Ahondando más en el origen de este paradigma, Villar (1988) manifiesta que

El primer libro publicado en nuestro país sobre pensamientos docentes (*Pensamientos de los profesores y toma de decisiones*, 1986) apareció en un congreso celebrado en la Rábida (Huelva), y no dejó lugar a dudas sobre el potencial de este paradigma para maquinarse posibilidades de comprender la acción didáctica. (p. 39),

...Congreso en el que Clandinin y Conelly (1988, citados por Imbernón, 2007) precisan la importancia del conocimiento de los profesores, resaltando que éste es “un cuerpo de convicciones e ideas conscientes e inconscientes, que surgen de la experiencia íntima, social y tradicional, y que se expresa en las acciones de la persona” (p. 54).

Así que, a partir de estos referentes acerca de los diferentes estudios que sistematizan el pensamiento del profesor, se comienza citando los trabajos de Jackson (2001), Dahllof y Ludgren (1970, citados por Perafán, 2004), en los cuales se enfatiza que el origen acerca de la investigación en los procesos de pensamiento del profesor se ubica en 1975, fecha a partir de la cual, en diferentes países, un buen número de investigadores fomenta su desarrollo, y en 1986 se admite en forma definitiva el pensamiento del profesor como un tópico considerablemente importante de incorporar en las agendas de los congresos internacionales dedicados al estudio de la enseñanza y de la pedagogía. Así, por ejemplo, Feldman (1999) declara que los estudios sobre la eficacia docente, que trataban de medir la correlación entre acciones específicas de los docentes y los resultados obtenidos por los alumnos, comienzan a perder terreno, y los proyectos

que analizan el pensamiento del profesor son desarrollados en forma creciente desde mediados de los años setenta, partiendo de la premisa de que su pensamiento guía y orienta su conducta.

De igual modo, Izquierdo (2002) afirma que el pensamiento del profesor

Estuvo determinado, sobre todo, por la convicción de que el paradigma *proceso-producto*, que estudiaba la conducta observable del educador, se quedaba en la superficie y olvidaba las razones profundas de esta conducta: los pensamientos y creencias de los profesores sobre y en el acto de enseñar. (p. 25).

Ciertamente, la conducta del profesor está definida por lo que él piensa y cree con relación a lo que es la actividad profesional de la enseñanza, ya que, en general, lo que realizamos está determinado por lo que pensamos. Durante considerables años, según Clark y Yinger (1979, citados por Hernández y Sancho, 1998), este paradigma ha recogido los beneficios de la investigación educativa, y ha procurado la elaboración de diversos modelos para la formación profesoral y el desarrollo de la función docente, línea de investigación sobre el pensamiento del profesor, que ha recuperado la imagen de éste como un protagonista de la puesta en marcha del currículo, del que examina situaciones, toma decisiones, precisa lo que es conveniente y oportuno para cada situación, y manifiesta sus pensamientos y teorías a través de su accionar diario, lo cual se concibe como una serie de categorías relevantes del contexto de aula que “mediatizan, condicionan e influyen en cualquiera de los siguientes continuos del sistema educativo: teoría-práctica, investigación-curriculum-innovación, reforma-formación-enseñanza, enseñanza-aprendizaje” (Porlán, 1988, p. 23).

Si bien se ha mostrado en forma breve el origen y los elementos de justificación del paradigma del pensamiento del profesor, se hace ineludible escuchar a Calderhead (citado por Fandiño, 2007), cuando expresa que para iniciar la presentación, es preciso especificar conceptualmente el término. El pensamiento

de los profesores ha sido utilizado por los investigadores de forma libre para referirse a procesos tales como percepción, reflexión, solución de problemas, manipulación de ideas, etc. Sin embargo, el término ha venido a integrar un cuerpo de investigación que aun partiendo de una variedad de distintos antecedentes y focalizándose en cuestiones educativas diversas, tiene una preocupación común: la forma cómo el conocimiento es activamente adquirido y utilizado por los profesores, así como las circunstancias que afectan su adquisición y uso.

Cierto es que bajo la genérica denominación de ‘pensamiento del profesor’, se puede descubrir distintos modelos o programas de investigación sobre la enseñanza que, por más de dos décadas han posibilitado aproximarnos tanto a la interpretación como a la explicación de la vida compleja que transcurre en las aulas, pero, también develarnos cómo conoce, qué piensa y por qué piensa así el profesor (Martínez, 1990; Fandiño, 2007). De ahí que Fandiño (2007) muestra que dentro de esta producción de trabajos que ha generado este paradigma desde sus inicios en la década de los sesenta, es importante mencionar a los siguientes investigadores, en tanto que sus compilaciones y actualizaciones, especialmente interesantes, han dado mérito para la referencia en trabajos similares: “Clark y Peterson (1986-1990); Shavelson y Stern (1983); Calderhead (1988); Villar (1988); Marcelo (1987); Pérez y Gimeno (1988); Contreras (1985); Zabalza (1998); Argoz (1996)” (p. 17).

Indudablemente, son trabajos de exponentes reconocidos en la comunidad académica acerca de los procesos de pensamiento, pero se dejó de referenciar a connotados investigadores como: Clark y Yinger (1979); Pérez, Angulo y Barquín (1999); Wittrock (1989; 1990), que representan compilaciones apropiadas para el análisis del estudio del pensamiento. Aún más, Feldman (1999) afirma que “existen completas reseñas disponibles acerca de este campo de estudio” (p. 70).

En sentido contrario, Beltrán (1998) indica que:

Nos encontramos con algunas lagunas en el tema de ‘procesos de pensamiento del profesor’ que se refieren fundamentalmente a su

desarrollo evolutivo. Es decir, no tenemos estudios longitudinales sobre los que apoyarnos en el conocimiento de este tema. No conocemos con precisión cómo evoluciona, cómo planifica, cómo son sus pensamientos, cómo toma decisiones, y cómo son sus teorías y creencias a lo largo del tiempo. (p. 421).

Después de esta exposición sumaria acerca del origen y de las justificaciones de la aparición del paradigma del pensamiento del profesor y la limitación en la precisión de su avance progresivo, veamos su evolución y desarrollo: concordando con Calderhead (1988), las diferencias más interesantes están en los supuestos fundamentales sobre la naturaleza de la propia actividad investigadora, las relaciones entre teoría y práctica, y los roles del investigador del profesor. Igualmente, Salinas (1987, citado por Imbernón y Canto, 2007) señala que inicialmente, el interés de los procesos de investigación se centraba en la planificación o fase preactiva de la enseñanza, evolucionando la forma de ver la planificación de aula del profesorado como un “documento escrito, como proceso de reflexión del profesor, como proceso de toma de decisiones y/o resolución de problemas y como proceso de pensamiento del profesor” (p. 53), mientras que Clark y Peterson (1990) reúnen los estudios del pensamiento del profesor en procesos de planificación (enseñanza preactiva), procesos de pensamiento durante la interacción en el aula, y teorías implícitas y creencias. De esta manera se va institucionalizado en el mundo el *paradigma pensamiento del profesor* y su relación con su accionar didáctico.

Estas relaciones de pensamiento con la acción desde la visión de Clark y Peterson (1990) revelan que:

Resulta evidente que, en gran medida, lo que los docentes hacen, es consecuencia de lo que piensan. Por otra parte, toda la innovación en el contexto, las prácticas y la tecnología de la enseñanza estarán forzosamente influidas por la mentalidad y las motivaciones de los docentes [...] Si la enseñanza ha de ser impartida, y según todos los

indicios lo seguirá siendo, por docentes humanos, la cuestión de las relaciones entre el pensamiento y la acción se vuelve decisiva. (p. 445).

Todo lo cual conduce a describir la vida intelectual de los profesores en sus hechos anteriores y posteriores, partiendo por considerarlos como agentes clínicos que deciden, reflexionan, juzgan, creen y tienen actitudes. Es decir, se utiliza una percepción del docente como profesional que tiene más en relación con el quehacer de los médicos y abogados, que con técnicos cuya tarea especializada se acopla a disposiciones definidas por otros. Esta concepción del docente como profesional influye en los problemas objeto de indagación que son formulados, y en los métodos utilizados en los estudios. De ahí que, siguiendo la premisa de Clark y Yinger (1979a, citados por Serrano, 2010) y Shalvelson y Stern (1983, citados por Serrano, 2010), acerca de la investigación del pensamiento del profesor cuando dicen: “los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta” (p. 269), surge un nuevo problema que se convierte, a su vez, en una nueva necesidad: establecer un vínculo entre pensamiento y conducta, acciones que hasta ahora son desconocidas, debido en parte, a la visión reduccionista del universo de las acciones humanas, así como a las limitadas técnicas e instrumentos metodológicos para construir el puente. Fandiño (2007) manifiesta que “en estos estudios se tiene en cuenta que los procesos de pensamiento no son producidos en el vacío, sino en un contexto psicológico (teorías implícitas, valores, creencias) y en un contexto ecológico (recursos, situaciones externas, limitaciones administrativas)” (p. 20).

Por eso,

Todavía hoy, en el campo de la educación, es un enfoque de investigación, y no ha de ser desechado en el trabajo *con* y *sobre* el profesorado para mejora de la práctica educativa, ni sus aportaciones en la formación del profesorado. (Imbernón, 2007, p. 52).

También se puede registrar una buena cantidad de investigaciones publicadas en revistas especializadas de

reconocida trayectoria internacional, como: *Science Education*, *Journal of Research in Science Teaching*, *Investigación en la escuela*, *Revista Española de Pedagogía*, *Revista Iberoamericana de Educación*, *Educere*, *Revista Venezolana de Educación*, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *Revista Internacional de Investigación en Educación*, entre otras.

Perafán (2004) revela que:

Podemos encontrar un buen número de obras, producto de la compilación de resultados de investigación en educación, y otro tanto de obras analíticas dedicadas a la divulgación de trabajos que toman como centro de interés, el tema de los pensamientos y las acciones del profesor. (p. 44).

Esto implica que contamos con una gran cantidad de referentes bibliográficos en los que se concibe problemas, conceptos, hipótesis, políticas y estrategias, cuyo interés se centra en explicar y comprender de forma adecuada, la naturaleza, el tipo y las funciones que cumplen los pensamientos y las creencias del profesor en la enseñanza preactiva, interactiva y postactiva (Perafán, 2004; 2005).

No obstante, Beltrán y Bueno (1995) advierten que este tipo de investigaciones sobre los procesos de pensamiento del profesor es relativamente reciente, y ha sido desarrollado fundamentalmente entre maestros de primaria, y no tanto en maestros de educación secundaria. De igual modo, y después de más de una década de exploración en este campo, el investigador colombiano Mondragón (2005, citado por Arguello, 2010) afirma que, de reciente aparición en los análisis sobre la didáctica, el estudio sobre los profesores aparece ahora como un campo que debe explorarse con rigor y disciplina, aun cuando la mayoría de estos estudios ha tenido como población temática a los profesores de educación primaria y secundaria; y hoy, como una tendencia mundial, aparecen de manera significativa los estudios sobre los profesores universitarios.

Evidentemente, la preocupación radica en el rigor metódico de los estudios y en el llamado de atención, como lo hicieron algún día Beltrán y Bueno (1995), hacia la necesidad de dirigir el estudio de los profesores y, particularmente, el de los procesos de pensamiento, más allá de la población de profesores de primaria y secundaria, extendiéndose hacia los universitarios, como se viene haciendo.

El estado actual del pensamiento del profesor no deja lugar a dudas sobre el potencial de este paradigma. Perafán (2004; 2005) muestra cómo van surgiendo distintos textos referentes a este tema, entre ellos el de Gitomer y Bell (2016), en el cual dedican algunos capítulos a la sistematización de la línea de investigación analizada; también aparecen obras en español como la de García y Sarramona (1987), dando paso a que gran cantidad de profesores e investigadores hispanos se motivaran por el tema; el caso de las obras de Pérez et al., (1999) que han permitido orientar al mundo profesoral, principalmente hispánico, acerca de los estudios sobre el profesorado universitario.

Lo cierto es que, respecto a los estudios sobre el profesorado, Barquín (1995) decía, hace más de una década, que gozaban del favor de agencias y de grupos de investigación; además, que el objeto de su trabajo fue revisar las distintas orientaciones y tradiciones presentes en el panorama hispano, así como los resultados de investigaciones, encontrando que:

En cierto modo, se lleva a cabo los mismos procesos que en otras latitudes, con el objeto de comprobar, entre otros objetivos, la probable similitud de actitudes y creencias entre el profesorado de distintos países. La mayoría de trabajos utilizan ejemplos foráneos, ya para apoyar los resultados, ya para marcar las diferencias; en resumen, la referencia la constituyen los estudios realizados en contextos muy diferentes de nuestras comunidades autónomas o del Estado Español. (p. 399).

Así las cosas, en las décadas de 1980 a 2000 en el mundo de la investigación hispana, la preocupación fue latente respecto a los

estudios de los procesos de pensamiento, y diversas y ricas sus réplicas para efectuar análisis comparativos tanto en categorías analíticas como en actitudes y creencias del profesorado. Asimismo, las referencias han sido de tipo internacional, diferentes a sus países de origen, plausibles en cierta medida, pero que a veces desconocen las características propias de una región, país o localidad, y las particularidades del profesorado. Sin embargo, queremos resaltar que esas dos décadas muestran el interés por la indagación sobre el pensamiento y el conocimiento del profesorado.

Sea como fuere, García y Sarramona (1987) e Imbernón (2007) reiteran que las investigaciones iniciales en el enfoque del pensamiento del profesor surgen con predominio de la psicología cognitiva, dependiendo de su fundamento metodológico y utilizando técnicas como: la estimulación del recuerdo, las entrevistas clínicas, los diseños experimentales, las rejillas, los análisis de protocolos, el pensamiento en voz alta, etc., para analizar la vida mental de los profesores, centrándose en sus creencias, juicios, teoría implícitas y decisiones. De este modo se va configurando el enfoque de investigación del pensamiento del profesor, se convierte en una potente herramienta para la reflexión de la enseñanza, y comienza a evolucionar así, para unos como 'campo', y, para otros, como 'paradigma' con identidad propia. De ahí que las premisas fundamentales en las que se soporta este campo o paradigma, según expresa Imbernón (2007), son las siguientes:

- El profesor -o la profesora- es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, que emite juicios de valor, que posee creencias y genera rutinas propias en su desarrollo profesional.
- Los pensamientos del profesor -o de la profesora- guían y orientan su conducta.

Similarmente, Perafán y Adúriz (2005) plantean que:

Desde sus orígenes, los supuestos básicos de la investigación sobre el pensamiento del profesor han sido: primero, el profesor es un sujeto

reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional; segundo, los pensamientos del profesor influyen sustancialmente en su conducta e incluso la determina, mediando así significativamente sus acciones de aula (Clark y Peterson, 1990). Un tercer aspecto, y definitivamente fundamental, es el reconocimiento de que tanto la reflexión docente como su pensamiento debe ser comprendido en dos dimensiones: una explícita, de relativo fácil acceso, por lo que los cuestionarios podrían ser un instrumento adecuado, y una implícita o tácita, dimensión ésta última que requiere del concurso de métodos más cualitativos. (p. 17).

Asimismo, y complementando la información anterior, Tardif (2004) menciona que en Norteamérica y en Europa, los estudios que proponen tener en cuenta la subjetividad de los educadores, son agrupados en tres orientaciones:

En el primer grupo se hace énfasis en la cognición o el pensamiento de los profesores. “En general, esta primera orientación teórica está dominada por una visión cognitivista y psicologizante de la subjetividad de los docentes” (p. 170). Se pretende estudiar la enseñanza como un proceso de tratamiento de la información, y revisar el pensamiento de los profesores con relación a las actividades de planificación de enseñanza, la organización de sus clases, o la interacción con los educandos.

Como se puede inferir desde esta tendencia norteamericana, los pensamientos son reconocidos como representaciones mentales que organizan la actividad didáctica. En Europa, en cambio, las investigaciones acerca del pensamiento del profesor tienen un acentuado corte constructivista y socio-constructivista, interesándose más por temas de la negociación, ajuste y estructuración de las representaciones mentales subjetivas e intersubjetivas de los docentes. Desde esta orientación, las investigaciones se interesan por el maestro, como un profesional eficiente y experto.

Continuando con Tardif (2004),

La segunda orientación estudia las *investigaciones que tratan de lo que podemos llamar “vida de los docentes”*. Esas investigaciones se basan

en diversas corrientes teóricas como la fenomenología existencial, las historias de vida personal y profesional, los estudios sobre las creencias de los enseñantes, los enfoques narrativos que estudian la “voz de los docentes”, o sea, sus propios relatos y metáforas personales referentes a su oficio, etc. En esta segunda orientación teórica, *la subjetividad de los docentes* se contempla de forma más amplia que en la primera, pues no se limita a la cognición o a las representaciones mentales sino que *engloba toda la historia de vida* de los enseñantes, sus experiencias familiares y escolares anteriores, su afectividad y su emoción, sus creencias y valores personales, etc. (p. 170).

El punto fundamental de los estudios de este grupo, es la consideración del profesor como un sujeto activo participante que construye y es construido por su propia práctica; por tanto, éste no solo es cognición, sino que también posee las dimensiones afectivas, normativas y existenciales que influyen en la toma de decisiones sobre la enseñanza. Desde esta orientación, las investigaciones se preocupan por la experiencia relativa del profesor, con sus tensiones, dilemas y rutinas.

Finalmente, el tercer grupo, según Tardif (2004), reúne los enfoques que:

Se viene proponiendo *en el campo de la sociología de los actores y en el de la sociología de la acción*: simbolismo interaccionista, etnometodología, estudio del lenguaje común y cotidiano, investigación sobre las competencias sociales o los saberes sociales de los actores, etc. (p. 171).

...que constituyen el estudio de la comunicación y de las interacciones comunicativas, los saberes sociales de los actores, las competencias sociales. Aquí emergen las tendencias socio-críticas inspiradas en el neomarxismo posestructuralista o posmodernista. Para ilustrar mejor, Tardif (2004) menciona que desde este enfoque, los profesores son estudiados más allá de la cognición o de sus vivencias personales, y remiten a “las categorías, reglas y lenguajes sociales que estructuran la

experiencia de los actores en los procesos de comunicación y de interacción cotidiana” (p. 171).

Es oportuno ahora reconocer la labor que actualmente realiza la ISATT, fundada en octubre de 1983, en un simposio de Investigaciones sobre el Pensamiento Docente en la universidad, en Tilburg, Países Bajos, cuyo propósito fue promover, presentar, discutir y difundir la investigación de los docentes y la enseñanza, y contribuir a la formación de teorías en este campo. La manera como los miembros de esta asociación realizan su trabajo y ven la investigación sobre los profesores y la enseñanza en las escuelas y la educación superior, abarca varias perspectivas que al año 2010 son traducidas y transcritas, así:

- Propósitos de los docentes, creencias, concepciones, teorías prácticas, relatos, historias, cuentos, voces, etc.
- Intenciones de los profesores, procesos de pensamiento y cogniciones, conocimiento práctico personal.
- Emociones de los profesores, pensamiento y reflexión, como aspectos de su actuación profesional.
- Pensamiento y acción del profesor y acción influida por factores contextuales en su ambiente social, cultural y estructural.
- El lugar de trabajo de enseñanza y aprendizaje.

Como se puede ver, las perspectivas de ISATT son diversas, amplias y de una gran riqueza para la reflexión, la construcción del pensamiento y el conocimiento de los profesores; se nota, como lo hiciera Perafán (2004), que el objeto de indagación es amplio, que los propósitos de la Asociación se mantienen y que su cambio de nombre obedeció “a que la investigación sobre Pensamientos del profesor actualmente se encuentra inmersa en una línea de investigación más amplia que se refiere al Conocimiento de los profesores” (p. 42), como ya lo hemos reiterado en párrafos anteriores.

Del mismo modo, ISATT indica cómo, en sus diversas conferencias desde 2001 hasta 2017, siempre ha estado interesada en alcanzar sus propósitos, en resolver un conjunto de preocupaciones que se aplica a los esfuerzos mundiales para responder a tales retos mediante la investigación, que contribuyan a la mejora de la calidad de la enseñanza y al aprendizaje en todos los niveles de la educación, e incrementar los conocimientos sobre la identidad, el papel, los contextos y el trabajo académico de los profesores, y el proceso de enseñanza, como objeto fundamental de la práctica pedagógica.

Así, aunque en países europeos, anglosajones e hispanos se muestra interés y preocupación por la indagación del pensamiento y conocimiento de los profesores, en nuestro país es escaso y poco atractivo para los intereses académicos, políticos y sociales. Perafán (2004; 2005; 2015) y Perafán, Badillo y Adúriz (2016) reafirman que en Colombia existe desconcierto por seguir trabajando en esta línea del pensamiento y el conocimiento del profesorado y su consolidación; más bien, invitan a reivindicar al maestro desde su conocimiento profesional. Por ello, Valverde (2012; 2017), Marroquín y Valverde (2017) y Valverde, O. y Valverde, Y. (2017) insisten en cuanto a que explorar, profundizar y ampliar el horizonte de este tipo de estudios, permite abrir foros, discusiones y conversatorios sobre las implicaciones del pensamiento, del conocimiento personal y profesional, de las prácticas pedagógicas y las emociones del profesorado en la educación, la formación de educadores y la enseñanza de las diversas disciplinas universitarias, iniciando por nuestro país, y avanzando hacia el contexto nacional y latinoamericano.

Por otra parte, Moreno (2005) plantea que:

Tradicionalmente, las investigaciones sobre el pensamiento del profesor han estado ligada a las tendencias de enseñanza dominantes en cada momento. Los temas de interés de las investigaciones en los últimos 20 años han sido muy diversos y las tendencias investigadoras han ido variando. (p. 63).

Aun así, Pérez (1988) argumenta con razón, que el pensamiento del profesor es un factor concluyente en la definición y evolución de las estructuras y actividades académicas que se da en la vida del aula. Es así, como Fischer, Borowski y Tepner (2012, citados por Perafán, 2015) afirman que “no cabe duda de que el conocimiento del profesor ocupa un lugar preponderante en la agenda investigativa nacional e internacional, transformándose en una perspectiva contemporánea, donde éste se convierte en un factor de desarrollo de la profesión docente” (p. 9). En definitiva, para estudiar el pensamiento y el conocimiento del profesorado se debe saber cómo se pasa de la teoría a la práctica, y del sentido común pedagógico, al conocimiento pedagógico especializado.

Finalmente, Imbernón (2007), afirma que:

En la actualidad, las investigaciones del pensamiento del profesor están asumiendo un enfoque más dialéctico. En ellas, la relación teoría-práctica se ve de un modo interactivo: la acción pedagógica es orientada por las propias construcciones teóricas e influenciada y modificada por acontecimientos prácticos y contextuales. (p. 55).

Por esto revela que surgen como necesarias, las:

Investigaciones sobre los conocimientos tanto de un contenido específico como sobre su enseñanza, en áreas o niveles específicos que habían sido más bien dejadas de lado, al focalizarse en las creencias y los principios generales sobre el curriculum y en el análisis del trabajo colaborativo del profesorado y la influencia del contexto cultural y social. (p. 130).

Esto nos indica cómo los enfoques del pensamiento del profesor han sufrido cambios a lo largo del tiempo, sobre todo por las críticas que han tenido, ya que puede analizarse al profesor fuera de su contexto y de su dimensión personal, asemejándose a lo que decía Gimeno (1983, citado por Imbernón, 2007) “que unos estudian la formación, otros la deciden y todavía son otros los que la realizan” (p. 56). Evidentemente, esto sigue sucediendo en la región latinoamericana, pero, aunque con tímidos acercamientos,

ya que los investigadores educativos, los administradores y el profesorado han buscado acuerdos y consensos que favorecen la educación y el cambio educativo, Imbernón reitera su llamado de atención con este tipo de investigaciones del pensamiento del profesor, diciendo que “la pregunta es *conocer, ¿para qué?* El conocimiento de los procesos ‘de pensamiento’ del profesorado tendría que ayudar a conocer para transformar, para introducir verdaderas innovaciones en la formación y en la práctica educativa” (p. 56). Por eso, se hace necesario compaginar este tipo de investigaciones, con trabajos más colaborativos, con, desde, y entre el profesorado.

1.1.2 Principales tendencias de los enfoques del pensamiento del profesor. El profesorado ha sido y sigue siendo objeto de indagación desde diversas tendencias teóricas y conceptuales, y plataformas metodológicas que difieren respecto a la función y formación docente. Algunas inclinaciones acerca de los estudios del profesorado han sido agrupadas por enfoques, y aunque la figura del profesor es lo suficientemente compleja para ser abordada por especialistas de distintas disciplinas, se ha intentado sistematizar las numerosas formas en las que han sido reunidas las investigaciones o estudios, en tres áreas o enfoques que dan lugar a las siguientes vías de análisis: enfoque sociológico, pensamiento del profesor y enfoque del estrés docente (Barquín, 1995). Por el contrario, como el interés es acopiar las principales tendencias de uno de los enfoques, nos centraremos para este trabajo en el enfoque del pensamiento profesoral; para ello, se recoge algunos referentes que ilustran las clasificaciones existentes. En un inicio, los estudios bajo este modelo siguen los lineamientos definidos en 1974 por el *National Institute of Education* (NIE), quien consideró al profesor, un profesional que tomaba decisiones. Al respecto, Pérez et al., (1999) sostienen que:

Los trabajos de Yinger, y los tipos de técnicas utilizadas se extrapolaron al caso español. Villar Angulo (1990), Marcelo (1985, 1987), Marrero (1988), estudian los procesos de toma de decisiones y pensamiento del profesorado bajo el enfoque cognitivo a través de cuestionarios, técnicas de rejilla y situaciones simuladas [...] En los

últimos años, parece que se amplían las técnicas con la introducción de grupos de discusión, observaciones, etc. (p .409).

Comprendemos que los estudios acerca de los procesos de pensamiento del profesorado han referenciado a investigadores hispanos y americanos; de ahí que las tendencias no pueden ser otras que las que sirvieron de referencia en dichas comunidades académicas, promoviendo este objeto de indagación. Pérez et al., (1999) indican que las vías de investigación han sido diversificadas, aunque puede decirse que varios autores y universidades se han dedicado al pensamiento del profesor con cierto empeño, clasificando el enfoque en tres áreas de estudio: Formación del profesorado, Estudios de actitudes pedagógicas y Análisis de interacción docente. La primera reúne abundante información que enfatiza en las instituciones y la figura del docente y el alumno; en la segunda, la figura del docente ocupa un papel activo en estudios sobre actitudes hacia la integración, contenidos escolares, estudios según niveles de enseñanza, y estudios sobre sexualidad; y la tercera congrega investigaciones dedicadas a analizar la vida del aula, haciendo énfasis en que las técnicas de análisis más utilizadas son, por un lado, las escalas de observación y análisis estadísticos y, por otro, el contacto y participación con el profesorado, la observación en vivo, y las entrevistas con los alumnos.

Ahora bien, los estudios estuvieron concentrados en la atribución y conductas, y estudios de caso.

Con esta mirada sobre los diferentes enfoques de los estudios del profesorado que han servido de referencia a investigadores hispanos, y concentrando el esfuerzo para ubicar las principales tendencias del enfoque del pensamiento del profesor a partir de los estudios de Villar (1988), Pérez y Gimeno (1988), Martínez (1990), Feldman (1999), Perafán, Reyes y Salcedo (2001), Perafán (2004; 2005), Fandiño (2007), entre otros, el paradigma 'Pensamiento del profesor' ha avanzado hacia posturas que parten de principios y formas de pensar antropológicas y filosóficas (Gallego, citado por Perafán et al., 2001; Perafán, 2004),

visiones nuevas que han dado apertura a otros estudios, y a la profundización de los procesos de pensamiento en la acción y en el pensamiento práctico del docente.

Estos últimos estudios se diferencian de los enfoques que centran su interés en la planificación y en las decisiones en la enseñanza interactiva. Los primeros estudios acerca del pensamiento del profesor aparecieron en una época que todavía estaba bajo el dominio de la búsqueda de la eficacia del profesor. Las hipótesis de causalidad docente y los fundamentos teóricos y conceptuales de la psicología conductista comenzaron a ser duramente criticados por otras teorías emergentes, y pidieron prestados, modelos de las teorías cognitivas, particularmente, las de procesamiento de la información, para tratar de comprender lo que el profesor pensaba en el desarrollo de sus actividades. En este sentido, el paradigma 'Pensamiento del profesor' es entendido por Medina (citado por Fandiño, 2007) "como un subparadigma genuino generado dentro del paradigma Enfoque mediacional" (p. 20). Esto indica el porqué de la productividad en las tres últimas décadas en el enfoque psico-cognitivo (paradigma mediacional cognitivo- término acuñado por Bárcena, 2005), siendo prolífero en investigaciones, y mostrando variaciones en las disposiciones teóricas, conceptuales y metodológicas que abordaron dichos estudios, aunque la diferencia radica, básicamente, en "el énfasis que los modelos antropológicos han puesto en los contenidos de conciencia del maestro, mientras que las posiciones llamadas racionalistas centraron su interés, por principio, en la obtención de la información fiable" (Perafán et al., 2001, p. 15).

De esta manera, la visión antropológica hizo que los estudios acerca del pensamiento del profesor giraran en el campo de sus presupuestos, y se pasó de una concepción de enseñanza como actividad racional técnica, hacia una concepción compuesta por elementos o dimensiones diversas, donde se demuestra una unión que no se puede separar: la acción y el pensamiento del profesor. Así, desde esta visión antropológica se amplía el significado del pensamiento del profesor, y es en las conclusiones de la conferencia

de 1984 de la ISSAT, cuando comienzan a surgir conceptos orientados a la acción (Lowyck y Clark citados por Fandiño, 2007), tales como rutinas del profesor, pensamientos interactivos, estrategias del profesor. Por eso, Feldman (1999) manifiesta que se comienza a realizar estudios sobre esquemas, rutinas, teorías, a lo que se denominó “conocimiento práctico” (p. 70), investigaciones que adquieren especial énfasis en temas como la formación del profesor, primeras experiencias profesionales, características del trabajo en las aulas, interés acerca del pensamiento del profesor, que generaron y utilizaron una gran cantidad de conceptos para categorizar el conocimiento de los profesores, y como enfatiza Munby (1988) “he elegido la postura de que, en definitiva, la única persona que puede modificar la enseñanza es el profesor, y que el acto de mejorar la enseñanza depende en primer lugar y sobre todo, de que se comprenda esto” (p. 66).

Aún más, Imbernón (2007) indica que el paradigma del pensamiento del profesor se orientó en principio hacia una concepción cognitiva, intentando comprender lo que el profesorado pensaba en la actuación didáctica y la influencia con los resultados del aprendizaje; posteriormente, se incrementó el matiz conceptual y el estudio desde las diversas disciplinas, y “a pesar de los orígenes cognitivistas, podemos afirmar que ha superado este enfoque, incorporando a este paradigma enfoques alternativos” (p. 52).

Dicho de otro modo, surgen dos ‘modelos o enfoques’ dentro del paradigma, estudiados por García y Sarramona (1987), Villar (1988), Pérez y Gimeno (1988), Feldman (1999), Imbernón (2007), Imbernón y Canto (2008), Perafán (2004; 2005) y Fandiño (2007): -el enfoque cognitivo y -el enfoque alternativo, principales tendencias de la línea de investigación sobre los pensamientos del profesor.

1.1.2.1 Enfoque cognitivo. Mientras la tradición del programa proceso-producto se dedica a la investigación de la enseñanza y estudia las relaciones de la actividad docente con las capacidades y el rendimiento del estudiante, el programa de cognición del

profesor estudia “las relaciones del pensamiento del profesor con su propia acción” (Shulman, 1989, p. 23). Fue Doyle (1978, citado por Angulo, 1999), quien expresó que los programas básicos de investigación en la enseñanza eran: proceso-producto, mediacional y ecológico; y, por su parte, la designación proceso-producto se refiere a las relaciones entre lo que los docentes hacen en el aula (los procesos de enseñanza) y lo que les pasa a sus alumnos (los productos del aprendizaje) (Anderson, Everston y Brophy, 1979, citados por Angulo, 1999; Shulman, 1989).

Baste lo anterior para indicar que “la enseñanza es una actividad que difícilmente puede analizarse con independencia de la red de significados en la que son inscritas las acciones y las perspectivas de los actores” (Feldman, 1999, p. 69). De ello resulta el interés por el enfoque cognitivo, que según Pérez y Gimeno (1988) y Fandiño (2007), se subdivide en dos modelos: el de toma de decisiones, donde el profesor es alguien que está constantemente tomando decisiones, valorando situaciones, guiando acciones y observando los efectos de éstas en los alumnos, y, el procesamiento de la información, que concibe al profesor como una persona que se enfrenta a un ambiente muy complejo de tareas, que lo aborda simplificándolo; es decir, atendiendo un número reducido de aspectos e ignorando otros. De igual manera, Perafán et al., (2001) reiteran que es un enfoque marcadamente psicologista, que tiene tres áreas de desarrollo: -el problema del pensamiento del profesor en la planificación, -el pensamiento del docente en momentos del procesamiento de información y de la toma de decisiones, y -las creencias y teorías del profesor.

De ahí que, para comprender los procesos mentales que suceden en los profesores en investigación del pensamiento del profesor, se ha propuesto tres líneas, a saber: Pensamientos durante la planeación, Pensamientos durante la enseñanza interactiva, y Creencias y teorías del profesor. Las dos primeras líneas implican los procesos de pensamiento que un profesor realiza antes de la enseñanza o durante la enseñanza

interactiva en el aula; en esta medida, lo que se busca diferenciar cualitativamente es la enseñanza preactiva con la enseñanza interactiva. En cambio, la tercera línea comprende el pensamiento con relación a su contenido, y no con los procesos mentales; “ha abierto históricamente un mayor número de aproximaciones de tipo cualitativo a la enseñanza” (Perafán, 2004, p. 47). Así, este enfoque cognitivo enfatiza los pensamientos en la planificación, en las decisiones en la enseñanza interactiva, y en las teorías y creencias del profesor, que a continuación ampliaremos.

En primera instancia, los *pensamientos en la planificación*. Los investigadores de los procesos de pensamiento aceptan la diferencia entre enseñanza preactiva y enseñanza interactiva, como fue señalada por Jackson (2001): “una cosa es lo que hace el profesor cuando está solo, y otra muy diferente lo que hace cuando está con sus educandos” (p. 184). De ello resulta que las investigaciones enfatizan las actividades mentales implicadas en el tipo, las funciones y los modelos de planificación, determinando el estudio del pensamiento de los profesores en un antes y después de la enseñanza (Perafán, 2005). Lo cierto es que, como afirma Fandiño (2007), parece que las diferencias entre la conducta preactiva y la conducta postactiva se dan por la calidad intelectual con la que se realiza. La preactiva será catalogada como más o menos deliberativa, mientras que la conducta postactiva es más o menos una conducta espontánea que posee el profesor en situaciones interactivas. En esta categoría Clark y Peterson (1990) mencionan que:

La planificación incluye los procesos de pensamiento que el profesor lleva a cabo antes de la interacción en clases, así como los procesos de pensamiento o reflexiones que lo ocupan después, y que guían su pensamiento y sus proyectos relativos a la futura interacción en el aula. (p. 449).

Ya se ha dicho que la planificación tiene dos sentidos: uno, desde el campo psicológico, donde reproduce el futuro o formula el horizonte de acción para el futuro, repasa recursos y propósitos,

y elabora un referente que le sirva de horizonte en su accionar didáctico; dos, lo que realmente representa para los docentes su programación de aula en el desarrollo de su actividad didáctica antes y después de su enseñanza. La inclusión del antes y después de la enseñanza como proceso recurrente o 'cíclico' y no lineal, lleva a Fandiño (2007) a señalar que "la distinción que hiciera Jackson entre pensamientos preactivos y postactivos es imprecisa" (p. 24). En consecuencia, esta distinción de la planeación como proceso psicológico y actividad práctica abrió alternativas múltiples para su estudio. Mientras la planeación centrada en procesos psicológicos toma sus referentes de las teorías y métodos de la psicología cognitiva, la planificación de la actividad práctica, es decir, cuando dicen que están 'planificando', ha sido indagada mediante un enfoque fenomenológico o descriptivo, asumiendo una mirada antropológica y pedagógica.

De ahí que Perafán (2004) considera que los estudios sobre planificación desde el ámbito psicológico, propongan programas de formación unificados y unificadores, ejecutando políticas educativas sin factores de medicación en el aula; desde el ámbito fenomenológico, contribuye a evidenciar los errores conceptuales y estratégicos de los dos aspectos mencionados.

Ahora bien, mediante la planificación, los educadores cambian el currículo, agregando, quitando, reformando, contenidos curriculares o actividades en asocio de su conocimiento adquirido; reparten el tiempo en la organización de horarios y los contenidos de la clase, sean diarios, semanales, semestrales, anuales, entre otros, caracterizaciones de la planificación que han sido recogidas por los investigadores de estos estudios para clasificarlos; por ejemplo, García y Sarramona (1987), quienes clasifican dichas investigaciones en: Estudios descriptivos de la planificación del profesor, Análisis de los factores que influyen en la planificación de enseñanza, y La conducta en clases. Clark y Peterson (1990) también los clasifican según los tipos y funciones de la planificación docente, los modelos que describen la planificación, y la planificación y conducta del docente.

A causa de ello, Fandiño (2007) señala que los temas que más sobresalen en la planificación de los profesores y que son comunes en los reseñadores son, en primer lugar, los tipos y las funciones de la planificación, y los productos de la planificación (rutinas o esquemas o planes); en segundo lugar, los modelos utilizados por los maestros: el modelo de producción industrial de Tyler, la planificación como un proceso de solución de problemas, y la planificación y la conducta en clase. Para los dos primeros modelos, las investigaciones fueron desarrolladas con metodologías cuantitativas y con el uso de escalas y cuestionarios, y las investigaciones centradas en la planificación y la conducta en clase usaron las metodologías más cualitativas, cuya pregunta fundamental fue: “¿Qué pasa en el aula con las planificaciones que realizan los maestros?” (p. 26).

Así mismo, estas dos concepciones están representadas en las investigaciones de forma implícita o explícita. La primera está más dirigida por las teorías cognitivas, y desarrolla sus investigaciones con las metodologías propias de ésta (escalas, cuestionarios, etc.). La segunda sugiere un enfoque más fenomenológico o etnográfico, e incluso el profesor como tal, cumple otro papel, y es considerado más que un informante, un colaborador de la investigación (Medina, citado por Fandiño, 2007). Sin embargo, Medina y Salvador (2009) propician la perspectiva plurimetódica, por cuanto:

Se constituye en un reto valioso, pues con la interacción simultánea de estrategias metodológicas se puede llegar a descubrir cuál es el camino conveniente y adecuado para mejorar la calidad de la enseñanza. Para ello, el trabajo de investigación debe realizarse bajo la conjunción de los paradigmas cualitativo y cuantitativo. (p. 89).

En este sentido, la investigación de los procesos de pensamiento en la planificación desde los procesos psicológicos y la actividad didáctica del profesor, por ser cíclicos y no lineales, requiere el uso de diversas estrategias metodológicas, y de la complementariedad en el desarrollo de los procesos cíclicos.

Sin embargo, más que concentrar esfuerzos en la diferencia entre estas investigaciones cuantitativas y cualitativas, o su enfoque mixto, dediquémonos a profundizar el tópico de los profesores con experiencia o expertos (noveles), dado que ha sido un tema investigado y que ha orientado muchas de las indagaciones sobre planificación e interacciones en el aula. Este tipo de investigaciones hace parte de un campo de la psicología cognitiva que está preocupado por resolver problemas y ejecutar tareas, y se ha realizado en áreas de matemáticas, medicina, ciencias sociales, entre otras. En este sentido, Clark y Peterson (1990) llaman la atención acerca de las “diferencias entre los docentes expertos y los ‘principiantes’, lo que determina que la educación de los enseñantes se concentra en la planificación de lecciones” (p. 461), no así en los profesores experimentados. Pozo (2006) sintetiza los supuestos comunes que han dado paso a investigaciones entre expertos y novatos (experimentados o principiantes), así: “Dado que la diferencia entre expertos y novatos consiste básicamente en sus distintas ‘bases de conocimiento específicas’ y que éstas dependen del área temática de que se trate, resulta muy difícil la comparación entre esas diversas áreas” (p. 226).

Para Miras y Onrubia (2002):

La diferencia entre expertos y noveles pasa en buena parte, por una diferencia de conocimientos, y no tanto por una diferencia de procesos cognitivos básicos o de capacidades generales de conocimiento. Esta diferencia de conocimientos no es únicamente cuantitativa -los expertos saben más que los noveles sobre el dominio que se trate- (p. 16).

Y, como dice Manuale (2007):

Sobre todo, tienen organizados sus conocimientos de una forma distinta; la pericia es un efecto de la práctica acumulada; esto es, un efecto de aprendizaje, por lo tanto, no se considera los factores innatos y las posibles diferencias individuales. La pericia está circunscrita a áreas específicas de conocimiento, de forma que se es experto -o no-, con respecto algo. (p. 38).

Un mismo sujeto puede tener diversos grados de pericia para problemas conexos de una misma área.

Estas aclaraciones aportan a las teorías del desarrollo profesional, del cambio y del ciclo de aprendizaje, y de las teorías del aprendizaje adulto, para comprender las relaciones que el pensamiento y el conocimiento de los profesores representa en su práctica pedagógica.

Añadamos pues, que en el análisis de los pensamientos en la planificación, se hace necesario citar, al menos, los diversos tipos de planeación indagados empíricamente (ocho estudios según informes de investigación disponibles) por Clark y Peterson (1990), quienes concluyen que “los docentes dedican un considerable esfuerzo a la estructuración, organización y administración de lapsos de tiempo limitados de instrucción en el aula” (p. 455), y citando a Yinger, concuerdan en que estos recurren a la planificación como respuesta de su actividad cognitiva en favor de la simplificación, como un medio para alcanzar con éxito la complejidad del aula. Dicha simplificación se vincula con el objeto de inspeccionar conductas y actividades, lo cual se supone necesario como condición para el buen rendimiento académico de los educandos.

Perafán (2004; 2005), habiendo analizado de forma más amplia los procedimientos establecidos por los profesores en la planificación, concluye que ésta “incluye tanto el control como la coordinación de secuencias específicas de (a) las actividades, (b) la instrucción o enseñanza, (c) el control, y (d) la misma planificación” (p. 49), objetos procedimentales que al parecer agrupan la estructuración, organización y administración. Esto indica que no solo se ha identificado los procesos cognitivos involucrados en la planeación, sino los contenidos que influyen en las actividades cognitivas de los educadores. En este mismo sentido, el autor manifiesta que en los dos primeros casos de la planificación de las actividades y de la instrucción, puede identificarse una actividad cognitiva asociada a los contenidos y no a los procesos cognitivos, mientras que en los dos últimos

(control y planificación) aparece la reflexión metacognitiva. Esta diferenciación es importante porque mientras las dos primeras operaciones son realizadas en un objeto distinto al de la actividad cognitiva, las dos últimas operaciones (control y planificación) reflexivas las realiza la actividad cognitiva sobre ella misma.

Este aspecto de la reflexión metacognitiva, entendiendo metacognición como el conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos, es relevante e importante de resaltar, porque es un “indicio de la actividad autorreflexiva del maestro, en la cual construye principios de acción de cotidianidad [...], diferenciación que no ha sido evidenciada por las investigaciones del pensamiento del profesor en la planeación” (Perafán, 2005, p. 21), por cuanto se concibe y analiza que las actividades de aula y de la enseñanza son algo externo al proceso cognitivo del profesor. Esta diferenciación lleva a suponer que las dos primeras actividades cognitivas o procesos de pensamiento responden a una concepción clásica acerca de la educación, mientras que las dos actividades metacognitivas responden a una concepción educativa contemporánea (actual) que favorece la concepción de planeación para el profesor, como una actividad metacognitiva del mismo. En pocas palabras, desde la concepción alternativa o contemporánea de la educación se tendrá que dar cuenta de las nuevas significaciones tácitas y de su dependencia con los ámbitos y los procesos metacognitivos en la planeación.

Este doble enfoque de la metacognición como conocimiento y proceso de control de la propia actividad cognitiva ha estado presente en la mayoría de trabajos realizados dentro este dominio de las concepciones (Pérez, Mateos, Scheuer y Martín, 2006). La metacognición significa literalmente, cognición sobre la cognición (o conocimiento sobre los conocimientos y el aprendizaje).

En el capítulo III se ampliará esta concepción con el tema de la Metacognición como Proceso de Aprendizaje de Calidad.

Respecto a los 'Pensamientos y decisiones en la enseñanza interactiva', los investigadores del pensamiento de los docentes han procurado describir lo que éstos piensan cuando interactúan con los educandos en el aula. Según Clark y Peterson (1990) los investigadores "han buscado establecer en qué medida los docentes toman decisiones interactivas que los llevan a modificar sus planes o su conducta en el aula" (p. 475), pero así mismo, han tratado de resumir en esquemas gráficos, las decisiones interactivas de los docentes y describir los principios y las señales que éstos dan cuando aceptan decisiones interactivas. Por último, se ha estudiado la relación entre el pensamiento y las decisiones interactivas de los docentes, su conducta y los resultados obtenidos del aprendizaje de los educandos. "En algunas de las investigaciones no existe una profundización en los contenidos del pensamiento que permitan comprender e interpretar en qué piensan los profesores en la enseñanza interactiva" (Perafán, 2005, p. 53).

En los primeros estudios, el proceso de pensamiento acerca de la enseñanza interactiva se recoge, a partir de la variable de toma de decisiones; por eso, autores como Marland y Whitfield (citados por Perafán, 2004) han estudiado el aspecto de decisión interactiva, definiéndolo como "una elección consciente que realiza un profesor entre una u otra posible forma de actuación, en un momento específico de su interacción con los educandos" (p. 53). Rescatar la expresión 'elección consciente' como un componente válido en la decisión interactiva, no impide que el profesor pueda tomar buenas decisiones, a partir de una elección inconsciente, la cual puede ser objeto de exploración, explicación, comprensión, para clarificar diferencias con las decisiones interactivas conscientes.

Ahora veamos cómo los investigadores, al analizar el contenido de los pensamientos en la enseñanza interactiva, enuncian que la toma de decisiones en la enseñanza por parte de los profesores es realizada en torno a cuatro aspectos fundamentales: objetivos, contenidos, instrucción o enseñanza y educandos. El hecho de

identificar este tipo de aspectos, no basta para profundizar acerca de “qué piensa y qué conocimiento mantiene acerca de ello, y por qué piensa de esa manera y no de otra” (Perafán, 2005, p. 23).

En este orden de ideas, como el interés no es profundizar en el pensamiento interactivo del profesor, pero conociendo que la época actual para la educación superior, universidad, profesor y estudiantes, marca cambios económicos, políticos, sociales y educativos profundos, específicamente, el atribuido a la eminente crisis de las profesiones (Schön, 1992) por factores como la enseñanza proceso-producto, caracterizada por su racionalidad técnica, se hace necesario reorientar la investigación acerca del pensamiento, y sobre la acción docente, hacia un modelo que permita incluir las competencias prácticas excluidas por modelos de enseñanza clásica. Esto favorecería una práctica pedagógica que potencialice el aprendizaje y la formación integral del estudiante, y contribuya a una teoría pedagógica más digna y de mayor impacto en los procesos de transformación en la educación de la sociedad.

Por último, algunos investigadores, desde el enfoque cognitivo de carácter psicologista, han centrado su estudio en *la teoría y las creencias del profesor*. Los estudios realizados acerca de los juicios, creencias y teorías implícitas del profesor, proponen modelos que entienden la enseñanza como “proceso por el que los profesores realizan razonables juicios y decisiones con la intención de optimizar los resultados de los estudiantes” (Shavelson y Stern, 2008, p. 390). Según Martínez (1990), al seguir a estos autores, “el profesor se explicaría los acontecimientos y las causas de los fenómenos que ocurren en el aula por medio de atribuciones, las cuales constituirían la base de sus propios juicios profesionales” (p. 22). Desde esta perspectiva de las investigaciones cognitivas, Perafán (2005) expresa que los estudios acerca de las teorías y las creencias del profesor,

...se han limitado a identificar básicamente el tipo de atribuciones causales que él realiza con relación al rendimiento de los estudiantes. Al centrarse en el problema de la causa, los investigadores declaran

una directriz epistemológica clásica en sus indagaciones. Esto complica la comprensión acerca de cuál es en últimas la creencia o teoría implícita y explícita que mantiene el profesor acerca de su acción. (p. 25).

Evidentemente, se corrobora que las investigaciones en el campo de las teorías y creencias del profesor se han centrado en la interpretación de las atribuciones causales del docente con relación al éxito o fracaso de un estudiante en la presentación de exámenes o pruebas de desempeño, pero descuidando el contenido de la creencia que el profesor tiene en su actividad práctica.

De otro lado, surge un paradigma alternativo a la visión clásica de la ciencia, reconocido por algunos investigadores como el paradigma de las ciencias sociales, caracterizado por la nueva significación particular y social asignada por los propios actores de la actividad práctica. Esto implica que entra en escena la interpretación que se realiza de la red social que mantienen los sujetos, y no de las atribuciones causales de la relación del docente con el rendimiento del estudiante.

Desde esta nueva orientación, en Colombia se ha permitido incrementar el horizonte de búsqueda en la perspectiva de teorías y creencias, estudios realizados acerca de las creencias sobre la naturaleza de la ciencia, la enseñanza y el aprendizaje que mantienen los profesores de física, de biología y los de química (Perafán et al., 2001). Además, Perafán (2004) analiza:

En qué sentidos tales creencias median o determinan la labor cotidiana de enseñanza de los diferentes docentes. Por otra parte, se ha identificado e interpretado el pensamiento del profesor como un conjunto de filtros que determinan el sentido de las reformas educativas locales o internacionales. (pp. 25-26).

Este tipo de estudios acerca de la teoría y las creencias del profesor ayuda a vislumbrar otro enfoque que pretende la búsqueda de nuevos significados y sentidos para la innovación,

el cambio, la reforma educativa, y lograr así una enseñanza y un aprendizaje de calidad.

En definitiva, se puede observar que una gran cantidad de investigaciones acerca del pensamiento del docente centran su interés en el problema de pensamiento del docente en la planificación, con un enfoque psicologista, con énfasis en los procesos formales que explican la actividad mental del profesor y con hechos observables en su conducta. En primer lugar, se estudia las actividades mentales implicadas en los tipos de planeación y actividades cognitivas, sus funciones y sus modelos, lo cual ha sido comprendido como el estudio de los pensamientos de los profesores antes y después de la enseñanza en el aula. En segundo lugar, los investigadores han abordado el pensamiento del docente en los momentos del procesamiento de información y de toma de decisiones, lo cual ha sido entendido como el estudio interactivo (Shavelson, 1986), o, como dicen García y Sarramona (1987), se trata básicamente de saber “cuáles son los procesos de razonamiento que ocurren en la mente del profesor durante su actividad docente” (p. 416).

La diferencia que existe entre planificación y pensamiento interactivo cumple, esencialmente, la creencia de que los procesos de pensamiento del profesor, cuando interactúa en el aula, son cualitativamente distintos a sus pensamientos cuando está fuera de ella (Clark y Peterson, 1990; Perafán et al., 2001; Perafán, 2004 y 2005). Finalmente, algunos investigadores, en este enfoque psicologista, se han centrado alrededor del estudio en las teorías y creencias del profesor, aunque el esfuerzo se ha puesto en las atribuciones que hace el docente sobre las causas del rendimiento de los estudiantes. Podría afirmarse que el contenido mismo de las creencias no se ha estudiado (Perafán et al., 2001). Como afirman Pérez y Gimeno (1988) “paradójicamente, éste es el ámbito sobre el que se ha realizado menos investigaciones dentro del enfoque cognitivo (psicologista) (p. 15)”. Esto es real, al menos en Colombia; la indagación acerca de las creencias no es evidente, no despierta el interés académico de los investigadores,

y tiene escasa productividad académica en las universidades. Sin embargo, los

Tres tipos de pensamiento se influyen entre sí y tienen, a su vez, una relación recíproca con la acción docente. Las acciones que llevan a cabo los profesores tienen su origen mayoritariamente en sus procesos de pensamiento, los cuales a su vez, se ven afectados por sus acciones (Pérez et al., 2006).

1.1.2.2 Enfoque alternativo. Este enfoque alternativo (Pérez y Gimeno, 1988; Perafán et al., 2001, Perafán, 2004, 2005; Fandiño, 2007) señala, de alguna forma, que la investigación del pensamiento del profesor en la actualidad no es un modelo de investigación de los procesos de pensamiento del profesor; surge de la agrupación de una gran cantidad de investigaciones que se originan desde el paradigma de las ciencias sociales y, particularmente, desde la visión antropológica que produjo un giro en el campo de los presupuestos que acompañan la investigación del pensamiento del profesor, pasando de una enseñanza como actividad eficaz, hacia una concepción más compleja que no puede ser alejada de la intencionalidad del profesor, del reconocimiento que tienen otros elementos afectivos, culturales, históricos y sociales, en el que están insertos profesor y educando.

Esto se debe a que existe una identificación de una unidad circular entre el pensamiento y la acción del docente, por cuanto se considera competencias tales como el conocimiento en la acción, la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción, que fueron tratadas en el capítulo anterior, como una influencia activa en la solución de los problemas concretos y en la comprensión del quehacer diario de un profesor. Así como Snow (citado por Clark y Peterson, 1990) habla de un proceso de enseñanza cíclico, refiriéndose a que la enseñanza preactiva y postactiva no tiene relaciones lineales y directas, sino por el contrario, son procesos recurrentes, así mismo Schön (1998) habla de un 'proceso cíclico' o de un 'modelo cíclico de pensamiento del profesor'; esto indica que el profesor produce discurso teórico a partir de la reflexión

acumulativa sobre la práctica, al mudar o al comprobar así sus propios fundamentos o tesis.

Shulman (1989) ha realizado otros planteamientos, cuando se refiere a la enseñanza como un 'modelo del razonamiento pedagógico y acción'. Conste pues, como afirma Perafán (2005), "que unos y otros investigadores coinciden en pensar la acción de los profesores (planeación e interacción) como una estructura con sentido propio" (p. 26). Dichos sentidos están referidos a las creencias e intencionalidades constitutivas del profesor.

Así las cosas, estos autores reconocen que el profesor como sujeto activo y vinculado con la actividad práctica, es un sujeto de saber pedagógico (maestro) y un sujeto de enseñanza (profesor), cuyos saberes hacen parte del pensamiento y el conocimiento del profesor, y no se expresan en conductas absolutamente observables.

Desde luego, con relación al enfoque alternativo debe notarse, según Perafán (2004), que:

No hacen hincapié tanto en los modos formales de pensar del docente cuando se enfrenta a un evento pedagógico específico, sino que procuran el desarrollo de la reflexión y de la comprensión del sentido que las prácticas pedagógicas connotan para ellos. (p. 58).

Por todo esto, el enfoque alternativo se indaga de manera más específica a partir de la investigación cualitativa etnográfica, comprendiendo el referente desde el cual los *sujetos interpretan sus pensamientos, sentimientos y acciones*, favoreciendo o promoviendo la reflexión, la comprensión y la re-significación de las prácticas que se suscitan en la acción e interacción del profesor y el educando. Así que la presente investigación, aunque utiliza algunos elementos del enfoque cognitivo desde la investigación cuantitativa, también propone comprender las nuevas significaciones que emergen en la enseñanza preactiva, interactiva y postactiva de los profesores universitarios de las áreas científicas de ciencias sociales, humanidades y educación,

y de las ciencias contables, económicas y administrativas en su actividad práctica, procurando interpretar sus sentimientos y acciones.

Entonces, el estudio alternativo del pensamiento del profesor utiliza dos líneas ampliamente definidas; para el estudio se describirá solo algunos presupuestos en forma breve. El primero está referido al conocimiento de los profesores y el segundo a sus epistemologías. La diferencia

...radica fundamentalmente en que el estudio del conocimiento interroga por lo que piensa, mientras que el estudio de las epistemologías analiza por qué lo hace de esa manera. En síntesis, en tanto los enfoques cognitivos interrogaron acerca de cómo piensa el profesor, los enfoques alternativos interrogan qué y por qué piensa de esa manera. (Perafán, 2005, p. 26).

En primer lugar, *el conocimiento de los profesores*. El así denominado conocimiento del docente o de los profesores en los años 90 comenzaba a considerarse y a consolidarse como un campo notable y apropiado para la investigación, giro que ayudó a salir del callejón sin salida que padecían los investigadores mediacionales (Angulo, 1999). Los procesos formales de pensamiento de los profesores no solo median e inciden en el proceso pedagógico y educativo, sino que existen unos conocimientos tácitos y explícitos en el pensamiento, que han sido objeto de análisis de algunos investigadores, con el propósito de conocer mejor las particularidades del conocimiento de los profesores en ejercicio y en formación, y buscar teorías alternativas que ayuden en la comprensión de los contenidos curriculares.

Así que este tipo de análisis y propósito por comprender con mayor y mejor precisión las características del conocimiento, ha dado lugar a que el enfoque alternativo genere un estudio más amplio referente al profesor; Clandinin y Connelly (1988) hablan del “conocimiento como ese cuerpo de convicciones y de significados...” (p.54), concepción que insiste en el reconocimiento

del conocimiento práctico y personal del profesor, porque tiene “muy poco que ver con los saberes pedagógicos formales, rigurosamente contruidos sobre los modelos académicos de las diversas disciplinas científicas” (Martínez, 1990, p. 26); se presenta en hábitos o teorías, o rutinas o esquemas mediante los cuales se expresa valores, ideas y conceptualizaciones comprendidas en la práctica pedagógica.

Freema Elbaz fue uno de los primeros autores en analizar la enseñanza como el ejercicio de un tipo especial de conocimientos con el que los problemas son afrontados en la sala de clase, un conocimiento ‘práctico’. Para Elbaz, el conocimiento práctico se organiza de tres maneras: reglas de la práctica ‘que deben ser seguidas metódicamente’, principios prácticos, que son utilizados reflexivamente, e imágenes que ‘guían la acción de manera intuitiva’. (Aguilar, 2011, párr. 4).

Se identifica estos tres elementos o dimensiones porque son contruidos en la historia personal del docente, su historia de formación y su historia profesional; esto hace que se debele un conocimiento profesional del profesor que, a simple vista, como dice Martínez (1990) “parece que es aquel que éste posee y utiliza cuando intenta resolver, día a día, los problemas de su práctica” (p. 26). Estas investigaciones del conocimiento práctico “comienzan a prestar especial atención a factores como la formación docente, las primeras experiencias profesionales o las características del trabajo en el aula” (Feldman, 1999, p. 71). Uno de los rasgos más distintivos de la investigación sobre el conocimiento de los profesores parece ser una confluencia de intereses conceptuales, metodológicos, pedagógicos y políticos. Como ejemplo, revisemos brevemente los trabajos de Shulman (1989), quien distingue, por su parte, tres clases de conocimiento de contenido: el de materia, el pedagógico y el curricular. Perafán (2005) plantea:

En una interesante síntesis teórica, en la que se integran los resultados obtenidos en los estudios sobre el conocimiento del profesor, autores como Porlán y Rivero (1998), Marcelo (2002), Badillo y Azcárate (2002), Moreno (2002), entre otros, han puesto

en práctica el concepto *integración* a manera de principio fundante del 'nuevo' saber sobre el conocimiento profesional del docente. En ese orden de ideas, han planteado formas distintas de integrar los distintos componentes de dicho conocimiento. (p. 1).

Evidentemente, la integración de dichos componentes del conocimiento profesional del profesor, puede ser vista en el estudio de García y Sarramona (1987), quienes integran tres tipos de conocimiento: el psicopedagógico, el de contenido y el didáctico del contenido; se realiza con relación a cuatro características básicas comunes: el conocimiento del profesor se construye, se construye en interacción social, es contextualizado y se encuentra distribuido.

En efecto, para Porlán y Rivero, por ejemplo, el “conocimiento profesional deseable” debe buscar la integración de, por lo menos, cuatro componentes identificados en la investigación sobre el pensamiento del profesor: los saberes académicos, los saberes basados en la experiencia, las rutinas y guiones, y las teorías implícitas. (Perafán, 2005, p. 2).

Ahora bien, López (1999) diferencia el conocimiento práctico personal del conocimiento práctico. El primero ha sido desarrollado con el fin de enfatizar en la naturaleza idiosincrásica del conocimiento de cada profesor, y se interpreta mediante su interacción con las acciones que realiza en una postura concreta; y el segundo, lo entiende “como el conjunto de conocimientos complejos, orientados a la práctica que (los profesores) utilizan activamente para conformar y dirigir el trabajo de la enseñanza” (p. 63). En este sentido, citando a Elbanz, sostiene que no se puede considerar a los profesores como meros ejecutores de teorías educativas o pedagógicas elaborados por los eruditos o expertos, ni considerar que el contenido del conocimiento práctico lo compone el conocimiento de sí mismo, el del medio, el de la materia, el del currículum y el de la instrucción.

El contenido de los párrafos precedentes nos ha permitido observar unas relaciones determinadas entre acción y conocimiento, o si se quiere, entre conocimiento personal,

conocimiento práctico, conocimiento profesional de los profesores y la práctica pedagógica. De esta manera, Montero (2001) plantea que la actuación de los profesores representa la oportunidad para manifestar su conocimiento y, al tiempo, una fuente para la construcción y reconstrucción del mismo; el conocimiento está en la acción de los profesionales; puede hacerse explícito a través de su propia indagación y formar parte del conocimiento profesional colectivo, y no solo encontrarse en la codificación realizada por los expertos. Por otro lado, el problema reside también en el juego de pares a elegir para su estudio: conocimiento-acción, teoría-práctica, investigación-acción o investigadores prácticos.

Como podemos ver, la actuación del profesor en su práctica pedagógica con relación al conocimiento, puede ser estudiada en forma diversa, dependiendo de la díada seleccionada, y del análisis de los elementos cognitivos y de acción que conforman el conocimiento práctico.

En este sentido, para Heredia (2002), el enfoque alternativo se sintetiza y desarrolla desde una perspectiva general que hemos denominado como conocimiento práctico, que constituye tanto matices cognitivos como de acción, formando una agrupación heterogénea y no sistemática de los dos aspectos (cognitivo-prácticos), que actúan como dispositivos concurrentes del pensamiento y la acción, y orientan la práctica pedagógica desde el contexto de las reglas didácticas en distintos aspectos como la propiamente instruccional, la socio-relacional, la afectiva y la gestión de aula. Por eso, este mismo autor, con relación a los elementos cognitivos y de acción, plantea que los elementos cognitivos soportan y justifican, explícita o implícitamente la conducta del docente. Así, entre los estudiados expresamente por los autores, tenemos los siguientes: Teorías implícitas, Creencias educativas, Perspectivas cognitivas. También hay otros aspectos cognitivos que se encuentran entremezclados con los anteriores, pero que no han sido objeto de estudio, a saber: intuiciones, prejuicios, intenciones e interpretaciones. Y los elementos de acción o de conductas reales del docente observadas en el aula y que aparecen expresamente estudiadas en los autores serán

las siguientes: Principios pedagógicos generales, Principios de la práctica y rutinas.

Todo esto parece confirmar que nuestro estudio privilegia la relación teoría-práctica, los elementos cognitivos y de acción, por cuanto el interés radica en las relaciones del profesor y sus estrategias didácticas, sus teorías personales en acción y, particularmente, las creencias de autoeficacia y su relación con las acciones intencionales que se suscitan en la práctica pedagógica. Sin embargo, en el proceso de indagación cualitativa a partir de la estrategia de complementación, tal vez se hallará una multiplicidad de relatos o voces independientes o yuxtapuestas que configuran las creencias de autoeficacia como fruto de la reflexión personal y del conocimiento profesional del colectivo de los profesores participantes en los grupos focales.

En segundo lugar, *Las epistemologías de los profesores*. Desde 1986, Shulman (1989) deja planteadas algunas ideas acerca de la importancia del estudio de las creencias epistemológicas del profesor para entender la enseñanza; muchas de ellas fueron retomadas por investigadores educativos. Perafán (2004; 2005) declara que la mayoría de estos estudios han estado centrados en la búsqueda de cuáles son las creencias del profesor acerca de la naturaleza de la ciencia y del conocimiento científico. Otros estudios como los de Porlán (citado por Perafán, 2005) desarrollan un extenso trabajo de identificación y caracterización de las epistemologías del profesor, indicando la relación entre éstas y la enseñanza. Asimismo, Adúriz-Bravo e Izquierdo (2005) presentan, a grandes rasgos “un modelo de formación epistemológica para el futuro profesorado de ciencias, que atiende a varios aspectos complementarios, relativos a la selección de contenidos sobre la naturaleza de la ciencia y a su implementación en el currículo general de formación” (p. 125). De todos estos estudios, entre otros, el enfoque alternativo del conocimiento del profesor implica el desarrollo y el replanteamiento de los trabajos relacionados con sus epistemologías, cambiar el concepto de epistemología, para

así poder identificar de manera más adecuada las características de ese tipo de conocimiento particular.

Por ello, Perafán (2004) afirma que es indispensable explorar la diversidad de referentes epistemológicos que establecen el pensamiento y el conocimiento del profesor, y desarrollar cada uno de estos referentes hacia la organización de unos de considerable determinación. Esto implica que las epistemologías de los profesores constituyen un lugar estratégico en la línea de investigación del pensamiento del profesor, en las metodologías cualitativas y en las investigaciones interpretativas, consagrándose como una noción alternativa para otros estudios en el contexto universitario.

En resumidas cuentas, la investigación acerca del paradigma del pensamiento del profesor genera y utiliza una multitud de conceptos para categorizar y describir el conocimiento que éste utiliza en sus “acciones inteligentes”, como lo denomina Schön (1992; 1998), aunque las categorías responden a diferentes enfoques teóricos y conceptuales, indicando que el pensamiento y el conocimiento de los profesores es multiforme y complejo. Es más, Feldman (1999) plantea que el exceso de conceptos y categorías en este paradigma declara la visión de que el conocimiento que hace parte de la acción de enseñar se estructura de formas diferentes, y cumple diversas funciones.

Ahora bien, el pensamiento del profesor, cuyo objeto de investigación, como hemos visto, está radicado en la caracterización de los componentes que influyen en los procesos de pensamiento, desde los cuales planea, toma decisiones en su práctica pedagógica, relacionados con lo que un educador debe saber, saber hacer y saber ser, con el propósito de garantizar una enseñanza de calidad. Aún mejor, como afirman Pérez et al., (2006)

El paradigma del pensamiento del profesor tiene sin duda el interés de haber desplazado el foco de análisis desde la conducta del profesor a los conocimientos y creencias que la guían, y haber destacado

la toma de decisiones como uno de los factores fundamentales de la práctica docente, pero los estudios son mayoritariamente descriptivos de los contenidos de los distintos tipos de pensamiento y apenas se plantean el problema de su naturaleza representacional, ni de la diferente función que los conocimientos y las creencias pueden cumplir, dado su distinto nivel de explicitación, en la acción del profesor. (p. 83).

De allí la importancia que radica para los estudios de las prácticas institucionales, discursivas y de estrategias, esta breve comprensión acerca de la evolución, desarrollo y estado actual del pensamiento al conocimiento del profesor, como un componente fundamental de la calidad de la enseñanza, del aprendizaje y del profesionalismo del docente como condición de calidad.

1.2 Conclusiones

Las herramientas conceptuales acerca del estado actual de investigación y de los enfoques acerca de los procesos de pensamiento del profesorado, permiten comprender que el profesor es un agente que planifica, interactúa, toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y actitudes, y desarrolla una serie de saberes y rutinas propias de su quehacer docente, que se requiere estudiar, para compartir en los procesos de formación de maestrías y doctorados.

El dar a conocer la línea de trabajo de investigación del pensamiento y del conocimiento de profesores a la comunidad en general, indica que se aporta a las reflexiones e indagaciones que la ISATT adelanta en el mundo.

La investigación del pensamiento del profesor se ha nutrido con el paso hacia la comprensión del conocimiento de los profesores, con influencias variadas e integradas desde los diversos campos de conocimiento como la Psicología, Antropología, Etnografía, Sociología y Educación, lo que permite pasar de la pregunta: ¿Qué piensa el profesorado? a ¿Cómo o qué conocen los profesores?, y aún más, a reflexionar sobre el profesionalismo de los docentes como condición de calidad.

La riqueza del estudio del conocimiento de los profesores nos permitirá encontrar epistemologías o socio-epistemologías emergentes de cómo piensan los docentes al desarrollar su práctica pedagógica mediante saberes académicos, rutinas o guiones o diversidad de instrumentos creados o asumidos culturalmente por el profesorado, que requieren ser revisados crítica y rigurosamente en la formación de maestrantes y de doctores.

Referencias

- Adúriz-Bravo, A. e Izquierdo, M. (2005). Directrices para la formación epistemológica del futuro profesorado de Ciencias Naturales. En G. A. Perafán, y A. Adúriz-Bravo. (Comp.). (2005). *Pensamiento y Conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales* (2ª. ed.), (pp. 125-136). Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Aguilar, E. (2011). Aprendiendo a enseñar: El pensamiento del profesor – Esquemas y conocimiento práctico. Recuperado de <http://esmok.blogspot.com/2011/04/aprendiendo-ensenar-el-pensamiento-del.html>
- Angulo, R. (1999). De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. En Pérez, A., Angulo, J. y Barquín, J. (Eds. Lit.). (1999). *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica* (pp. 261-319). Madrid, España: Akal, S. A.
- Arguello, L. (2010). El concepto de producción intelectual en la actividad académica del profesor universitario. *Revista Docencia Universitaria*, 11(1), 89-106.
- Barquín, J. (1995). La investigación sobre el profesorado. Estado de la cuestión en España. *Revista de Educación*, 306, 7-65.
- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica, S. A.
- Beltrán, J. y Bueno, J. (Eds.). (1995). *Psicología de la Educación*. Barcelona, España: Editorial Boixareu Universitaria. Marcombo.
- Calderhead, J. (1988). Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores. En A. L. Villar, *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores* (pp. 21-38). Alcoy: Marfil.

- Clandinin, J. y Connelly, F. Conocimiento, práctica personal de los profesores: imagen y unidad narrativa. En A. L. Villar. (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores* (pp. 39-62). Alcoy, España: Marfil.
- Clark, M. y Peterson, P. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza III. Profesores y Alumnos* (pp. 442-539). Barcelona, España: Paidós Educador.
- Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias). (2001). Elementos para la formulación de proyectos de investigación científica y tecnológica. Recuperado de <http://repositorio.colciencias.gov.co/handle/11146/747>
- Fandiño, G. (2007). *El pensamiento del profesor sobre la planificación en el trabajo por proyectos. Grado de transición*. Bogotá, Colombia: Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Feldman, D. (1999). *Ayudar a Enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Fernández, M. (2016). El Informe Coleman: una lección de sociología y de política. *RASE, Revista de Sociología de la Educación*, 9(1), 37-45.
- García, C. y Sarramona, J. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona, España: Ediciones CEAC.
- Gitomer, D. & Bell, C. (Eds.). (2016). *Handbook of Research on Teaching* (5th ed.). Washington: American Educational Research Association.
- Heredia, A. (2002). *El conocimiento práctico de la evaluación de los profesores*. Zaragoza, España: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Hernández, F. y Sancho, J. (1998). *Para enseñar no basta con saber la asignatura* (2^a. ed.). Barcelona, España: Editorial Paidós.

- Imbernón, F. (2000). Un nuevo Profesorado para una nueva Universidad. ¿Conciencia o presión? *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado* (38), 37-46.
- (Coord.). (2007). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado* (3ª ed.). Barcelona, España: Editorial Graó, de IRIF S.L.
- Imbernón, F. y Canto, P. (2007). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Revista Electrónica Sinéctica*, 41, 1-12.
- (2008). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Izquierdo, C. (2002). *El profesor y su mundo*. México: Trillas.
- Jackson, P. (2001). *La vida en las aulas* (6ª ed.). Madrid, España: Ediciones Morata S. L. y Fundación Paideia.
- López, J. (1999). *Conocimiento docente y práctica educativa. El cambio hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Manuale, M. (2007). *Estrategias para la comprensión. Construir una didáctica para la educación superior*. Santafé, Argentina: Universidad Nacional del Litoral.
- Marroquín, M. y Valverde, O. (2017). *Las Concepciones epistemológicas, pedagógicas y didácticas del mejor profesorado de las universidades acreditadas en Colombia*. Pasto, Colombia: Editorial UNIMAR.
- Martínez, J. (1990). *Renovación pedagógica y emancipación profesional*. Valencia, España: Universitat de València.
- Medina, A. y Salvador, F. (2009). *Didáctica General* (2ª ed.). Madrid, España: Pearson Educación.
- Meirieu, P. (2005). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona, España: ESF Éditeur.

- Miras, M. y Onrubia, J. (2002). *Factores psicológicos implicados en el aprendizaje escolar: las características individuales*. Barcelona, España: UOC, la Universidad Virtual.
- Mojica, D. y Orduz, C. (2008). *Análisis y reflexiones sobre la práctica pedagógica investigativa de la Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Universidad de La Salle, desde las competencias pedagógicas, pensamiento crítico y formación docente* (Trabajo de Grado). Universidad de La Salle. Recuperado de <http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/8102/T26.08%20M729a.pdf?sequence=1>
- Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Moreno, M. (2005). El pensamiento del profesor. Evolución y estado actual de las investigaciones. En G. A. Perafán y A. Adúriz-Bravo. (Comp.). *Pensamiento y Conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales* (2ª. ed.). (pp. 63-79). Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Munby, H. (1988). Investigación sobre el pensamiento de los profesores: dilemas ante la conducta y prácticas profesionales. En A. L. Villar, *Conocimiento, Creencias y Teorías de los Profesores* (pp. 63-86). Murcia, España: S. A. Marfil Editorial.
- Ortega, J. (2013). *Poder y práctica pedagógica*. Bogotá, Colombia: Editorial Cooperativa Magisterio.
- Perafán, G., Reyes, H. y Salcedo, E. (2001). Acciones y Creencias. Análisis e interpretación de creencias de docentes en física. En Perafán, G. y Adúriz, A. (Comp.). (2005), *Pensamiento y Conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Perafán, G. y Adúriz-Bravo, A. (Comp.). (2005). *Pensamiento y Conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales* (2ª. ed.). Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

- Perafán, G. (2004). *La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional*. Bogotá, Colombia: Impresión Arte.
- (2005). Epistemologías del profesor de ciencias sobre su propio conocimiento profesional. Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc_a2005nEXTRA/edlc_a2005nEXTRAp373epipro.pdf
- (2015). *Conocimiento profesional docente y prácticas pedagógicas: el profesorado como productor de conocimiento disciplinar-profesional*. Bogotá, Colombia: Editorial Aula de Humanidades.
- Perafán, G., Badillo, E. y Adúriz-Bravo, A. (2016). *Conocimiento y emociones del profesorado*. Bogotá, Colombia: Editorial Aula de Humanidades.
- Pérez, A. (1988). El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado. En A. Villa (Coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente* (pp. 128-148). Madrid, España: Narcea Editores.
- Pérez, A. y Gimeno, J. (1988). El pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación, al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje, Journal for the Study of Education and Development*, 42, 37-64.
- Pérez, A., Angulo, J., y Barquín, J. (Eds. Lit.). (1999). *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. Madrid, España: Akal, S. A.
- Pérez, M., Mateos, M., Scheuer, N. y Martín, E. (2006). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En N. Scheuer, J.I. Pozo, M. Pérez, M. Mateos, E. Martín, y M. De La Cruz (Coord.). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 55-94). Barcelona, España: Editorial Graó, de IRIF, S. L.
- Porlán, R. (1988). Del pensamiento a la investigación. *Cuadernos de Pedagogía*, (161), 22-24.

- Pozo, J. (2006). *Teorías Cognitivas del Aprendizaje* (9ª ed.). Madrid, España: Editorial Morata.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2006). *Manual de Metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Serrano, R. (2010). Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Revista de Educación*, 352, 267-287.
- Shavelson, R. (1986). *Toma de decisión interactiva: Algunas reflexiones sobre los procesos cognositivos de los profesores*. En L. M. Villar (Ed. Lit.), *Pensamientos de los profesores y toma de decisiones* (164-184). Sevilla, España: Universidad de Sevilla.
- Shavelson, R. y Stern, P. (2008). Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta. En S. J. Gimeno y G. A. Pérez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (6ª ed., pp. 372-419). Madrid, España: Akal S. A.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones* (2ª ed.). Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En Wittrock, M. (1989). *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, Teorías y Métodos* (pp. 9-94). Barcelona, España: Paidós.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea, S. A.

- Valverde, O. (2012). *Las Creencias de Autoeficacia en la Práctica Pedagógica del Docente Universitario*. San Juan de Pasto, Colombia: Editorial Publicaciones UNIMAR, Universidad Mariana.
- Valverde, Y. y Valverde, O. (2017). *Conocimiento práctico de la evaluación*. Pasto, Colombia: Editorial UNIMAR.
- Villar, L. (1988). *Conocimiento, Creencias y Teorías de los Profesores*. Murcia, España: S. A. Marfil Editorial.
- Wittrock, M. (1989). *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, Teorías y Métodos*. Barcelona, España: Paidós.
- (1989). *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- (1990). *La investigación de la enseñanza III. Profesores y Alumnos*. Barcelona, España: Paidós Educador.



Capítulo II

Conocimiento y Formación del Docente

El educador mediocre habla. El buen educador explica. El educador superior demuestra. El gran educador inspira.

William Arthur Ward

Introducción

Las grandes transformaciones que vive el mundo producen cambios en el panorama cultural y, una vez más, la educación debe adaptarse a ellos. Los esfuerzos para adecuarla deben estar encaminados hacia el análisis del sistema vigente, y hacia la construcción de las bases para enfrentar los nuevos retos.

Preguntarse si se trabaja primero sobre la escuela o el maestro, sería revivir un viejo debate que debe considerarse superado. Es por eso que se recuerda los conocimientos básicos mínimos que el maestro debe dominar para iniciar su labor. La intención de este escrito es demostrar que los saberes necesarios se encuentran al alcance del sujeto, como también lo están, las teorías implícitas, las rutinas pedagógicas, junto con la formación didáctica y pedagógica. Ningún plan de estudios puede contemplar todas las situaciones futuras, porque la docencia, como la sociedad, sufre cambios periódicamente. Pero las bases que serán descritas a continuación tienen como finalidad, afianzar todo el ingenio del maestro para que pueda desarrollar exitosamente su misión.

Hoy, como nunca antes había ocurrido, hasta los docentes situados en los puntos más distantes pueden mantenerse informados, como lo están quienes trabajan en centros urbanos o rurales. Si antes la educación encontraba limitaciones de tipo histórico-geográfico, la tecnología ha eliminado las distancias y ha modificado la manera de pensar y trabajar, a pesar de

que también ha traído otros asuntos de cierta complejidad; su presencia es innegable, sus alcances asombrosos y su implantación es aplicable en toda actividad humana.

Se espera que el temario desarrollado aclare algunos conceptos genéricos y evite los obstáculos presentes cuando existe poca información, porque la educación de hoy, como tantas otras cosas, encuentra razones de intercambio y de integración entre los estudiantes, instituciones y comunidad.

2.1 El conocimiento profesional del maestro

2.1.1 Saber académico. Son muchas las opiniones que se escuchan acerca de este título, desde las contradictorias hasta las similares. La más popular se refiere al hecho de ‘haber obtenido las mejores calificaciones en instituciones educativas’, pero, actualmente, el concepto que se tiene es distinto al que se aceptaba un tiempo atrás. Más aún, tanto empresas como universidades confluyen en mostrar cierto escepticismo acerca de los mejores, que solamente lo son en los papeles. Esto lleva a pensar que la excelencia académica ha pasado a ser solamente un componente más, entre otros, del saber académico.

Hoy, la pedagogía lleva a considerar que el saber académico debe ser la cumbre de una responsabilidad personal; es decir, individual. Esto ya se aleja, y con mucho, del concepto tradicional de que lo académico es un privilegio de los afortunados. La educación está allí, al alcance de todos. A pesar de que la vida moderna nos ha obligado al trabajo en equipo, todavía surge el hecho de que la experiencia grupal y su asimilación, son diferentes en cada individuo.

El saber académico se forma después de haber recibido una información transmitida por diversos medios, con el objetivo de responder satisfactoriamente a los requerimientos de cada actividad donde exista una población. Creer que su aparición fue espontánea es un error, porque existen unos criterios concluyentes que deben ser considerados con atención. Hoy se

acepta la existencia de dos antecedentes como los pilares que sustentan su fundamentación: a) El saber disciplinar y b) el saber pedagógico. Una breve descripción de ellos ayudará a explicar el fondo de este tema:

a) El **'saber disciplinar'** corresponde a los diversos campos del conocimiento, en forma de disciplinas; es el que está contemplado en los programas escolares y surge de la tradición cultural (Tardif, 2004). Los medios masivos de comunicación son abundantes en informaciones sobre la disciplina (militar, partidista, religiosa, etc.), donde sus seguidores han renunciado a su autonomía y a su libertad individual en favor de una obediencia hacia las instituciones a las cuales pertenecen. En cambio, son escasas las informaciones de las disciplinas vistas en otro contexto, y es el que aquí interesa; por ejemplo, el relacionado con el conocimiento acumulado por la humanidad. Es entonces, cuando ya se puede hablar de las disciplinas científicas, artísticas, humanísticas, etc.

El saber disciplinar fue tomado en un principio como el acto de instruir; después se definió como el objeto mismo de la enseñanza, pero de estos significados se ha pasado a indicar que es la actitud necesaria para la concentración mental, que permite aprender. Esto significa que un sujeto es capaz de manejar una información, de convertirse en argumentador, de reflexionar y razonar sobre la misma. Aquí se debe recordar a las escuelas clásicas sobre esta disciplina, donde se realiza la práctica de tres condiciones:

1. El gesto. Se refiere a la forma cómo el sujeto trata de comprender lo que está aprendiendo.
2. Los indicios. Son aquellos conceptos que llevan al sujeto a confirmar o negar los conocimientos adquiridos.
3. Las competencias. Son las consecuencias de su saber; es decir, el acto de la razón que consiste en inducir o deducir un juicio, llamado proposición consecuente, de otro que se llama antecedente.

Dicho de otra forma: es una reflexión que el sujeto hace sobre el conocimiento que posee, ya sea para afirmarlo o descartarlo. Inclusive, es una reflexión del individuo para adquirir nuevos conocimientos, que le permitan ampliar el campo disciplinar que está estudiando. En pocas palabras, ya en la antigüedad se decía que es la formación que le permite al sujeto vivir en armonía y con felicidad, cuando conoce lo relativo a su disciplina.

b) El 'saber pedagógico' está centrado en la enseñanza. En este punto debe establecerse con exactitud qué se va a enseñar y a quién se debe enseñar. Además, tener presente para qué se va a enseñar y cómo se va a hacerlo satisfactoriamente. Es por esto que el saber pedagógico incluye el saber disciplinar y la experiencia del maestro en sus prácticas laborales; tiene que ver con la forma adecuada para transmitir un conocimiento.

Incluye la capacidad que debe tenerse para enfrentar situaciones imprevistas, como la dificultad de aprendizaje, el desinterés, la falta de motivación o la indiferencia por parte de algunos estudiantes. Es una herramienta para introducir ideas, de tal manera que sean establecidas las condiciones para reflexionar sobre lo aprendido y aplicarlo adecuadamente.

El saber pedagógico es la conciencia que se tiene para darle sentido a lo que se hace en la vida práctica, desarrollando conocimientos y habilidades.

Con base en estos pilares se puede adelantar realmente lo que se pretende conseguir con el saber académico. Aquí, el interesado (o el maestro) toma conciencia sobre su capacidad para desempeñarse en el campo de la enseñanza-aprendizaje, desde dos puntos de vista: el primero se refiere a la aplicación de las bases teóricas y prácticas recibidas en su formación. Y el segundo, a la claridad que debe tener para poder transformar y adaptar esas bases a casos específicos que pueda encontrar en su labor. Se debe recordar que cada grupo de individuos necesita una dedicación general y, otra, personal.

La importancia de esta etapa del saber académico es que el profesor puede modificar sus conocimientos y hasta producir

otros nuevos, como fruto de la experiencia. Todo esto puede ser acumulado en el conjunto de saberes que tiene el maestro, y éstos se ven aumentados por los cuestionamientos de los otros participantes del proceso enseñanza-aprendizaje.

Por lo anterior, se puede concluir que el saber académico es la escritura del resultado del saber disciplinar, más el saber pedagógico.

2.1.2 Saberes basados en la experiencia. El saber académico, como ya se describió, es un tema que cuenta con una fuente abundante de información disponible para todos. En cambio, el saber basado en la experiencia es un campo que se encuentra en desventaja con relación al primero, porque la literatura existente es discontinua y escasa; tal vez, esto se deba a que el saber es un término general, y experiencial, por su diversidad inherente, es algo personal. Las experiencias, por lo tanto, son poco difundidas entre educadores.

La mayoría de la literatura encontrada corresponde a las primeras ediciones del presente siglo y finales del anterior. Se convierte en una prueba fehaciente acerca del interés que tiene este tema, olvidado durante mucho tiempo, y que las investigaciones escolares actuales tratan de colocarlo en un lugar de privilegio. Las experiencias docentes deben convertirse en un elemento más para aumentar la reflexión acerca de temas educativos.

La experiencia educativa, generalmente, se refiere a un conocimiento de procesos, o dicho de otra forma, la experiencia nos sirve para explicar cómo hacer una cosa o la otra. En filosofía, se la define como un conocimiento o habilidad que proviene de la observación. También se deriva de cualquier otra fuente que nos haya dejado una impresión que, por su importancia o trascendencia, fue capaz de dejar una marca permanente o temporal. Además, este tipo de acontecimientos ocurre en la vida de la humanidad, y es prácticamente imposible predecir en cuál momento serán producidos, puesto que cada instante puede ser considerado como una experiencia en cualquier sentido. La experiencia es formadora, cuando ella ha sido resultado de una

práctica reflexiva, a veces dialogada, comparada con referentes teóricos conocidos, formalizados y capaces de volverla productiva para labores académicas.

Si no tenemos en cuenta la distancia entre los saberes y los esquemas de reacción, de apreciación, de percepción y de decisión del enseñante, haremos desaparecer la mitad de la formación. Si admitimos que las competencias no están hechas solamente de saberes sino también de esquemas que permiten su movilización, igual que de esquemas de acción que no recurren a ningún saber, entonces, es necesario preguntarse cómo formamos competencias durante la formación inicial. (Perrenoud, 2011, p. 81).

La experiencia es un “arte”, sostiene Schön (1992, p. 10) “por el cual los prácticos son capaces de manejar aquellas zonas inciertas que presenta la práctica”, agrega Alliaud (2011, p. 94). La experiencia educativa es un suceso, un hecho escolar que contribuye a conocer cómo se llegó a la práctica y al desarrollo de una actividad, no solamente con estudiantes sino también con maestros, quienes son los protagonistas en un escenario y un hilo narrativo. Existen, desde luego, refranes populares acerca de este tema. Muchos de ellos son acertados y han mantenido su popularidad a lo largo del tiempo: ‘La sabiduría viene con las canas’, reza alguno muy conocido, pero a pesar de eso, hoy se encuentra totalmente superado, puesto que la experiencia se presenta en todas las edades, y la realidad en que se vive, lo demuestra de manera evidente. Hoy se comprende fácilmente que tener acumulados los valores experimentados en tiempos pasados es, apenas, una garantía parcial de que se podrá resolver cada problema que se presente en el futuro. El saber por experiencia es algo que se adquiere personalmente y no se puede imponer desde mecanismos conceptuales generales.

Para dar un ejemplo, el tiempo presente tiene aún muchos problemas por resolver. Además, examinado este concepto desde el campo contrario, también se da, que las personas defiendan un punto de vista basado en la experiencia obtenida durante su prolongada existencia, sin tener en cuenta experiencias ajenas.

Hoy se acepta que la edad facilita el encuentro con la sabiduría, pero se debe agregar que no la garantiza. Ya está suficientemente demostrado que la experiencia necesita de la colaboración de otros elementos para certificar su efectividad. Dicho de una manera mejor, y recurriendo a una proposición simple: La edad podrá ser necesaria pero no suficiente. Otro ejemplo claro de este concepto se puede remitir al instante en que un estudiante tiene la respuesta escrita en su cuaderno acerca de un problema determinado. Si le faltó práctica, tener la respuesta escrita será insuficiente para su desempeño satisfactorio en el tablero del aula.

No obstante, se puede seguir por el camino donde la experiencia ofrece aspectos positivos: los docentes son productores y portadores de sus saberes adquiridos mediante la experiencia. Estas experiencias fueron utilizadas para crear situaciones nuevas, mejorar algunas anteriores, para combinarlas y adaptarlas al entorno educativo en el cual trabaja el docente. Aquí puede reiterarse de que si, por un lado cada persona tiene un ritmo de aprendizaje, por otro, solamente algunas personas mayores son capaces de aprovechar adecuadamente el valor de su experiencia adquirida. La persona experta responde con el respaldo que le da una acumulación de experiencias pasadas que, en forma continua, han destilado para ella, las enseñanzas adecuadas. La experiencia produce cambios en el sujeto; es decir, éste llega a niveles superiores de conocimiento.

En lo referente a la experiencia, ésta debe ser generadora de saber, y reunir ciertas condiciones básicas para que tenga validez. Por otra parte, no hay experiencia donde no hay novedad e incertidumbre.

La forma cómo se construye y se presenta el saber, es importante. De esa forma pensaron Larrosa et al., (1995). La tendencia actual está centrada en la necesidad de categorizar, sistematizar, teorizar y conceptualizar las experiencias educativas, ya sean éstas producidas o replicadas por los docentes. La recuperación de textos, conferencias, clases, narraciones de lo que ocurre en la vida docente pasa a convertirse en una alternativa. La ventaja

de poseer estos documentos reside en que son interpretables por presentar una visión particular e individual de los hechos. En ellos se encuentra lo que fueron sus autores, su formación y, por último, su transformación. Allí se encuentran narraciones provenientes de todas las posibles situaciones que han transformado a los sujetos y, por lo tanto, las producciones y creaciones resultantes de estas situaciones para conocer, de primera mano, sus productos y creaciones, que pueden ser analizados cuidadosamente. Es un procedimiento que rompe con la lógica del decir y que explica en qué deben convertirse los que se están formando en los ámbitos de la educación.

Por una parte, se puede examinar si hay relación entre años y sabiduría, o si esto es insignificante. Por otra, la experiencia que aquí se trata está relacionada con los acontecimientos encontrados por el docente en el ejercicio de su profesión. Son los sucesos que solamente él reconoce como extraordinarios, en vista de la heterogeneidad presente en las aulas. Es decir, son actos asociados a su labor académica y a la reflexión que las vivencias presenciadas causan en el docente. Esto significa que es distinto a un experimento.

La trayectoria profesional de los docentes es, desde luego, una actividad social donde también concurren otros actores, pero la experiencia debe ser situada en el sentido personal, subjetivo y singular. Ésta es la que pone en evidencia las consecuencias del desarrollo de su profesión: la forma cómo las características históricas, los procesos estructurales educativos y las coyunturas de todo orden que pudo haberse dado, afectaron de alguna forma su experiencia docente. Este análisis le permitirá al maestro dictaminar *expertamente* cuáles son las circunstancias que debe aprovechar, mejorar o eliminar, para lograr una acción determinante en su futuro profesional.

A esta perspectiva hay que sumarle preguntas acerca de las cualidades y significados a partir de los cuales los seres humanos construyen su mundo social. La narrativa que se obtendrá como respuesta será examinada para conocer cómo

los sujetos experimentan en el mundo, y situará a los demás interesados mucho más cerca de la experiencia vivida por sujetos, con el fin de llegar a conceptos coherentes para estudiar los problemas de formación docente y de rendimiento escolar. La experiencia educativa, cuando ha resultado efectiva en otras aulas, se convierte en un recurso muy valioso para estudiar sus posibilidades de implantación en diferentes instituciones.

En el campo de la enseñanza, una experiencia exitosa en una institución puede haber tenido la presencia de factores que hicieron posible su implementación y culminación. Sin embargo, la misma es posible tropezar con obstáculos cuando se lleva a otras instituciones. Son muchos los factores que inciden en el desarrollo de un modelo: climáticos, geográficos, económicos, tecnológicos, etc.

A lo anterior puede sumarse la preparación del informe escrito sobre la experiencia vivida. Aquí aparecen dos puntos que son ajenos al núcleo de este trabajo, pero que, sin duda alguna, es indispensable conocerlos, ya que ellos son decisivos en su engranaje con la experiencia educativa:

El primero se refiere a la limitación que el interesado encuentra para describir su trabajo, porque ahora se enfrenta a la parte donde tendrá que describir gramaticalmente todo lo observado durante la práctica. Esas limitaciones deben alejarse del concepto popular de escribir 'lo que salga'. Hoy existen formatos y modelos establecidos y aceptados generalmente por toda la comunidad interesada, y salirse de ellos es muy difícil. Los aspectos gramaticales, ortográficos y 'de forma', deben ser conocidos y respetados. El segundo es de carácter personal: dejar de publicar los resultados inesperados. Muchos docentes creen que publicar los fracasos se convertiría en un punto negativo que puede marcar su *curriculum vitae*. Se debe cambiar esta forma de pensar, teniendo en cuenta que, en alguna parte, alguien puede estar en el mismo punto, o a punto de iniciarlo. La información pertinente sería de gran ayuda. A

esto también se agrega que el uso del término ‘experiencia’ puede resultar confuso para muchas personas, debido a que tiene un uso generalizado y polisémico. La experiencia tiene una significación muy arraigada en cada sector de la población. En el educativo, por ejemplo, forma parte del objetivo de estudio en diversas disciplinas: filosofía, historia, psicología, pedagogía, sociología y antropología. En cada una de estas disciplinas representa un tema específico y delimitado.

Ante semejante complejidad, se asume que:

La experiencia constituye la totalidad de las relaciones del individuo con el medio ambiente. Se trata de una unidad de análisis que toma en cuenta las interacciones entre las personas y el contexto, las cuales se determinan mutuamente; esto es, tienen un carácter transicional, lo que significa que toda experiencia recoge algo de lo que ha pasado antes y modifica en algún modo la cualidad de lo que viene después. (Dewey, 2010 pp. 28-29),

...dando a entender que, en su opinión, Dewey considera también la existencia de un elemento de incertidumbre. Dicho de otra forma, el concepto de ‘experiencia’ debe alejarse del de ‘control y racionalidad’.

[...] cada experiencia social procede de la articulación de tres lógicas de la acción: la integración, la estrategia y la subjetivación. Cada actor, individual o colectivo, necesariamente adopta estos tres registros de la acción, que definen simultáneamente la orientación marcada por el actor y la manera de concebir las relaciones con los demás. De ese modo, en la lógica de la integración, el actor se define por sus pertenencias, busca mantenerlas o reforzarlas al amparo de una sociedad que es considerada así, como un sistema de integración. En la lógica de la estrategia, el autor intenta realizar la imagen que ha elaborado de sus intereses en una sociedad que es concebida, entonces, como un mercado. En el registro de la subjetivación, el actor se representa como un sujeto crítico confrontado con una sociedad definida como un sistema de producción y dominación. (Dubet, 2004, pp. 32-33).

Para este autor, las posiciones sociales y la cultura no bastan para la acción. Son los actores quienes construyen su propia experiencia.

Con estas afirmaciones se persigue aclarar que el sentido dado a las experiencias no está predeterminado por el solo hecho de que los docentes llegan a la escuela para desarrollar su trabajo. Es cierto que existen varios protocolos, casi ineludibles, en la vida escolar: discursos, emblemas, prácticas, etc. Los docentes serán los encargados de darle sentido a la escuela y, después, narrarlo de acuerdo con sus propias experiencias y vivencias.

Contar con un archivo de experiencias significativas para construir un 'sentido de permanencia en la escuela', es un avance del docente con relación a su integración al andamiaje educativo, que debe ser enriquecido por distintos caminos dentro del contexto de la práctica social. Las experiencias educativas compiten con otras que son más llamativas; es por eso que la experiencia debe asomarse a otros contextos colindantes.

“Elaborar una narración implica seleccionar hechos, sucesos, acontecimientos o episodios de lo que se vivió y configurar con ellos una cierta unidad característica para otorgar significado a todo aquello que, de otra manera, aparecería disperso y sin relaciones mutuas” (Suárez y Metzdorff, 2018, p. 57).

Las experiencias educativas son valiosas, pero poco difundidas. Deben ser examinadas como iniciativas pedagógicas, pues muchas de ellas pueden causar cambios profundos en el sistema educativo. A partir del análisis de esas narraciones se puede llegar a consideraciones que permitan mejorar sus condiciones de circulación, al menos en lo local, con la intención de transmitir las a otros interesados.

Existen, desde luego, algunas condiciones mínimas para elegir o detectar aquellas experiencias que enriquecieron el saber del maestro:

En primer lugar, las experiencias pueden ser aquéllas que el autor quiere transmitir por haberlas vivido o porque le fueron contadas. En segundo lugar, deben tener un aspecto de singularidad; es decir, deben ser auténticas y distinguibles de las

demás. En tercer lugar, deben ser casuales; esto significa que el hecho no estuvo controlado por el actor, sino que fue inesperado. Por último y, en cuarto lugar, el texto es una recuperación de lo sucedido; debe tener la capacidad de ser reproducido y hasta provocar nuevas adaptaciones; nunca debe tener pretensiones de obligatoriedad, sino de orientación.

La cantidad de sucesos que ocurren en el interior de una institución es interminable. Hacer un listado de aquellos dignos de publicarse es imposible. Acertar en su escogencia o selección es una tarea difícil. Esas circunstancias, debidas a su pluralidad, son las que impiden el uso responsable y acumulativo de las experiencias, pero se intentará hacer unas recomendaciones que pueden ser útiles para tomar la decisión de comunicar las experiencias:

- a) Que sean narraciones acerca de cómo afectó al actor, el hecho de haber tenido una experiencia, además de la forma cómo ocurrió.
- b) Que sean hechos que debiera continuarse, interesantes en el contexto educativo y con posibilidades de comunicarse o imprimirse.
- c) Que las reflexiones sean propias del autor sobre la experiencia.
- d) Que se cuente las causas y las consecuencias sobre la experiencia.
- e) Que se narre los cambios en la forma de pensar y de actuar.
- f) Que se tenga en cuenta la temporalidad de la experiencia, etc.

El papel del docente como productor de conocimiento, en este caso las experiencias, todavía están en sus primeras etapas. Países como México, Perú, Chile, Bolivia, etc., cuentan ya con una avanzada en este tema. A lo largo de este escrito se ha mencionado algo sobre la poca literatura existente sobre este punto. Para muchos interesados, la sistematización es una gran herramienta que ayudaría a solucionar este problema; por eso, este tema de las TIC se desarrollará mas adelante.

2.1.3 Teorías Implícitas. Existen diferentes formas de interpretar el proceso enseñanza-aprendizaje. Sabiendo que los actores principales son dos, es lógico pensar que cada uno de ellos tiene la suya. Esto quiere decir que, por lo menos, existen dos teorías acerca del mismo asunto. Esta diferencia de opiniones es lo que los expertos en pedagogía llaman las 'teorías implícitas'. Ellas son tan abundantes como los nombres que se les ha dado para un significado igual: teorías ingenuas, teorías espontáneas, teorías causales, teorías intuitivas, representaciones sociales o categorías naturales, etc. Estas teorías nacen en un reducido grupo social, porque sirven de conexión entre unidades que suministran información, por la simple asociación natural.

Pozo (2006) opina que el proceso enseñanza-aprendizaje produce representaciones tanto en el profesor como en el alumno, y que cambiar las concepciones derivadas de ellas, exigiría cambiar la educación. Y lograr ese cambio, tanto en el uno como en el otro, se convertiría en una labor muy dispendiosa. También sostiene que para hablar de teorías implícitas, primero es necesario saber cuáles son, qué son, en qué consisten, cuál es su naturaleza representacional, cuál es su dinámica y cuáles son sus relaciones con la propia práctica.

Las teorías implícitas han sido objeto de muchas investigaciones, porque tienen la particularidad de superar, con creces, las limitaciones que tienen otras. Es por eso que se dificulta un poco su uniformidad ya que a los nombres anteriores se le han sumado muchos otros: dilemas, constructos personales, valores, creencias, atributos del profesor, etc. Marland (1994) hizo un compendio de estas denominaciones y encontró más de 30 de ellas. Los interesados en profundizar aún más sobre este tema, tienen allí una excelente fuente de consulta para indagar muchos temas específicos.

Por todo esto, se deduce que las teorías implícitas son un producto de la individualidad; son las que expresan la forma cómo el influjo sociocultural afecta a los sujetos humanos. Por

esto, se dice que son herencias culturales transmitidas a través de las generaciones. Se debe resaltar que cada individuo tiene su respuesta a un estímulo recibido del medio ambiente. Lo anterior es la suma de las características internas de los individuos; son opiniones producidas directamente en el contexto social, y el campo educativo figura dentro de ese contexto.

González (2003, citado por Tonća Jukić, 2011) anota que las teorías implícitas están en los procesos de formación y surgen mediante la interacción de cultura, individuos y creencias que actúan sobre el mundo, y que el individuo las percibe de acuerdo con sus experiencias previas. Así mismo, sostiene que las teorías implícitas definen la realidad de los sujetos, les otorgan significado a los eventos, y afectan su comportamiento. Es tanta la importancia que le da a este concepto, que afirma que estas teorías pueden modificar las inferencias de los sujetos y sus reacciones.

Deben ser consideradas como ayuda para el docente interesado en conocer o interpretar la realidad escolar que está viviendo. Es claro que desde el principio de su actividad, el docente comprende que el aprendizaje es un hecho que acompaña de forma permanente a toda la humanidad. Es decir, para que exista un aprendizaje, éste debe contar con asociaciones de variada índole (alumnos, materiales, instituciones etc.) Y, como producto de esas asociaciones, surgen, o se generan, unas concepciones que, según Zeichner y Gore (1990) son las teorías implícitas que el profesor socializa a lo largo de su papel como docente, y que son sumadas a las que obtuvo desde su época de estudiante.

Las descripciones anotadas muestran la existencia de una estructura conceptual que se mantiene estable, ya que el profesor está actuando para contribuir a comprender las situaciones escolares y, a medida que aumenta su experiencia y conocimiento, pueda intervenirlas con el fin de lograr un mejoramiento de ellas.

Aquí surge, una vez más, la diversidad de opiniones en el campo docente que, para simplificarlas, serán reducidas a dos:

Resulta obvio pensar que las teorías implícitas son definidas y comparadas desde varios puntos de vista, tanto como piensa el científico o como lo hace el hombre de la calle. La respuesta a esto fue dada por Weber (1922, mencionado constantemente por Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993) en su libro *Las Teorías Implícitas*, cuando explicó: ambos se preocupan por comprender las mismas situaciones, haciendo, cada uno, uso de estrategias y formas de análisis diferentes, teniendo en cuenta las finalidades presentes en su mente. Este concepto fue ampliado por Dewey (1933, citado por Marrero, 1993), al expresar que es el uso de hipótesis en el proceso de raciocinio humano, como una actividad propia de todos los individuos, tanto científicos como legos.

Ahora bien, ¿cuál es el origen de las teorías implícitas de los docentes? Pozo (2008) escribe que provienen de dos fuentes: la primera, como producto de la escolarización, surte de saberes claramente diferenciados para que el docente comprenda y analice los fenómenos en estudio. Es decir, para él, ésta es una teoría explícita caracterizada por saber decir. En cambio, la segunda está originada en el plano de las experiencias personales; son manifestaciones de la educación informal. Esta circunstancia es de naturaleza inconsciente, que le aporta al docente una manera de hacer, que va más allá del decir; tiene carácter implícito.

Marrero (1993) opina que, cuando menos, las teorías implícitas en el profesor, cuentan con las siguientes características:

Las teorías implícitas son aprendidas por cada persona a través de los intercambios sociales con el medio.

Se configuran por la conjunción de dos tipos de conocimientos: Uno de carácter general, fundamentado en los estereotipos sociales; y, otro de carácter particular, basado en prototipos sociales.

Tales teorías pueden ser generadas y evaluadas por el profesor en relación con su propia práctica educativa.

Estas teorías han de ser interpretadas como una síntesis de conocimientos, experiencias y creencias de los profesores que orientan su actuación en el aula.

Si bien estas teorías son por definición implícitas, pueden ser sacadas a la luz por medio de diversos métodos de investigación.

Las teorías implícitas poseen una base experiencial, por lo que tienen su origen en el conjunto de experiencias pasadas del sujeto.

Las teorías implícitas ayudan al profesor a interpretar la realidad escolar en la que se desenvuelve. (p. 245).

Marrero (1993) ha señalado muchas veces que las teorías implícitas suceden en procesos neuronales particulares, de acuerdo con la organización que encuentran en el cerebro humano. Esa organización está formada por dos procesos cognoscitivos: el primero, es el análisis causal, que se presenta cuando un individuo puede acomodarse en un medio que le proporcione la motivación para ejercer sus actividades. Es decir, desarrollarse en un medio donde se sienta activo y capaz de formularse interrogantes acerca de las situaciones que lo circundan. Vista desde la epistemología, esta actividad es autónoma, constituyéndose en el principio básico que es influyente para la construcción del conocimiento. Y, el segundo, la categorización, en donde se realiza un proceso, y se sistematiza la información recibida por medio de los sentidos. Significa que el individuo le da una categoría, de mayor o menor importancia, a la actividad cognoscitiva adquirida en un contexto determinado. Es una experiencia y, por lo tanto, personal, que surge en un ambiente donde las pautas socio-culturales son recurrentes, que se acumulan en la estructura cognoscitiva del sujeto, dando lugar a un repertorio extenso para utilizarlo en las actividades que lleva en mente.

El pensamiento de este autor se inclina a favor de las teorías implícitas, las cuales según él, tienen mayor importancia que las explícitas, porque representan el fruto de posturas de tipo práctico que los profesores encuentran constantemente en su labor. Dicho de otra forma: las teorías implícitas se hallan en la forma de algunos hechos de la vida cotidiana; son adquiridas de modo implícito, no consciente, ya que son el resultado de acciones repetitivas, constantes, en las que se adquiere varios modelos de enseñanza y, también, de aprendizaje.

Ahora bien, cuando el docente enfrenta un problema, reflexiona acerca de él, asume las acciones que considera convenientes y adopta una actitud hacia ellas, está convirtiendo las representaciones en conocimientos; ya pasa a la realidad con un punto de vista personal para socializar su producto con el de los demás. En este sentido, para Pozo y Scheuer (1999, citados por Roa, 2014), el sujeto se traslada de pensar con teorías, a pensar en teorías.

Si el aprendizaje es el punto de partida para el nacimiento de las teorías implícitas, ¿cuál es el proceso para la aparición de ellas? En primer lugar, las teorías implícitas no sirven para explicarnos que 'las cosas son así'; esto resulta obvio porque ellas nacen, precisamente, de la aparición de un problema. Esto significa que se encuentra ante la aparición de un concepto nuevo y, casi que automáticamente, lo relaciona con otros anteriores. En este punto, la mayoría de los autores consultados utilizan las mismas palabras para referirse a este fenómeno: no aprender, porque las experiencias van marcando implícitamente.

Aquí se hace hincapié en algunos hechos de la vida diaria, los cuales se van adquiriendo de una forma ya establecida, casi inconsciente, porque ellos son observados mediante las repeticiones constantes en diversas situaciones, de las que se obtiene ciertos modelos de enseñanza y aprendizaje.

Ahora bien, Gopnick y Meltzoff (1967, citados por Pozo, 2006) sostienen que las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza, como una representación social, debe tener las siguientes características:

Abstracción. Las teorías no son entidades observables, objetos del mundo real, sino leyes o principios de naturaleza abstracta.

Coherencia. Las representaciones surgidas de una teoría están legalmente relacionadas entre sí, de forma que no son unidades de información aisladas entre sí.

Causalidad. Los principios teóricos, y las representaciones que de ellos se derivan, sirven para explicar o dar cuenta de las regularidades del mundo.

Compromiso ontológico. Las teorías restringen las posibles representaciones, asumiendo la necesidad de un determinado orden ontológico, cuya violación exige una revisión de la teoría. (p. 268).

El resumen de este pensamiento está en que los principios son regidos por supuestos epistemológicos, ontológicos y conceptuales.

Así es como se puede construir un modelo mental o representación social que analiza las condiciones particulares de cada actuación. Cuando se plantea estos conocimientos, se llega a pensar que ya todos tienen unas creencias, adquiridas en diferentes circunstancias y que, tal vez, nunca se ha discutido extensamente sobre lo que significa enseñar y aprender, y la manera cómo influye en la tarea educativa.

Para Pérez, Mateos, Scheuer y Martín (2006) una teoría implícita es “un conjunto interrelacionado de representaciones acerca de los estados, contenidos y procesos mentales que las personas experimentan privadamente, y que están en la base de su conducta e interacción social” (p. 95). De este modo, articulan unas representaciones básicas, de carácter principalmente implícito, por lo tanto, inconsciente, acerca de cómo funcionan las personas, qué las mueve a actuar, qué las conmueve, qué creen y piensan e, inclusive, cómo originan, entrelazan y cambian sus intenciones, emociones y creencias.

Los estudios sobre el comportamiento de los docentes en desarrollo de su labor de enseñanza iniciaron en el último cuarto del siglo XX. La conducta del maestro se convirtió en el núcleo de estudio donde los especialistas encontraron datos desconocidos, y hasta desafiantes, con los que se pretendía aproximarse a un nivel de comprensión aceptable.

En la primera década de este siglo se realizaron varias investigaciones, de las cuales se considera que sobresale el trabajo de Pérez et al., (2006), porque es el más trascendental y el que, actualmente, goza de mayor reconocimiento, aunque han surgido algunas observaciones que la comunidad internacional considera complementarias.

En el estudio llevado a cabo por Scheuer et al., (2006) se encuentra su pensamiento acerca de las teorías implícitas en el proceso enseñanza-aprendizaje. Los autores opinan que son tres los componentes de ellas: a) El resultado, b) Los procesos y c) Las condiciones.

a) El resultado. Aquí está lo que se logró en el aprendizaje, o lo que se aprendió. Según esto, existe una correspondencia directa entre el pensamiento y la acción. Además, se da por entendido que es una copia del objeto, sin considerar un análisis de la metodología utilizada en la aprehensión del mismo. A esto se llama la Teoría directa.

Aunque son conocidas dos versiones, una extrema y otra sofisticada, mediante la combinación de ambas es posible deducir que:

1. Los resultados son fácilmente identificables.
2. Los resultados son disyuntos y acumulados, en el sentido de que, un nuevo aprendizaje no modifica los anteriores.
3. El aprendizaje amplía los conocimientos.

Es una teoría excluyente ya que está centrada únicamente en los resultados o productos alcanzados. Es realismo ingenuo asegurar que el conocimiento es unívoco en la realidad. En sus principios epistemológicos, los resultados son una fiel copia de la realidad. Según esto, el conocimiento es verdadero cuando refleja la realidad, y falso cuando no lo hace. Ontológicamente, el aprendizaje es un hecho aislado sin un marco temporal que lo preceda y organice. En sus principios conceptuales, cuando el aprendizaje coincide con ciertas condiciones del estudiante, el aprendizaje sucederá efectivamente.

b) Los procesos. Se refieren a la forma cómo se aprende. Su nombre lo indica claramente: existe una relación de manera lineal entre dos o más elementos que intervienen en el aprendizaje; así, por ejemplo, esta teoría relaciona los resultados con los procesos

y le adiciona las condiciones de aprendizaje. De esta forma se asegura que todas las actividades desarrolladas sean vistas como una réplica de la realidad o de los modelos culturales. El aprendizaje se logra mediante procesos inherentes, teniendo en cuenta que el estudiante es el eje de toda actividad escolar. Además, según esta teoría, aunque las condiciones son necesarias para el aprendizaje, son insuficientes para explicarlo. Estas características forman la llamada Teoría interpretativa.

Pozo y Scheuer (1999, citados por Roa, 2014) refiriéndose a esta teoría, opinan que “la actividad personal del aprendiz es imprescindible para lograr un buen aprendizaje, concebido en términos de réplicas de la realidad o de un modelo” (p. 37). Lo que se pretende es lograr una determinada respuesta, cuyo punto de inicio está en una determinada situación o problemática.

c) Las condiciones. Desde el punto de vista pedagógico, la principal característica de este enfoque está en que el aprendizaje no significa solamente todo aquello que se pueda transmitir. La psicología ha contribuido también en este punto. De acuerdo con ella, las bases para que se produzca el aprendizaje, el conocimiento, deben ser construido o reconstruido por el interesado, quien para lograrlo, recurre a una acción. Dicho en otras palabras, el aprendizaje debe ser activo, no pasivo. Esta forma de aprendizaje se conoce con el nombre de teoría constructivista. Su aparición y aceptación fue el producto de muchos aportes personales a lo largo del tiempo.

Esta teoría, cuando se refiere a la formación del conocimiento, representa cuando menos, la superación de conflictos entre racionalistas y empiristas. Los primeros se apoyan en la presencia innata de capacidades propias del individuo; los segundos, le dan un mayor valor a la experiencia del sujeto.

Las opiniones sobre este tema son variadas y tuvieron su origen desde hace mucho tiempo atrás. Para mencionar solo algunos, cabe recordar a los griegos Jenófanes, 570-480 a C., (“Ninguna teoría puede ser declarada dominante, si no en

referencia a otras”, citado por Araya, Alfaro y Andonegui, 2007, p. 78); Heráclito, 540-475 a. C., (“Si todas las cosas cambian permanentemente [...], entonces, es imposible afirmar algo con respecto a ellas”, citado por Araya et al., 2007, p. 78); Protágoras, 485-410, a C., (“El hombre es la medida de todas las cosas [...]”, citado por Araya et al., 2007, p. 79).

Sin embargo, la literatura contemporánea revisada coincide en mencionar, entre otros, a cuatro autores como los mejores representantes de esta teoría con referencia a la construcción del conocimiento. Ellos son: Vygotsky (1896-1934) (cuando el conocimiento se realiza con otros); Ausubel (1918-2008) (cuando el conocimiento es significativo para el sujeto); Bruner (1915-2016) (cuando el conocimiento es adquirido por uno mismo); y Piaget (1896-1980) (cuando se lo adquiere con la interacción con el objeto del conocimiento).

Vygotsky (citado por Moll, s.f.) le da gran importancia a la labor de los docentes, porque éstos deben ser una especie de facilitadores en la construcción de lo que él mismo llama las estructuras mentales del estudiante. En este punto cabe aclarar que en 1931 introdujo su conocido concepto zona de desarrollo próximo. Encuentra dos niveles de desarrollo que pueden ser logrados por un estudiante: el primero y el más obvio, es el nivel de desarrollo efectivo al que un estudiante llega haciendo uso de sus propios medios o haciendo las cosas por sí solo; y, el segundo, el nivel de desarrollo potencial al que llega con ayuda de una persona mayor o un compañero más aventajado. Ahora bien, la distancia entre estos niveles es lo que denomina “Zona de desarrollo próximo”, y es un concepto que aclara la distancia entre lo que puede hacer un estudiante y lo que lograría hacer con ayuda significativa. Dicho en otras palabras, un estudiante aprende mejor las cosas cuando recibe ayuda en forma corporativa.

Bruner (2005), pedagogo y psicólogo norteamericano, desarrolló su trabajo cuando iniciaban los años sesenta del siglo XX; su teoría hace evidente una transformación significativa del

modelo tradicional que se tiene en la educación. “Los estudiantes deben aprender a través de un descubrimiento guiado que tiene lugar durante una exploración motivada por la curiosidad” (p. 2).

Pretende hacer un cambio muy significativo en el sistema más tradicional de la educación, sosteniendo que el estudiante es capaz de adquirir conocimientos por sus propios medios. Según esto, los contenidos por enseñarse no deben ser modelos explicados con un principio y un final completamente claros. “El maestro debe suministrar el material adecuado a sus alumnos, para que hagan un descubrimiento personal guiado que tiene lugar en una exploración motivada por la curiosidad” (p. 3). Los alumnos deben utilizar estrategias de clasificación, representación, comparación, análisis de semejanzas y diferencias, consultas, etc. En su obra estableció formas básicas que utiliza la humanidad para representar sus modelos mentales; las llamó representaciones enactiva, icónica y simbólica.

La representación enactiva es utilizada para adquirir conocimiento haciendo cosas, manipulando objetos, copiando, imitando, etc. En la representación icónica se aprende utilizando imágenes o dibujos. La representación simbólica utiliza la palabra, tanto hablada como escrita, para la formación del conocimiento; por lo tanto, el lenguaje es la principal herramienta del modo simbólico. El pensamiento de Bruner (2006) podría ser considerado excluyente; sin embargo, tiene la posibilidad de que una vez que se haya dominado, o preferido un modo, éste puede ser apoyado por otro, o por los otros que quedan disponibles. El autor es claro cuando manifiesta que la finalidad es sumergir al interesado en una serie de situaciones problemáticas diseñadas adecuadamente para que aprenda descubriendo.

Ausubel, psicólogo y pedagogo norteamericano, hizo su aporte a la teoría constructivista, defendiendo el aprendizaje significativo en lugar del memorístico. El aprendizaje significativo (o profundo) es aquel que incorpora los nuevos conocimientos a los ya adquiridos, de tal forma que el estudiante pueda relacionarlos y aplicarlos. En cierta forma, significa desaprender,

porque la sociedad necesita de conocimientos transferibles a nuevos contextos. Esto es posible, siempre y cuando el estudiante muestre interés por lo que está aprendiendo. En palabras de Ausubel (1969, citado por Torres, s.f.) “el conocimiento verdadero solo puede nacer cuando los nuevos contenidos tienen un significado a la luz de los que ya se tiene” (p. 3). Sobre este asunto, muchos estudiantes encuentran reparos hacia el sistema educativo, sobre todo en lo referente a los libros, algunos de ellos de lectura obligatoria; se apoyan en la teoría de que los jóvenes son actuales, y los libros, antiguos y no ambientados en el presente. Estas quejas sirvieron de referencia para recalcar por el mismo autor que “el conocimiento nuevo debe encajar en el viejo; pero éste último, a su vez, queda reconfigurado con el primero” (p. 3).

Pero, como ya se dijo, para establecer una relación entre los conocimientos que ya se tiene con los que se está adquiriendo, el resultado puede llegar a convertirse en muchas combinaciones o matices. Ausubel (citado por Torres, s.f.) encontró tres tipos de relaciones: a) de representaciones, b) de conceptos, c) de proposiciones.

a) Aprendizaje de representaciones. Se llama así, cuando el estudiante otorga un significado correspondiente a símbolos y luego lo asocia a una parte concreta de la realidad. Aún más claro: el niño aprende un vocabulario adecuado para su edad, y luego lo va relacionando con objetos reales que tienen significados para él. Sin embargo, aún carece de la facultad para darles categoría. Ésta es la forma más básica del aprendizaje.

b) Aprendizaje de conceptos. Se presenta en la asociación de un símbolo con una idea abstracta, pero esta asociación se hace de una manera muy personal; es decir, una idea que solo es el resultado de una experiencia personal vivida por el interesado; por ejemplo, en educación preescolar, el niño conoce la palabra ‘hermano’; sin embargo, esa misma palabra puede ser utilizada para nombrar otras personas: sacerdotes, religiosos, correligionarios, etc. Visto a la ligera, este sistema es parecido al anterior y, de hecho, se apoya en el primero, pero hay diferencias.

c) Aprendizaje de proposiciones. Es la forma más elaborada de aprendizaje, y, por eso debe asumirse en forma voluntaria y consciente. Para darse una idea inicial, puede decirse que se apoya en las dos formas anteriores. Aquí, además de conocer en forma aislada los valores de los símbolos, se debe estar en capacidad de combinarlos de modo tal que la suma resultante produzca un nuevo significado. Esto puede entenderse cuando se hace una proposición que tiene valores denotativos y connotativos de todos los conceptos involucrados; ésta interactúa con las ideas destacadas ya establecidas de una estructura cognoscitiva. De esa interacción surge el significado de la nueva proposición.

Piaget (citado por García, 1991) considera que la acción es el elemento que debe ser tomado como fundamento de toda actividad intelectual. Ésta se encuentra unida a todas las operaciones posibles que un sujeto puede realizar sobre el mundo que lo rodea. Desde las más simples y observables hasta aquellas intelectuales más complejas. La construcción del conocimiento es distinta de la presencia del objeto como del sujeto. Ninguno de ellos es productor del conocimiento. Para que esa construcción exista, es necesaria una interacción de los dos. Flavell (1977) ofrece una explicación muy convincente, de la cual se puede destacar que “el conocimiento no es un dato por supuesto ni una simple copia de información presente en el exterior, captada por los sentidos, sino que es una construcción del sujeto a partir de la acción realizada sobre los objetos” (p. 24).

Aunque ninguno de los autores mencionados se autocalificó de constructivista, sus ideas y trabajos fueron clasificados de esa forma, y siempre han sido citados desde su publicación hasta la época actual. En todos ellos, el enfoque está dirigido hacia el pensamiento de que el conocimiento no se descubre, sino que se construye. Esto quiere decir que, desde su propia forma de realizar las actividades, el sujeto pasa a pensar e interpretar la información que recibe y, de esta forma, construye su conocimiento personal. La implantación de este modelo significa aceptar que el sujeto aprende de diversas formas. Cada forma necesita de sus propias estrategias.

Cada estrategia estimula la creatividad para que el sujeto valore lo que aprende, y tenga confianza en aumentar sus posibilidades para solucionar problemas.

2.1.4 Rutinas y guiones. La práctica de los profesores es una labor que puede ser examinada desde muy diversos puntos de observación. Los instrumentos que utiliza pueden formar un punto de inicio para ese examen; entre estos, figuran las rutinas y los guiones escolares.

Para que una rutina sea eficaz, debe reglamentarse con parámetros que cumplan un propósito claro y determinado; su ejecución debe contribuir con resultados positivos y deseables que correspondan a una planificación. En caso contrario, existe una falla que debe ser superada.

Cuando un docente reflexiona -o planea- sobre algo relacionado con su práctica, este ejercicio le permite encontrar ciertas actitudes que puede convertir en suyas, para que, más tarde, le sirvan de apoyo durante sus exposiciones magistrales. Es decir, esas actitudes le dan más confianza y evitan la incertidumbre inherente al resultado de su enseñanza. Esto quiere decir que el docente conoce de antemano qué tiene que hacer frente a temas difíciles, porque hubo algún momento donde ya puede resolver sin inconvenientes el asunto planteado. Lo mismo puede decirse del momento en que evalúa el proceso y el trabajo de sus estudiantes: conoce cuáles son los temas en los que éstos tienen mayor dificultad, conoce las diferentes formas de evaluación y comprueba el progreso individual y colectivo. Es de esta forma cómo va forjando las rutinas escolares. Como lo manifiesta Rocha (2005), "la rutina se corresponde con la estructura básica de una acción o secuencia de acciones estandarizada y rutinizada" (p. 53) en un contexto particular.

En este caso, la rutina sirve como un escape de la tensión, o de los momentos estresantes, y también para ahorrar tiempo en la toma de decisiones, además de que permite contar con la

solución para cada acción. El cuidado que debe tenerse, es que toda rutina debe ser profesionalizada para evitar caer en aspectos desagradables. Desde el punto de vista positivo, las rutinas escolares son deseables por la ayuda que brindan al profesor, y puede decirse que ayudan a que éste sea más eficiente.

Pese a lo anterior, las rutinas también admiten otras connotaciones menos halagadoras. Si las anteriormente relacionadas son prácticas reflexivas, también existen las irreflexivas: la excesiva dependencia del texto, del cuaderno o del maestro, son rutinas escolares que deben evitarse. Las escuelas están plagadas de rutinas irreflexivas: la evaluación como castigo, las costumbres inveteradas presentes en estudiantes y profesores, la indisciplina personal y colectiva, la falta de legislación educativa, colaboración nula de padres o acudientes, etc. Quienes practican estas últimas rutinas siempre serán los responsables de resistirse a los cambios, porque en ellos encuentran su “zona de confort” a la que muy difícilmente renunciarán.

Desde otro punto de vista, para examinar el trabajo docente, se lo hace desde los guiones que éste utiliza en su labor.

Todo guion educativo debe obedecer a una estructura interna que constará de una serie de pasos. En primer lugar, se debe establecer una ordenación de los contenidos, partiendo del texto sobre el cual se quiere trabajar. Los criterios en la ordenación pueden ser variados: se puede ir de lo particular a lo general, de un planteamiento a un desarrollo y finalizar con unas conclusiones sobre el tema propuesto, pero también se puede comparar casos similares entre sí, de un modelo paralelo y buscar diferencias, etc. (Borrás y Colomer, 1987, citados por Galán, 2006, párr. 33).

El guion didáctico es una herramienta que el docente usa para permitir que su trabajo sea seguido a través de uno o varios medios: escritura, sonido, video, etc. Tiene la ventaja de ser pre-elaborado. De su correcta elaboración dependerá, en gran parte, el éxito de la clase o el fracaso de la misma. Desarrolla completamente un tema, organizándolo mediante material didáctico adecuado;

además, le sirve como referente en forma continua y oportuna. Se puede llamar 'guion', a todo aquello que tiene un cierto grado de utilidad para ser aprovechado en labores educativas. Con él se puede iniciar un tema nuevo para los estudiantes. De la misma forma, es útil para ampliar o profundizar aquellos temas que conlleven una necesidad específica.

Cada uno de los docentes se encuentra capacitado para diseñar un guion educativo. En el caso de necesitar un modelo, la literatura existente es muy generosa en ese aspecto. Además, cada tema necesita un guion, y solo el docente conoce el entorno al cual va a dictar su clase, y ésta es una ventaja existente aún entre sus colegas.

Un guion debe tener organizado el contenido, empezando por el título; cuál es el evento que se va a estudiar y su delimitación; la orientación que debe darse al tema, ya sea laboratorio o de adquisición de conocimientos; la interactuación de los participantes; los medios para la realización; el objetivo que se persigue; la clase de conocimiento que se va a impartir; la terminación. A lo anterior puede agregarse un guion de acción donde se describe minuciosamente cada uno de los apartes del guion principal.

2.2 Fundamentos de la enseñanza y el conocimiento

2.2.1 Formación didáctica y pedagógica. El ámbito académico es uno de los que exige con mayor urgencia que la educación sea continuada. Otros ámbitos están en la misma situación. En estas circunstancias, y sabiendo que los conocimientos pueden ser consolidados con la propia experiencia laboral y la formación personal, ésta última es clave para solidificar el desarrollo profesional que se plantea para el mejoramiento del profesorado universitario. Pero, cuando se habla de formación, resurgen algunos viejos debates acerca de los contenidos, requisitos, estructuras que debe incorporarse a los nuevos currículos.

La mayoría de los profesores universitarios que trabajan actualmente en universidades, no han recibido una educación específica para enseñar en esos establecimientos. Todos ellos,

como es obvio, han culminado sus estudios de pregrado, pero esto es insuficiente para desempeñarse con mayor o menor brillo en la docencia universitaria. Los diversos programas existentes se limitan a cumplir el p ensum obligatorio y, por supuesto, otros aspectos están fuera de ese límite. La autonomía universitaria contemplada en la legislación educativa colombiana otorga libertad a las instituciones para el libre nombramiento de sus docentes. En la mayoría de ellas no existe la obligatoriedad de los cursos de postgrado con énfasis en pedagogía. Es por eso que las instituciones contratan a su personal, sin conocimientos pedagógicos. El hecho de poseer un título profesional no es garantía suficiente para que pueda desempeñarse satisfactoriamente en la enseñanza de la asignatura preferida por el aspirante.

Pero, la dinámica moderna trata de imponer otras características y nuevas exigencias, tanto sociales como institucionales. Ahora cobran importancia aspectos como dominio de lenguas extranjeras, contacto y aprovechamiento de las TIC, adquisición de competencias básicas educativas, cambios en el perfil docente y dominio con amplias condiciones psico-pedagógicas que el nuevo aspirante debe poseer y demostrar, con pruebas específicas. Es por eso que autores como Gros y Rom an a (2007) piensan que la profesión docente poco tiene que ver con la imagen de un profesor subido a la tarima e impartiendo clases frente a sus alumnos.

Esas condiciones hacen que el docente actual deba contar con una formación adecuada. No obstante, el término formación es un concepto muy amplio que, por su enorme extensión, ser a utilizado con relación al proceso enseñanza-aprendizaje. 'Formación de un docente' significa un proceso, y su efecto de formar o formarse. Además, esa palabra se comenzó a usar desde los años 80 del siglo pasado, en todo lo que tiene que ver con formación educativa. Es por eso que se escucha frecuentemente 'formación pedagógica', 'formación continuada', 'formación a distancia', 'formación profesional', 'formación cívica y ética', etc.

La formación didáctica es una ciencia. En su sentido didáctico, está comprometida en el contexto social del aprendizaje y desde allí, tiende a formar buenos ciudadanos, correctos, responsables, etc. Actualmente se la considera ciencia teórico-práctica, porque está orientada por los principios educativos y todo aquello que signifique buena educación. Esta consideración se basa en el hecho de revivir una antigua discusión acerca de si todo lo teórico puede ser práctico, y si todo lo práctico no puede ser teórico. Generalmente se acepta que la teoría necesita de la práctica, porque es allí donde la primera puede comprobarse o revalidarse. Ahora bien, la práctica necesita de la teoría para que la primera se apoye en fundamentos científicos, tecnológicos o artísticos. Para muchos, esto solo es un problema de comunicación: “la incomunicación entre teoría y práctica se produce sólo cuando el lenguaje de la teoría educativa no es el mismo que el de la práctica educativa” (Carr y Kemmis, 1986, p. 147).

La esencia de la formación didáctica radica en qué, cómo y cuándo se debe enseñar; allí se reflexiona para crear nuevas rutas o situaciones con el fin de que los sujetos logren un nivel de comprensión sobre un tema en particular. Sobre este aspecto hay muchos que piensan que se debería mejorar la eficacia de la teoría. Conseguido esto, el resultado que se podría encontrar es lograr unos medios más decisivos en la facilidad para ejecutar una práctica.

Carr y Kemmis, insisten en que:

[...] la práctica es lo particular y lo urgente; es lo que hacen los maestros cuando se enfrentan a las tareas y a las exigencias que se le plantean en su trabajo cotidiano. La teoría, en diametral contraste con lo anterior, es intemporal y universal; es lo que elaboran los investigadores por medio de un prudente proceso de indagación. (p. 247).

La formación pedagógica tiene como objetivo, lograr que el estudiante adquiera los conocimientos suficientes para el ejercicio de la práctica docente. Esto es, mediante el dominio de diferentes disciplinas en contextos específicos.

La formación del profesorado universitario siempre ha constituido una de las cuestiones más controvertidas de la enseñanza superior ya que, de alguna forma, se identifica calidad de la enseñanza con calidad del profesorado y, en consecuencia, se considera que la mayoría de los problemas que gravitan sobre la docencia en este nivel tienen su origen en los procesos de selección, formación y evaluación de los profesores. En última instancia, son los profesores quienes establecen las diferencias, de tal forma que la calidad de la institución depende de la calidad de sus docentes. Cuando se asume este principio, es lógico que toda preocupación e interés por la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria concluya, finalmente, en la formulación de una serie de propuestas sobre la formación y evaluación del profesorado. (De Miguel, 2003, p. 14).

Por su parte, Davini (2005) considera que

La formación pedagógica se concibe como un conjunto de actividades que le permite al profesor desarrollar habilidades y capacidades con el fin de reflexionar para mejorar su propia práctica y así garantizar la calidad de la enseñanza. Sin embargo, es común encontrar hoy en las universidades, profesores que no cuentan con una formación pedagógica, sino que ejercen con los conocimientos asociados únicamente a la disciplina de la que provienen, ya que los saberes y la formación disciplinar de grado y posgrado son considerados como los más importantes para poder desempeñar la vida docente. La tradición académica, que ha tenido su lugar desde el surgimiento de las instituciones, se distingue por dos cuestiones básicas: “lo esencial en la formación y acción de los docentes es que conozcan sólidamente la materia que enseñan” y “la formación pedagógica es débil, superficial e innecesaria y aún obstaculiza a la formación de los docentes”. (p. 20).

En este orden de ideas, no solo para muchos profesionales que ejercen la docencia la formación inicial sistemática es inexistente, sino también que en ocasiones la formación sistemática llega luego de varios años de ser docente. Anijovich (2012) sostiene que “esta peculiaridad refuerza la idea presente en mucho de los profesionales, que la experiencia y /o la intuición son suficientes para el ejercicio de la docencia” (p. 128).

Es lógico pensar que, como todo profesional actual, el docente universitario necesita de una preparación inicial obtenida en su pregrado. A esto se le debe adicionar el hecho de que también es necesaria una formación continua que le permita un desarrollo formal y personal de su profesión. Es cierto que dominar un campo intelectual puede ser una ventaja inicial; sin embargo, periódicamente, debe evaluar si su actividad actual corresponde, y se mantiene, dentro de las expectativas esperadas.

Es por eso que el docente debe tener la capacidad de asimilar la realidad de la educación global y comprender el marco específico de su profesión. Los resultados servirán de beneficio a todo el espacio colateral.

2.2.2 Formación pedagógica y didáctica de los profesores universitarios en Colombia. La Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, concibe al educador como “el orientador, en los establecimientos educativos, de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad” (Art. 104) (p. 22). Respecto de su formación, la Ley 115 estipula que los fines generales de ésta son:

Formar un educador de la más alta calidad científica y ética, desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador, fortalecer la investigación en el campo pedagógico y el saber específico, y preparar educadores a nivel de pregrado y postgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo. (Art. 109).

El Decreto 0272 de 1998, emanado del Ministerio de Educación Nacional (MEN), establece los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en educación ofrecidos por las universidades y las instituciones universitarias. Esto se llamó, en un principio, la acreditación previa, pero actualmente se conoce como registro calificado, un elemento más para el mejoramiento de la calidad en educación superior. Las universidades tuvieron que reacomodarse

de manera estructural para alcanzar la meta de alta calidad. Las características específicas de calidad para cada programa serán fijadas por el MEN, con el apoyo de las instituciones de educación superior (IES), las asociaciones de facultades o profesionales o de pares académicos, siguiendo los parámetros establecidos por el gobierno nacional en el presente decreto.

Las siguientes son las condiciones mínimas que deben reunir los programas, con vista a la acreditación de alta calidad:

- a) Denominación académica del programa.
- b) Justificación del programa.
- c) Aspectos curriculares.
- d) Organización de las actividades de educación por créditos académicos.
- e) Formación investigativa.
- f) Proyección social.
- g) Selección y evaluación de estudiantes.
- h) Personal académico.
- i) Medios educativos.
- j) Infraestructura.
- k). Estructura académica administrativa.
- l) Autoevaluación.
- m) Políticas y estrategias de seguimiento a egresados.
- n) bienestar universitario.
- ñ) Recursos financieros.

Después de haber obtenido el registro calificado, las instituciones, de manera voluntaria pueden optar para la obtención del registro

de alta calidad. Éste tiene validez durante un tiempo determinado, al cabo del cual se debe proceder a la reacreditación. Este proceso debe repetirse periódicamente y puede emplear varios años.

La mayoría de IES que cuentan con facultades de educación son de carácter privado. La autonomía universitaria está presente en la organización de los programas, la selección y nombramiento de docentes y directivos.

Los programas de educación deben contar con un componente disciplinar, otro deontológico y, por último, uno de investigaciones. Éste último es el que se ha convertido en un asunto problema, debido a su existencia nominal que consume recursos y ausencia de productos que se espera de esa actividad. Los pocos núcleos de investigación existentes también deben acreditar su existencia ante las autoridades educativas pertinentes.

Cada establecimiento universitario cuenta con su reglamento para la selección de estudiantes, siendo el resultado de las Pruebas ICFES, el que tiene mayor significación en este sentido. Otras instituciones dan preferencia a las calificaciones de secundaria. Para la selección de docentes, cada día son mayores las exigencias en lo referente a formación de postgrados, tanto en instituciones públicas como en privadas. Como dato curioso, en Colombia, la Universidad Pedagógica Nacional ha sido siempre la que tiene mayor cantidad de egresados en Licenciatura en Educación.

2.2.3 Concepciones que ha construido el maestro universitario con relación a pedagogía y didáctica. Durante la realización de su labor, y aún fuera de ella, todos los docentes tienen un momento de reflexión acerca de la misma. Algunos temas de reflexión son los que vivieron durante su formación escolar, la realidad objetiva que viven y el horizonte que vislumbran para el porvenir. Son puntos obligados en ésta y en todas las profesiones. Cuando se habla acerca de la profesionalidad, el resultado es un campo muy amplio y, por lo tanto, suscitador de agitados debates. Aún más, se ha llegado a expresar que, si los docentes comunican claramente su pensamiento acerca de este tema, todo ello podrá

servir como herramienta doble para justificar una evaluación acerca de su rendimiento en las aulas.

La concepción está ligada a los conceptos esenciales o categorías, pero además de contenerlos, en ella se explicita los principios que la sustentan, el punto de vista o de partida que se asume para la elaboración de las categorías o marco conceptual, así como una caracterización de aquellos aspectos trascendentes que sufren cambios, mostrando los mismos. (De Armas y Valle, 2011, p. 25).

La concepción pedagógica es una escena donde el docente es el protagonista de la historia. Su papel consiste en armar una estructura conceptual con todos los conocimientos que se le presentan durante su ejercicio profesional, los cuales organiza y clasifica como un archivo de información. Esto es un proceso de construcción real en un archivo mental. La información es categorizada o codificada para encontrar en cuál situación se da como una solución ideal. Es decir, el docente cuenta con respaldo para después concebir qué puede hacer en el futuro. Dicho en otras palabras, es ahora cuando se da cuenta de lo que hizo, qué está haciendo y qué podrá hacer más tarde.

Las concepciones son variables y la inmensa cantidad que existe de ellas es muy difícil compartimentarlas. Se ha hecho muchos esfuerzos, pero ellos se circunscriben a usar formularios con preguntas acerca de las concepciones que tienen los docentes. Todos los formatos son distintos porque la actividad docente presenta muchas facetas, y lograr cierta uniformidad es algo a lo que no se ha llegado todavía.

La mayoría de las investigaciones tienen preguntas sobre la profesionalidad del docente, la pedagogía y la didáctica: ¿Ha encontrado problemas didácticos o pedagógicos?, ¿podrían éstos tener solución con la psicología o la sociología?, ¿para ejercer, necesita graduarse en pedagogía?, ¿qué espera para su futuro en docencia?, ¿ha logrado plenamente sus aspiraciones profesionales?, ¿qué pensó encontrar al principio, en la institución donde labora?, ¿cuenta con los recursos necesarios para ejercer

su profesión? En todas las encuestas consultadas, esta clase de preguntas fue sistematizada usando la escala Likert.

Los orígenes de esas concepciones educativas estuvieron en las numerosas iniciativas presentadas para el análisis del rendimiento docente. Se consideró que era un instrumento eficaz para permitir que fueran los maestros los primeros en hallar, por sí mismos, de manera efectiva, los problemas que dificultaban la realización de su trabajo. Poco tiempo después se utilizó para medir los logros alcanzados y los conocimientos acumulados por los maestros durante el mismo tiempo.

2.3 Competencias del maestro en la educación superior

2.3.1 Competencias profesionales. Es frecuente enterarse que una palabra tiene diferentes significados de acuerdo con el contexto en el que ella se encuentra. 'Competencias' es una de ellas, y la complejidad de su significado aumenta cuando se habla de competencias educativas. La literatura en este sentido es abundante, porque la sociedad ha logrado hacer representaciones sociales asociando la educación con la labor del maestro. Por esta razón, se puede arriesgar una definición que resuma los conceptos encontrados, y con palabras más o palabras menos, se llega a deducir que: competencia profesional docente, es la reunión de varios elementos y recursos necesarios para que el maestro pueda resolver satisfactoriamente las situaciones que pueda encontrar mientras ejerce su profesión. Debe entenderse como elementos y recursos, aquellos materiales (conocidos por todos) o inmateriales (conocimientos, habilidades, actitudes, etc.).

La presencia de estos elementos es apenas una parte de las competencias; a ellos debe sumarse la actividad del maestro, la interacción entre *todos* los participantes que recibieron la fundamentación necesaria para conseguir la aplicabilidad práctica de lo aprendido teóricamente, con el fin de que se pueda determinar la eficacia del aprendizaje de los alumnos en cada situación determinada.

Hablar de competencias se ha vuelto algo muy recurrente en este tiempo. Los dos interrogantes obvios son saber cuándo empieza una de ellas y, por supuesto, cuándo termina. Ante un planteamiento tan sencillo, la verdad resulta que la respuesta es muy extensa por la enorme cantidad de autores de muy reconocida importancia que han expresado su opinión, generando algunos debates para lograr la aceptación pública.

Lo ideal es que los docentes posean una formación adecuada a la disciplina de sus preferencias y sobre la cual desarrollarán su actividad profesional. Y aquí surge la primera disyuntiva: por una parte, el porcentaje de profesores preparados en competencias es bajo; y, por otra, las instituciones para capacitarlos son insuficientes. Entonces, ¿se debe empezar a trabajar en la capacitación, o en establecer instituciones para capacitar? Ante este panorama, y para adaptarse a él, se debe aclarar que las competencias han sido clasificadas de muchas maneras y asignándoles diversos nombres. Para unificar conceptos en este escrito, las competencias serán agrupadas en cuatro temas: a) Prepararse para enseñar, b) Enseñar, c) Maximizar la enseñanza, y d) Prepararse para mejorar. Un ligero examen a esta clasificación es suficiente para explicar el porqué de la diversidad de opiniones y la multiplicidad de sinónimos existentes en la literatura consultada. A pesar de eso, se pasa a un ligero estudio de sus contenidos:

a) Prepararse para enseñar. Consiste, entre otras cosas, en realizar proyectos, seleccionar temas, analizarlos, conocer situaciones, establecer objetivos, planear la enseñanza, las actividades colaborativas, etc.

b) Enseñar. Realizar gestiones en el aula, atender la diversidad, recordar la heterogeneidad, la comunicación, hacer uso de tecnologías, etc.

c) Maximizar la enseñanza. Participar en la gestión del centro educativo, en la contextualización del aprendizaje, conocer el entorno educativo e informarlo, etc.

d) Prepararse para mejorar. Evaluar su trabajo docente, tomar decisiones acertadas, alejarse de los malos hábitos, examinar currículos escolares, abrir la mente, romper las rutinas, etc.

Las competencias surgieron de la necesidad imperiosa que tienen los gobiernos para mejorar la educación. Ahora bien, es un error esperar que solo ella, por muy buena o idealista que fuere, sea la panacea que se está buscando. La motivación personal y la vocación todavía tienen un papel muy importante en el proceso educativo.

2.3.2 Perfil competencial del profesor universitario. Desde hace mucho tiempo se ha establecido que la misión del docente es una función social. Se conoce también que el perfil docente es una de las tantas variables que aparecen en la interrelación estudiante-maestro. Su incidencia es de tanta importancia, que cada concepto emitido por el maestro, cada acción o similares, siempre estarán repercutiendo en la mente del estudiante, inclusive, por el resto de sus días. Y, para muchos, es el principal componente de la calidad de la educación. Hablar sobre perfil profesional del docente universitario, es un tema que puede considerarse más apegado a la psicología que a la pedagogía.

Éste es un asunto que también cuenta con varios puntos de vista, ya que es posible oír de perfil profesional, ocupacional, prospectivo, de desempeño docente, laboral, de personalidad, etc. De esta forma, es mejor establecer con certeza a qué se va a referir, porque cada uno de los mencionados tiene sus propias connotaciones relativas de acuerdo con el enfoque seguido para su confección.

Hablar del perfil docente es reunir unas cualidades académicas y personales que identifican la formación de una persona, para asumir, en condiciones óptimas, las responsabilidades propias de una profesión; es, representar una imagen de docencia ideal y contextualizada que tendrá a su cargo la toma de decisiones en política educativa.

Hasta hace poco tiempo, convertirse en docente era una tarea fácil. Pero, ahora las fuentes de conocimiento han crecido de tal

manera, que los requisitos para adquirir una ocupación en el magisterio son mucho más difíciles.

Zabalza (2007) afronta el perfil profesional del docente que debe contar, al menos, con las siguientes características:

- Conocimiento y dominio de su disciplina.
- Cualidades para la reflexión, la formación permanente y superación constante.
- Capacidad para forjar el desarrollo de los sujetos en todos los ámbitos.
- Facilidad para la contextualización.
- Inter-relacionar las capacidades y deberes.
- Versatilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Dominio de nuevas tecnologías.
- Dedicación a la investigación y producción de proyectos.

2.3.3 Funciones y escenarios del profesor universitario. Un escenario educativo es un lugar organizado y estructurado, de manera que se facilite el acceso al conocimiento, donde se pueda generar actividades y relaciones que motiven a aprender (Flores y González, 2011). Después de leer esto, el primer pensamiento que aflora a la mente es: la escuela, pero esta definición no se circunscribe al local en sí mismo. En cualquier lugar, casi en todos, existen las condiciones para facilitar el aprendizaje. El entorno escolar, la naturaleza, el espacio, el subsuelo y otros, presentan condiciones para ser aprendidas. En esos lugares se puede diseñar las condiciones propicias para dar lugar a la educación formal sin necesidad de una modalidad en particular, pero, como en todo escenario, allí también deben existir los actores: maestro y estudiante. Y ellos tienen funciones. Al principio, el docente es el eje del proceso enseñanza - aprendizaje: imparte las lecciones, toma las decisiones, comprueba los resultados.

Por su parte, el estudiante, también al principio, depende del maestro, necesita de su aprobación, asume y cumple órdenes. Más tarde viene la interacción y, después, los cambios que vive la sociedad moderna.

Una preocupación fundamental a través de la historia en materia educativa, ha sido ayudar al sujeto a adaptarse a su medio. Hasta el siglo pasado esto era, relativamente, fácil. Hoy, la sociedad enfrenta una avalancha tecnológica como nunca ha sido vista ni esperada. También son llamados los fenómenos sociales del siglo XXI, “la globalización, la revolución tecnológica, la multiculturalidad, la incertidumbre valorativa” (Tejada, 2002, p. 31).

Muchos historiadores piensan que la globalización empezó con la llegada de Cristóbal Colón a América, pero que se expandió con la revolución industrial del siglo XXI. Sea como fuere, es un fenómeno que está presente y debe ser reconocido. Se consolidó el capitalismo, las fronteras son inexistentes en algunos negocios. Esto trajo como consecuencia, repercusiones de todo tipo. La multiculturalidad es la fusión casi obligada de culturas; muchas de ellas luchan por su supervivencia, dando lugar a regionalismos explosivos. La incertidumbre valorativa es la pérdida de valores porque se carece de puntos que sirvan como referencia.

Esos fenómenos han llegado también a la educación. La revolución tecnológica es la que más ha influido en los escenarios educativos y en las funciones de los actores. Bruner (citado por Fajardo, 2010) destaca algunos cambios producidos en el contexto educativo, como consecuencia de la aparición de las nuevas TIC:

- El conocimiento deja de ser lento y escaso; por el contrario, lo que abunda es información.
- La escuela deja de ser el único medio que pone en contacto a las nuevas generaciones con el conocimiento y la información. Frente a la saturación informativa proveniente de las nuevas tecnologías, la escuela tiene una nueva función en la educación de los sujetos.

- Se da un replanteamiento de las competencias y destrezas que enseña la escuela: se requiere mayor flexibilidad y atención a las características de cada estudiante, desarrollar en cada uno múltiples inteligencias para resolver los problemas cambiantes, complejos y ambiguos del mundo real, iniciativa personal y actitud para asumir responsabilidades, habilidad para trabajar cooperativamente junto a otros y para comunicarse en ambientes laborales altamente tecnificados.
- Las tecnologías tradicionales dejan de ser las únicas, y se presenta el desafío de incorporar las TIC en el entorno educacional.
- La palabra del docente y el texto escrito dejan de ser los únicos soportes de la comunicación educacional.
- La educación deja de identificarse exclusivamente con el ámbito Estado - nación e ingresa en la esfera de la globalización. La escuela debe buscar el equilibrio entre lo global y lo local.
- La educación deja de ser una agencia formativa que opera en un medio estable de socialización; debe hacerse cargo de los cambios que experimentan los otros agentes socializadores (familia, comunidad, iglesia) y aceptar el desafío que se desprende de la ambigüedad normativa que tiende a imperar. (pp. 4-5).

La masificación progresiva de las enseñanzas universitarias implica la incorporación mayoritaria de estudiantes de menor capital cultural, paralelamente a la disminución de la dotación de recursos, y esto repercute en la implantación de nuevas titulaciones para adaptarse al mercado laboral cambiante, sin las dotaciones económicas necesarias.

Se considera necesaria la flexibilización y apertura de la formación, pero en la universidad sigue predominando el paradigma de la enseñanza sobre el aprendizaje, una gestión rígida del tiempo del docente a corto plazo.

Los cambios producidos y los que se encuentran en marcha, ya no tienen vuelta atrás. Esto obliga a repensar los escenarios educativos y las funciones de los actores.

2.4 El maestro y la implementación de tecnologías

La tecnología presente en la actualidad es un fenómeno que influye en la vida del ser humano. Su existencia vincula de diversas maneras a los usuarios, ya sea temporal o permanente. Debido a las múltiples actualizaciones, que cada vez son realizadas en menos tiempo, existen diversas opiniones por parte de los maestros sobre las ventajas y los inconvenientes que presenta la implementación de nuevas tecnologías. Después de analizar diversos puntos de vista, expuestos en la literatura consultada, no se ha podido establecer un consenso, porque las múltiples actitudes de los profesores se han dividido y, en consecuencia, éstos han conformado grupos ampliamente diferenciados en los cuales existen puntos de vista con argumentos muy sólidos para su defensa. Las opiniones encontradas influyen directamente en las prácticas pedagógicas, emergiendo dos grupos con sus respectivas opiniones:

El primero lo conforman quienes defienden el valor de la pedagogía, argumentando que con la separación de la relación oral y escucha, surgen diversas aprehensiones, siendo las TIC el motivo principal para que eso ocurra.

En el segundo grupo aparecen quienes favorecen el influjo tecnológico y las ventajas de su implementación en el campo de la educación. Maestros innovadores como Parra y Jiménez (2007) manifiestan lo siguiente:

Implementar las nuevas tecnologías en la educación, implica actualizarse en nuevos modelos de comunicación, nuevas formas de manejar la información a través de Internet y, al mismo tiempo, transmitirla por medio de dispositivos tecnológicos como el computador. Internet puede utilizarse como una herramienta didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje. (p. 67).

Ahora bien, en medio de estos dos grupos, están los estudiantes, y siendo ellos la razón del sistema educativo, su punto de vista

sobre este tema debe ser tenido en cuenta, ya que se articula al segundo grupo -los maestros innovadores-, quienes del lado de la tecnología han transformado su papel de estudiantes.

A continuación se comenta los argumentos de estos dos grupos:

El primero basa su pensamiento desde una perspectiva argumentativa, donde el emisor (maestro) entiende ampliamente las temáticas de su materia y logra darlas a conocer al receptor (estudiante), de tal forma que éste logre interpretar y analizar el tema. Lo anterior es trascendental para generar un aprendizaje significativo o profundo, enlazado a la ética y los valores humanos; esta enseñanza tiene un componente afectivo que puede ser inexistente en otras formas de enseñanza mediadas por TIC.

En la otra orilla hacen presencia los defensores de la tecnología, quienes han transformado su quehacer docente, para ser mediadores en el aprendizaje. Estos maestros buscan interactuar más con sus estudiantes. Ya no son considerados la única y la más completa fuente de información; su nueva labor se enfoca más en la mediación y la asistencia para la aplicación de las tecnologías. Por esta razón, el maestro, como mediador, debe prevenir el uso excesivo de la tecnología; si bien es cierto su influjo es alto en la educación, es posible rescatar otros canales que con los años han fortalecido el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Por su parte, los estudiantes han pasado de la mecánica a la electrónica; de los cuadernos a los dispositivos móviles; de la visita a las bibliotecas, a la búsqueda virtual. El estudiante de hoy, de ser un sujeto pasivo, llegó a convertirse en protagonista principal de su propio aprendizaje. Es muy distinto al de hace 20 o 30 años atrás. Ahora se encuentra cercano a la tecnología, situación muy diferente a la que vivieron los padres durante su juventud; ahora los jóvenes tienen a su disposición inmediata una gran cantidad de información, lógicamente no toda confiable. Es innegable que las TIC promueven la participación activa dentro y fuera de la clase; se ha ido perdiendo el sentido de 'permanencia'

para preferir lo 'efímero'. Si bien la renuencia de los docentes tradicionalistas hacia la tecnología ha sido criticada duramente por muchos sectores de la sociedad, hay que destacar que pretenden resaltar el valor del saber pedagógico, el cual durante siglos contribuyó a la formación social actual. Por lo tanto,

... es más que necesario un sistema educativo en donde se incentive la creatividad para la solución de problemas, asimismo, motive la pedagogía del reconocimiento del ser, saber, y saber hacer; en otras palabras, un sistema educativo direccionado en la formación integral, en donde la innovación y flexibilidad ante los constantes cambios del mundo y los contextos del siglo XXI, es más que necesaria. (Montenegro, 2014, p. 12).

Por su parte, el segundo grupo, conformado por los maestros que basan sus innovaciones en la tecnología, deben tener en cuenta que los desafíos y obligaciones, así como las actualizaciones constantes, capacitaciones y el mantenimiento de equipos, son asuntos de tiempo y también de esfuerzo tanto humano como económico. De acuerdo con lo anterior, se puede reflexionar que la brecha existente entre estas dos concepciones puede repercutir en la construcción de un modelo educativo estable que beneficie a profesores y estudiantes. Con el paso inexorable del tiempo, los cambios son inevitables. Ellos lograron modificar la educación clásica y, en esta época, la transforman de manera vertiginosa. En consecuencia, el maestro también debe continuar su formación, actualizando sus saberes para afrontar el cambio.

2.4.1 Formación y tecnología en educación. El papel del maestro, como profesional de la docencia, es muy antiguo porque, de una forma u otra, la educación ha existido en toda la historia de la humanidad y ha cambiado en forma drástica durante la época actual. Según un viejo principio, 'la calidad de la enseñanza, depende de la calidad del maestro'. Hoy, por el contrario, se trata de mejorar la calidad, con la aparición de múltiples recursos, la mayoría de ellos electrónicos, creados con el propósito de facilitar la labor del maestro y con el ánimo de ofrecer alternativas que respondan a las necesidades académicas

actuales de los estudiantes. La aparición de la tecnología genera un nuevo desafío para la educación, y el resultado de este encuentro causa la participación de varios elementos que dejan como resultado, opiniones tanto favorables como desfavorables.

Por ende, es conveniente reflexionar sobre ¿Qué es ser docente de TIC *hoy*? Esta pregunta lleva a pensar sobre la responsabilidad ética e ineludible de orientar hacia nuevas formas de aprendizaje, en donde la universidad sea un espacio de diálogo, donde la comunicación sea recíproca y se permita lograr la producción de conocimiento. El maestro de la época actual debe ser perseverante, disponer de una rápida adaptación a los cambios -sobre todo los tecnológicos-, y ser capaz de encontrar motivación ante procesos de innovación en lo referente al material educativo que constantemente es actualizado. De la misma manera “el desarrollo actual de la educación superior en Colombia, se caracteriza por una mayor inclinación hacia lo social, para lograr la racionalidad, flexibilidad, calidad, pertinencia social y eficiencia en el sistema en conjunto” (Parra y Jiménez, 2007, p. 68).

Aunque se piense que la tecnología es uno de los puntos de partida para el desarrollo de una sociedad moderna, se debe recordar que es un producto del desarrollo humano y que su existencia fue posible debido a la intervención de la educación en la vida de quienes crearon esas herramientas que hoy se encuentran al servicio de la humanidad. Por eso, educar hoy es una combinación inevitable entre pedagogía y tecnología. Es por esto que la misión del maestro debe ser evaluar la aplicación y el desempeño de estas herramientas tecnológicas, contribuyendo en el rediseño de estrategias que le permitan ofrecer a cada uno de los estudiantes, un aprendizaje significativo, profundo, reflexivo y con posibilidades de aplicación. “Para ello surge entonces un nuevo modelo de tecnología educativa que se basa en las teorías constructivistas, en las cuales la particularidad existente es que tanto el docente como el estudiante, salen del mismo contexto” (Parra y Jiménez, 2007, p. 69).

Es así como el profesor tiene el derecho y el deber de asumir una posición crítica hacia las nuevas tecnologías en la educación, debido

a que el origen de éstas es similar; no provienen de las raíces de la educación, sino de un grupo de ingenieros y tecnólogos expertos, quienes ofrecen constantes alternativas; desafortunadamente, muchas veces sin conocer a fondo las necesidades reales que se afronta dentro de las aulas y fuera de ellas.

Las herramientas tecnológicas pueden estar en constante cambio, y eso está bien, porque así es como ahora se mueve el mundo; no obstante, la labor del profesor siempre será la misma. El acompañamiento al estudiante debe continuar, ahora más que nunca; los cambios constantes en los contenidos digitales y las actualizaciones del saber ocultan nuevos desafíos que salen a la luz cuando la tecnología se lleva a la práctica; los mediadores del conocimiento deben estar preparados para afrontarlos.

2.4.2 Contenidos digitales y actualizaciones del saber.

Como ya se ha mencionado, la tecnología ha estado presente en muchos períodos de la historia de la educación y la pedagogía. La pizarra y el punzón de escritura fueron remplazados por el papiro y la pluma; más tarde aparecieron el cuaderno y el lápiz, siendo sustituido éste último, por el bolígrafo. Hasta aquí, todos esos instrumentos son independientes y su desaparición solo se debía a su consumo físico. Pero la aparición de, primero la electricidad y, después la electrónica, han sido los pasos decisivos que han llevado a la sociedad a la situación actual.

Cuando se pensaba que el tablero de madera y la tiza eran herramientas indispensables, llegó el impacto tecnológico. La clase oral y magistral ha sido remplazada gradualmente por recursos audiovisuales de transmisión global. Ahora los estudiantes pueden disponer de dispositivos móviles y, mediante aplicaciones de mensajería instantánea, pueden comunicarse con cualquier parte del mundo y hacerlo con una relativa facilidad para el intercambio de información. Actualmente, y como nunca antes, la tecnología avanza aceleradamente, extendiéndose a cada actividad del ser humano; esto ha sido posible gracias a las actualizaciones,

las cuales consisten en tomar algo que ya existe y mejorarlo o encontrarle nuevos usos. Sin embargo, este fenómeno crea cada vez mayor dependencia de su progreso constante, y la libertad humana está mucho más lejana.

La tecnología, responsable de la conexión global, ha extendido su red hacia las ciencias y, en este proceso, la educación no es la excepción; tan grande es su impacto, que el presente y el futuro de la educación están ligados a ella. Al mismo tiempo, la interconexión entre usuarios se hace obligatoria debido a la necesidad actual de interactuar en línea.

En respuesta a esta realidad, la enseñanza ha buscado alternativas como *E-learning* (aprendizaje electrónico), *B-learning* (aprendizaje semipresencial), *H-learning* (aprendizaje desde el hogar), cada una de ellas con un propósito además de aprender; todas se basan en adquirir conocimientos a distancia utilizando las TIC; su objetivo es permitir una clasificación del conocimiento global mediante el uso de plataformas y demás herramientas tecnológicas que garantizan la calidad y fiabilidad del conocimiento existente en la red.

Cada vez más, en los campos de la educación y la pedagogía, se está vinculando nuevos conceptos como lo multimedial, lo virtual, lo interactivo, la simulación y, por supuesto, la inteligencia artificial, vista desde ya como un remplazo a la labor del maestro, olvidando que la tecnología no es un remplazo del ser, sino una herramienta de trabajo al servicio del mismo. Aunque la tecnología siga avanzando, para seres humanos sensibles y sociables, siempre será más significativa la interacción con el otro, por encima de la interconexión; por otro lado, como seres educables se prefiere retroalimentar (*feedback*) a repetir sistemáticamente.

Ahora bien, las TIC en la docencia presentan también algunos inconvenientes. En primer lugar, el costo relativamente alto de los equipos. En segundo lugar, la dependencia energética de los equipos que funcionan hasta donde termina el suministro de energía y hasta donde haya red de comunicaciones; en caso contrario, los equipos son inoperativos. Los lugares urbanos son

sitios ideales para implementar las tecnologías. En cambio, en las zonas rurales, mientras más alejadas se encuentren, hay menos posibilidad de acceder a la red. Además, la formación y capacitación previa de los maestros hacia las TIC es un punto de discusión en la educación pública, que debe ser tenido en cuenta para lograr un aprovechamiento óptimo de los equipos. La infraestructura requerida para la instalación de las nuevas tecnologías es algo preocupante por el elevado presupuesto que deben tener todas las instituciones que aspiren a contar con acceso a la red.

Desde el núcleo mismo de la educación, las innovaciones tecnológicas han desencadenado desafíos pedagógicos en las metodologías que tienden a ser instrumentalizadas. Los procesos de formación y producción de un nuevo conocimiento deben partir desde la base de que la tecnología, por sí sola, no puede generar resultados en el aprendizaje significativo o profundo.

De esta forma,

Pensar en ciencia, tecnología e innovación, es idear nuevas formas de concebir e intervenir en el mundo, las sociedades, los espacios académicos, entre otros, desde el hecho del saber y el conocimiento en las realidades prácticas y tangibles de las comunidades. (Montenegro, s.f., p. 95).

En consecuencia, la labor docente es la que hace posible una transformación de las herramientas digitales como una alternativa para innovar y fortalecer la enseñanza, pero esto no sería posible sin una formación docente previa que pueda garantizar la comprensión de un entorno escolar o virtual, permitiendo poner en práctica las nuevas capacidades del maestro. Las nuevas tecnologías y el impacto que causan en medio de las grandes transformaciones que se vive, actualmente ubican a la educación en un lugar preponderante de cualquier sociedad. Sin embargo, también son el resultado de reunir unas características especiales que hacen presencia en unas determinadas circunstancias de carácter histórico-geográfico. Son, además, el fruto de una idiosincrasia y un nivel cultural determinados.

2.4.3 Influjo de las TIC en la educación actual. En el siglo XXI la globalización ha transformado el mundo, en lo que Brunner (2005) definió como “la aldea de lo global: una sociedad donde el conocimiento es una fuerza productiva, las personas son vistas como capital humano, y sus capacidades son competencias para el mercado laboral” (p. 5). Las TIC han impulsado esta transformación en la sociedad de la información, y de la misma forma como ocurrió durante la revolución industrial, esto no habría sido posible sin el apoyo del sector económico; fue así como la educación inició un proceso de transformación hacia las competencias y, en consecuencia, la enseñanza se enfocó a preparar para el trabajo.

Las herramientas tecnológicas se caracterizan por influir en la enseñanza. A continuación, se da a conocer algunos puntos de vista:

Flórez (2005) sostiene que con las TIC se supera las barreras del tiempo; el acceso a la información es más fácil e instantáneo, por lo tanto, se puede dedicar más tiempo a la formación, que a la búsqueda de contenidos; además, permiten la reducción de tiempos de búsqueda mediante herramientas avanzadas, y acceso directo a bibliotecas con servidores de todo el mundo. Como aspecto negativo: la espera cuando se accede al mismo tiempo o al mismo sitio, o las fallas técnicas que desafían los conocimientos tecnológicos de los maestros.

Con las TIC se reduce significativamente el espacio que ocupan los documentos físicos en las instituciones, y se soluciona problemas como falta de disponibilidad de varios ejemplares de la misma referencia. Es más realizable su desplazamiento mediante dispositivos de almacenamiento de datos, se reduce costos y se contribuye con la protección del medio ambiente. En cuanto a infraestructura, también existen ventajas tales como aprovechar el espacio físico; los edificios no son indispensables, porque se promueve la educación semipresencial o a distancia. No obstante, con lo anterior no se pretende lograr un ahorro de recursos; sencillamente, ahora es necesario invertir en redes informáticas y torres de comunicación. Ahora bien, los recursos tecnológicos también

tienen sus puntos negativos: problemas de actualización constante de datos que requieren planeación del tiempo con anticipación, así como también actualización física constante debido a los nuevos y múltiples modelos que invaden el mercado, y prevención contra virus y demás amenazas virtuales.

Si bien las TIC son esencialmente comunicativas, se ha creado una dependencia a estar siempre disponible y en contacto, debido a que abandonar la conexión se traduce en desinformación; más aún, cuando los contenidos son enviados instantáneamente, por la facilidad para compartirlos, aunque es de tal magnitud la cantidad de información -tanto importante como desechable-, que, regularmente, no es vista en su totalidad por el destinatario. Por otra parte, una amenaza constante es que, como el usuario ahora es autónomo en búsquedas, no puede validar la calidad de la información. Entre los múltiples factores por los cuales se presenta esta situación, sobresale la facilidad para publicar, que atrae a otros autores inexpertos, quienes contribuyen a la desinformación y el plagio, siendo éste otro problema importante para tener en cuenta. La facilidad para cortar, copiar y pegar información tiene implicaciones legales sobre derechos de autor; esta conducta es un desafío al sistema educativo, principalmente, cuando el docente no tiene la capacidad de corroborar la calidad de los informes presentados.

Se debe reconocer que las tecnologías están contribuyendo a la sustitución de herramientas como las tradicionales cartillas que llevan décadas en el mercado, materiales didácticos que ofrecen un aprendizaje repetitivo y genérico, totalmente alejado de uno significativo o profundo. Ahora bien, la necesidad de las TIC en la educación no es una novedad, como podría pensarse, debido a que en estos días es más cercano el contacto del ser humano con la máquina; por eso es importante que los contenidos que se comparte, cuenten con la supervisión del docente. Lo virtual debe ser administrado para garantizar su propósito educativo; en este punto es importante valorar el saber pedagógico y el didáctico, por encima de la tecnología.

Según Flórez (2005) “las grandes ganancias educativas que se puede lograr con las herramientas multimediales, dependen de que éstas se acompañen de la aplicación de principios pedagógicos constructivistas vigentes” (p. 365). De ellos se analiza lo siguiente:

La enseñanza debe estar enfocada en el estudiante, en sus capacidades y necesidades reales, con el propósito de salir de la monotonía de lo tradicional y la repetición de herramientas. En palabras de Corsino (1997, citado por Giráldez, 2005) “esta tecnología dinámica posee el potencial de alterar radicalmente de manera positiva y efectiva la naturaleza tradicional del proceso de enseñanza y aprendizaje” (p. 16). Las TIC hacen posible poner en práctica a la escuela activa del constructivismo pedagógico, debido a las experiencias propias del aprendizaje. Ahora el estudiante tiene más libertad, sin ser influenciado solamente por las ideas del maestro. Podrá contraponer criterios y teorías debido a la infinidad de posibilidades actuales. No obstante, éstas carecen de sentido, si no son trasladadas de la pantalla al aula, donde el profesor servirá de mediador en una discusión constructiva que permita el análisis del saber adquirido. La retroalimentación que el docente pueda y deba hacer sobre lo aprendido por medios TIC es una experiencia socializadora que permite aclarar dudas. Queda claro que las herramientas tecnológicas ofrecen múltiples posibilidades para los estudiantes, propician cambios educativos, plantean grandes desafíos para las universidades y demás instituciones, y, como consecuencia, están redireccionando la profesión docente. También es cierto que la constante metamorfosis de las TIC ha puesto a prueba su aprendizaje y aplicación, sobre todo cuando su influjo parece ser ineludible y necesario.

2.5 Conclusiones

El ejercicio de la docencia ha tenido un papel decisivo a lo largo de la historia. Durante mucho tiempo se mantuvo intacta, siguiendo unos principios generalmente aceptados hasta hace unos años atrás. Hoy, por el contrario, es uno de los campos que ha experimentado la invasión de nuevos conceptos y proyectos que tienden a su mejoramiento.

El objetivo de todos es lograr una educación integral. Por eso, se ha hecho una relación de los conocimientos previos que el docente debe tener para llegar a ese logro, que se constituyen en herramientas que debe dominar y transmitir en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que son las bases sobre las cuales se capacita para su labor. El aporte de las distintas teorías y los saberes es valioso. Se ha demostrado que los conocimientos previos, debidamente orientados por la pedagogía, forman los fundamentos indispensables en la educación. Esto se hace extensivo hacia otras profesiones.

El maestro debe recordar, en todo tiempo, que es necesaria la presencia de otros requisitos para el éxito docente. La escolarización recibida solo es una parte del sistema. A ella debe incorporarse un buen perfil personal y una vocación hacia este oficio, condiciones para el funcionamiento de escenarios y actores del proceso educativo, sobre todo para enfrentar los nuevos retos de la era moderna.

La tendencia de exigir estudios de postgrado para ser docente universitario se encuentra en aumento. Esa clase de estudios, por la abundante información que necesita, se puede manejar de manera eficaz con el uso de la tecnología. El intercambio de información es instantáneo por medio de los conductos electrónicos, y ha hecho innecesarios los desplazamientos. El análisis de algunos ejemplos es una muestra de las posibilidades que encuentra el docente para actualizarse en medios audiovisuales y encontrar varias posibilidades de uso en el aula. La tecnología ha invadido todas las actividades humanas, y estar lejos de ella, es un craso error que conlleva graves consecuencias.

Referencias

- Alliaud, A. (2011). Narración de la experiencia: práctica y formación docente. *Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul*, 19(2), 92-108.
- Araya, V., Alfaro, M. y Andonegui, M. (2007). Constructivismo: Orígenes y Perspectivas. *Laurus, Revista de Educación*, 13(24), 76-92.
- Anijovich, R. (2012). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Bruner, J. (2006). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Brunner, J. (2005). Educación y escenarios de futuro: Nuevas tecnologías y sociedad de la información. Recuperado de <http://www.brunner.cl/?p=348>
- Carr, W. y Kemmis, S. (1986). Una aproximación crítica a la teoría y la práctica. En *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado* (pp. 140-166). Barcelona, España: Martínez Roca
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de febrero 8 de 1994 “por la cual se expide la ley general de educación”. Bogotá, Colombia. Recuperada de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Davini, M. (2005). *La formación docente en cuestión: política y pedagógica*. Buenos Aires, Argentina: Paidós SAICF.
- De Armas, N. y Valle, A. (2011). *Resultados científicos en la investigación educativa*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- De Miguel, M. (2003). Calidad de la Enseñanza Universitaria y Desarrollo Profesional del Profesorado. *Revista de Educación*, (331), 13-34.

- Dewey, J. (2010). *Experiencia y Educación* (2ª. ed.). Madrid, España: Editorial Biblioteca Nueva.
- Dubet, F. (2004). *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste?*, Paris, Francia: Editorial Seuil.
- Fajardo, F. (2010). Influencia de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación. *Tejuelo*, Monográfico, 4, 9-17.
- Flavell, J. (1977). *Cognitive Development*. Michigan: Prentice-Hall.
- Flores, M. y González, O. (2011). *El trabajo docente. Enfoques innovadores para el diseño de un curso*. Barcelona, España: Editorial Trillas.
- Flórez, R. (2005). *Pedagogía del Conocimiento* (2ª. ed.). México: McGraw-Hill.
- Galán, E. (2006). El guion didáctico para materiales multimedia. Recuperado de <https://webs.ucm.es/info/especulo/numero34/guionmu.html>
- García, E. (1991). Piaget, la formación de la inteligencia. Recuperado de https://www.robertexto.com/archivo4/piaget_intelig.htm
- Giráldez, A. (2005). *Internet y educación musical*. Barcelona, España: Editorial Graó de IRIF, S. L.
- Gros, B. y Romañá, T. (2007). *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona, España: Editorial Octaedro.
- Larrosa, J., Arnaus, R., Ferrer, V., Pérez, N., Connelly, M., Clandinin, J. y Greene, M. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, España: Laertes.
- Marland, P. (1994). Teaching: Implicit theories. En Torsten Husén y Postlethwaite (Eds.). *The International Encyclopedia of Education*, (pp. 6.178-6.183). Gran Bretaña: Pergamon Press.
- Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En M. J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero (Eds.). *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano* (243-276). Madrid, España: Visor.

- Moll, L. (s.f.). La Zona de Desarrollo Próximo de Vygotski: una reconsideración de sus implicaciones para la enseñanza. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48359.pdf>
- Montenegro, L. (s.f.). Lectura y escritura en la generación de nuevo conocimiento. Recuperado de <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/libroseditorialunimar/article/viewFile/618/545>
- (2014). Ciencia, tecnología e innovación en Colombia. *Revista UNIMAR*, 32(1), 11-13.
- Parra, F. y Jiménez, R. (2007). Las Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación Superior. *Revista UNIMAR*, 25(1), 66-74.
- Pérez, M., Mateos, M., Scheuer, N. y Martín, E. (2006). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En N. Scheuer, J.I. Pozo, M. Pérez, M. Mateos, E. Martín, y M. De La Cruz (Coord.). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 55-94). Barcelona, España: Editorial Graó, de IRIF, S. L.
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona, España: Editorial Graó, de IRIF, S. L.
- Pozo, J. (2006). *Teorías Cognitivas del Aprendizaje* (9ª ed.). Madrid, España: Editorial Morata.
- (2008). *Aprendices y maestros* (2ª ed.). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Presidencia de la República de Colombia. (1998). Decreto 0272 “por el cual se establece los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias, la nomenclatura de los títulos, y se dicta otras disposiciones”. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86202_archivo_pdf.pdf

- Roa, H. (2014). Teorías implícitas y explícitas en los procesos de enseñanza y aprendizaje del solfeo. *Civilizar*, 14(26), 177-188.
- Rocha, R. (2005). *La enseñanza de las ciencias naturales desde el análisis cognitivo de la acción* (Tesis Doctoral). Universidad de Huelva. Recuperado de <http://w3.ualg.pt/~rutemonteiro/Phd%20RUTE%20MONTEIRO%20Parcial.pdf>
- Scheuer, N., Pozo, J., Pérez, M., Mateos, M., Martín, E. y De La Cruz, M. (Coord.). (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona, España: Editorial Graó, de IRIF, S. L.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones* (2ª ed.). Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Suárez, D. y Metzdorff, V. (2018). Narrar la experiencia educativa como formación. La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes. *Espacios en Blanco. Serie Indagaciones*, 28(1), 49-74.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea, S. A.
- Tejada, J. (2002). El docente universitario ante los nuevos escenarios: implicaciones para la innovación docente. *Acción Pedagógica*, 11(2), 30-42.
- Tonća Jukić. (2011). Implicit theories of creativity in early education. *Croatian Journal of Education*, 13(2), 38-65.
- Torres, A. (s.f.). La Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel. Recuperado de <https://psicologiyamente.com/desarrollo/aprendizaje-significativo-david-ausubel>
- Zabalza, M. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional* (2ª ed.). Madrid, España: Narcea S. A. de Ediciones.
- Zeichner, K. y Gore, Y. (1990). Teacher socialization. Recuperado de [http://www.scirp.org/\(S\(vtj3fa45qm1ean45vvffcz55\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1395929](http://www.scirp.org/(S(vtj3fa45qm1ean45vvffcz55))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1395929)



Capítulo III

La Metacognición como proceso de aprendizaje de calidad

La acción formadora debe estar mediada por el cariño, el amor y la afectividad hacia la persona.

Sin amor, no existe ningún conocimiento perfecto.

Madre Caridad Brader Zahaner

Introducción

De acuerdo con Flavell (1977), el desarrollo de la metacognición consiste en adquirir progresivamente conocimiento en dos grandes dominios que se encuentran, a su vez, relacionados entre sí y relacionados también con la conciencia: “el conocimiento metacognitivo y el de la experiencia metacognitiva” (p. 365).

El pensamiento de Beltrán y Genovard (1998) se va a explicitar a lo largo de este capítulo, dedicado exclusivamente a la metacognición y sus temas aplicativos. Además, se propone una forma de hacer explícito el saber pedagógico y disciplinar en la Unidad didáctica que se coloca al final. Los lectores potenciales son los docentes, quienes pueden identificar los procesos que se mueven alrededor de este tema, y los estudiantes, verdaderos protagonistas en los procesos metacognitivos. Si bien sobre metacognición existe una bibliografía extensa, lo propuesto se ha consignado con el objeto de plantear un temario con lógica y, hasta cierto punto, en secuencia. Todo el temario responde a la intención de solventar las necesidades intelectuales de los estudiantes e inclusive, las supuestas necesidades pedagógicas de los docentes interesados en mejorar sus procesos de comprensión de la enseñanza y el aprendizaje metacognitivo.

En primer lugar, se hace una aproximación histórica al término ‘metacognición’. Los autores ya mencionados dan respaldo académico a este trabajo, al igual que Mayor, Suengas y González (1993), quienes irrumpen con otra postura diferente a la

larga cadena de autores que defendieron por décadas, una posición positivista del aprendizaje. Enseguida se cuenta con el tema sobre metacognición y currículo de Fernando Justicia (citado por Beltrán y Genovard, 1998), quien aporta significativamente a la comprensión de los procesos metacognitivos, introduciendo al lector en el tema de fondo, haciendo referencia con mucha propiedad, sobre todo en el momento de explicar el término acuñado por Flavell.

Se continúa con un tercer tema: la metacognición y sus conceptos aplicativos, donde se menciona su etimología, comprensión del término y relaciones con la metamemoria. En un cuarto tema se vincula la metacognición como tal, a las estrategias de aprendizaje, consideradas algo inseparable, puesto que la cognición se realiza en el momento de aprender las *estrategias de aprendizaje*, y sobre estos resultados se hace el balance metacognitivo. El quinto tema se relaciona con el estudio epistemológico de la metacognición, donde se hace un recuento muy válido de textos, tipo de conocimiento y variables, lo cual permite obtener de las 'fuentes', los insumos para las investigaciones que posiblemente se siga realizando.

Las variables metacognitivas a que hace referencia el sexto tema, son ampliadas en el tema 11: Clasificación de las variables metacognitivas, con sus tres sub-temas.

Lo relacionado hasta aquí tiene que ver con las 'experiencias metacognitivas' de Díaz y Hernández (2004), y a continuación, con el tema 7, se presenta la conciencia en la metacognición, de Herrera y Ramírez (2002).

En su estudio doctoral, Marroquín (2011) se planteó un interrogante ¿La metacognición es un proceso o un producto?, que en su momento no se respondió adecuadamente. En esta ocasión se ha tenido la oportunidad de desarrollar el tema sobre metacognición como proceso y como producto de manera más amplia y convincente, lo cual se consigna en el tema octavo, gracias a las reflexiones que se encontró en la obra del Ministerio de Educación de la República del Perú (2007).

Por su parte, en el noveno tema se trabajó las características y procesos metacognitivos; así, en este recorrido temático se propone además, la concepción que sobre metacognición expresan varios autores. Así mismo, se trata de recoger las proposiciones que han sido objeto de varias investigaciones en el ámbito institucional, nacional e internacional. En este recorrido temático se incluye el tema 12, titulado 'Estrategias metacognitivas' trabajado por Soler y Alfonso (1996). Como décimo tercero, se toma nuevamente a Flavell (1996) para conceptualizar uno de los principales temas: los tipos de metacognición, para finalmente hacer una reflexión en el tema 14, sobre un nuevo modelo de metacognición para estudiantes que autorregulan su aprendizaje.

Ya finalizando el capítulo, se ha considerado necesario ofrecer como tema décimo quinto, la "Clasificación de las preguntas metacognitivas", las mismas que sirven para ejercer la intervención docente en el momento del desarrollo de la metacognición en el aula. Además, si existe interés sobre las condiciones para la aplicación de lo metacognitivo en el aprendizaje, se puede consultar el tema 16. Si en realidad se pretende desarrollar el saber pedagógico en un clima metacognitivo en las aulas de clase, es urgente activarlo sobre las condiciones propuestas para el éxito del aprendizaje. Lo efectivo de este tema radica en la ayuda que se pretende ofrecer a los docentes en el momento de la planeación de su trabajo en el aula, donde es pertinente la fusión del saber disciplinar y el saber pedagógico, considerado válido para todas las áreas del conocimiento. El tema décimo séptimo que se inicia con el interrogante ¿Por qué metacognición y no cognición? podrá concluir en su lectura, que se refiere más al primer concepto que al segundo. Arredondo (2007) también hace referencia a otros autores que han trabajado en la metacognición con reflexiones interesantes y al mismo tiempo concisas.

Para finalizar el capítulo, se ofrece la planeación de una de las Unidades del Programa sobre Metacognición y estrategias de aprendizaje, de Marroquín (2011) cuya elección se considera apropiada para los objetivos de esta obra.

Aproximación Histórica al término 'Metacognición'.

Según Rincón y Pérez (2009):

El término de metacognición fue sugerido por primera vez en 1971 por Flavell [...], el cual se aplicó inicialmente a la metamemoria, pero pronto se relacionó con dominios específicos como la lectura, comprensión, atención, interacción social; sin embargo, a mediados de la década de los 80's se plantea con fuerza la aplicación del término a la metacognición en general y la necesidad de definirlo teórica y operacionalmente [...] (p. 141).

Pozo (2006) relaciona el inicio del concepto de metacognición en sus estudios sobre aprendizaje, y expresa que:

Las primeras aproximaciones a este concepto podemos encontrarlas en los trabajos de Flavell (1971, 1976), quien define la metacognición como el "conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos" (p. 232).

Mayor et al., (1993) manifiestan que, autores como Wellman (1988b) consideran al término "un concepto borroso" (p. 51), "con gran diversidad de significados (Yussen, 1985), que enraíza en la antigua historia de la filosofía (Cavanaugh y Perlmutter, 1982; Brown, 1987)" (p. 51). "Posteriormente, en los años 80 ya se aplica el término Metacognición en general y se delimita sus alcances, definiendo sus postulados teóricos y sus estrategias. (Borkowski, 1985; Yussen, 1985; Brodwn, 1987; Garner y Alexander, 1989)" (p. 52).

En consecuencia con lo anterior, el tema sobre metacognición propone conceptos como 'variables metacognitivas', 'aprendizaje', 'conocimiento metacognitivo' y 'pensamiento autorregulado', entre otros. Cada uno hace referencia a procesos propios y enfoques teóricos respaldados por un elenco de autores en estas líneas de pensamiento. Para el manejo del tema de la metacognición se ha iniciado con la reflexión de su naturaleza, y desde allí se ha consignado ideas sobre sus principales

modalidades. De lo propuesto por Mayor et al., (1993) es necesario referirse a los “procedimientos de adquisición metacognitiva, que permiten adquirir destrezas de orden superior, tales como seleccionar y controlar la estrategia adecuada para determinada tarea, y descubrir nuevas estrategias que no han sido enseñadas” (p. 55). En cualquier caso, se trata de un concepto complejo que se ha ido perfilando por el aporte de distintas tradiciones teóricas y epistemológicas.

Para Yussen (citado por Mayor et al., 1993) existen cuatro posibles paradigmas y tratamientos teóricos de la metacognición (Tabla 1).

Tabla 1. *Paradigmas, teóricos representativos y tratamiento de la metacognición.*

Paradigma	Teóricos representativos	Tratamiento teórico de la metacognición
1. Procesamiento de la información	Siegler, Klahr, Sternberg, Trabasso	1. Descripción, modelo de control, procesos ejecutivos. 2. Descripción, modelo de mecanismos autorregulatorios. 3. Descripción, modelo de entrenamiento en estrategias y generalización
2. Cognitivo-Estructural	Piaget, R. Brown, Feldman	1. Descripción estructural del conocimiento sobre acontecimientos cognitivos y patrones estratégicos. 2. Énfasis en secuencias de cambio estructural. 3. Modelos de relación entre cambio estructural en conocimiento metacognitivo y otro conocimiento.

3. Cognitivo-Conductual	Bandura, Michael, Rosenthal y Zimmerman	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estatus de metacognición en el repertorio de acontecimientos simbólicos que median el aprendizaje. 2. Descripción del modelo como fuente de metacognición. 3. Papel de la metacognición en la ingeniería y tecnología del cambio de conducta.
4. Psicométrico	Cattell-Horn, Guilford, Estructura del Intelecto, Factor Kaufman, Modelo estructural, WISC	<ol style="list-style-type: none"> 1. Problemas de medida (p. ej., fiabilidad, validez). 2. Identificar factores metacognitivos o procesos básicos.

Fuente: Yussen (1985, citado por Mayor et al., 1993, p. 52).

Para Brown (1987, citado por Mayor et al., 1993)

Las raíces de la metacognición se encuentran en los análisis: 1). De los informes verbales; 2) De los mecanismos ejecutivos del sistema del procesamiento de la información; 3) De los problemas que plantea el aprendizaje y de desarrollo de la autorregulación y la reorganización conceptual; y 4) Del tópico de la heterorregulación. (p. 52).

Como se expresó al comienzo del capítulo, son muchos los autores que han abordado el tema desde varios aspectos e intereses temáticos, que mencionarlos supera el interés de este trabajo. Dentro de la múltiple temática estudiada por Mayor et al., (1993) es importante para la psicopedagogía, mencionar a “los que tienen que ver con el autocontrol, la autoeficacia, el autoconcepto y la autoestima” (p. 52), entre ellos, Rosenberg

y Kaplan (1982); Marsh y Shavelson (2010); Bandura (1987); Schunk (1991); y, según Mayor et al., (1993) “los que describen y explican el aprendizaje autorregulado” (p. 52), como Schunk y Zimmerman (1994).

3.1 Metacognición y Currículo

Justicia (citado por Beltrán y Genovard, 1998), profundiza sobre la metacognición desde varios puntos de vista, y despeja el siguiente interrogante: ¿Qué es la metacognición? definiéndolo, en sentido amplio, como el conocimiento sobre el conocimiento; “es la capacidad de conocer y controlar los propios estados y procesos cognitivos” (p. 364). En psicología, el vocablo se utiliza desde los años setenta, siendo Flavell (1971, citado por Beltrán y Genovard, 1998), quien acuñó el término de ‘metamemoria’ para referirse al conocimiento que los individuos tienen de su propia memoria. Se trata, de la consciencia del “propio conocimiento y de todo aquello que resulta relevante para el registro, almacenamiento y recuperación de la información” (Flavell y Wellman, 1977, citados por Beltrán y Genovard, 1998, p. 364). “De manera general, cuando hablamos de metacognición, nos referimos al conocimiento y regulación de nuestra actividad cognitiva; es decir, sobre cómo percibimos, comprendemos, aprendemos, recordamos y pensamos” (Chiecher et al., 2006, p. 8). Para Flavell, es

El conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos; por ejemplo, las propiedades de la información relevante para el aprendizaje. Así practico la metacognición [...] cuando caigo en la cuenta de que tengo más dificultad en aprender A, que B; cuando comprendo que debo verificar por segunda vez C, antes de aceptarlo como un hecho; cuando se me ocurre que haría bien en examinar todas y cada una de las alternativas en una elección múltiple, antes de decidir cuál es la mejor; cuando advierto que debería tomar nota de D, porque puedo olvidarlo. (Citado por Chiecher et al., 2006, p. 8).

La metacognición alude al control y a la consiguiente regulación y ordenación de estos procesos con relación a los

objetivos de conocimiento a los que se refiere, generalmente al servicio de una meta u objetivo concreto.

3.2 La metacognición y sus conceptos aplicativos

Metá. Prefijo griego que denota traslación, cambio, posterioridad, transformación, compañía.
Metamemoria: conocimiento de cómo la memoria funciona; se utiliza como una estrategia que facilita la recordación.

Metaatención: se refiere a la conciencia que tiene la persona de los procesos que ella usa para la captación de la información (Chadwick, 1985). Se considera las condiciones para evitar la distracción (Yussen, 1985, citado por Mayor et al., 1995).

Metacompreensión: la persona se interroga a sí misma para determinar si ha comprendido o no algún mensaje (Yussen, 1985, citado por Mayor et al., 1995).

Metacognición: tener conocimiento sobre sus propios procesos cognitivos y, además, controlar y regular el uso de estos procesos (Flavell, 1979, citado por Genovard y Beltrán, 1999). Implica el grado de conciencia que tenemos acerca de nuestras propias actividades mentales; es decir, de nuestro propio pensamiento y aprendizaje.

Figura 1. Metacognición y sus conceptos aplicativos.

Fuente: Ministerio de Educación de la República del Perú (2007).

3.3 Metacognición y Estrategias de aprendizaje

Martí (1999, citado por Pozo y Monereo, 1999) ofrece algunas aportaciones referentes a la metacognición y el carácter de las estrategias de aprendizaje: “Por la polisemia del término y por la ausencia de una teoría unificadora que le dé sentido, lo ‘meta’ sigue siendo, aún hoy en día, una palabra mágica, refugio de nuestras incompreensiones” (p. 111), pero también es verdad que el término ha potenciado, si no respuestas, sí muchos interrogantes, y ha abierto nuevos campos de investigación como las situaciones ligadas a la conciencia, los mecanismos de regulación y de control.

Siguiendo a Flavell (citado por Beltrán y Genovard, 1998), se suele distinguir dos aspectos ligados a la metacognición: el conocimiento sobre los procesos cognitivos y su regulación, como también, tres categorías de conocimiento metacognitivo:

conocimiento sobre persona, tarea y estrategias. Con relación a las estrategias, afirma el autor, que no son las únicas vías para alcanzar un objetivo. Si se adopta una definición restringida de 'estrategia', como procedimiento ejecutado de forma reflexiva y planificada, es posible desestimar gran cantidad de datos evolutivos que señalan la aparición de diferentes estrategias -no hábitos- que no son realizados de forma intencional y planificada.

Algunos autores, conscientes de la dificultad que consiste en identificar 'estrategia' y 'procedimiento consciente', se refieren a la importancia de desarrollar actividades de regulación y control del uso de estrategias, lo que supone, según Alexander, Carr y Schwennenflugel (1995, citados por Pozo y Monereo, 1999) que existen estrategias que son usadas de forma poco controlada y poco planificada. Los autores pretenden, con ejemplos, enfatizar en que no es muy recomendable admitir como estrategia, solamente lo que es planeado, controlado y evaluado.

En este contexto, se considera una ilusión pensar que la explicitación y el carácter controlado de una estrategia desde el punto de vista del experto, se conviertan necesariamente en conocimiento estratégico controlado y consciente desde el punto de vista del aprendiz (Pozo y Monereo, 1999). De ahí que, "los profesores han de explicitar, a través de enunciados verbales, muchas veces mediante una serie de preguntas, dichas estrategias de aprendizaje, para que el estudiante las incorpore o las interiorice" (Martí, citado por Pozo y Monereo, 1999, p. 119).

3.4 Estudio epistemológico de la metacognición

3.4.1 Aproximación al término Metacognición y su naturaleza. Cuadrado (s.f.), refiriéndose al tema que se está proponiendo, aporta con su pensamiento y expresa:

En la actualidad, las teorías psicológicas y los modelos de aprendizaje están especialmente interesados por los procesos internos en torno

al aprendizaje; es decir, en cómo el sujeto codifica, almacena, recupera y combina la información para dar respuestas adaptadas a las exigencias del ambiente, prestando una atención especial a los procesos de búsqueda que cada sujeto realiza y en la evaluación de las alternativas con respecto a la meta [...]. (p. 82).

Herrera y Ramírez (2002) también aportan conceptualmente:

Metacognición se refiere, entre otras cosas, al control activo y a la consecuente regulación y orquestación de estos procesos en relación con los objetos de conocimiento a los que se refieren; normalmente, al servicio de alguna meta concreta u objetivos. (p. 35).

3.4.2 Flavell, pionero en el estudio de la metacognición.

Según Osses y Jaramillo (2008), en completa concordancia con Flavell, expresan que

Se practica la metacognición cuando se tiene conciencia de la mayor dificultad para aprender un tema que otro; cuando se comprende que se debe verificar un fenómeno antes de aceptarlo como un hecho; cuando se piensa que es preciso examinar todas y cada una de las alternativas en una elección múltiple, antes de decidir cuál es la mejor; cuando se advierte que se debería tomar nota de algo porque puede olvidarse. (p. 191).

Flavell (1976) considera cuatro elementos metacognitivos: *metas*, *conocimiento* (con las tres variables de tarea, persona y estrategia), *experiencias* y *acciones* o *estrategias*. El alumno modelo selecciona estrategias (por ejemplo: la repetición), a fin de alcanzar algunas metas (memorizar significados de palabras extranjeras) que conducen a experiencias metacognitivas, lo que a su vez mejora o enriquece el almacén de conocimientos metacognitivos sobre el aprendizaje. Esta teoría trata, sobre todo, de operativizar el proceso evolutivo para que las habilidades para aprender vayan mejorando. El problema está en **cómo facilitar este proceso**. Respecto a las estrategias, Flavell menciona cuatro grandes categorías de entrenamiento en los centros educativos:

a) ayudar a los estudiantes a construir un conjunto de estrategias de aprendizaje;

b) entrenar a los estudiantes a reconocer lo que deben aprender (metas);

c) acentuar la frecuencia y calidad de experiencias que conducen a mejorar el conocimiento sobre el aprendizaje (experiencias metacognitivas) y

d) ayudar a los estudiantes *a construir un almacén de información* sobre la utilidad de las estrategias de aprendizaje, incluyendo cómo y cuándo usarlas (reconocimiento metacognitivo).

3.4.3 La evaluación de la metacognición. La metacognición es probablemente uno de los constructos más investigados en la psicología de la instrucción contemporánea; representa el conocimiento sobre los estados y los procesos cognitivos, como ya lo han expresado Beltrán y Genovard (1998). La evaluación de la metacognición es un tema que preocupa a muchos educadores cuando llegan al aula y desean llevarla a la práctica, y se ven abocados a un grupo grande de estudiantes. El acceso a la metacognición lo realizan los individuos por diferentes vías introspectivas, aunque, según Herrera (s.f.),

Hay autores que restringen la cognición-metacognición a los procesos de los que las personas son o pueden ser conscientes, y que se manifiestan a través de indicadores [...] externos indirectos, susceptibles de medida y cuantificación (París y Jacobs, 1984; Jacobs y París, 1987; Cross y París, 1988). En este sentido, [...] intentan analizar la cognición-metacognición mediante la observación y la medida de los dos grandes aspectos que la definen: autoconocimiento y proceso de control. (p. 6).

3.4.4 Variables de conocimiento metacognitivo. El conocimiento metacognitivo estaría formado por tres variables importantes: 1. Variables personales o conocimiento de las capacidades y limitaciones cognitivas propias; 2. Variables de tarea o de conocimiento de las características y dificultades específicas de una tarea determinada; y 3. Variables de estrategia o conocimiento de las ventajas o inconvenientes de los diferentes procedimientos en la realización de las tareas.



Figura 2. Variables de conocimiento metacognitivo.

Fuente: Justicia (citado por Beltrán y Genovard, 1998, p. 365).

Según Flavell (1979; 1987, citado por Beltrán y Genovard, 1998), otro eje de su teoría sobre la metacognición hace una distinción entre estrategias cognitivas y metacognitivas. La función principal de una estrategia cognitiva es ayudar a alcanzar la “meta de cualquier estudio cognitivo” (p. 365) en la que se esté ocupando. En cambio, la función principal de una estrategia metacognitiva es “proporcionar información” (p. 365) sobre el estudio o el propio progreso de ella.

3.4.5 El conocimiento de las variables personales - autoconocimiento. Este autoconocimiento se va construyendo con el tiempo; es decir, en el proceso de crecimiento de los individuos. El conocimiento metacognitivo relativo a las personas, reconocido por Flavell (citado por Osses y Jaramillo, 2008) como ‘variables personales’, es el que éstas tienen sobre sus propias cualidades, capacidades y también dificultades personales para emprender una tarea de aprendizaje, y se refiere a la capacidad de descubrir sus capacidades y sus limitaciones. Por ejemplo: cuando una persona tiene buena memoria para el aprendizaje gráfico, contrario a lo que le ocurre para aprender, sin la utilización de la lectura. La persona puede descubrir las formas de retención de datos, y elige estrategias de aprendizaje como el uso de gráficos, diagramas de forma personal, antes que realizar otras tareas por otras personas, o escuchar los textos.

3.4.6 El conocimiento de la variable de tarea. Los conocimientos metacognitivos referidos a las variables de tarea son los conocimientos sobre las características de las tareas, que

permiten planificar los estudios cognitivos y distribuir de forma eficaz los recursos disponibles.

La segunda fuente de la metacognición son las tareas. El conocimiento en ese caso, viene dado por la reflexión que supone averiguar o saber acerca de las demandas de la tarea: los objetivos; es decir, hacia dónde se dirige, la amplitud que tiene la tarea, si es nueva o conocida, el grado de dificultad que entraña, el esfuerzo que requiere, si está bien o mal estructurada, etc. (Genovard y Beltrán, 1999, p. 367).

Por ejemplo: conocer que la lectura de un texto sobre una temática difícil o de la que se tiene poca información, exige más tiempo y esfuerzo, que si se tratara de una lectura más fácil o familiar. Estas variables están relacionadas con la identificación de los procesos que pueden ser preferidos por sus características a favor del aprendizaje y las dificultades que pueden encontrar en otros procesos.

3.4.7 El conocimiento estratégico - variables de estrategia.

Las estrategias son procedimientos cognitivos que aplicamos a las tareas y que nos permiten seguir una meta; son adquiridas con el dominio de las habilidades específicas implicadas en los distintos campos del conocimiento, las mismas que ayudan a organizar mejor el aprendizaje y a obtener resultados eficaces. Entre ellas se puede citar: repetir los elementos de una lista, organizarlos por categorías, ordenarlos de mayor a menor, relacionarlos con otros aspectos previos o colocar una señal (cambiarse el reloj de mano) para no olvidar hacer tal o cual cosa.

El conocimiento de las variables de estrategia se refiere al conocimiento procedimental, extraído de la experiencia, y resultante de la ejecución de tareas anteriores. Está relacionado con los procedimientos seguidos y con la secuencia establecida para concluir con éxito la tarea. Incrementa la capacidad del sujeto para planificar, evaluar y controlar su actuación en situaciones posteriores. Por ejemplo, si se solicita a los alumnos que escriban un texto libre sobre algún tema de su elección, el alumno debe realizar ciertas actividades hasta completar la tarea; unas tendrán como finalidad completar la actividad, como en el caso de seleccionar las ideas sobre las que escribir, traducirlas en

frases y palabras, utilizar los signos de puntuación, etc. A ellas nos referimos con la denominación de estrategias cognitivas; sin embargo, a lo largo de la tarea, el alumno toma ciertas decisiones que tienen un carácter que va más allá del dominio concreto de las habilidades requeridas para completar las tareas (Genovard y Beltrán, 1999).

3.5 Las experiencias metacognitivas

En el trabajo de Díaz y Hernández (2004) se encuentra una ampliación sobre lo que Flavell considera 'experiencias metacognitivas' y que se ha considerado importante referenciar. Son aquellas experiencias de tipo consciente sobre asuntos cognitivos o afectivos (por ejemplo, pensamientos, sentimientos, vivencias, etc.). No cualquier experiencia que tiene el sujeto es metacognitiva; para que pueda considerarse como tal, se hace necesario que posea "relación con alguna tarea cognitiva" (p. 246). Por ejemplo: cuando siente que algo es difícil de aprender, comprender o solucionar; cuando cree que está más próximo a conseguir algo, o cree que una actividad es más fácil de realizar que otras.

Díaz y Hernández (2007) y Flavell (1996) señalan algunas de las implicaciones de las experiencias metacognitivas en la realización de tareas cognitivas:

- Pueden contribuir a establecer nuevas metas o a revisar o abandonar las anteriores.
- Pueden afectar el conocimiento metacognitivo, ya sea por aumentarlo, reformularlo o suprimirlo.
- Participan de forma activa en la implicación de las estrategias específicas y de las habilidades metacognitivas (autorreguladoras).

3.6 La conciencia en la metacognición

Paris (1984, citado por Herrera, s.f.) expresa que:

La metacognición representa el conocimiento sobre los estados o procesos cognitivos a que pueden acceder los individuos, restringiendo

la definición al considerar exclusivamente metacognitivos, aquellos procesos de los cuales la persona es consciente. De forma que la metacognición sólo será conceptuada como tal, si puede ser observada y medida, si la conciencia sobre los aspectos cognitivos puede ser pública. Quiere decir que aquellos aspectos que inicialmente actuaron bajo control consciente, pero que posteriormente se automatizaron, no serían considerados como metacognitivos. (pp. 4-5).

3.7 ¿Metacognición como proceso o como producto?

En la reflexión que se ha hecho, de manera contextual, es importante hacerse la siguiente pregunta: ¿La metacognición es un producto o un proceso? La mayoría de los autores proponen dos significados diferentes que se encuentran estrechamente vinculados; es decir, concebir la metacognición como producto, o bien como proceso.

3.7.1 La metacognición como proceso. Para dar respuesta a la pregunta formulada, se ha tomado fragmentos del documento que el Ministerio de Educación de la República del Perú (2007) ha publicado sobre un proceso de cualificación pedagógica, por encontrar cercanía con lo expuesto. Entonces, si la metacognición es un proceso, es el conocimiento y control que tienen las personas sobre su propio proceso de aprendizaje; es la reflexión sobre la acción, que tiene como fin, reconocer las condiciones resultantes de la tarea y, a la vez, de los recursos personales y estrategias que se posee para resolverla. Es decir, que mientras alguien realiza una tarea, evaluará qué tipo de trabajo tiene que resolver, qué condiciones le exige, qué recursos tiene para realizarla, por qué tiene que hacerla, qué está pasando mientras la hace, o si es algo por lo que ya ha pasado antes. Durante el proceso se hace las siguientes preguntas:

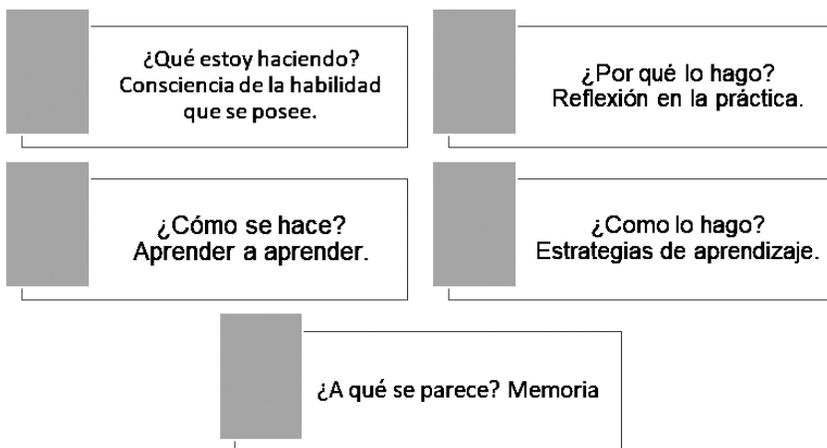


Figura 3. Metacognición como proceso.

Fuente: Ministerio de Educación de la República del Perú (2007).

3.7.2 La metacognición como producto. Es el conocimiento posterior al desarrollo de la tarea que logra la persona, ya que al realizarla evalúa su propio desempeño, y ella misma se provee de un *autofeedback* que le permite acumular nuevos datos de lo que se deberá hacer en el futuro. Esto le posibilita elaborar planes y programas de acción, supervisar su desempeño al realizar las tareas y evaluarlas para corregir sus errores. Las preguntas centrales en esta etapa son:



Figura 4. Metacognición como producto.

Fuente: Ministerio de Educación de la República del Perú (2007).

Según Mateos (2001, citado por el Ministerio de Educación de la República del Perú, 2007):

El aprendiz competente sería el que emplea sus conocimientos metacognitivos para autorregular eficazmente su aprendizaje y, a su vez, la regulación ejercida sobre el propio aprendizaje puede llevarle a adquirir nuevos conocimientos relacionados con la tarea y con sus propios recursos como aprendiz. (p. 8).

Lo que hace que el aprendiz se vuelva estratégico es el saber planificar, supervisar (monitorear) y evaluar qué técnicas, cuándo, cómo, por qué y para qué son aplicadas a unos contenidos determinados, con el objetivo de aprender.

Considerando la metacognición como producto, se plantea tres condiciones de realización de las estrategias de aprendizaje: **Planear** el curso de la acción cognitiva es organizar y seleccionar estrategias que, al desarrollarlas, lleven a alcanzar alguna meta. **Supervisar (monitorear)** implica la posibilidad de reflexionar sobre las operaciones mentales que están en marcha y examinar sus consecuencias. **Evaluar** es el proceso de estar valorando continuamente cuán cerca se está de la meta o sub-meta planeada (Jiménez, 2006, citado por el Ministerio de Educación de la República del Perú, 2007).

3.8 Características y Procesos Metacognitivos

Autores como Díaz y Hernández (2004) se han interesado por varios temas pedagógicos y que a su vez retoman otros autores que han incursionado en ambientes académicos. En esta ocasión es importante tomar de ellos algunas características que se relacionan con la metacognición y la autorregulación.

1. Conocimiento de la cognición (metacognición).

- Conocimiento del qué.
- Noción del cómo.
- Conocimiento del cuándo y en dónde.

- Variables o categorías de persona, tarea y estrategia.
- Experiencias metacognitivas.

2. Regulación del conocimiento (autorregulación).

- Planificación y aplicación del conocimiento.
- Monitoreo y supervisión (regulación, seguimiento y comprobación).
- Evaluación (relacionada con las categorías de persona, tarea y estrategia).

La planificación es una actividad relacionada con el establecimiento de un plan de acción que permite la identificación de la meta de aprendizaje, que puede ser interna o externa, e incluye la selección de estrategias para hacer posible la predicción de los resultados. Las actividades de monitoreo son las que se lleva a cabo durante la ejecución de las labores para aprender; involucran la toma de conciencia de qué se está haciendo, la comprensión de dónde se está ubicando y la identificación de lo que debe hacerse después, partiendo siempre del plan de operaciones; se revisa los logros y los posibles errores para lograr solucionarlos.

Según Díaz y Hernández (2004), Brown (1987) se ha referido a las actividades de autorregulación, expresando que son “relativamente inestables, no necesariamente constatables y relativamente independientes de la edad” (p. 68). Se puede considerar que la autorregulación consciente es apropiada para trabajos académicos de “alto nivel de complejidad” (p. 248), porque involucran una conducta de toma de decisiones reflexiva y sensata; ésta debería ser considerada relativamente estable, constatable y dependiente de la edad. El aporte de estos autores finaliza con una frase interesante: “si la metacognición es declaración, la autorregulación es acción” (p. 248).

3.9 Metacognición - Concepto de varios autores

Para Mayor et al., (1993) “es un concepto complejo que se ha ido perfilando como consecuencia del aporte de distintas tradiciones

teóricas y epistemológicas” (p. 52). Para Flavell y Welman (1977, citados por Genovard y Beltrán, 1999):

El término Metacognición se puede definir, en sentido amplio, como el conocimiento sobre el conocimiento. [...] Se trata pues, de la conciencia que tenemos de nuestro conocimiento y de todo aquello que resulta relevante para el registro, almacenamiento y recuperación de la información. (p. 364).

Con el apoyo de estos conceptos, el proceso metacognitivo se refiere esencialmente a la capacidad que el ser humano tiene para someter a estudio y análisis los procesos que utiliza para construir conocimiento, ser capaz de aprender y resolver problemas. Es el proceso mental que le permite ser consciente de sus errores de razonamiento, y de las fortalezas que compensan las debilidades. Si hay conciencia de los resultados positivos del aprendizaje, el educando busca autorregularlos como consecuencia esencial del ejercicio metacognitivo; éste es un paso importante hacia el aprender a aprender. Se desarrolla el tema en búsqueda del perfeccionamiento de los procesos de aprendizaje en doble dirección; es decir, desde el educando y el educador. Es beneficioso que el educador profesional conozca el tema, profundice en estos procesos mentales y que, conociéndolos, también acompañe al educando en su proceso de aprender a aprender.

Puntualizando, las aproximaciones iniciales al concepto de metacognición hacen referencia tanto a la conciencia del propio conocimiento como al control o regulación de su proceso de conocimiento. Luego, la metacognición representa el conocimiento que los sujetos tienen de sus propios estados y procesos cognitivos, y también el control que el individuo ejerce sobre dichos procesos.

Es importante enumerar algunos indicadores de acciones metacognitivas:

Para Brown (citado por Mayor et al., 1993),

Las raíces de la metacognición se encuentran en los análisis: 1) de los informes verbales; 2) de los mecanismos ejecutivos del sistema de

procesamiento de la información; 3) de los problemas que plantea el aprendizaje y desarrollo de la autorregulación y la reorganización conceptual; y 4) del tópico de la heterorregulación. (p. 52).

La heterorregulación se entiende cuando la regulación de procesos de aprendizaje tiene relación con otras personas interesadas en los mismos procesos. Es necesario aclarar que no se hace alusión al trabajo en equipo. Es más bien, una búsqueda de 'adeptos' para actuar entre personas que buscan mayores niveles de aprendizaje.

3.10 Clasificación de las variables metacognitivas

Dentro de las variables metacognitivas es posible la consideración de los estudiantes como participantes activos desde el punto de vista metacognitivo en su propio aprendizaje. En cuanto a los procesos metacognitivos, se debería tener en cuenta los aspectos relacionados con la planificación, organización, autorregulación y autoevaluación del aprendizaje. A modo de ejemplo, la metacognición requiere de la comprensión de un determinado tema, y que respecto de éste, se perciba que el ser capaz de resumir, es una estrategia positiva de aprendizaje metacognitivo. Una vez que se ha reconocido que resumir es una estrategia metacognitiva, puede citarse un ejemplo del conocimiento procedimental: darse cuenta de cómo resumir *efectivamente* y un conocimiento *condicional* como estrategia como conocer, cuándo resumir y por qué. Solamente bastaría añadir las habilidades necesarias para *evaluar, planificar y regular nuestro pensamiento y su respectivo resumen*. Son los educandos los que toman la decisión de usar estrategias metacognitivas y, como consecuencia, deben hacer un esfuerzo para regular su uso y la dedicación del tiempo requerido para su puesta en funcionamiento.

Las variables metacognitivas implican tres aspectos:

- El uso de las estrategias de aprendizaje metacognitivas.
- El interés por el *feedback* que el estudiante recibe sobre la efectividad de su aprendizaje.

- La relevancia de los procesos motivacionales en el funcionamiento autorregulado del aprendizaje.

Los estudiantes autorreguladores seleccionan y usan estrategias de aprendizaje autorreguladas para lograr el resultado académico deseado sobre las bases del *feedback* acerca de la efectividad de la estrategia y del aprendizaje.

Estrategias metacognitivas. La metacognición puede ser considerada como uno de los factores que indican una conducta inteligente; junto con los conocimientos básicos, las estrategias de procesamiento y los procesos ejecutivos, se combina para dar cuenta de las conductas de los seres humanos, que son fuente de inferencias individuales y, además, con una adecuada utilización, tiene lugar el aprendizaje.

La metacognición está relacionada con otras actividades mentales que la anteceden, como los procesos cognitivos. Entonces, se podría decir que las actividades metacognitivas son aquellas habilidades cognitivas necesarias para la adquisición, uso y control del conocimiento y del resto de habilidades cognitivas, que incluyen la capacidad de planificar y regular el empleo eficaz de los propios recursos cognitivos. Desde este punto de vista, la sensación de saber, la sensación de aprendizaje o las sensaciones de no saber o de que no se está aprendiendo, son 'etiquetables' como experiencias metacognitivas.

El entrenamiento en metacognición tendría como objetivo, convertir al aprendiz en un usuario hábil del conocimiento; no solamente es conveniente tener una serie de conocimientos específicos sobre el tema en cuestión, sino también sobre el cómo y el cuándo es conveniente aplicar ese conocimiento dentro de contextos específicos. Por esta razón, los conceptos restantes son escritos para hacer posible la aplicación muy consciente de procesos metacognitivos en los estudiantes, como actores definitivos de sus procesos de aprendizaje.

La metacognición implica ir más allá del 'aprender', y supone, en cierto modo, una manera de 'aprender a aprender'. Las habilidades metacognitivas que pueden ser relevantes y significativas, son las siguientes:

- Planificación.
- Utilización de estrategias eficaces.
- Control y evaluación del propio conocimiento y ejecución.
- Reconocimiento de la utilidad de una habilidad.
- Recuperabilidad.

3.11 Tipos de Metacognición

Flavell (1979; 1987, citado por Genovard y Beltrán, 1999) distingue tres tipos de metacognición en su taxonomía tripartita del conocimiento metacognitivo:

1. **Metacognición de persona** (autoconocimiento), que implica un conocimiento de las aptitudes y limitaciones que tienen las *personas* en general, y de sí mismo en particular. “Se forma este tipo de conocimiento, a partir de las percepciones y comprensiones que desarrollamos de nosotros mismos” (Genovard y Beltrán, 1999, p. 366).
2. **Metacognición de la tarea**, que implica el saber las facilidades y los problemas, la amplitud, el grado de dificultad, el esfuerzo que implica llevar a cabo una tarea en particular (Genovard y Beltrán, 1999).
3. **Metacognición de estrategias** (estratégico) que involucra el saber *qué cosas* se puede hacer para mejorar el rendimiento. Se amplía el concepto expresando que “las estrategias son procedimientos cognitivos que aplicamos a las tareas y que nos permiten conseguir una meta” (Genovard y Beltrán, 1999, p. 367).
4. **Variables de contexto**. Además de las variables definidas por Flavell, se ha incluido una cuarta variable: la de contexto. Mayor et al., (1993) expresan:

El contexto facilita o interfiere a la hora de establecer la

congruencia o incongruencia de la actividad metacognitiva; posibilita y limita la interacción del sujeto con el ambiente y selecciona o extrapola los significados pertinentes y relevantes de la actividad metacognitiva. (p. 85).

Se trata entonces, de los conocimientos que las *personas* tienen sobre la *manera de ejecutar* una serie de *acciones* para resolver una tarea y mejorar su aprendizaje. Algunos ejemplos de estrategias metacognitivas son las siguientes: explicar el uso del material de aprendizaje (de un tema) a alguien, y discutirlo con él; planificar las tareas a emprender; pensar qué estrategias son apropiadas para un trabajo a realizar; rehacer o modificar objetivos de aprendizaje; hacerse preguntas a sí mismo para comprobar la comprensión, entre otras.

3.12 Un nuevo modelo de metacognición para estudiantes que autorregulan su aprendizaje

Cada uno de los conceptos que se propone a la reflexión de educadores y educandos tiene su inicio y maduración con base en investigaciones permanentes y otras de varios años, logrando redefiniciones, avances y nuevos modelos.

Mayor et al., (1993), además del pensamiento y praxis de Flavell, expresan:

Nosotros proponemos un modelo de **actividad metacognitiva** que incorpora los dos componentes básicos de todos los modelos existentes; es decir, la consciencia y el control, pero hemos considerado necesario incorporar un tercer componente a través del cual la actividad metacognitiva lleva a cabo la articulación entre el cierre y la apertura [...] creando algo distinto de lo ya existente, por lo que denominamos a este componente, *autopoiesis*. (p. 56).

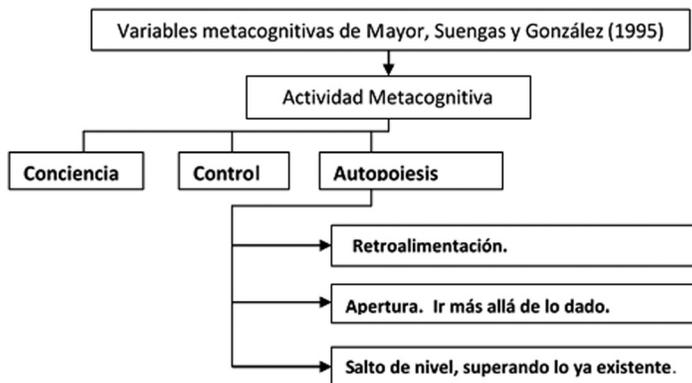


Figura 5. Modelo de metacognición de Mayor et al., (1993, p. 57).

Este nuevo modelo de metacognición, ya aplicado en investigaciones, ha dado resultados muy positivos con un presupuesto necesario en la cualificación pedagógica. Se hace referencia a los tres componentes básicos o dimensiones de la metacognición, atendiendo a las diversas líneas de investigación mediante las cuales se ha profundizado.

Este proceso ya se ha probado en una investigación en la cual los educandos realizaron varias tareas adicionales dentro del componente 'Salto de nivel'. Es necesario admitir que éstos no tenían la facilidad para interiorizar en un concepto un tanto abstracto y desconocido como lo es la 'autopoiesis', pero sí lo asimilaron con los dos componentes anteriores, y el tercero como 'Salto de nivel'. El término autopoiesis es una extrapolación del área de las ciencias biológicas, donde los seres vivos se autoconstruyen (Maturana, 1975; Maturana y Varela, 1985, citados por Marroquín, 2015). Los autores de este nuevo modelo consideran que el ser humano, como ser viviente, está en capacidad de autoconstrucción, y refiriéndose al sistema cognitivo, mucho más. Con toda razón, Cherchiaro, Sánchez, Herrera, Arbeláez y Gil (2011) afirman que la calidad de autonomía "puede aplicarse a todos los sistemas vivientes humanos y sus correspondientes subsistemas" (p. 26). Mayor et al., (1993), por su parte, citando a Bruner (1987) sostienen que

Uno de los subsistemas que mayor capacidad autoconstructiva tiene es, precisamente, el subsistema cognitivo gracias, sobre todo, a su mecanismo metacognitivo, por lo que el término autopoiesis puede aplicarse con toda propiedad a la metacognición. [...] Esta propiedad metacognitiva -la autopoiesis- es un componente de la metacognición, tan básico como la conciencia y el control. Gracias a él la actividad metacognitiva, no sólo es consciente de sí misma, no sólo se controla a sí misma, sino que va más allá de la conciencia y del control, organizándose y construyéndose a sí misma. (p. 59).

La toma de *conciencia* como actividad metacognitiva puede tener niveles como la intencionalidad, como aspecto fundamental que hace referencia a la actividad mental por la cual se remite siempre a un objeto distinto de ella misma.

El autocontrol procede de tradiciones diferentes y es justificado desde perspectivas como las conductistas; y la autorregulación, siguiendo con Mayor et al., (1993) “es la capacidad de autolimitarse y autosuperarse [...] de regular la actividad mental y de adaptarse al medio” (p. 62).

El salto de nivel es una actividad que realizan los estudiantes que han entendido que pueden hacer más de lo que el docente puede sugerir. Esta actividad es la resultante de la autorregulación y en sí, se enlaza con los conceptos anteriores; es la resultante de un estudiante autónomo y propositivo.

3.13 Clasificación de las preguntas metacognitivas

Las preguntas metacognitivas constituyen una ayuda valiosa en el momento del desarrollo de las actividades del aula de clase. A veces, los docentes no iniciados en el manejo de la metacognición en cuánto a la práctica, se sienten confundidos y no distinguen el momento en el que pueden actuar de manera efectiva.

A continuación se incluye una clasificación de preguntas diseñadas por Martínez (1997) y adaptadas para el presente documento, para ser utilizadas en los momentos en los que se considere apropiado:

Tabla 2. Preguntas metacognitivas

Clasificación de preguntas metacognitivas	
1. Preguntas dirigidas hacia el proceso:	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo lo has hecho? - ¿Qué estrategias has usado para resolverlo? - ¿Qué dificultades has encontrado? - ¿Cómo las has resuelto?
2. Preguntas que requieren precisión y exactitud (descriptiva):	<ul style="list-style-type: none"> - ¿De qué otra manera se podría haber hecho? - ¿Hay otras opciones? - ¿Estás seguro de tu afirmación? - ¿Puedes precisar más tu respuesta?
3. Preguntas abiertas, para fomentar el pensamiento divergente:	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Hay alguna otra respuesta o solución? - ¿Cómo ha resuelto cada uno la dificultad? - ¿Qué harías tú en situaciones semejantes? - ¿Por qué cada uno tiene respuestas distintas?
4. Preguntas para elegir estrategias alternativas:	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Por qué has hecho eso así y no de otra manera? - ¿Puede haber otras respuestas igualmente válidas? - ¿Quieres discutir tu respuesta con la de tu compañero? - ¿Alguien ha pensado en una solución distinta?

<p>5. Preguntas que llevan al razonamiento:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tu respuesta está muy bien, pero ¿por qué? - ¿Por qué has escrito (o dicho) eso? - ¿Qué tipo de razonamiento has utilizado? - ¿Es lógico lo que afirmas?
<p>6. Preguntas para comprobar hipótesis o insistir en el proceso:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Yo lo pensaría mejor, ¿quieres volver a probar? - ¿Qué sucedería si en lugar de este dato, usaras otro? - ¿Qué funciones mentales hemos ejercitado con esta actividad?
<p>7. Preguntas para motivar la generalización:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué hacemos cuando (comparamos, clasificamos, etc.)? - ¿Qué criterios hemos usado para...? - A partir de estos ejemplos, ¿podemos decir algún principio importante?

Fuente: Martínez (1997, p. 2).

3.14 Condiciones para la aplicación de lo metacognitivo en el aprendizaje

El primer paso que debe dar el docente es la organización de los contenidos relativos al Programa de la materia bajo su responsabilidad en un plan analítico, vinculando los diferentes temas del saber pedagógico sobre metacognición, enseñanza y aprendizaje de Estrategias de Aprendizaje, como se describe a continuación. Este proceso es aplicable a todas las áreas del conocimiento; permite obtener un material 'potencialmente' significativo, tanto para la capacitación de docentes, como para la aplicación del Programa en las aulas y fuera de ellas.

3.14.1 Unidades temáticas sobre metacognición y estrategias de aprendizaje.

- a) Cognición y metacognición, con los siguientes temas:
- Construcción del conocimiento.
 - Concepto de metacognición.
 - Variables metacognitivas según Flavell (1971; 1976, citado por Genovard y Beltrán, 1999)
 - Metacognición según Mayor et al. (1993), conciencia, control y autopoiesis.
- b) Metacognición y Autorregulación, con los siguientes temas:
- Metacognición y autorregulación.
 - Aprendizaje autorregulado.
 - Estrategias de aprendizaje y metacognición.
- c) Estrategias de aprendizaje, con los siguientes temas:
- Estrategias de aprendizaje según Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez (2007).
 - Estrategias cognitivas: Genovard y Beltrán (1999)
 - Estrategias metacognitivas: Genovard y Beltrán (1999)
 - Estrategias de aprendizaje, según Beltrán (2002); Genovard y Beltrán (1999); Pozo (2006; 2008).
- d) Docencia y aprendizaje estratégico, con los siguientes temas:
- Enseñanza estratégica.
 - Estilo intelectual y aprendizaje.

3.14.2 Modelo de integración disciplinar y pedagógica. El modelo corresponde a un número de unidades temáticas de un microcurrículo, de una materia e igual número de temas pedagógicos. En los microcurrículos o planes analíticos de otras

áreas del conocimiento que son más extensos, los temas son distribuidos según el carácter de la Unidad a desarrollar. Además, los planes analíticos más extensos, tienen mayor intensidad horaria semanal. Lo importante es la distribución pertinente entre los temas de una asignatura o curso, según se denomine en el país. Un ejemplo de integración:

Tabla 3. Ética y Pedagogía integradas

No.	Ética y pedagogía integradas	
1	Importancia del estudio de la Ética, objeto formal y objeto material	Cognición. Construcción de conocimiento.
2	Semántica de la Ética	Metacognición: Concepto
3	Antropogénesis de la Ética	Variables metacognitivas: Flavell (1976; 1977; 1996)
4	Sociogénesis de la Ética	Variables metacognitivas: Flavell (1976; 1977; 1996)
5	Axiología	Metacognición – conciencia, control y autopoiesis
6	Éticas contemporáneas (Introducción)	Metacognición – conciencia, control y autopoiesis (Continuación)
7	Éticas contemporáneas El problema del bien y del mal	Metacognición y Autorregulación
8	Éticas contemporáneas El problema del bien y del mal (Continuación)	Estrategias de aprendizaje según Monereo et al. (2007)
9	La conciencia, la voluntad y la libertad.	Estrategias cognitivas: Beltrán (2002)
10	Ética y Enfermería: Razonamiento moral, juicio moral y toma de decisiones éticas y morales	Estrategias metacognitivas: Beltrán (2002)

11	Actitudes humanistas en Enfermería: Ética y salud. Ética y salud pública	Estrategias de aprendizaje según Beltrán (2002)
12	Principios éticos en Enfermería.	Estrategias de aprendizaje según Beltrán (2002) (Continuación)
13	Problemas centrales de la Bioética.	Estrategias de aprendizaje según Román y Gallego (2008)
14	Ética y Enfermería	Aprendizaje de las estrategias según Pozo (2006; 2008)

El material potencialmente significativo (Ausubel, Novak y Hanesian, 2009) resultante, está acompañado de una actitud también significativa y motivada desde el docente, haciéndose extensiva a los estudiantes.

La motivación, la cercanía y la afectividad, son insumos fundamentales con relación a la preparación motivadora y significativa del aprendizaje. Esta afirmación es respaldada por Díaz y Hernández (2004), cuando sugieren, respecto a los planes de estudio, una 'construcción conjunta' entre docente y estudiantes. Esta actividad puede ser orientada por el docente desde la interacción del saber pedagógico y el saber disciplinar.

3.15 ¿Por qué Metacognición y no Cognición?

En esta reflexión se ha tomado a Arredondo (2007) en su capítulo sobre metacognición; puntualmente el tema: ¿Por qué metacognición y no cognición? encontrando aspectos interesantes. Para Kagan y Lang (1978, citados por Arredondo, 2007) la cognición es un término general que se emplea para agrupar en forma global, los procesos que una persona involucra en:

- La extracción de información del mundo exterior.
- La aplicación de conocimiento previo a la información recientemente percibida.
- La integración de ambas, para crear nuevos conocimientos.
- El almacenaje de la información en la memoria, para poder recuperarla y usarla después.

- La evaluación continua de calidad y coherencia lógica de los procesos y productos mentales de la persona. (p. 73).

La autora, para dar la respuesta al interrogante planteado, incluye la definición del prefijo ‘meta’, como algo que se encuentra ‘después de’ o ‘con’ y de esta manera se puede esperar una transformación de ese ‘algo’. Se pregunta: ¿Qué integramos? La metacognición se delimita en la conciencia, que se encarga de reflexionar para lograr desarrollar otros procesos como regular, y evaluar cuál de ellos es el más indicado para llegar a una meta o realizar tareas específicas.

¿A qué llamamos metacognición? La autora hace mención a las funciones cognoscitivas que realiza una persona mediante “un conjunto interiorizado de mecanismos intelectuales que le permiten recabar, producir y evaluar información, lo que a su vez hace posible que [...] pueda conocer, controlar y autorregular su propio funcionamiento intelectual” (p. 74). El texto anterior imprime su propio sello respecto de la definición de metacognición.

En el fondo, todos los autores que se ha consultado para el tema que nos ocupa, coinciden en lo esencial. Se ha preferido recuperar el pensamiento de Arredondo (2007) por el énfasis que hace a los procesos mentales. Dentro de la novedad a la que se hace alusión y para comprender con mayor profundidad este concepto, autores como Antonijevick y Chadwick (1981; 1982, citados por González, 1996), referencian la metacognición como “el grado de conciencia que tenemos acerca de nuestras propias actividades mentales; es decir, de nuestro propio pensamiento y aprendizaje” (p. 115).

El propio González (1996) afirma que ésta está relacionada “con el conocimiento que una persona tiene de las características y limitaciones de sus propios recursos cognitivos, así como con el control y la regulación que puede ejercer sobre tales recursos” (p. 116).

De igual manera, se ha tomado en cuenta las afirmaciones de González-Pienda, Nuñez, Álvarez y Soler (2002) sobre ¿qué es la metacognición?

Burón (1996, citado por Arredondo, 2007) aclara aún más sobre las cogniciones y procesos mentales de los que se habla en las acepciones anteriores, y define la metacognición, así:

Es el conocimiento y regulación de nuestra percepción, atención, memorización, lectura, escritura, comprensión y comunicación, lo cual quiere decir que la metacognición permite saber: ¿Qué son? ¿Cómo se realizan?, ¿Cuándo hay que usar una y otra? y ¿Qué factores ayudan o interfieren su operatividad? (p. 74).

3.16 Modelo de planeación de una unidad desde lo cognitivo y metacognitivo

La unidad que se incluye en este capítulo tiene los componentes que forman parte de todas las Unidades del Programa de “Metacognición y estrategias de Aprendizaje”, como parte de la tesis doctoral de Marroquín (2011).



Figura 6. Los estudiantes, habiendo tomado el curso y con acompañamiento docente mediante la aplicación del programa, distinguen las clases de estrategias de aprendizaje.

Fuente: Marroquín (2015, p. 157. Registro fotográfico: Díaz, 2009).

Tema 10. Clases de estrategias: Estrategias metacognitivas (Genovard y Beltrán, 1999)

Objetivo: Lograr la identificación de estrategias metacognitivas y la aplicación de las mismas en las sesiones de docencia.

Diálogo previo relativo al tema.

Profesor: ¡Buenos días!

Estudiantes: Buenos días, profe. ¿Cómo está?

Profesor: Bien gracias. Dentro del proceso de ‘aprender a aprender’ que hemos iniciado, vamos a desarrollar unas estrategias que les ayudarán a evaluar lo que aprenden.

Estudiantes. ¿Quién nos evalúa? ¿Es numérica la evaluación?

Profesor: Ustedes ya las han trabajado, solamente que las vamos a identificar para que las apliquen de manera consciente en muchos momentos del estudio. Estas estrategias las pueden realizar de manera ‘autónoma’; es decir, que las aplican en el trabajo independiente.

(Toma la palabra un estudiante y manifiesta): Si son buenas para hacer, ¿quiere decir que son fáciles?

Profesor: No siempre lo bueno se identifica con lo fácil. Ya verán el resultado de la escogencia.

Referencia teórica

Las estrategias metacognitivas hacen referencia a la planificación, control y evaluación por parte de los estudiantes de su propia cognición. Son un conjunto de estrategias que permiten el conocimiento de los procesos mentales, así como el control y regulación de los mismos, con el objetivo de lograr determinadas metas de aprendizaje. (Herrera, 2009, p. 7).

El texto que sigue corresponde a Rocha (2006), quien citando a Nickerson et al., (1985) y Crespo (1993) sostiene que estos autores describen estas habilidades metacognitivas “como aquellas habilidades cognitivas que son necesarias o útiles para la adquisición, el empleo y el control del conocimiento, y de las demás habilidades cognitivas” (p. 66).

Brown pone énfasis en las habilidades metacognitivas. Para ella esas habilidades implican la operación de procesos mentales específicos por la cual los individuos organizan y monitorean sus propios pensamientos [...] Las habilidades metacognitivas son los ‘mecanismos auto-regulatorios’ que emplea un sujeto durante el intento activo de resolver problemas. (Rocha, 2006, p. 66).

Desde este punto de vista, las sensaciones de saber, de aprender, de no saber, o de no aprender, son reconocidas como experiencias metacognitivas.

En ese sentido, González (1996) nos indica que, una persona que ha desarrollado habilidades metacognitivas, piensa activamente acerca de lo que está haciendo cuando está dedicada a la realización de alguna tarea intelectualmente exigente, y es capaz de ejercer control sobre sus propios procesos cognitivos. Esas habilidades hacen del individuo un usuario hábil del conocimiento, consciente de que es necesario organizar previamente, de alguna manera, la conducta que se va a llevar a cabo (Crespo, 1993). (Rocha, 2006, p. 65).

Estrategias metacognitivas. Genovard y Beltrán (1999) expresan que mientras las estrategias cognitivas ejecutan, las estrategias metacognitivas planifican y supervisan la acción de las estrategias cognitivas. Éstas tienen una doble función: conocimiento y control. La función de conocimiento de las estrategias metacognitivas se extiende a cuatro grandes grupos de variables, relacionadas con la persona, la tarea, la estrategia y el ambiente. De esta forma, cuando un estudiante se enfrenta a una tarea, las estrategias metacognitivas le ayudan a conocer lo que sabe sobre ésta, cuál es la naturaleza y grado de dificultad de la misma, cuál es la estrategia o estrategias adecuadas para resolverla, y el ambiente más favorable para enfrentarse con ella. Es el conocimiento del conocimiento (meta-cognición). Como complemento teórico del tema sobre estrategias metacognitivas, se incluye el siguiente texto, de Román y Gallego (2008):

A esta actividad mental consciente de gestión o manejo del conjunto de las estrategias cognitivas (automanejo), así como al grado de conocimiento (autoconocimiento) que cada persona tiene de la misma planificación, regulación y evaluación, se denomina 'estrategias metacognitivas'. Pero los dos conjuntos de mecanismo citados, cognitivos y metacognitivos, funcionan de manera correcta cuando otros mecanismos de naturaleza afectiva, motivacional y social se encuentran adecuadamente activados. (p. 15).

Lo más importante de las propuestas teóricas de estos autores es la vinculación de aspectos afectivos y sociales a estos procesos mentales, formando un conjunto combinado que enriquece la

relación docencia y aprendizaje, puesto que las definiciones y aplicaciones sobre estrategias de aprendizaje, pueden ser en algún momento, 'estrategias de docencia'. Esta referencia a lo social tiene un trasfondo vigotskyiano, puesto que él mismo, es un exponente importante del aprendizaje social. En este contexto, estos autores sostiene que lo cognitivo, lo afectivo y lo social se determinan recíprocamente, formando un sistema. Al conjunto de actividades, formas que cada persona tiene para controlar -incrementar o cambiar- sus estados socioafectivos y motivacionales, le denominan 'estrategias de apoyo' o 'estrategias socioafectivas'.

Soportes teórico-prácticos - indicadores. Desarrollo de estrategias metacognitivas. A continuación se incluye algunos indicadores válidos en el momento del trabajo de aula aplicando esta clase de estrategias:

- a) Esta actividad mental está manejada por el docente desde su saber pedagógico.
- b) El docente identifica conceptualmente las estrategias metacognitivas.
- c) Elige entre las siguientes estrategias metacognitivas:
 - Evalúa la dificultad y las exigencias de la tarea.
 - Clarifica y fija los fines y objetivos propios de las tareas.
 - Planifica la acción a emprender.
 - Piensa qué estrategias son las más apropiadas para las tareas a realizar.
- d) Los estudiantes comprenden estos procesos.
- e) El docente induce a la elección de las estrategias alternativas.
- f) Referencia a estrategias de aprendizaje relativas a las variables de tarea, persona, estrategia y ambiente.

Tabla 4. *Estrategias metacognitivas* (Soler y Alfonso, 1996)

<p>Estrategias de aprendizaje: Relacionadas con variables de tarea</p> <p>A. Analizar la tarea</p> <ul style="list-style-type: none">- Identificar objetivos, tiempo, materiales, estructuras.- Comprobar la comprensión.- Determinar los criterios en relación con el éxito.- Representar gráficamente las ideas del conocimiento general de la situación. <p>B. Seleccionar las estrategias adecuadas relacionadas con la tarea</p> <ul style="list-style-type: none">- Secuenciar la tarea.- Planificar la tarea.- Hacer una lista de los materiales necesarios.- Estrategias compensatorias (pedir opiniones, solicitar información). <p>Estrategias relacionadas con variables sobre la persona</p> <p>A. Análisis de variables personales</p> <ul style="list-style-type: none">- Evaluar actitudes y motivaciones respecto a la tarea.- Estrategias compensatorias para controlar creencias y actitudes negativas. <p>B. Seleccionar estrategias personales adecuadas</p> <ul style="list-style-type: none">- Hablar con figuras significativas cuyas opiniones valoremos: profesor, amigo, padre.- Buscar aspectos positivos con relación a la tarea.- Autodiálogo- Autorrefuerzo. <p>Estrategias para las variables de estrategia</p> <p>A. Evaluar estrategias posibles para lograr significado en el aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none">- Lluvia de ideas (Brain Storm) en búsqueda de estrategias posibles.- Evaluar la comprensión sobre cómo, dónde y cuándo aplicar estrategias. <p>B. Seleccionar estrategias adecuadas para lograr significado y recuerdo, y hacer un compromiso para tener control</p> <ul style="list-style-type: none">- Discutir con alguien las estrategias adecuadas.- Hacer una lista de tales estrategias.- Buscar la opinión de alguien con experiencia.- Explorar modos alternativos. <p>Estrategias relacionadas con variables ambientales.</p> <p>A. Analizar los factores ambientales</p> <ul style="list-style-type: none">- Decidir si contamos con todos los materiales necesarios y si necesitamos alguna estrategia compensatoria.- Evaluar el ambiente físico y decidir qué cambios en él tendrían un efecto positivo. <p>B. Seleccionar estrategias apropiadas relacionadas con el ambiente</p> <ul style="list-style-type: none">- Construir una lista de materiales necesarios para realizar la tarea.- Usar materiales alternativos sobre el mismo tema.- Solicitar otros materiales.- Hacer un programa-plan y controlar el proceso.- Disponer de un lugar tranquilo y adecuado.

Metodología

- Crear un ambiente de confianza con el saludo, llamar a los estudiantes por su nombre, y desplazarse por el aula.
- Utilizar organizadores previos para el tema disciplinar.
- Introducir el tema planeado para la sesión de aprendizaje.
- Hacer un encuentro con el nuevo conocimiento, potencialmente significativo.
- Presentar la Guía de trabajo con la inclusión de dos o tres estrategias metacognitivas, con preferencia, el trabajo de secuencias, análisis de objetivos u observaciones de la realidad, etc.
- Permitir que los estudiantes elijan otras estrategias metacognitivas de entre un listado que se les ha facilitado con anticipación.
- Autoevaluar los procesos.
- Orientar sobre el desarrollo de estrategias metacognitivas en el tiempo para el trabajo autónomo o independiente.
- Valorar numéricamente la autoevaluación del trabajo de aula (Proceso metacognitivo).
- Llevar a cabo un trabajo de campo. Se ha aplicado 10 Unidades del Programa sobre Metacognición y Estrategias de Aprendizaje. Si es posible, se puede hacer un trabajo de autoevaluación de los procesos de aprendizaje.

La enseñanza y el aprendizaje frente a la enseñanza de contenidos

Con relación a la enseñanza directa de las estrategias en la instrucción cognitiva, Beltrán (1998) han planteado tres grandes cuestiones: enseñar contenidos o estrategias; enseñar estrategias específicas o generales; y enseñar estrategias separadas o incorporadas al currículo. El primer problema, referente al

dilema de si enseñar estrategias o contenidos, merece para estos autores, algunas consideraciones generales.

Algunos profesores se centran únicamente en el contenido de las materias curriculares, porque piensan que es el único cometido que cae dentro de su responsabilidad. Piensan, además, que los buenos estudiantes desarrollan estrategias cognitivas adecuadas sin necesidad de ser instruidos para ello. Otros profesores enseñan estas estrategias, pero no comparten con sus estudiantes el conocimiento sobre el funcionamiento de la mente humana o sobre la necesidad de las estrategias para el aprendizaje académico. Otros profesores creen en el valor de la enseñanza de las estrategias, pero las enseñan aisladamente, sin conectarlas a la comprensión, organización y elaboración del contenido. La nota común de todos estos profesores es la creencia de que los estudiantes desarrollarán y aplicarán por sí mismos las estrategias adecuadas a las materias del aprendizaje sin una enseñanza adicional. Pero la investigación señala que hay que enseñar ambas cosas: contenidos y estrategias. (p. 324).

Los especialistas aconsejan tener en cuenta estos puntos de vista. En primer lugar, al introducir una estrategia, conviene enseñar cómo usarla, por qué es útil y cuándo se puede usar. En segundo lugar, es provechoso desarrollar un experimento o prueba que les demuestre a los estudiantes los beneficios de aplicar la estrategia, comprobando las ventajas de una situación de aprendizaje con estrategias, frente a otra sin estrategias. En tercer lugar, es bueno discutir con ellos el por qué se trabaja con estrategias. Por último, resulta de gran interés relatar algunas historias que hagan palpables los resultados de la introducción de una estrategia determinada.

Un interrogante que surge alrededor del tema: ¿Es mejor la enseñanza de las estrategias separadas del currículo o incorporarlas dentro de él? Aquí hay también división de opiniones entre los investigadores, porque hay ventajas y desventajas en cualquiera de las dos opciones, pero hoy en día aumenta la creencia de que la decisión ideal es combinar ambas posiciones: el curso separado y la inclusión en el currículo. Por ejemplo, el profesor puede participar y observar la experiencia

del curso de estrategias, y después introducir los conceptos claves del curso en su instrucción a lo largo de la sesión de aula.

Estrategias de aprendizaje: Cognitivas, según Beltrán (1996, citado por Lobato, 2006)

1. Planificar y controlar el proceso de aprendizaje.
2. Regular la atribución causal de éxito y fracaso.
3. Aprender el valor intrínseco del conocimiento.
4. Desarrollar actitudes positivas hacia el aprendizaje.
5. Controlar las emociones.
6. Dirigir la atención en forma global o selectiva.
7. Seleccionar las ideas principales.
8. Organizar y estructurar la información.
9. Analizar y sintetizar la información.
10. Acceder al conocimiento previo.
11. Elaborar la información por medio de analogías, imágenes y ejemplos.
12. Hacer inferencias.
13. Repetir la información.
14. Superar visiones convencionales.
15. Juzgar críticamente las ideas y la credibilidad de la fuente.
16. Establecer el valor personal de los conocimientos.
17. Explorar la menor de manera autónoma o sistemática.
18. Aplicar lo aprendido a tareas diferentes.
19. Evaluar los conocimientos aprendidos.

20. Evaluar la calidad de los procesos activados. (párr. 40).

Estrategias metacognitivas.

1. Explicar el material a alguien y discutirlo con él.
2. Evaluar la dificultad y las exigencias de la tarea.
3. Clarificar y fijar los fines y objetivos propios de las tareas.
4. Planificar la acción a emprender.
5. Pensar qué estrategias son las más apropiadas para las tareas a realizar.
6. Analizar cómo compensar las deficiencias propias al enfrentarse con una tarea.
7. Predecir los resultados a obtener.
8. Distribuir la atención de forma que ésta se centre en los contenidos principales y secundarios.
9. Buscar apoyos externos al no comprender algo.
10. Repasar para comprobar la comprensión lograda.
11. Aplicar una acción correctiva cuando se detecta fallas de comprensión.
12. Rehacer o modificar los objetivos o incluso, señalar otros nuevos.
13. Ir pensando sobre el tema conforme se avanza en su lectura.
14. Realizar autoevaluaciones de resultados de ejecución de la tarea.
15. Mantener una visión global de lo que se estudia.
16. Pensar en posibles preguntas de examen y en sus respuestas.
17. Buscar la aplicación de la teoría, planteamiento de nuevas estrategias para temas específicos.

Estrategias socio-afectivas.

1. Analizar las motivaciones e intereses propios de los estudiantes.
2. Crear una disposición del ánimo, propicia para aprender.
3. Analizar cómo compensar las deficiencias propias al enfrentarnos con una tarea.
4. Mantener el estado de ánimo apropiado.
5. Pensar en las reacciones emocionales frente al contenido.
6. Reducir la ansiedad ante situaciones escolares que producen tensión.
7. Aspirar a unos resultados determinados.
8. Trabajar en conjunto con otros compañeros para comprobar su forma de interactuar y manejar sus puntos de vista.

3.17 Conclusiones

Los aportes que se ha logrado concretar en este capítulo pueden ser convertidos en tema de investigación, como lo han realizado los autores consultados, quienes amplían sus teorías mediante investigaciones llevadas a cabo como macro-proyectos.

Desde el trabajo de consulta y construcción de los textos, ningún tema está agotado; por el contrario, mientras más lecturas y revisiones sean realizadas, se abre nuevas perspectivas de profundización mediante el trabajo en equipo y la investigación.

El estudio doctoral sobre Metacognición y Estrategias de Aprendizaje se ha constituido en la fuente de oportunidades de producción científica, como el diseño de este capítulo, y de docencia en programas de posgrado.

Desde el tema desarrollado sobre la disyuntiva de si la metacognición es un proceso o un producto, se afirma que no

es un tema de elección por el proceso o por el producto; es una combinación de los dos aspectos, convirtiendo a la metacognición en un momento complejo en el cual se combina los esquemas mentales y convicciones que la persona tiene sobre metacognición; es decir, que es un momento en que se es plenamente consciente del trabajo metacognitivo, lo que hace que se pueda dar el paso a un aprendizaje orientado y reorientado y, además, totalmente autónomo. Ninguna persona puede pensar en lugar de otra, en asuntos de aprendizaje, y conjuntamente, buscando la calidad. De allí que el título de este capítulo, enriquecido desde la consulta a los autores, también lo es, desde la práctica en el campo docente.

Referencias

- Arredondo, M. (2007). *Habilidades básicas para aprender a pensar*. México: Editorial Trillas.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (2009). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo* (2ª ed.). México: Editorial Trillas.
- Bandura, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid, España: S.L.U. Espasa Libros.
- Beltrán, J. y Genovard, C. (1998). *Psicología de la Instrucción I. Variables y procesos básicos*. Madrid, España: Síntesis S.A.
- Beltrán, J. (1998). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Chadwick, C. (1985). Estrategias cognitivas, metacognición y el uso de los microcomputadores en la educación. *Planiuc*, 4(7), 113-129.
- Cherchiaro, E., Sánchez, L., Herrera, J., Arbeláez, M. y Gil, H. (2011). *Un acercamiento a la metacognición y la comprensión lectora en estudiantes universitarios de México y Colombia*. Santa Marta, Colombia: Editorial Universidad del Magdalena.
- Chiecher, A., Hugo, D., Jacob, I, Lanz, M., Vásquez, S. y Vásquez, A. (2006). *El aprendizaje autorregulado. Enseñar a aprender en diferentes entornos educativos*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Cuadrado, I. (s.f.). *Psicología de la instrucción. Fundamentos para la reflexión y práctica docente*. Paris, Francia: Editora Publibook Université.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista* (2ª ed.). México: McGraw-Hill.

- Flavell, J. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En L. B. Resnick (Ed.). *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- (1977). *Cognitive Development*. Michigan: Prentice-Hall.
- (1996). *El desarrollo cognitivo* (2ª ed.). Madrid, España: Aprendizaje Visor.
- González, F. (1996). Acerca de la metacognición. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/228811443_Acerca_de_la_metacognicion
- González-Pienda, J., Nuñez, J., Álvarez, L. y Soler, E. (2002). *Estrategias de aprendizaje. Concepto, evaluación e intervención*. Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- Herrera, F. (s.f.). Habilidades cognitivas. Recuperado de <http://www.elmayorportaldegerencia.com/Documentos/Coaching/%5BPD%5D%20Documentos%20-%20Habilidades%20cognitivas.pdf>
- Herrera, F. y Ramírez, M. (2002). Aprender a pensar y pensar para aprender. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1183043>
- Herrera, Á. (2009). Las estrategias de aprendizaje. Recuperado de http://prepajocotepec.sems.udg.mx/sites/default/files/estrategias_herrera_capita_0.pdf
- Lobato, C. (2006). El estudio y trabajo autónomo del estudiante. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/279506038_VIII_EL_ESTUDIO_Y_TRABAJO_AUTONOMO_DEL_ESTUDIANTE
- Marroquín, M. (2011). *Aplicación del programa: Metacognición y estrategias de Aprendizaje en el quehacer docente de la educación superior 2009, en la Universidad Mariana de Pasto* (Tesis Doctoral) Universidad de Valencia. Recuperado de <http://roderic.uv.es/handle/10550/23327>

- (2015). *Docentes estratégicos forman estudiantes estratégicos. Una propuesta para el trabajo de aula*. San Juan de Pasto, Colombia: Editorial UNIMAR.
- Marsh, H. & Shavelson, R. (2010). Self-concept: its multifaceted hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20(3), 107-123.
- Martínez, J. (1997). *Enseño a pensar*. Madrid, España: Editorial Bruño.
- Mayor, J., Suengas, A. y González, J. (1993). *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid, España: Editorial Síntesis, S. A.
- Ministerio de Educación de la República del Perú. (2007). Pedagogía. Fascículo 11: Estrategias Metacognitivas. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/246352632/Estrategias-Metacognitivas-MINEDU-33p>
- Monereo C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M. y Pérez, M. (2007). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela* (12ª ed.). Barcelona, España: Editorial GRAÓ, de IRIF S.L.
- Osses, S. y Jaramillo, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 187-197.
- Pozo, J. y Monereo, C. (Coord.). (1999). *El Aprendizaje Estratégico: enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid, España: Santillana.
- Pozo, J. (2006). *Teorías Cognitivas del Aprendizaje* (9ª ed.). Madrid, España: Editorial Morata.
- (2008). *Aprendices y maestros* (2ª ed.). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Rincón, M. y Pérez, J. (2009). Programa para el entrenamiento de la conciencia fonológica en niños de 5 a 7 años como prerrequisito para el aprendizaje de la lectura. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5108970.pdf>

- Rocha, T. (2006). *Los procesos metacognitivos en la comprensión de las prácticas de los estudiantes cuando resuelven problemas matemáticos: una perspectiva ontosemiótica*. Universidad de Santiago de Compostela. Recuperado de http://enfoqueontosemiotico.ugr.es/documentos/Tesis_doctoral_Tania_Gusmao.pdf
- Román, J. y Gallego, S. (2008). *ACRA, Escalas de Estrategias de Aprendizaje. Manual* (4ª ed.). Madrid, España: TEA Ediciones, S.A.
- Rosenberg, M. & Kaplan, H. (1982). *Social Psychology of the self-concept*. Illinois, United States: Arlington Heights.
- Schunk, D. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231
- Schunk, D. & Zimmerman, B. (Eds.). (1994). *Self-regulation of Learning and Performance*. New York, United States: Routledge.
- Soler, J. y Alfonso, V. (1996). *Estrategias de Aprendizaje Humano*. Valencia, España: Editorial Promolibro.



Capítulo IV

La Práctica Pedagógica: Discurso Universitario Complejo y con Pluralismo Epistemológico

*La práctica pedagógica es una noción
metodológica, amplia y polivalente
que articula realidades tanto prácticas
como conceptuales que circulan en las
instituciones educativas*

Ortega (2013, p. 73)

Introducción

Valverde (2011), en su tesis doctoral sostiene que la fundamentación teórica de la práctica pedagógica universitaria recurre a concepciones y tendencias epistemológicas y pedagógicas del culturalismo, del neomarxismo, del estructuralismo y del posestructuralismo, que se agrupan en los campos intelectual y conceptual de la pedagogía colombiana, desde perspectivas como la psicocultural, la sociología comprensiva, la hermenéutica, la teoría crítica y la pedagógica radical, frente a las concepciones de la escuela positivista y perspectiva técnica. Entre otros trabajos empíricos, están los de la teoría para la educación, la teoría crítica de la enseñanza, los de los grupos de investigación profesoral de Colombia e instituciones del Estado como el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias) y la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), entre otros.

El propósito central de este capítulo es revisar la fundamentación del concepto emergente de la práctica pedagógica, desde las expresiones que se asocia y que se disocia con ella, las precisiones y caracterizaciones necesarias para construir su concepto y la construcción de un concepto ampliado. Por otra parte, se analiza el entorno en el que se inserta la práctica pedagógica, a partir de la reflexión de la educación superior, factor clave estratégico y de progreso de un país; el ámbito político, social y académico del trabajo del profesor universitario; y el profesor y la práctica pedagógica, factores de calidad de la educación superior. Por último, se examina los componentes básicos de la práctica educativa, práctica docente y de enseñanza, que faciliten la construcción de las dimensiones

de la praxis de la práctica pedagógica, y que sirvan de referente teórico para estudios del conocimiento profesional y de la práctica pedagógica.

4.1 Hacia un concepto emergente de práctica pedagógica

Los enunciados y las precisiones que haré en estos párrafos permiten aportar al complejo entramado de términos que circulan en el discurso académico universitario, que en su modo singular de las formas de interacción comunicativa de los educadores o educadoras, es llamado 'práctica', y que usamos con los nombres de 'práctica pedagógica' y 'práctica educativa', para hacer referencia a ese concepto emergente, cuya raíz latina *emergeo, emergere*, significa brotar; esto ayuda a entender el concepto de práctica pedagógica emergente, pues significa que durante el proceso puede surgir algo nuevo, algo diferente. El paradigma emergente se ubica en la cúspide de la discusión actual sobre las formas de construir conocimiento. Actualmente, nos encontramos en un momento histórico de incertidumbre debido a la explosión ilimitada de conocimientos y al surgimiento de nuevas preguntas para las cuales no hay respuestas satisfactorias ni seguras.

En el quehacer cotidiano de los educadores, la noción de práctica pedagógica en muchos casos surge como un nombre que se elige por moda o por la creencia cultural y académica. También se puede advertir que hablar de práctica educativa no es sinónimo de práctica pedagógica; por eso, se procura conceptualizar en forma breve las nociones que se asocia y que no se asocia, las precisiones y caracterizaciones necesarias para construir su concepto y la construcción de un concepto ampliado.

4.1.1 Expresiones asociadas a la noción de práctica pedagógica. Precizando las distancias con algunas concepciones de la práctica pedagógica y afirmando otras, y con la intención de aportar a la construcción de su campo, del Campo Intelectual de la Educación (CIP), -denominado así por la producción de discursos educativos- y el Campo Pedagógico (CP) colombiano, -estructurado por la reproducción discursiva-, lejos de toda

intensión de definición representativa o de tratar de agruparlas en sus sentidos y significados, se recoge en estos párrafos, diferentes concepciones que nombran los educadores e investigadores en el ámbito internacional y nacional, y que pueden ser tomadas, asociadas o relacionadas con la noción o idea acerca de este constructo. En este campo, son cuatro expresiones que subyacen a los discursos que han privilegiado la relación con esta noción de práctica pedagógica, a saber: la práctica, la práctica educativa, la práctica docente y la práctica de enseñanza.

4.1.1.1 Práctica. Abordar el estudio de la práctica, obliga a iniciar con las *vicisitudes* de la palabra ‘práctica’.

Para Gimeno (1988, citado por Ortega, 2009, p. 29):

La práctica pedagógica es una acción orientada con sentido, donde el sujeto tiene un papel fundamental como agente en la estructura social. Según el autor, una epistemología que pretenda dar cuenta de los maestros, tiene que salirse de la perspectiva del positivismo. Propone, además, la articulación de tres componentes que se encuentran comprometidos en las actuaciones de los maestros: un componente dinámico compuesto por las intenciones personales y sociales que dan pertinencia a la educación, un componente cognitivo conformado por las construcciones epistemológicas que delimita las acciones que se realiza, y un componente práctico compuesto por la experiencia reflexionada del saber hacer. [...] La práctica se entiende como la actividad dirigida a fines conscientes, como la acción transformadora de una realidad; como actividad social, históricamente condicionada, dirigida a la transformación del mundo; como la razón que funda nuestros saberes, el criterio para establecer su verdad; como la fuente de conocimientos verdaderos; el motivo de los procesos de justificación del conocimiento. (pp. 57-59).

Para Gortari (1988), es “el ejercicio de cualquier arte o facultad, conforme a sus reglas” (p. 388), ya sea en el proceso de aprendizaje o como experto; también sostiene que es un “uso continuado, costumbre o estilo de una cosa, y la destreza adquirida en este ejercicio”; “aplicación de una idea o doctrina”; “contraste experimental de una teoría” (p. 388); y, según la Real Academia Española (RAE) (2018), es el “modo o método que particularmente observa uno en sus operaciones o modos de hacer” (p. 344).

Por otra parte, Tallaferro (2006) plantea un acercamiento a “la idea generalizada de lo que es la práctica”:

... idea que de por sí puede resultar vaga, pues cualquier experiencia humana es parte de eso que llamamos práctica. Todo hacer es una práctica; sin embargo, la práctica es más que un hacer, ya que se organiza según reglas de juego, normas, costumbres, maneras de ser y de obrar que son parte del mundo en que vivimos.

Ello significa que la práctica trae consigo mucho más que actos observables; es parte de un sistema de ideas y conocimientos al involucrar valores, actitudes, saberes, formas de ser, pensar, hablar y sentir; vale decir, la práctica está cargada de teoría.

La práctica educativa es parte del complejo sistema de prácticas sociales. De allí que nuestra práctica educativa esté determinada por todas nuestras otras prácticas y viceversa; así mismo, reiteramos, hay una teoría que orienta esas prácticas a través de las cuales mostramos quiénes somos y cuál es nuestra concepción de la educación y de la vida.

Reconocer esto nos lleva a preguntarnos por qué en el ámbito educativo, práctica y teoría han sido percibidas por separado; se cree que la práctica es para los educadores, la teoría para las universidades y los libros; se espera que unos hagan teoría y otros la apliquen. En definitiva, se asume el saber teórico como los conocimientos propios de nuestro campo profesional, que van a regir nuestra práctica, y ésta se ve como la simple aplicación de esos conocimientos, estableciéndose una relación jerárquica y unidireccional de la teoría a la práctica. (p. 271).

Valverde (2011) continúa:

No cabe duda que la diversidad de usos de la palabra ‘práctica’ anuncia la complejidad de su concepto y sus calificativos, necesitando aclarar y desentrañar los posibles sentidos a ese modo muy particular de actuar, de operar, que es propio del profesor. Así que, los diversos usos de la práctica requieren que acudamos al origen y evolución del término para tematizar su concepto.

Carr (2002) sostiene que el concepto actual de práctica está unido a uno más antiguo y coherente, elaborado en el pensamiento clásico, que se ha ido transformando. La *praxis* (acción) consiste en la voluntad del individuo, en términos de Bárcena (2005), en realizar

un bien moralmente valioso, adecuado al contexto o a una situación particular. Por el contrario, el de *poiesis* (producción y fabricación), está caracterizado por la acción instrumental, regido por la forma de conocimiento propio de la *techné*, con carácter técnico y ejercitado como trabajo manual. (s.p.).

De la misma manera Restrepo y Campo (2002, pp. 13-14) explican:

Práctica viene del griego *práktikós*, término utilizado para designar ‘lo referente a la acción’, y que en latín toma dos formas: *praxis* para significar ‘uso y costumbre’, y *practice*, referido al ‘acto y modo de hacer’. Encontramos dos núcleos de sentido: de una parte, lo que tiene que ver con el ejercicio y la costumbre y, de otra, con los modos de hacer. (pp. 59-60).

Así mismo, Panqueva y Gaitán (2005a) expresan que:

El verbo practicar es sinónimo de ejecutar, hacer o llevar a cabo; lo que une estos usos es entenderlo como la ‘aplicación de una idea o doctrina’. La práctica (del griego *práktikós*) se refiere al ejercicio de una actividad o facultad según unas reglas particulares; y a la aptitud de quien lo realiza, lo cual lo habilitará para hacerlo de nuevo. Por tanto, puede asumirse como una actividad continuada, una costumbre o un modo de ser, y constituye tanto una forma para adquirir destrezas y habilidades, como una demostración de que éstas finalmente fueron adquiridas. (p. 9).

Como se ve, dice Valverde (2011),

...los autores coinciden y reiteran que el término ‘práctica’ tiene una evolución que se ha ido transformado, y enfatizan dos alcances relevantes: el primero, referido al uso continuo y de costumbre y, el segundo, a los modos de hacer. La práctica como uso continuo y costumbre, hace parte de un entramado conceptual: *ejercicio - regla - hábito*, y, la práctica como modo de hacer, está conformada a partir de una red conceptual: *operaciones observables - método - modo*.

Se comprueba de esta manera que la práctica es un ejercicio que implica recurrencia y reiteración de acciones que son habituales y continuas, sustentadas en conceptos sociales, históricos, culturales y normativos.

Bourdieu (citado por Panqueva y Gaitán, 2005a) afirma que las prácticas en general se caracterizan por la “incertidumbre y la

vaguedad, pues están regidas por principios prácticos que varían según la lógica de la situación y del contexto” (p. 10). Desde luego, practicar implica actuar en una cultura sustentada por su tradición, el hábito y la costumbre (*habitus*), y orientada por la reflexión y la crítica. Sin embargo, el sentido de la práctica distinguirá entre acciones y prácticas propiamente dichas. Las acciones son actividades en el campo natural o social que persiguen bienes extrínsecos; las prácticas son actividades cooperativas, relacionadas, complejas y socialmente establecidas, a través de las cuales se genera bienes internos. Es más: “la práctica se convierte en fuente de acciones y saberes que se acumulan en forma de capital cultural y orientan acciones futuras” (Panqueva y Gaitán, 2005a, p. 11).

4.1.1.2 Práctica educativa. La práctica educativa logra mayor especificidad cuando se encuentra desde la configuración educativa; “no posee un carácter aislado sino que se enuncia con otras prácticas socioculturales. La realidad educativa es compleja, histórica, múltiple, pero igualmente singular, contingente y llena de vicisitudes, y sorpresas” (Quintero, 2011, p. 25). Efectivamente, la práctica educativa, por su diversidad de significaciones y manifestaciones, no admite que nos podamos quedar manejando el significado del sentido común, sino que integremos los recientes conocimientos de las teorías de la acción, así como las concepciones históricas del accionar educativo. Como ya se mencionó, la práctica educativa constituye una de las condiciones esenciales de la actividad humana, tan primordial y “tan rica en valores, en significados y en realidades, como el trabajo, la técnica, el arte o la política, con los que, en muchas ocasiones, se confundiera o identificara” (Tardif, 2004, p. 113)). Así mismo, este autor define en forma esquemática, las tres concepciones de práctica educativa que predominan y siguen predominando en nuestra cultura: la práctica educativa como ‘arte’, la práctica educativa como ‘técnica guiada por valores’ y la práctica educativa como ‘interacción’.

La práctica educativa como arte. Concepción que asocia la actividad del educador con un arte (*tekne* - *técnica o arte*) que se basa en actitudes y competencias naturales, en *habitus* específicos;

es decir, en habilidades desarrolladas y confirmadas por la práctica y la experiencia. Así que, la práctica como arte, es la acción educativa ligada o guiada por determinadas finalidades; “corresponde a una especie de combinación de talento personal, intuición, experiencia, costumbre, buen sentido y habilidades confirmadas por el uso” (Tardif, 2004, p. 118). El educador en la clase no es un científico; no posee una ciencia de su propio quehacer educativo y no se fundamenta en un saber riguroso, dado que su propósito no consiste en conocer al ser humano, sino actuar y formar en el contexto específico de una ambiente contingente (eventual), a unos seres humanos concretos, llamados educandos.

La práctica educativa como técnica guiada por valores. Concepción que identifica a la práctica educativa con una técnica orientada por valores, caracterizada porque, al mismo tiempo, se participa del saber riguroso y de la acción moral; conjuga los méritos de las ciencias del comportamiento y del aprendizaje y las virtudes de una ética de la persona, de su autonomía y de su dignidad. En el aula, el docente se guía por dos saberes: uno, conociendo las reglas que orientan su práctica y que no son interés del pensamiento científico, como valores, reglas, reglamentos, o finalidades; dos, el conocimiento de las teorías científicas existentes relativas a la educación, la naturaleza del niño, las leyes del aprendizaje y el proceso de enseñanza. Además, basa sus juicios en las ciencias y su acción es puramente técnica. Pero, en el accionar educativo se encuentra continuamente con realidades que no son susceptibles de someterse a un juicio científico. Es el caso de los profesionales de la educación que deben orientarse por un patrón ético del trabajo, pero sobre todo, dirigir sus acciones de acuerdo con las leyes, normas, reglamentos y finalidades vigentes en la sociedad y en la institución educativa.

La práctica educativa como interacción. La actividad educativa “se definió, por tanto, como una actividad de interlocución, de interacción lingüística en la que se pone a prueba ese ‘saber hablar’ y ese ‘saber pensar’ que los griegos llamaban logos” (De

La Fuente, 2015, párr. 9). La interacción es un componente de todas las formas de actividad en la que unos seres humanos actúan en función de los demás, orientando sus comportamientos hacia los comportamientos de los demás.

Por otro lado, Gimeno (1999) y Suriani (2003, citada por Jaramillo y Gaitán, 2008) conciben las prácticas educativas como acciones relacionadas con el cuidado, la enseñanza y la dirección de otros, caracterizadas porque son del día a día, hacen parte de la vida y tienen un carácter sociocultural, dado que implican a los sujetos que participan en ellas; son construidas a partir del diálogo permanente entre las actividades presentes y pasadas, evidenciando múltiples tradiciones, rutinas, modos de pensar y hacer, propios de las prácticas.

Bazdresch (2012) comprende la educación como una práctica social que contiene dos ideas importantes: una, es la idea de asociar a la educación con la acción de transmisión; la otra, consiste en asociar a la educación con el progreso. Estas dos ideas, de hecho, se han constituido durante mucho tiempo en “los dos grandes supuestos bajo los cuales se organiza la educación, y también bajo los cuales se estudia e investiga la problemática educativa” (p. 174). Por una parte, se estudió la educación dentro de los movimientos descolonizadores o revolucionarios en los cuales se asignaba un nuevo papel a la educación; sin embargo, el intento falló en el esclarecimiento de cómo la educación contribuye a determinar la estructura social. Por otra parte, se revisó la idea fundamental de la educación, y algunos autores optaron por intentar otros supuestos, como por ejemplo, Carr (2002), ofreciendo otra idea de la educación a partir de la práctica de los educadores. No cabe duda que esta visión de la educación como práctica, invitó a los investigadores educativos a problematizar la realidad estudiada, pasando del estudio de la educación como transmisión de generaciones, a la acción educativa, al hecho educativo. Es así como, en términos de Bazdresch (2012):

Se piensa en otra idea diferente de la transmisión entre generaciones, y se vuelve los ojos a la acción educativa, al hecho educativo. Se

problematiza así la acción educativa y se cuestiona qué es, en qué consiste el hecho educativo. Las preguntas principales son: ¿en qué consiste el hecho educativo? ¿Cuáles son los ingredientes prácticos que lo constituyen y cuáles lo acompañan o adornan? Esas preguntas implicaron la apertura de muy diferentes direcciones de investigación. Una de ellas fue tomar la práctica educativa como objeto de estudio. (p. 181).

Al optar por la práctica educativa como objeto de estudio, surgieron diversos enfoques desde la multiplicidad de ciencias interesadas en la práctica educativa: psicología, sociología, antropología, etnografía, lingüística, etc. Y el primer hallazgo fue casi obvio: no existe la práctica educativa, sino las prácticas educativas. Por eso, ahora se indaga al educador, al educando, al contenido, a la interacción, al aula, al contexto, a las instituciones, para encontrar cómo influyen y componen el hecho educativo. Es así como el hecho educativo -o la acción educativa-, es un conjunto de prácticas que los sujetos educativos construyen con base en la relación-interacción que establecen y en la cual se suceden percepciones e interpretaciones continuas, las cuales suscitan nuevas acciones, fruto de interpretaciones sucesivas, en un contexto influyente en percepción e interpretación. Estudiar la acción educativa implica estudiar la interacción entre sujetos en la cotidianidad-formalidad del proceso educativo. (pp. 60-64).

Como dice Bazdresch (2012) “la práctica educativa es referirse a la acción intencional objetiva cuyo fin es educar, inseparable del medio que usa y del ‘bien’ que consigue” (p. 183). Las prácticas son creaciones socio-históricas producto de los seres humanos; son permanentes y habituales, transferidas de generación en generación; pueden ser renovadas y mejoradas. Y continúa Valverde (2011):

4.1.1.3 Práctica docente. El estudio de la práctica docente adquiere sentido en su desarrollo conceptual evolutivo, aunque es un proceso complejo en el que se entrelazan distintos factores, y cuyo núcleo básico de las diferentes formas, es la relación pedagógica del educando-educador en el contexto de una institución de educación superior. Esto ha favorecido

nuevos procesos de investigación desde perspectivas, enfoques y visiones de una práctica docente como práctica, como praxis social, objetiva e intencional, de una práctica docente como profesión y de una práctica docente como clase.

Práctica docente como práctica. Examinemos la diversidad de los conceptos en su origen e intereses cognitivos que subyacen a la práctica docente. En su origen, se presenta dos visiones que se apropian del término *docencia* (Restrepo y Campo, 2002; Panqueva y Gaitán, 2005b). La derivada del sanscrito *dek*, que significa ‘rendir honor’, ‘bendición’ y ‘derecha’; otra del griego *dok*, que se concibe como ‘hacer aceptar’. De lo que se deduce que la docencia tiene que ver con la acción voluntaria de aceptar algo, de recibir algo que es bueno y de aprobar. Así las cosas, es una acción intencional, planificada y voluntaria, de acoger y aceptar lo que realmente es bueno y previsto según la ética. Por consiguiente, la práctica docente se percibe como el ejercicio de enseñar; es decir, dar a conocer lo aceptado, asimilado, para que otro lo apropie voluntariamente, lo acepte y lo aprenda. Por otra parte, desde los intereses cognitivos que se configura en la práctica docente, Habermas (citado por Pasek, 2006) sostiene que, en términos generales, la docencia es una práctica plena de intereses implícitos o explícitos en la formación y en las relaciones pedagógicas entre los actores educativos, al interior de una universidad.

Una docencia como práctica, involucra intereses y propósitos formativos mediante la curricularización, la forma de posibilitar aprendizajes y la interrelación educando-educador. En consecuencia, dicha práctica se encuentra relacionada con el currículo en sus roles de organizar, seleccionar, estructurar y distribuir conocimientos, concibiendo al currículo como la materialización de una teoría pedagógica, que más que un fin, es una mediación. De allí, que sea un objeto dinámico, cambiante y en proceso, un horizonte que se forma a medida que recorre la formación.

En esta medida, la práctica docente favorece el intercambio de sentidos, del diálogo, y no de la transmisibilidad de la información. Es el quehacer docente y el oficio de enseñar, conforme a las reglas del proceso de enseñanza y aprendizaje (Restrepo y Campo, 2002). Supone un saber teórico-práctico; es un deber que se diferencia del conocimiento y que se acerca más a la intuición y a las costumbres que han generado hábitos (Panqueva y Gaitán, 2005b). De todo ello, la docencia como práctica implica un ejercicio continuo, habitual, que propicia la formación de educandos y que va dando forma a la acción educativa -estilos, modos de ser, método-, estilo o identidad propia de la práctica docente, cumplida por una persona o un equipo de educadores que requieren de un método.

En este mismo sentido, Restrepo y Campo (2002) manifiestan que:

La práctica docente, por ser docente y por ser práctica, lleva intrínsecamente una doble exigencia de reflexión. Exige imperativamente de tiempos y procesos dedicados a 'flexionar', a plegarnos, a doblarnos sobre nosotros mismos, a volver sobre lo mismo pero de manera diferente y con mayor insistencia, como nos lo señala el prefijo 're'. Implica sentir y pensar en nuestras acciones para comprender mejor su sentido y permitir y posibilitar su transformación. (p. 13).

Lo cual se constituye en referente obligado de la práctica, la reflexión y el autorreconocimiento sobre nosotros y el mundo que nos rodea. Por eso, nuestro compromiso es reconocernos frente al otro, estar abiertos de corazón y de razón, posibilitar el diálogo e interacción, y generar preguntas que permitan que la palabra sea un medio fundamental de la relación pedagógica del educando y del educador. Por tanto, la reflexión de la práctica es un imperativo de primer orden que permitirá que las costumbres y modos de hacer puedan ir construyéndose y de-construyéndose para formar mejores seres humanos y ciudadanos del mundo.

En resumidas cuentas, abordar la docencia como práctica debe ser una acción intencional, planificada, habitual, de acoger y aceptar nuestro modo de hacer y ser profesional, que permita

reflexionar sobre el sentido de la formación y el papel que desempeña el profesor universitario en el mundo que nos rodea. De este modo reconocemos al educador como el responsable de tales prácticas, quien favorece la formación integral a partir de tres modos de acción: los procesos permanentes de autorreflexión, impregnando toda actividad que se desarrolle de valor formativo, y la inquietud e insistencia en una manera particular de las interrelaciones de las personas de la institución educativa, creando un ambiente que favorezca la formación integral.

Práctica docente como una praxis social, objetiva e intencional. Son las acciones de los actores educativos, en la que intervienen los significados y percepciones diversas, así como las directrices institucionales, de gestión administrativa y normativas que, según el proyecto de cada país, delimitan la función del profesor universitario (Fierro, Fortourl y Rosas, 2003). Este concepto de práctica docente resalta y reconoce el papel que desempeñan el educando y el educador en el proceso educativo, y como actores participantes, son artífices del proceso de formación integral que se teje en los contextos del aula y la vida institucional, de tal forma que se refleje en una mejor educación.

La red de relaciones que se da en torno a la práctica docente está constituida por la interacción entre personas -padres de familia, profesores, autoridades y comunidad-, educandos y educadores, con un saber colectivo cultural organizado en la institución, el rol del docente con la vida humana conformada por la sociedad, el quehacer del educador respecto a directrices institucionales, y el trabajo académico del profesor, conectado con un conjunto de valores personales, sociales e institucionales, relaciones que convierten a la práctica docente, en una red compleja que trasciende los ámbitos de lo técnico y pedagógico, y del salón de clases.

Lo cierto, es que el análisis crítico de los elementos permite reconocer la interrelación de la práctica docente, y habrá que distinguir de los que emergen del entorno social e institucional que definen el rol del profesor universitario, y de los que son

propios del espacio particular del contexto de aula en el cual los profesores precisan su propio mundo de actuaciones, posibilitando identificar contradicciones, debilidades, potencialidades y aciertos, para una reflexión de la práctica profesional y personal, en función del bienestar social y educativo de los educandos.

En síntesis, la práctica docente es una práctica social, concreta, llena de intereses, plena de intencionalidades, y forma parte del proceso formativo de los educadores reflexivos e intelectuales que, a partir de la reflexión, transforman el quehacer educativo en el aula y en la institución.

Práctica docente como actividad. Se entiende como la realización de un trabajo académico en el contexto del aula, donde se actúa favoreciendo el aprendizaje y desarrollando los procesos de enseñanza. La actuación en el aula incluye aspectos de relaciones entre educandos, entre educandos y educadores, con padres de familia, organización de enseñanza, interacción y clima de aula, y atención a la diversidad de grupos. Los procesos de enseñanza son acciones desarrolladas por el profesor en el aula para facilitar la planificación de la enseñanza, la interacción, los ambientes de aprendizaje y la evaluación de los aprendizajes.

La práctica docente, referida al conjunto de actividades que ejerce el profesor universitario, constituye un universo muy amplio de prácticas, las que según Ortiz, García y Santana (2008) “son, a la vez, actos individuales y colectivos que conjuntamente delimitan y definen a cada ser humano, aunque siempre son hechos individuales que se va reconociendo como repertorios colectivos que construyen cultura” (p. 27). El significado de la práctica como hecho cultural conduce al ámbito educativo, donde se genera multiplicidad de funciones docentes que repercuten en la organización del aula, en los procesos de enseñanza y en la dedicación a la institución educativa. Desde esta perspectiva, el profesor universitario representa su quehacer y su práctica en la docencia, convirtiéndola en el eje de la actividad académica, donde se privilegia procesos, situaciones, actividades que son relevantes en su conocimiento profesional.

Desde un punto de vista complementario, la práctica docente para autores como Becerril (1998), es entendida como:

[...] en tanto concepto, es una síntesis en la cual se expresan los conocimientos adquiridos acerca de la actividad de un proceso objetivo, de la relación entre procesos, o de una conexión interna de procesos universales (la actividad de enseñar y aprender, la concepción universal que se tiene de la enseñanza y de quien enseña). (p. 110).

De todo esto resulta que, calificar la práctica docente como actividad, es centrarla en el ejercicio del profesor, de su trabajo académico, con la función preferencial de enseñar, aunque dicha función varía en consideración a los diferentes momentos históricos, a los fines y la función social encomendada, a las comprensiones que la sociedad ha realizado de la educación. Pero, indistinta de la época, la elección de la docencia como actividad central del profesor universitario, se relaciona con el nivel de compromiso, los significados que le otorga, el placer y la satisfacción por la transferencia de un conocimiento, intereses que son plasmados en el ejercicio de la docencia, la clase y su desarrollo, evidenciando sus intenciones, formas de accionar, percepciones y creencias.

En definitiva, la práctica docente como clase, se define como espacio de intenciones de la práctica docente y, del trabajo académico, es fuente de multiplicidad de encuentros, acuerdos, desacuerdos, consensos, motivaciones, ambientes de aprendizaje, desarrollo de potencialidades y diversidad de relaciones pedagógicas ejecutadas en su actuación de enseñar.

4.1.1.4 Práctica de enseñanza. Es un objeto particular del cual se ocupa la didáctica, teoría sobre las prácticas de enseñanza donde se recoge lo que el educador dice que hace y lo que hace, desde los niveles macro y micro de enseñanza. A nivel macro, desde una perspectiva de influencia del contexto social y educativo del país. A nivel micro, se ubica desde el educando, el educador, el saber y la multiplicidad de relaciones que se da

entre ellos. En este orden de ideas, se hace necesario recoger una aproximación conceptual desde su origen, su nivel macro como práctica social, y su nivel micro en su contexto de aula.

Ahora es oportuno conocer, desde el origen, el significado del término 'enseñar'. Para Restrepo y Campo (2002), se encuentra su raíz en *sek*, que en sánscrito se refería a 'seguir' o 'marca que uno sigue', sentido que pasó al latín con la palabra *signum* –signo– y que en latín vulgar se convirtió en *insignare*, para significar 'marcar', 'designar'.

Según Moliner (2007), enseñar, del latín, *insignare*, lleva dos complementos: el que expresa la cosa señalada y el que expresa la persona a quien se enseña; significa "hacer que alguien aprenda cierta cosa, comunicar a alguien sabiduría, experiencia, habilidad para hacer algo, etc." (p. 1137).

Igualmente, como indica la RAE (2018), enseñar viene del latín vulgar *insignare*, señalar, y se asocia con instruir, adoctrinar, o amaestrar con reglas o preceptos. Para Gortari (1988), significa "dar advertencia, ejemplo o escarmiento que sirva de experiencia y guía para obrar en lo sucesivo. Mostrar o exponer algo para que sea visto y apreciado" (p. 170).

Lo cierto es que, en su origen tanto en sánscrito como en latín, 'enseñar' se asocia con las expresiones marcar, designar, señalar a alguien que comunica o expone un mensaje con buen juicio, experticia, siendo apreciado y aceptado por otro(s), bajo ciertos principios o reglas de convivencia social o de aula.

Suriani (2003, citada por Jaramillo y Gaitán, 2008), al relacionar los conceptos de práctica y de enseñanza desde la etimología, argumenta que el núcleo conceptual de *prácticas de enseñanza*, debe revisar su precisión teórica a partir de las categorías como práctica social, educativa y docente, caracterizadas anteriormente. Sostiene la autora que en su nivel macro, las *prácticas de enseñanza* se identifican en su forma más general como *prácticas sociales*, concepto con el que concuerdan Maza (2002) y Jaramillo, (2005). Prácticas sociales porque involucran representaciones,

tradiciones, rutinas, estilos de hacer y pensar; va más allá de la interacción entre sujetos y se vincula dentro del contexto más amplio de la sociedad.

Están históricamente determinadas; esto es, insertas en un determinado contexto; se caracterizan por la incertidumbre, la vaguedad, en tanto están regidas por principios prácticos que no permanecen inmutables, sino que varían de acuerdo a la lógica de la situación, dada una perspectiva generalmente parcial. (Bourdieu, 1994, citado por Bejarano-Roncancio, Becerra-Bulla y Escobar-Gutiérrez, 2013, párr. 3).

En su nivel micro, las prácticas de enseñanza en el contexto aula adquieren importancia como un escenario y un espacio de encuentro de gran complejidad y problematicidad, atravesado por “la pluridimensionalidad, simultaneidad, inmediatez y una fuerte dosis de implicación personal” (Gimeno, citado por Edelstein, 2011, párr. 10) y es en este contexto donde están situadas las prácticas de enseñanza. Al hablar de ellas se las puede caracterizar por la intencionalidad y el trabajo específico con el conocimiento y su relación con el educador y el educando, relación pedagógica entre ellos, que produce la transmisión y apropiación de los contenidos culturales intencionalmente seleccionados del universo más amplio de contenidos a enseñar (Suriani, 2003, citada por Jaramillo y Gaitán, 2008).

Son prácticas complejas, desarrolladas en el tiempo; son irreversibles, involucran procesos interactivos y múltiples, y en ellas se hallan diversos atravesamientos. Además, son plurales porque tienen relación con distintos contextos, personas e historias. Se constituyen, para muchos autores, en la parte central de las *prácticas docentes*, definidas también como prácticas sociales complejas, que tienen lugar en escenarios particulares, marcadas por los contextos en los que están inmersas y caracterizadas por una organización jerárquica con normas y reglamentaciones; no pueden ser concebidas de forma independiente; el trabajo académico en el aula está delimitado por el contexto social e institucional (Achilli, citada por Jaramillo, 2005, y por Panqueva y Correa, 2008).

Al lado de ello, Cid-Sabucedo, Pérez-Abellás y Zabalza (2009) coinciden en que la práctica de enseñanza se comprende como:

Un conjunto de actividades gestuales y discursos operativos singulares y complejos (constituidos por numerosas dimensiones enlazadas, Altet, 2002), ancladas en su contexto y en la inmediatez de lo cotidiano (Bru y Talbot, 2001). Mientras que la 'práctica docente engloba a la vez la práctica de enseñanza frente a los alumnos, y/o con los alumnos, pero también la práctica de trabajo colectivo con los compañeros, la práctica de intercambios con los padres, las prácticas con colaboradores (Altet, 2001). (p. 4).

Ideas que coinciden con las de Suriani (2003, citada por Jaramillo y Gaitán, 2008), cuando expresa que la problemática referida a las prácticas de la enseñanza, está en estrecha relación con las prácticas docentes, entendidas ambas dentro de una concepción más general, como prácticas sociales y, en un sentido más estricto, como prácticas educativas.

A su vez, tanto la 'práctica de enseñanza' como la 'práctica docente' pueden ser referidas a las 'prácticas declaradas'; es decir, lo que se dice que se hace, y a las 'prácticas observadas', a partir de descripciones de las prácticas contextualizadas, efectuadas con la ayuda de un protocolo de observación (Clanet, 1998, 1999a, 1999b citado por Cid-Sabucedo et al., 2009). Desde este punto de vista, también hemos de tener presente que la 'práctica de enseñanza' no se reduce, como se ha manifestado, solo a realizar la enseñanza en clase, sino que incluye una serie de dimensiones básicas de la docencia, con relación al contexto e institución.

De allí que, las dimensiones básicas de la docencia en el contexto de la práctica de enseñanza, mínimamente, tienen que incluir una fase preactiva, una fase interactiva (Jackson, 2001) y una fase postactiva (Clark y Peterson, citados por Cid-Sabucedo et al., 2009). A su vez, en la enseñanza preactiva podemos distinguir dos etapas: la enseñanza preactiva 1, referida a las tareas que realiza el docente al planificar las actividades o elegir contenidos y materiales (planificación remota), y la enseñanza preactiva

2, para referirse a las tareas que realiza el docente después de planificar, pero antes de enseñar (Cid-Sabucedo et al., 2009).

Todas estas ideas de las prácticas de enseñanza permiten descubrir o manifestar lo ignorado en la complejidad de la enseñanza como práctica, donde se involucra una serie de fases preactiva, interactiva y postactiva, situaciones-problema, dilemas, tensiones del día a día de un educador profesional, ajustándose a los cambios socio-culturales, ideas acerca de las prácticas de enseñanza que se subordinan a las prácticas docentes, y éstas a su vez, a las prácticas sociales, constituyéndose en un entramado conceptual significativo de las prácticas educativas. Éstas se convierten en prácticas complejas y plurales porque tienen relación con distintos contextos, personas e historias.

4.1.2 Expresiones disociadas a la noción de práctica pedagógica. Aceptando que para examinar aquello que es, numerosas veces se hace inevitable comprender lo que no es, porque al negar o confrontar algo se asevera su contrario, se concibe algunas nociones de práctica pedagógica, en ciertas oportunidades definidas por el profesorado o por instituciones, que aunque se sitúan en posiciones cercanas o viables, son total o parcialmente discrepantes con el concepto de práctica pedagógica del cual estamos configurando su entramado conceptual.

Así que, las expresiones que se distingue conceptualmente de la práctica pedagógica, están referidas a lo que no es teoría, a cualquier acción, a cualquier hacer, lo que privilegia solo la actividad de la docencia, la práctica cotidiana rutinaria, la práctica formativa y la práctica académica, por lo cual existe multiplicidad de prácticas que no tienen el calificativo de pedagógica.

4.1.2.1 Práctica cotidiana y rutinaria. Es lo que se hace o se lleva a cabo de forma habitual, frecuente, repetida e inmediata. Por su hacer, busca estrategias de manera funcional que posibilitan el desarrollo de la instrucción y lo que dé mejores resultados en el aprendizaje. Por lo frecuente y repetitivo, se constituye en algo

monótono, prescribiendo soluciones y formulando derroteros. Aunque durante el siglo XX el estudio de la práctica cotidiana ha recobrado importancia desde la fenomenología de Husserl (citado por Restrepo y Campo, 2002), adquiere sentido para el hombre y la mujer por sus hechos o acciones individuales, singulares y particulares que configuran la base de la existencia o del diario vivir. Por el contrario, la práctica cotidiana rutinaria implica la repetición sin sentido, sin imaginación, sin invención y sin creatividad, y los docentes que se acogen a esta visión de la práctica, hacen en el día a día más de lo mismo, implementando pocas habilidades pedagógicas, y reduciendo la enseñanza a la adquisición de solo métodos de enseñanza.

En este orden de ideas, la práctica pedagógica se diferencia de la práctica cotidiana y rutinaria, porque aunque es una actividad instrumental, implica un saber; exige tenerse en cuenta con los momentos y épocas concretas; es una acción valiosa y ética, que no solo responde al ejercicio de destrezas y técnicas, sino que requiere de ellas, reflexión para potencializar el accionar de un sujeto.

Al respecto de las prácticas cotidianas, Prieto (s.f.) afirma:

La preocupación por estudiar el proceso educativo a partir de la práctica pedagógica cotidiana y sus efectos, ha sido escasa. Tradicionalmente, el estudio se ha centrado en las metodologías, los sistemas o instrumentos técnicos de evaluación y los medios para el aprendizaje. (p. 75)

Esto ha impedido conocer acerca de los saberes, contextos y sujetos de dicha práctica, sin una alteración de la práctica pedagógica, convirtiéndola en cualquier práctica caracterizada por el hacer, sin generar hábitos que constituyan al ser humano en comunidad, lo que no permite que sean reflexionadas y, por tanto, no se reconoce su sentido y su posibilidad de transformación. Carr (1999) es enfático al señalar que la práctica educativa no obedece al ordenamiento de algoritmos o procedimientos o pasos, y tampoco al accionar mecánico de técnicas y métodos para orientar una clase. La práctica es más que eso: “Es una conciencia del equipo docente; es un deseo vuelto sobre sí mismo; es su pensamiento vuelto acción” (Rodríguez, 2006, p. 24).

4.1.2.2 Práctica que privilegia la docencia. Para Ortiz et al., (2008):

Es significativo señalar cómo la docencia se constituye en el eje de la actividad académica del docente, **no sólo por ser la que privilegia** en el momento de decidirse [...] sino también a la que se refiere con expresiones de afectividad [...] que denotan el nivel de satisfacción que experimenta en su ejercicio. (p. 95).

Asumir esta aseveración significa aceptar la docencia como función predominante en el trabajo académico, que suscita diversidad de emociones y pasiones en la acción de enseñar, que no traspasa el ejercicio mecánico, empírico y reproductor de la práctica tradicional. Aunque es cierto que la docencia es una función esencial, el privilegiarla puede generar descuidos, poca reflexión en su quehacer cotidiano, sin que permita revalorarla, mejorarla y proyectarla en el trabajo académico junto a otras actividades como la investigación y la proyección social, que fortalecen el proceso de aprendizaje/enseñanza del estudiante en la universidad.

La preferencia de la docencia en el ámbito universitario es una reducción en el trabajo académico del profesor, viéndose como una limitante. Lo cierto es que, según expresa Díaz (1998):

[...] la práctica pedagógica universitaria -comúnmente reducida a la docencia- es en la actualidad un asunto de debate, dado el carácter moderno de su significado y alcances. Por una parte, trasciende el ejercicio empírico y reproductor de la pedagogía tradicional centrada en la enseñanza. Por la otra, no concierne exclusivamente a la formación-capacitación científico-técnica para el ejercicio de la enseñanza. (p. 125).

Esta cita pone en escena una diferencia contundente de la práctica, que privilegia la docencia con la resignificación de la práctica pedagógica universitaria que supera la simple relación de sus actores del contexto **áulico, en el** cual se puede evidenciar dos amplias diferencias: una, referida a solamente el trabajo práctico de enseñar a transmitir informaciones o conocimientos, como una ocupación del diario vivir. Dos, la formación en métodos y

técnicas instrumentales en la acción de enseñar. De allí que este tipo de práctica no se califique como docente, ni es costumbre, ni es modo de hacer (Restrepo y Campo, 2002). Asimismo, la práctica que privilegia la docencia, no cumple con su propósito formativo y no se inscribe en las múltiples prácticas que constituyen la docencia, como la curricularización, la didáctica como campo de saberes y prácticas y las interrelaciones pedagógicas.

No estaría por demás, traer a colación lo que Díaz (1998) agrega: que la práctica pedagógica se ha centrado en la docencia, y no ha sido reconocida como las otras funciones sustantivas.

Así que, “la reducción de la práctica pedagógica en los currículos universitarios ha resultado contraproducente para el mismo reconocimiento de la docencia” (Ortiz et al., 2008, p. 97). (pp. 64-75).

4.1.2.3 Práctica académica. Moreno, Rodríguez, Mera y Beltrán (2007) sostienen, según Valverde (2011), que:

La práctica académica, según Díaz (2000), descansa sobre el principio de distribución, refuerza la distribución de identidades, las formas de distribución del conocimiento, de los recursos y del estatus. Parte de la construcción y reproducción de una oposición entre lo que ha creado la división del trabajo en la Universidad: la docencia, la investigación y la extensión. (p. 145).

El contenido de este fragmento permite visualizar una práctica académica que le da importancia a la asignación de funciones y roles separados para cada una de las actividades fundamentales del trabajo académico universitario; refleja un divorcio marcado entre las funciones sustantivas de la universidad, privilegia los estratos o jerarquías entre quienes desarrollan las funciones, ya sea por poder, lucha, recursos y posición en el campo académico, generando tensiones o conflictos o acuerdos establecidos por la dinámica de los agentes, los discursos y las prácticas.

Aún mejor, y como lo agrega Díaz (1998), “la práctica pedagógica integra lo que la práctica académica separa” (p. 118).

En este sentido, el profesor convierte su docencia y su didáctica en práctica pedagógica cuando se deriva en praxis, entendiendo praxis como “el resultado de la flexión de la práctica pedagógica tanto desde el diálogo fecundo entre sus protagonistas, y desde los discursos que la problematizan, con la intencionalidad de transformarla, y en consecuencia, transformar a los propios y sus realidades”, como manifiestan Castaño y Fonseca (s.f., párr. 1), y se interrelacionan las funciones sustantivas de docencia, investigación y extensión, haciendo del proceso de formación, un proceso articulado inspirado en nuevas formas de relación pedagógica.

4.1.2.4 Práctica formativa. Este concepto está asociado a uno más amplio de formación, que puede entenderse como la realización social, intelectual y personal del sujeto y de su crecimiento. Por ende, formarse equivale a incorporar las dimensiones fundamentales del desarrollo humano, pero una noción de formación también puede ser asumida como “un concepto de bajo orden, que se refiere generalmente a un conjunto de técnicas, métodos y operaciones de enseñanza, y cuyo propósito es transmitir conocimientos de un campo, o las habilidades y destrezas de un campo de prácticas” (Díaz, 2000, p. 86). Así que, la formación se puede leer desde un componente instruccional y regulativo. Instruccional en la medida en que se relaciona con el aprendizaje formal de conceptos, procedimientos y habilidades; regulativo, de tal forma que da cuenta del carácter, la conducta y las formas de relación que son producidas en un orden interno y subjetivo de los individuos.

En Colombia, reconociendo los antecedentes acerca de la reflexión de las prácticas formativas, este autor manifiesta que la noción de formación se ha convertido en ‘polifuncional’. Así, podemos hablar de formación profesional, formación pedagógica, formación para la investigación, formación científica, formación disciplinaria, formación humanística, etc. Pero, particularmente, la denominada formación profesional, cuyo eje dominante son las prácticas, refuerza el plano de lo instruccional, desarrollando solo competencias cognitivas simples (conocimiento fáctico, información y aplicación).

Es importante resaltar que, dada la multiplicidad de concepciones acerca de la formación y de la práctica formativa en el contexto académico y universitario, algunas universidades, profesionales e investigadores de Colombia la definen como: un dinamismo de los procesos académicos destinados a fortalecer las competencias profesionales cognitivas, aptitudinales, investigativas, socio-afectivas y sociales, apropiadas en el proceso de formación, concepción que la limita, solamente, al desarrollo de competencias cognitivas simples, sin realización social, intelectual y personal del sujeto y de su crecimiento en las dimensiones cognitiva, corporal, ética y socio-política, afectiva, estética y espiritual que potencialice el desarrollo humano integral del sujeto. Y hay otra cosa más: “las prácticas formativas se dan en primer lugar en la familia y en el clan. En algunas sociedades empiezan a institucionalizarse y convertirse así en prácticas educativas o prácticas pedagógicas, cuyos protagonistas son los educadores o pedagogos” (Vasco, 1999, p. 108).

No obstante, si las prácticas están orientadas hacia la formación integral, éstas deben promover tres modos de acción: 1) autorreflexión del quehacer y la práctica cotidiana; 2) el impregnar las actividades desarrolladas de valor formativo y, 3) la preocupación e insistencia sobre la particular significación de interrelaciones del educando y educador (Restrepo y Campo, 1999).

Desde este punto de vista, la práctica formativa se comprende como:

[...] la acción que procura que los hombres descubran sus posibilidades, integrando la formación de las personas en la globalidad de sus aspectos educativos, instructivos y desarrolladores de la vida en su propio mundo. La práctica formativa no sólo se dirige al desarrollo de habilidades o desempeños; es fundamentalmente la búsqueda de la condición humana desde la capacidad que tiene el ser de formarse y de hacerse, mediante el aprendizaje y la experiencia. (Jaramillo y Molina, 2003, párr. 21).

No cabe duda que, si la práctica es comprendida desde esta visión de formación integral, “la práctica pedagógica de formación adquiere un nuevo sentido y puede entenderse como práctica de formación integral” (Díaz, 2000, p. 26), en sentido contrario al concepto de práctica formativa que enfatiza el orden instruccional, que deja a un lado el interés en los valores sociales y en el desarrollo de un clima moral en la universidad, centrado en principios éticos y estéticos.

4.1.3 Precisiones y caracterizaciones necesarias para construir un concepto de práctica pedagógica. Sin caer en generalizaciones homogéneas, podríamos decir que respecto a la práctica pedagógica, son numerosos los conceptos, dependiendo de la concepción epistemológica, pedagógica, didáctica, curricular y personal que se asume, y son diferentes los calificativos que adopta, tales como pedagógica, educativa, docente y de enseñanza, utilizadas en situaciones diversas del desarrollo profesional o en etapas de formación inicial de los profesores universitarios.

Ahora es oportuno manifestar que esta diversidad de concepciones y calificativos de la práctica la convierten en una compleja problemática y la constituyen en un campo fértil para la investigación. Esto la conduce a que sea problematizada, ante lo cual cabría preguntas como: ¿desde dónde asumir la práctica?, ¿desde las funciones de la universidad?, ¿desde los modelos pedagógicos?, ¿desde los paradigmas de los profesores?, ¿desde la eficacia en la transmisión o construcción de conocimiento? O, tal vez, ¿desde todas esas instancias? (Vásquez, 2006).

Ciertamente, para Noguera y Meza (2008), la práctica pedagógica, al ser problematizada, “se constituye en un referente teórico importante para cualquier alternativa que se pretenda abordar para propiciar procesos de innovación y mejora en escenarios educativos” (p. 2). Se trata de un núcleo problemático amplio que en su desarrollo podría cobijar y fundamentar las diversas formas de prácticas analizadas. Rodríguez (2006), corrobora esta afirmación, expresando:

La opción por el término práctica pedagógica, aún por encima de otros términos como práctica docente, práctica profesional o práctica escolar, no es una cuestión de gusto. Se trata de una convicción metodológica y teórica que busca devolver al maestro lo que siempre ha sido suyo, y poner en sus manos lo que le pertenece desde la constitución histórica de su oficio: la enseñanza. (p. 20).

Reitero el hecho de que la práctica pedagógica, como campo problemático, engloba las prácticas: educativa, docente, de enseñanza, evaluativa y la de formación. Al ubicarse en un marco de reflexión pedagógica, el profesor universitario autoevalúa su función docente y permite cambios y transformaciones de instituciones, de sujetos y discursos; por ello, este concepto amerita una precisión y caracterización:

En primer lugar, la práctica pedagógica hace parte de los términos educativos que están constituidos de sentido benéfico, que circulan en la vida universitaria (Serna, 2004) y que agrupan a las prácticas: educativa, docente, de enseñanza, evaluativa y formativa integral. Tiene sentido benéfico por las posibles y nuevas significaciones, por su función social, por ser un bien en sí misma; es neutral y se diferencia del juego de poder y de intereses. En la vida universitaria, ella se compromete con aspectos institucionalizados referidos a unos espacios (universidad o escuela), unos sujetos (educadores) y un saber (pedagogía), generando una vasta problemática en el contexto educativo. Lo cierto es que estos términos educativos, como la práctica pedagógica, están asociados a la 'formación de mejores personas', a la 'democratización' de los conocimientos y a la posibilidad de la equidad y la movilidad social' (Serna, 2004 citado por Blanco, 2007, p. 8).

Conviene subrayar e insistir en que la práctica trae consigo mucho más que actos observables; es parte de un sistema de ideas y conocimientos; es un bien moralmente valioso, adecuado al contexto o una situación particular; escoger este nombre por encima de otros términos no es un mero capricho, sino una convicción teórica y metodológica porque muestra relaciones profundas con el saber, el poder, la acción

individual y la acción social; por eso es necesario que se reconozca la referencia etimológica de la categoría, su origen y evolución histórica.

En segundo lugar, la investigación de la práctica pedagógica de la educación superior ha adquirido en la última década una importancia creciente por diversas razones, “entre las cuales figura la necesidad de articular la formación a las nuevas bases colectivas y locales de la sociedad en las cuales están inscritas hoy las profesiones y ocupaciones” (Díaz, 2000, p. 11). De acuerdo con esto, parece que la propuesta metodológica quizá más pertinente para la investigación del concepto de práctica, según afirma Bárcena (2005), “consiste en una reconstrucción histórica y en un análisis filosófico de la idea de praxis, que es donde hunde sus raíces nuestro moderno concepto de práctica” (p. 108).

Por tanto, la indagación acerca de la práctica pedagógica ha tomado tres vías según este mismo autor: “Una, la concepción de la práctica como actividad opuesta a la teoría; dos, concebirla como actividad dependiente de la teoría; y por último, como actividad independiente de la teoría o práctica autónoma” (Bárcena, p. 108). Sin embargo, como afirma Beillerot (1997), desde diferentes disciplinas se ha reconocido la complejidad del actuar y del hacer, revalorizando las prácticas como formas de hacer que no pueden ser reducidas a las teorías que tenemos.

Conviene recordar cómo la relación entre la teoría y la práctica ha sido tratada a profundidad por Carr (1998). Por eso, Stephen Kemmis, en el prólogo del libro de Carr, plantea que, al menos, son tres los aspectos para entender la relación de la teoría con la práctica. El primero consiste en mostrar que el valor, la significación y el sentido de la práctica no son evidentes: son construidos. El segundo estriba en reanimar y ampliar nuestro conocimiento de la naturaleza del razonamiento sobre, en y a través de la práctica, recuperando, por una parte, la perspectiva aristotélica del razonamiento práctica y, por otra, enriqueciendo la visión aristotélica a la luz de las posturas contemporáneas

de la teoría social crítica, para llegar a la idea de razonamiento crítico. El tercer aspecto es que estas perspectivas sobre el carácter de la práctica y del razonamiento práctico y crítico tienen consecuencias significativas para la investigación educativa, y sientan las bases sobre las que puede establecerse una forma más adecuada de investigación educativa: una ciencia crítica de la educación.

Es en este sentido en el que el trabajo de Carr expresa la insatisfacción ante la forma común o acostumbrada de constituir la diferencia entre la teoría y la práctica educativa, y asegura que es preciso tratarlas como campos mutuamente constituyentes y dialécticamente relacionados.

En tercer lugar, el problema de la práctica pedagógica se constituye en torno a dos campos: el proceso de formación de docentes y el del ejercicio docente como tal. En el primero, prevalece como un espacio importante para el aprendizaje de conductas, comportamientos y habilidades que le permitirá asumir de manera apropiada la enseñanza, teniendo en cuenta las acciones que lo acercan a la institución educativa. Así que, la práctica se orienta bajo la concepción de formación de maestro que subyace al de plan de estudios, concibiéndola como oficio (práctica como aplicación de la teoría); si la práctica es concebida como personalista, el maestro es el humanista y aprende a hacerlo ayudando a solucionar problemas sociales (teoría como mediación de la transferencia de una práctica a otra) y si la concepción de formación del profesor es de investigador, la práctica pedagógica integra la teoría y la práctica (teoría como base de la regulación de la práctica). En otras palabras, las concepciones de formación de docentes están definidas por las relaciones entre la teoría y la práctica. En el segundo campo, el del ejercicio docente, esas prácticas son desarrolladas alrededor de la circulación del conocimiento, de los saberes y de la formación de sujetos.

Lo cierto es que la noción de práctica pedagógica desde los dos ámbitos señalados responde a las concepciones epistemológicas,

pedagógicas, didácticas y curriculares, traduciéndolas en enfoques teóricos y aplicaciones evidentes en el contexto de las experiencias educativas que requieren identificarse dentro de su campo objeto de análisis.

En cuarto lugar, la noción de práctica pedagógica, al ser bastante problemática, genera puntos cuestionables y tendencias que precisan las líneas de orientación y el desarrollo futuro de los núcleos temáticos. Más aún, en Colombia en las últimas décadas han sido especialmente fecundas en la construcción de las conceptualizaciones pedagógicas, vinculadas con los avances en las 'culturas pedagógicas alemanas, francesas, anglosajonas y las del tercer mundo' y con la reflexión sobre las prácticas de los profesores. Lo que nos indica que no existe una única perspectiva desde la cual puede ser concebida la pedagogía y la práctica pedagógica. Ciertamente, como afirman Ibarra, Martínez y Vargas de Avella (2000):

La delimitación de los espacios conceptuales para la pedagogía en Colombia pasa necesariamente por el reconocimiento de obstáculos: uno, la confusión entre pedagogía como proceso que abarca la denominada práctica pedagógica y el contexto histórico en el que se desarrolla, y otro, la pedagogía como discurso, teoría o disciplina que surge de la reflexión sobre dicha práctica. Por otra parte, se mantiene la discusión respecto del objeto de la pedagogía, ya sea la educación, la formación, la enseñanza, o los tres juntos. (p. 71).

Esto es absolutamente cierto: la comprensión de la pedagogía y de la práctica pedagógica nos ubica frente a un sector heterogéneo, disperso e incierto, donde hay tendencias clásicas, modernas y contemporáneas de entender y practicar en el ámbito nacional e internacional. Éstas y otras conceptualizaciones en construcción son alimentadas y analizadas críticamente a partir de debates que se realiza alrededor del tema. En unos y otros se constata las luchas y las disputas internas con el objeto de imponer paradigmas o mantenerlos en el debate.

En quinto lugar, la noción de práctica pedagógica y la cultura académica están sujetas a la división del trabajo académico. El

trabajo académico se soporta en el principio de distribución que crea la división de trabajo en la educación superior; ella genera dispersión, desintegración de la docencia, investigación y extensión, reproduce tensiones y oposiciones de las funciones sustantivas de la educación, permitiendo una desigualdad y desequilibrio en la distribución de las prácticas, favoreciendo poderes en la práctica pedagógica y en la cultura académica de forma inestable para los profesores.

De otro lado se requiere que se rompa la estratificación de la docencia, investigación y proyección producida por la división del trabajo académico, replanteando su sentido para una re-significación de las prácticas pedagógicas y una nueva cultura académica. Es más “las formas que adopta la división del trabajo tienen un efecto importante en la modalidad de las prácticas pedagógicas y en el tipo de conciencia que genera en los agentes pedagógicos” (Díaz, 2000, p. 27). Así que se requiere de la aceptación de una división de trabajo comprensible, con nuevas maneras de disposición, integración e interdependencia de las tres prácticas (docencia, investigación y extensión), favoreciendo el diálogo de saberes, el aprendizaje para una mejor confianza, motivación e interés en los educandos, incentivando las prácticas pedagógicas reflexivas y la creación de nuevas relaciones, de nuevos espacios de criticidad y de transformación del conocimiento que promuevan el desarrollo de competencias cognitivas, aptitudinales y actitudinales de los futuros profesionales, enriqueciendo la cultura académica.

En fin de cuentas la noción de práctica pedagógica rompe con el sentido de recolección o de unión que ha tenido la formación mediante la docencia, los currículos agregados y admite una transformación profunda de la división de trabajo académico universitario. Esto conduce a que se caracterice las prácticas pedagógicas a partir del mapeo general y el acercamiento a los grupos de investigadores colombianos que la han estudiado:

1) *Prácticas sociales, complejas y plurales*. Las prácticas pedagógicas son sociales por involucrar instituciones, sujetos y saberes

reconocidos históricamente, insertas en un contexto particular; comparten ideales colectivos, revelando las tradiciones, las rutinas, los modos de pensar y hacer particulares de las mismas prácticas; están en estrecha relación entre educación y saber, y los saberes son contextualizados. Son complejas por las múltiples relaciones que existen entre la educación, la pedagogía y la cultura; se desarrollan en el tiempo, son irreversibles, involucran interrelaciones de distintas dimensiones. Son plurales porque tienen relación con múltiples contextos, personas e historias; se enriquecen en la diferencia, el conflicto, el disenso, el consenso y la disputa de conceptos.

2) *Cotidianas y con carácter sociocultural.* Cotidianas porque hacen parte de la vida diaria, son únicas, contingentes y llenas de vicisitudes y sorpresas. Socioculturales en cuanto involucran a los sujetos que participan en ellas, comparten representaciones que circulan en los imaginarios culturales. Es así como la práctica inmersa en la cultura adquiere su esencia básica porque se inscribe en el mundo de la vida, se refleja en esos espacios de la cotidianidad, mediante hábitos socialmente reglados y regulados por el intercambio de experiencias, reflexiones y actitudes críticas de los participantes.

3) *Creaciones socio-históricas.* Son producto de los seres humanos que se interpretan mediante un proceso histórico, mediante el diálogo entre acciones presentes y pasadas de los sujetos; se transfieren de una generación a otra, pueden ser reflexionadas, mejoradas y transformadas, y para que estas prácticas heredadas o socialmente construidas adquieran sentido, podría ser mediante la exploración de nuestro propio ámbito de enseñanza, identificando creencias culturales acerca de la enseñanza y del saber, comprendiendo su contexto social, económico y académico, y las concepciones de docencia del profesor universitario a partir de las múltiples voces.

4) *Incertidumbre y vaguedad.* Se manejan por principios prácticos que varían según la lógica de la situación y del contexto. Dicho lo anterior, el conocimiento práctico se somete a constante

reinterpretación crítica a través de la deliberación, el diálogo y la discusión entre iguales.

5) *Ejercicio de acciones generales, reiteradas, presentadas de forma continua y permanente.* Las prácticas pedagógicas son generales porque no impone intervenciones concretas, sino maneras de ser y actuaciones cuyo contenido cada uno debe descubrir; por su ejercicio son recurrentes, habituales y son una actividad que persiste en el tiempo y en la época de acuerdo a reglas configurando hábitos constantes y persistentes.

6) *Modo de hacer, el modo y el estilo.* Las prácticas pedagógicas son caracterizadas por el modo de hacer, es decir, por la disposición particular de operar en su ámbito de trabajo, por el modo, por la forma de repetir y darle una configuración a la acción en la distribución del trabajo académico. Y el estilo se refiere a los modos de hacer, que le fijan una condición determinada a la acción y revelan la forma de ser de quien actúa.

7) *Productoras de múltiples relaciones e interpretaciones.* Las prácticas crean diversas formas de correspondencia entre personas: educadores profesionales (profesores), asesores, practicantes, educandos (estudiantes) y padres de familia. Educandos y educadores profesionales se relacionan con un saber colectivo local, global, culturalmente planeado y que las instituciones educativas proponen para el desarrollo de las nuevas generaciones. Las funciones del educador profesional están vinculadas con la trayectoria de la sociedad. Su labor se desenvuelve en un contexto institucional, generando múltiples vínculos, normatividades y acciones administrativas reguladoras del comportamiento institucional, laborales, personales, de poder y de regulación social.

8) *Multiformes y producto de tradiciones.* Las prácticas, por su complejidad y pluralidad, adquieren diversas formas que responden a costumbres y creencias culturales conservadas en el tiempo, a enfoques epistemológicos y pedagógicos, a las necesidades, a los intereses de la institución y del Estado, a las fuerzas de poder

y a la regulación social en un entorno cultural. Aún más: son “multidimensionales pues en ellas intervienen múltiples factores; así mismo, requieren de una contextualización, dado que ellas se generan simultáneamente y responden a tradiciones o costumbres o creencias” (Ortega y Fonseca, 2008, p. 133).

9) *Tejidas por las prácticas discursivas y experiencias vivenciadas.* Podríamos decir que son prácticas de saber ideadas, entrelazadas, apropiadas y sostenidas en contextos internos y externos a la institución educativa, en la multiplicidad de relaciones pedagógicas (dadas y posibles) del educando y el educador profesional, en los discursos y en las acciones que constituyen el mundo subjetivo del educador, y en el acto (acción) y el momento (saber y saber hacer) pedagógico donde:

Se manifiestan tensiones entre el ser y el conocer, entre pensamiento y acción, entre teoría y práctica, entre lo objetivo y lo subjetivo, entre el discurso internamente convincente y el discurso externo. Estas relaciones, que tradicionalmente han sido explicadas como dicotomías, pareciera que no lo son. Por el contrario, establecen una relación dialógica en la medida en que la una se define a través de la otra, de la misma forma en que el profesor se construye a sí mismo mientras es construido por otros. (Reyes, 2002, p. 19).

10) *Generadoras de términos de compromiso, democratización y movilidad social.* La práctica pedagógica, como acción cotidiana, ya sea intelectual o moral (prácticas en plural) es un término ilimitado, voluble y diverso; delimita y defiende al ser humano y a las culturas que se va construyendo, y, a su vez, instala nuevos sentidos de reflexión mediante nuevos conceptos de justicia, democratización, movilidad, deliberación, regulación social, poder, entre otros. Por eso, la educación como práctica, posee esa categoría de bienes internos solo admitidos por educandos y educadores cuando se involucran con responsabilidad en los procesos de interacción con el saber y el diálogo fructífero entre agentes educativos.

11) *Acciones humanas observables y reflexivas.* Las prácticas pedagógicas son acciones humanas en sentido interno y

contextualizado para el agente, donde sobresalen ejercicios, acciones o rutinas observables que reflejan el modo, el modo de hacer y el estilo de proceder de una persona o grupo de personas en contextos y realidades distintas. Así que, una práctica pedagógica requiere de observación efectiva y auténtica. Efectiva, por cuanto involucra el estudio de las teorías, modelos, enfoques, métodos, discursos, procesos evaluativos y, en general, de todas las visiones que permiten construir significados de la realidad educativa. Auténtica, porque permite reflexionar y deliberar acerca del hacer, del pensamiento y del conocimiento profesional, formular nuevas preguntas de investigación y plantear indagaciones mediante observaciones y experimentos que apoyen la deliberación y reflexión sistemática y profunda de la enseñanza, de la docencia y del acto de educar, en dos palabras, la práctica pedagógica. La reflexión de la práctica pedagógica es un acción de aprendizaje, de encuentros y reencuentros, de revisión, de volver a pensar la práctica de manera creativa, innovadora, transformadora. Finalmente, es un momento de reexamen, de toma de decisiones, lo que convierte el acto pedagógico en enriquecedor, significativo, donde el educando y educador pueden siempre crecer gracias a la formación.

12) *Cruce de culturas*. La universidad, como espacio de convergencia del trabajo académico y del cruce de culturas en las que está inmersa la vida del académico. Por una parte, el trabajo académico porque aborda las relaciones e interacciones de las funciones sustantivas de la educación superior y, por otra, el cruce de culturas “por los influjos plurales que las diversas culturas (crítica, académica, social y experiencial) ejercen de forma permanente sobre las nuevas generaciones, para facilitar su desarrollo educativo” (Pérez, 2000, p. 17). Por lo visto, cuestionarse por las inclinaciones pedagógicas y educativas actuales es situarse en el diálogo intercultural; es decir, el encuentro y la comunicación con “otras formas de pensamiento, a esas otras formas de experiencia, no como consumo y repetición, sino como reelaboración y apropiación crítica; es

decir, como enriquecimiento de lo que hemos logrado pensar” (Echeverri, 2001, p. 17). Y como manifiesta Araceli de Tezanos, pedagoga uruguaya (citada por Echeverri, 2001, p. 17) “ya no hay en el mundo modelos rectores para imitar. Es decir, tenemos que construir nuestro propio modelo y mantenerlo abierto al diálogo con otras culturas, sin caer en la servidumbre”. Pero, el ‘diálogo intercultural’ requiere de un modelo de comunicación para constituir unos paradigmas de traductibilidad para definir criterios de comparación, reconocer limitaciones, problemas y discernir acerca de posibles falsedades o distorsiones.

De modo resumido, podemos concretar que las precisiones y caracterizaciones acerca de la noción de práctica pedagógica surgen en Colombia y en América Latina para referirse a procesos, discursos o tendencias pedagógicas, para indagar acerca de la aproximación conceptual, los enfoques teóricos y aplicaciones, y los puntos problemáticos y tendencias; para constituirse en un concepto estratégico en las relaciones del campo intelectual de la educación y del campo conceptual de la pedagogía y, dado que es un término dotado de una función social beneficiosa para el trabajo académico y la cultura académica, se hace necesario configurar la construcción de un concepto ampliado que agrupe la definición, la tendencia pedagógica y la imagen de maestro. (pp. 64-88).

Para Restrepo y Campo (2002) ‘docente’ es quien hace aceptar; ‘docente educador’ significa la persona que educa, quien despierta en otro su deseo de aprender. Lllamarlo ‘profesor’, es referirnos a él como quien profesa, quien declara abiertamente, quien habla y da fe de lo que hace; y si puede dar fe, es porque sabe lo que hace, cómo lo hace, con qué sentido lo hace. Y designarlo MAESTRO, es reconocer su grandeza.

4.1.4 Hacia la construcción de un concepto ampliado de práctica pedagógica.

La emergencia de un concepto de práctica pedagógica no sería permitido sin las nociones, términos y memorias construidas

por más de dos décadas, como hemos ilustrado en los pasajes anteriores, que nos han permitido definir las relaciones, las disociaciones, las precisiones y las caracterizaciones; ni sin las producciones y presentaciones de investigadores que han interactuado y participado en movimientos pedagógicos, en la consolidación de grupos de universidades estatales y privadas, en el trabajo riguroso de centros de investigación privados, en el auge en la formación avanzada, en las nuevas legislaciones educativas, en el programa de estudios científicos en educación en Colombia, en los acontecimientos que han encontrado su eco en eventos nacionales y publicaciones especializadas que han ido creciendo a una velocidad vertiginosa en el país. Tampoco sin el mapeo y acercamiento documental producido por investigadores nacionales e internacionales acerca de la práctica pedagógica.

Como ya lo hice notar, la práctica pedagógica es un término educativo benéfico y el tejido de su palabra se refiere a la manera cómo una cultura, a través de la historia, logra aclararla y refinarla. Al desentrañar la expresión práctica pedagógica, señala Cobos (citado en Noguera de Hernández y Meza, 2008):

Se tiene que es práctica en tanto que es una acción humana, expresión de un conocimiento determinado. Es pedagógica porque esa acción está dirigida a la enseñanza y al aprendizaje, establece además una relación con el otro (el alumno, el docente, el representante y otros actores sociales); por ello expresa un modo de hacer, una concepción de la educación y un resultado educativo. (p. 7).

En consecuencia, insistiremos aquí por escudriñar el tejido de su palabra, apoyándonos en siete perspectivas sobre la noción de práctica pedagógica y con explicaciones e interpretaciones forjadas en su sentido histórico por expertos colombianos a la luz de los pensadores de las culturas pedagógicas alemana, francesa, anglosajona y latinoamericana.

4.1.4.1 Primera perspectiva: la práctica pedagógica como dispositivo. La práctica pedagógica como dispositivo o transmisor cultural es un mecanismo exclusivamente humano tanto para la producción como para la reproducción de cultura, contempla una serie de reglas que actúa selectivamente sobre el contenido de cualquier relación pedagógica (Berstein, 2001). En su teoría, Berstein, destaca sus análisis sobre la “transmisión cultural” que hace posible la continuidad de una cultura a través del tiempo, utiliza el concepto de “dispositivo pedagógico”, del que, naturalmente, son parte las instituciones de educación superior, y lo considera como medio fundamental para la producción, reproducción y transformación de la cultura. Esto implica que la práctica pedagógica es un mecanismo o aparato instrumental de la ideología, su objeto es conocer las reglas (una especie del cómo de la práctica) que permite esa transformación del conocimiento teórico en conocimiento pedagógico y además impone normas y prácticas culturales. “Así que la lógica interna de cualquier práctica pedagógica está provista por un conjunto de reglas que regula la estructura profunda de la interacción social y que determina los procesos de transmisión/adquisición de los diferentes significados de la cultura” (Ortega, 2013, p. 73).

Añadamos, pues que “la práctica pedagógica es una práctica compleja que supera la simple relación docente entre profesores y estudiantes y que se relaciona con un conjunto de acciones institucionales ligadas a la formación integral inherentes a cualquier forma de práctica profesional” (Díaz, 1998, p. 125). Pero más todavía, Díaz (1998) establece que:

En la actualidad, la práctica pedagógica universitaria hace referencia a las complejas funciones y acciones que el profesor desarrolla dentro y fuera del aula de clase, lugar donde generalmente se sacraliza la formación. Su impacto educativo es fundamental para la creación de disposiciones en relación con el conocimiento, la sociedad y la cultura. (p. 125).

En esta perspectiva, un análisis de las prácticas pedagógicas de los profesores requiere de la interrelación de lo que son capaces de hacer y de su *performance* (actuación, desempeño) dentro y fuera del contexto de clase, del sentido de docencia subyacente a

la práctica y de sus factores o dimensiones que pone en juego en el contexto de aula. De hecho, estas correlaciones influyen sobre el qué y el cómo de esta misma práctica.

De lo anterior se desprende que según trabajos de Berstein (1988), Díaz (2001), Vinent (2003), Blanco (2007), Tamayo (2007) [...] la práctica pedagógica se adscribe a una tendencia discursiva que comprende la pedagogía como el “dispositivo de regulación de discursos, significados y de prácticas/ formas de acción en los procesos de transformación de la cultura, dispositivo que se materializa en reglas susceptibles de ser descritas a partir de las formas de organización de los discursos y las prácticas”, o como lo afirman Ibarra, et al. (2000), “la pedagogía como un sistema de mensajes implícito que se encarga de regular las relaciones de quienes participan en las prácticas educativas y delimitar los modos de enseñanza que se consideran válidos. De allí que la pedagogía sea vista como un dispositivo de poder y regulación social y se ubique en el campo de las mediaciones con el cual transforma su sentidos ya dados tradicionalmente y transforma las relaciones Estado-sociedad civil”.

Estos puntos de vista nos hacen ver que el maestro ya no es la única manera bajo la cual se nos muestra la pedagogía; ella regula la vida social e individual de los sujetos y reproduce el poder, como dispositivo (mecanismo u organización) pedagógico. En esta concepción no cuenta la buena o mala voluntad del educador; él está atrapado en el gran aparato enunciador y lo único que puede hacer es denunciar su condición y señalar lo que lo afecta y tiende a remplazarlo (Tamayo, 2007). Mejor dicho, el surgimiento y reconocimiento de la imagen del maestro como trabajador de la cultura, se caracteriza porque está sometido a las reglas de la división del trabajo académico y queda subordinado a la economía y política; se busca:

... que fuera reconocido como agente principal de socialización, que diera cuenta de las acciones que realiza en relación con el contexto, la formación de ciudadanos y el fortalecimiento de comunidades

locales, [...] convirtiéndose en un luchador por los derechos políticos y la democracia. (Martínez, 2008, p. 64).

En definitiva, la práctica pedagógica como dispositivo o mecanismo de regulación cultural distribuye el conocimiento, el poder y las formas de control (regulación social), estudia los factores que emergen de dichas prácticas, las regulaciones y normatividades, y las funciones o roles de los sujetos, lo que permite entender su complejidad, su pluralidad, y la necesidad de investigarla y conceptualizarla en forma contraria a la concepción de práctica instrumental o de activismo pedagógico. Esta noción es un dispositivo importante para la estructura de una identidad disciplinaria o profesional. La práctica pedagógica integra lo que la práctica académica fragmenta. (párr. 99-102).

4.1.4.2 Segunda Perspectiva: la práctica pedagógica como saber y práctica. La práctica pedagógica es un proceso pedagógico del discurso o de los hechos o de la realidad (la práctica, o según otros, praxis educativa o pedagógica), apropiado por la institución y operacionalizado por el sujeto educador como agente participante y que puede y debe efectuar mediante su saber. (pp. 88-91).

De este modo, Zuluaga et al., (2011) afirman que la pedagogía es concebida como un saber y una disciplina. Y continúa Valverde (2011):

En este marco, señala Blanco (2007) que:

La práctica pedagógica es una práctica de saber que ha sido apropiada por la institución y que define lo que el sujeto maestro puede y debe efectuar mediante ese saber, involucrando un conjunto heterogéneo de elementos, tales como: los modelos pedagógicos que son utilizados en la enseñanza de diversos saberes, los conceptos pertenecientes a diversos campos de conocimiento que son usados por la pedagogía, las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas, las funciones de los sujetos (maestros y educandos) en las instituciones educativas y las prácticas de

enseñanza que se realizan en diferentes espacios sociales mediante elementos del saber pedagógico. (p. 8).

Tengamos en cuenta que las concepciones anteriores se complementan y hacen referencia a una pedagogía práctica, referida al proceso pedagógico del discurso o de la práctica pedagógica propiamente dicha, y a las condiciones históricas y sociales en las que se desarrolla, a diferencia de la pedagogía considerada como formación discursiva, como disciplina o conjunto de discursos o teorías que surgen de la reflexión del proceso pedagógico. Aunque Blanco (2007) considera que “este concepto se distancia de la noción adquirida de la práctica pedagógica, su acento está puesto más en lo epistemológico que en lo cultural” (p. 9), el valor del concepto está en la delimitación conceptual entre el proceso pedagógico del discurso (práctica pedagógica) y el de la formación del discurso pedagógico, que ha sido una confusión y obstáculo para la pedagogía en Colombia. (Bedoya, 2005; Ibarra, et al., 2000).

Lo explicado hasta ahora implicó considerar la pedagogía como práctica y como saber. [...] En estas condiciones entiende Zuluaga (1985; 1999; 2003; 2005) por pedagogía, “la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas”; reitera que “la pedagogía es historiada como un discurso acerca de la enseñanza y, a la vez, como una práctica cuyo campo de aplicación es el discurso” (p. 22). Esto lo que hizo fue poner en el escenario educativo, una práctica pedagógica que da cuenta de la enseñanza, del maestro, de la institución, del método, del aprendizaje y de la formación. Aún es más: en la caracterización del proceso pedagógico y el discurso pedagógico surge el saber pedagógico, considerado como la fuente de la pedagogía y de la práctica pedagógica (Vasco, 1995). En él se encuentran las respuestas a preguntas comunes, que orientan lo que hacen los educadores: qué enseño, a quién enseño, para qué enseño y cómo enseño, que pueden darse y darnos [...] lo fundamental del constructo nuevo. Éste es un saber elaborado

y operacionalizado por los maestros agentes participantes en el proceso pedagógico y se concentra en métodos de enseñanza (Bedoya, 2005, p. 99). [...] “Este saber pedagógico es considerado, en términos cotidianos, el saber enseñar; es decir, las formas de transmisión institucional del saber social” (Tezanos, citada por Bedoya, 2005, p. 99). También sostiene Zuluaga (2005) que el saber pedagógico:

En calidad de concepto metodológico, [...] está delimitado por sus funciones en el análisis, su materialidad y sus componentes; además, tiene usos en la práctica pedagógica donde permite ligar conceptos, tradiciones, percepciones, normas, opiniones, todos ellos a propósito de la escuela, el maestro, la enseñanza, la instrucción y la formación del hombre (p. 24) [...] La práctica pedagógica se inscribe en el saber pedagógico, mostrando tal saber como el conjunto de conocimientos cotidianos o elaborados, de conceptos, de métodos, de prescripciones y de observaciones provenientes de la interioridad del mismo saber, así como de decisiones externas a él. (p. 26).

Éstas y otras conceptualizaciones hacen percibir cómo el saber pedagógico institucionalizado en un período histórico se convierte en un acontecimiento del proceso pedagógico o del hecho educativo. Este saber, como una estrategia analítica, un proceso pedagógico discursivo institucionalizado y reglado, está conformado por un conjunto de ideas, nociones, fines, métodos, que difunden acerca de lo que dicen y hacen de la enseñanza. Es más: se contempla y se recobra al sujeto del proceso pedagógico, se le restituye la voz y se le recupera el nivel que le pertenece como trabajador de la cultura; ésa es la nueva imagen del educador.

Después de todo, la pedagogía es pues el soporte de la práctica pedagógica y la práctica pedagógica es fuente del saber pedagógico; en ella se revela un saber acerca de la enseñanza, y en ese significado no todo educador es pedagogo, sino aquél que explica y comprende sobre su oficio, que construye su identidad, estructurando su trabajo académico a la pedagogía, que conoce su

historia y por tanto se apropia de conceptos, métodos, nociones, modelos, pero que también aplica y experimenta para aportar a la pedagogía, que es su saber propio (Tamayo, 2007). Así mismo, la práctica pedagógica “ nombra los procesos de institucionalización del saber pedagógico; es decir, su funcionamiento en las instituciones educativas. Pero, también comprende las formas de enunciación y de circulación de los saberes enseñados en tales instituciones” (Zuluaga, 1999, p. 46). Esto indica la complejidad, la pluralidad y la ejecución del proceso pedagógico y de la comprensión sencilla para expresar la idea y la circulación de los saberes enseñados.

4.1.4.3 Tercera Perspectiva: la práctica pedagógica como práctica cultural. Referirse al concepto de práctica pedagógica implica necesariamente acoger el concepto de cultura; es decir, asumirse a los contextos que la producen. “La idea de contexto aparece en los estudios sobre la educación y la escuela, sobre la formación y la actuación docente como algo dado, como algo implícito que no requiere definición. Aparece recurrentemente con las denominaciones de contexto, ámbito y medio, entre otros. Las referencias lo asocian con la idea de espacio, escenario, organización y cultura” (Moreno et al., 2006, p. 48).

Lotman (1999) utiliza la metáfora de espacio para definir cultura y contexto. Concibe el contexto desde una idea espacial. El espacio es una geometría que tiene límites, confines, fronteras. Define los confines como un entorno en donde todos los objetos gozan de la misma función. Es así como, contexto y cultura están relacionados. El contexto es el espacio donde acontece un momento cultural. En este tejido del contexto y la cultura emerge el contexto educativo, al depender de múltiples factores: económicos, sociales, políticos, culturales resulta impredecible y cambiante. Siguiendo a Lotman, es un entorno con límites y fronteras establecidas que se rompen en el diálogo intercultural, y luego desbordan en nuevos contextos.

Ahora bien, continuando con este proceso de evolución del concepto de cultura, Pérez (2000, p. 13) indica que desde una de las primeras formulaciones de Tylor es “aquel todo complejo que incluye conocimientos, creencias, arte, leyes, moral, costumbres y cualquier otra capacidad y hábitos adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad”. O, como lo afirma la Unesco desde la concepción de Finkelkraut “la cultura es el conjunto de conocimientos y de valores que no es objeto de ninguna enseñanza específica y que, sin embargo, todos los miembros de una comunidad conocen”. Lo cierto es que quien mejor retoma el concepto actual y la relación de la cultura con la práctica pedagógica es Pérez, quien la define como “el conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos por un determinado grupo social, que facilitan y ordenan, limitan y potencian, los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales y las realizaciones individuales y colectivas dentro de un marco espacial y temporal determinado”.

Pero si cultura es comprendida desde el pluralismo integrista de la cultura definida por Pérez Gómez, las implicaciones en las prácticas pedagógicas tendrían que ver con la integración de las significaciones de las variadas culturas, el desarrollo de un “diálogo intercultural” en el marco de una “traductibilidad” común, en el que la cultura moderna crítica, tendría una función importante. Es así como Giroux (citado por Blanco, 2007) señala que el pluralismo integrativo se niega a examinar las relaciones entre cultura y poder. Así mismo Blanco (2007) enuncia que en relación con las prácticas pedagógicas, este pluralismo deja por fuera el análisis de los modos y cómo las fuerzas políticas y sociales afectan las formas de organización escolar y la vida cotidiana de las aulas.

Aunque hay muchas nociones de qué es cultura, esta palabra representa un todo complejo que agrupa en forma sistémica, el contexto, el espacio, los conocimientos, las creencias, las costumbres, los valores, los significados, las expectativas y los comportamientos compartidos por un grupo social y convertidos en patrones culturales, y en la “piel” de una institución y de la

sociedad, y en fín, se traduce en un marco de referencia que usa una persona en su interior para interpretar la realidad o un fenómeno, posibilitando construcciones colectivas que se dan en un espacio y contexto determinados, a través de diversas representaciones tangibles e intangibles.

Quiero insistir que la práctica pedagógica forma parte de una cultura, que es vivencia aprendida de la sociedad a través del lenguaje, la experiencia, las ideas. La práctica, como lo hemos visto, no es sólo recolección y repetición del conocimiento y de modos de hacer, es ante todo, compleja, una práctica social, una acción intencionada de formación, una reconstrucción o recuperación de una acción crítica, en este caso pedagógica, lo cual permite localizarse, representarse y verse para mejorar, contribuir o proponer nuevos procesos pedagógicos, o consolidar marcos de referencia para una propuesta teórico-práctica de la pedagogía.

Desde esta perspectiva, conviene mencionar las nociones de práctica pedagógica. De Palacios (citado en Guzmán y Muñoz, 2009):

Las prácticas en el campo de lo pedagógico se han sustentado en todas las épocas y momentos históricos en la utopía de un proyecto de desarrollo humano que responda a las condiciones culturalmente creadas, influenciadas éstas por factores sociales, económicos y políticos. Significa esto que las prácticas pedagógicas son cambiantes, porque cambiante es el proyecto de desarrollo humano ideado en cada sociedad, o impuesto por una sociedad a otra, sin que medie ningún tamiz en la adaptación del proyecto dentro de la sociedad a la cual se impone. (pp. 34-35).

Y de Díaz Quero (citado en Guzmán y Muñoz, 2009):

La actividad cotidiana realizada por docentes, orientada por un currículo, en un contexto escolar y social, dirigida a la construcción de saberes y formación de los estudiantes como vía para el desarrollo personal y la convivencia social. (p. 35).

Se comprueba de este modo que la práctica pedagógica se sitúa en un contexto que responde a un proyecto de persona humana,

de sociedad y de cultura, bajo condiciones de transformación económica, social y política, desarrollada por el sujeto de saber, el maestro, en interacción social con los educandos y con la orientación de un currículo que permita el desarrollo de competencias y saberes. Es más el currículo aparece como un protagonista del proceso pedagógico, en torno a él gravita la práctica pedagógica, se interrelaciona con los subsistemas del ámbito de la actividad político-administrativa, de participación y control, de producción de medios, de los ámbitos de creación culturales y científicos, técnico-pedagógico (Sacristán, 2007).

Pero, lo fundamental, en términos de lo que se persigue en este apartado, es la apreciación de la práctica pedagógica como una práctica cultural que habilita contenidos, procesos y productos culturales dominantes, lo que obliga a pensar dice Dascal (citado por Blanco, 2007) en las prácticas pedagógicas como espacios estratégicos de los proyectos ético-políticos, es decir, espacios que van más allá de declarar una vaga fidelidad a los valores democráticos, a la libertad, a la igualdad de oportunidades o al humanismo, porque esas expresiones pueden ser y han sido interpretadas de maneras distintas. Por ello, se parte de concebir lo pedagógico como un contexto cultural para la construcción del conocimiento y la apertura de espacios de socialización, lo que significa el estudio de sujetos desde unos espacios que son desiguales y plurales. De ahí que “la pedagogía haya dejado de ser exclusivamente escolar y ya no cumpla roles únicamente adaptativos, lo cual le lleva a interrogar por su nuevo estatuto social y su animación de procesos formativos, culturales y comunitarios” (Ortega, 2008, p. 60).

En este sentido, la pedagogía no tiene que ver únicamente con las prácticas de enseñanza, sino que está comprometida con todos aquellos proyectos que tienen como intencionalidad afectar estructuras de dominación y exclusión (Giroux citado por Ortega, 2008). Así mismo, entiende De Tezanos (1986), la pedagogía como el discurso explícito que se ocupa de las nuevas significaciones de las prácticas educativas más que de realizar trabajos descriptivos o prescriptivos. Tal sentido puede ser indagado

hermeneúticamente mediante procesos de reconstrucción del espacio cultural de la práctica, en el marco de los fines de la acción educativa, conduciendo al saber pedagógico. Desde esta visión, el interés de la práctica pedagógica es una concepción humanista, que recupera el valor de la persona y tiene presente los valores relacionados con la cultura, el saber popular, la vida cotidiana; podría decirse es un discurso pedagógico acerca de la vida y la libertad.

Retomando estos puntos de vista, le apostamos como presenta Rafael Ávila en sus textos “Pedagogía y autorregulación cultural” y “Fundamentos de pedagogía...” a comprender la pedagogía como un ejercicio de la razón (teórica-práctica educativa) referido a la educación, que intenta comprender los significados, las pretensiones, las formas de hacer y de pensar la educación, las prácticas de enseñanza y aprendizaje, en el espacio de las prácticas culturales en sus diferentes contextos sociales como la familia, ciudad, y otros más institucionales como la institución educativa como ámbito intencionado de socialización cultural.

En consecuencia, la imagen del maestro es “gestor de procesos de investigación y reflexión del entorno y el contexto cultural; se supone que maestros y educandos son portadores de una cultura. Los procesos de planeación son flexibles y tienen en cuenta los diferentes intereses de las personas comprometidas en el aprendizaje” (Panqueva y Correa, 2008, p. 234). Aún más el maestro es un sujeto que implica su práctica en relación directa con su responsabilidad ética con la cultura; un maestro que interroga, que crea, que se piensa a sí mismo.

Desde esta perspectiva no se busca que los maestros accedan a una verdad absoluta, a un conocimiento ya establecido, lo cual nos mantendría entre otras cosas en el terreno de las prácticas técnicas. Se trata, por el contrario, de comprender que hacemos frente a un campo de saber que requiere ser cuestionado y sobre el cual se tienen imágenes siempre transitorias, no estáticas, no dogmáticas, y ese campo no es más que el saber pedagógico.

4.1.4.4 Cuarta Perspectiva: la práctica pedagógica como saber reconstructivo. Desde este punto de vista, los profesores Mockus, Hernández, Granés, Charum y Castro (1995) inicialmente, sitúan tres direcciones, que deben superarse, bajo las cuales se ha agrupado la pedagogía: el saber o el conjunto de saberes que le otorgan su especificidad al oficio y el objeto básico la enseñanza; recoger el conjunto de enunciados que, más que describir o preescribir formas específicas de proceder en la educación, pretenden orientar el quehacer educativo, confiriéndole su sentido. El sentido puede ser indagado hermeneúticamente o ideológicamente. Y una tercera orientación que asumen es que la pedagogía sería una especie de conocimiento implícito que básicamente definiría cuáles son las formas de transmisión legítimas y cuáles son ilegítimas, que es lo que correspondería a la concepción explícita en trabajos de Bernstein y retomada en el apartado de la práctica pedagógica como dispositivo.

Esta variedad de concepciones de los conceptos de pedagogía y de práctica pedagógica, vistas anteriormente, las vuelve problemáticas, y “parece atentar contra cualquier clarificación, y justifica cierto grado de desconfianza social y académica frente a la pedagogía y a los pedagogos” (Mockus et al., 1995, p. 17). En este sentido Mockus, apoyado en Habermas, expresa que “la pedagogía es una disciplina reconstructiva que pretende transformar un saber-cómo, dominado prácticamente en un saber-qué explícito” (p. 18). Ahora bien y como indica Vasco (1993):

Las prácticas nunca podrán explicitarse totalmente en pensamientos y palabras; esto nos lleva a considerar la pedagogía como saber reconstructivo en el sentido Jürgen Habermas, como lo señala Mockus y Carlos Augusto Hernández es a través de la reflexión personal y la discusión grupal de esas prácticas como se van reconstruyendo los saberes implícitos en ellas, y al formularlos, sistematizarlos, y ponerlos a pública discusión, se va construyendo verdadera pedagogía. (p. 6).

Todo esto parece confirmar la recuperación tanto de las metodologías como la historia de la pedagogía dentro de la

reflexión de las prácticas pedagógicas, con dedicación especial a la práctica cotidiana del maestro como fuente donde emerge el saber pedagógico, para que mediante la discusión lógica, la escritura académica y la argumentación se transforme en teoría o discurso pedagógico.

Esto lleva a Vasco (1989; 1993; 1997) a considerar que la pedagogía es un saber teórico-práctico generado por los pedagógos en el proceso de convertirla en praxis pedagógica. De ahí que la distingue de la práctica pedagógica, aunque expresa que en algunos contextos puede aparecer la palabra 'pedagogía' para designar la práctica pedagógica misma. Para el caso y desde la perspectiva de Mockus, estimo que la práctica pedagógica es un saber reconstructivo que explicita aquellos saberes tácitos que se ponen en juego en el proceso de enseñanza y aprendizaje para la reconstrucción, cambio e innovación de las prácticas docentes.

Aún más Granados (2007) señala que es "notable que J. Gottler que recomendara ya desde 1955, para denominar la tarea educativa e instructiva práctica, el término pedagogía (Padagogie) para diferenciarla de pedagógica (Padagogik), que debía valer sólo para esa tarea práctica. En correspondencia debía llamarse "pedagogo" al práctico y "pedagógico" al teórico, dichos conceptos no lograron imponerse. Y como lo he reiterado, la tensión de la teoría y la práctica se mantiene en discusión entre pedagogos y científicos sociales. Pero en la actualidad, lo 'pedagógico' significa lo propio del pedagogo, a quien se asignó la práctica educativa, quien ante las dificultades y fracasos de la práctica pedagógica empieza a desarrollar algunas reflexiones o transformaciones de la práctica, que paulatinamente, se va convirtiendo en praxis pedagógica, para que en orgulloso ejercicio de su profesión se convierta en un profesional serio, agente social responsable- para utilizar la terminología de Vasco- con alto nivel de protagonismo en donde esté ejerciendo su profesión académica.

Por tanto "la pedagogía como teoría reconstructiva de las prácticas educativas permite reconocer los múltiples caminos,

las diversas formas de la educación que permiten y posibilitan que lo humano aflore” (Restrepo y Campo, 2002, p. 70). Es más la imagen de maestro es de innovador de proyectos y experiencias y de sujeto de saber. La primera, generada por una dinámica de visibilización de propuestas pedagógicas, en las que se percibe un maestro con espíritu de búsqueda, que aprende con otros, arriesgado por la sistematización de experiencias, innovador y creativo. La segunda, por cuanto su práctica pedagógica constituye una fuente llena de experiencias, saberes y base para la construcción de conocimiento profesional y pedagógico (Martínez, 2008).

4.1.4.5 Quinta Perspectiva: la práctica pedagógica como *praxis* pedagógica. En una quinta perspectiva, indudablemente la práctica pedagógica “entendida como una *praxis* implica la dialéctica entre el conocimiento y la acción de cara a conseguir un fin, tendente a una transformación cuya capacidad de cambiar el mundo reside en la posibilidad de transformar a los otros” (Repousseau citado por Gimeno, 1999, p. 33). Reitero como ya lo expresado en apartados anteriores, que la *praxis*, desde la óptica aristotélica, es la acción de hacer el bien, horizonte de la filosofía práctica, orientada por la prudencia (capacidad de deliberar) y de valorar de manera provechosa sobre las cosas buenas y convenientes para el hombre. La *praxis* se distingue de las artes porque está orientada por un saber, mientras que las artes se dirigen por el hacer, pero, este término no se relaciona ni a la ciencia ni al arte (Gimeno, 2007).

De acuerdo con la concepción de que la *praxis* implica la dialéctica entre el conocer y la acción o entre la teoría y la práctica o entre pensamiento y la acción como tensiones resultantes del acto pedagógico y diferenciada de las artes, se hace necesario adentrarnos en su reflexión metódica porque es el eje que define las situaciones de idoneidad ética, pedagógica y profesional de los educadores, o de quienes deben animar y fortalecer nuevos procesos formativos de la persona y del conocimiento dentro de una nueva cultura, con libertad, creatividad y responsabilidad.

Aquí son importantes los aportes de la ciencia crítica de la educación y de las pedagogías críticas para profesores en formación y en ejercicio docente.

Inicialmente, desde la ciencia crítica de la educación para superar la distancia entre el pensamiento y la acción, ésta debe ser razonada en términos de reconstrucción del conocimiento pedagógico. Lo que posibilita la reconstrucción no es la práctica institucionalizada, ni la práctica en el aula sino el proceso de reconstrucción del conocimiento pedagógico como experiencia reflexiva, eje básico de la práctica pedagógica. Así que la experiencia reflexiva como una de las tres formas de pensar lo pedagógico, se convierte en una posibilidad que permite replantear la <práctica reflexiva> desde otro punto de vista más interesante (Larrosa citado por Bárcena, 2005). Aquí la palabra fundamental es la *experiencia*. Según esto, el educador es una persona a quien también le suceden cosas con lo que hace mientras está implicado en una acción que sabe no podrá planificar enteramente en todos sus aspectos. Aún mejor como decía Arendt (citado por Bárcena, p. 110) “el mundo se hace a base de lo que hacemos, de nuestras acciones, con lo que insertamos un nuevo gesto en el mundo, y así renovamos”. En ese mismo sentido Bárcena plantea que en educación:

Lo que hacemos con nuestra *praxis* se apoya en la memoria de lo ya realizado, en una serie de tradiciones de pensamiento e investigación. Por eso toda acción tiene, como veremos un poco después, un componente narrativo: podemos narrar, contar lo realizado y lo que hacemos. Reflexionar sobre las acciones realizadas es volver a pensarlas desde una memoria reflexiva. (p. 110).

De este modo, el encuentro de la teoría y la práctica se da en el *momento pedagógico*, lugar donde la experiencia como modo de ser, como una forma de funcionamiento de la institución, posibilita la interacción de lo realizado, pensado y actuado, busca que las producciones de la institución educativa tengan un espacio de legitimización y de transformación. Sólo es posible hablar de experiencia reflexiva, si la vida de la institución y de

los sujetos cambian en la medida que se reconceptualizan los saberes. Esta experiencia reflexiva (práctica) debe provocar una conciencia en el educador sobre la trascendencia de ampliar y fortalecer las conceptualizaciones a la enseñanza y de su relación interdisciplinaria con otras disciplinas, saberes y ciencias.

Esto conduce a que la práctica pedagógica se la considere un espacio privilegiado para establecer, desde ella, la relación teoría-práctica, pues, como se anotaba arriba, se trata de una interdependencia entre ellas, de un proceso colaborativo que no descansa en representaciones específicas que cumplir. Se trata de que la práctica y la teoría sean instantes de un *continuum*, que se conciba como reconstrucción del conocimiento pedagógico. En el momento que se restablece la relación entre el pensamiento y la acción, el maestro existe y se comprende como un intelectual, es un sujeto de saber pedagógico, reflexiona sobre el otro, es decir, como el lugar del otro, su formación, su educación, su aprendizaje y su enseñanza.

En este sentido, nos lleva a reiterar lo que De Souza, Santos, Vasco, Quintero, Echavarría y Vasco (2007) afirman acerca de proponer una nueva comprensión de *praxis pedagógica*:

La cual no es la práctica docente, como la mayoría de la literatura pedagógica viene afirmando a lo largo de los últimos años. Si se acuño la expresión práctica pedagógica o praxis pedagógica, ella no puede ser relativa apenas, repito, a la acción del profesor, pues para ésta ya contamos con el concepto de práctica docente que parece suficiente a fin de comprender, analizar y reinventar el hacer de las profesoras y de los profesores, en fin de educadores, cualquiera que sea sus ámbitos de acción. (p. 19).

Lo cierto es que a medida que avanzamos en la conceptualización de la noción de práctica pedagógica, es más evidente que ella agrupe las otras prácticas analizadas y que no se entienda sólo como un hacer o a un simple accionar del maestro. En cambio *la praxis pedagógica* supone, una pedagogía que provenga de la reflexión y la discusión acerca de la práctica, que ayude a los educadores profesionales a categorizar su institución, en cuanto espacio cultural de formación de profesionales, de personas y de ciudadanos, comprometidos con

un contexto social histórico. Esta concepción de praxis pedagógica que se quiere construir, afirma De Souza, “parte de la suposición de que se trata de una acción colectiva institucional, por lo tanto acción de todos los sujetos (educandos, educadores y gestores), permeada por la afectividad, en la construcción de conocimiento o de contenidos pedagógicos que garantice las condiciones subjetivas y objetivas del crecimiento humano”.

Esto implica entender la práctica pedagógica como una praxis, porque está caracterizada por la acción colectiva específica, dentro de dos fenómenos sociales: la educación y la sociedad, se asume como lugar de enfrentamientos y se organiza intencionalmente, y se madura intelectual, emocional y técnicamente para alcanzar una posición social y cultural.

De ello resulta que según De Souza et al. (2007) señalan que la pedagogía:

Campo de saber que toma como su objeto el fenómeno social de formación humana del sujeto humano, denominado Educación, es una reflexión y, en consecuencia, una teoría de los problemas socioeducacionales, de sus posibilidades y límites, bien como de las exigencias a ser enfrentadas en la práctica educativa o, más adecuadamente y de forma específica, en la *praxis pedagógica*. (p. 20).

Evidentemente la pedagogía no es un curso de pedagogía, ni de metodología, ni de historia de la pedagogía, y si como construcción de un discurso pedagógico de la formación humana del sujeto humano. Es decir, reflexión y discurso de la Educación. Es la teoría de lo conflictivo de la acción educativa, específicamente de la *praxis pedagógica*.

Aunque la *praxis pedagógica* proviene de una pedagogía que reflexiona y discute la práctica de la educación o del discurso pedagógico de la formación humana, cabe complementar los análisis de la *praxis* desde la pedagogía crítica, que se ha configurando, en particular en Colombia, como una empresa intelectual de las prácticas pedagógicas, de reflexión teórica, de movilización política,

y de expresiones y discursos de resistencia. Así que a partir de un referente de abordaje breve se hará desde cuatro culturas pedagógicas, a saber: la anglosajona (Peter McLaren, Henry Giroux y Michael Apple), la cultura francesa (Pierre Bourdieu, Marc Augé y Philippe Meirieu); la española, particularmente algunos autores de Barcelona Joan Carles Mélich y Fernando Bécena y en América Latina con Paulo Freire y Orlando Fals Borda.

Al principio se fue configurando a partir de la resignificación de los modos de constitución de sujetos y al agenciamiento de procesos de formación desde una óptica política, ética y cultural. Así que la pedagogía se entiende como un proyecto político-cultural. Mélich y Bécena (citados por Ortega, 2007) entienden la pedagogía crítica como una relación de alteridad, un encuentro con el otro, una relación ética basada en la responsabilidad y la hospitalidad, por ello se asume la institución educativa como espacio social de formación, en contextos de desigualdad y diferencia.

En este trayecto de consolidación de la pedagogía crítica se asumió postulados de Paulo Freire que orientaron los discursos, las prácticas y los proyectos de nuestros espacios culturales, convirtiéndose la relación teoría-práctica en un asunto para la confrontación y construcción permanente en cada uno de los ámbitos de actuación. Así mismo en este trayecto se ubican las redes de trabajo de Educación popular y se reconocen estudios de la relación de la pedagogía con temas de interculturalidad, estudios de género, etnoeducación, ciudadanías, diversidad, estudios culturales y el conflicto social-cultural y la paz y derechos humanos.

Giroux (1997; 2003) propone que la pedagogía crítica sea comprendida como un campo de crítica cultural, que problematiza e interroga las relaciones múltiples de subordinación. Ella se convierte en un lenguaje de esperanza, de lucha, de emancipación y de discurso que construye una política de la diferencia. Política de la diferencia, que como plantea McLaren (1993, p. 41) “se opone activamente a la desvalorización de aquellos a quienes hemos relegado la condición de otro”. De esta manera reitero que se

parte de concebir lo “pedagógico” como un espacio cultural para la construcción de conocimiento y la apertura de espacios que promueva condiciones y reconocimientos para los sujetos que viven en ámbitos desiguales. De ello resulta que la pedagogía dejó de estudiarse sólo en forma endógena a una institución, adquiriendo un nuevo estatuto y dirigiéndose hacia la sociedad, la cultura y la acción política.

Entonces resulta que la pedagogía crítica, en palabras de Giroux y McLaren (1998):

La entienden como una *praxis* ética y política y la plantean cómo la filosofía de la *praxis* comprometida en un diálogo abierto en competencia con concepciones de cómo vivir significativamente en un mundo confrontado por la pena, el sufrimiento y la injusticia. (p. 225).

Insisto, pues que la pedagogía abandona las formas endógenas de la escuela para vincularse con otros lenguajes, discursos y prácticas que represente formas de vida social, cultural y comunitaria. Aquí el punto de vista de Meirieu (citado por Zambrano, 2009) acerca de la pedagogía es fundamental:

Es una inteligencia del acto educativo, especialmente porque la educación es una relación asimétrica, necesaria y provisional que apunta a la emergencia de un sujeto. Para él, la pedagogía está, de un lado, fuertemente unida al proceso de libertad que la educación debe producir; de otro lado, permite reflexionar el acto de educar. Ella debe aplicarse a sí misma sus propios preceptos e interrogarse en permanencia sobre lo que ella le ofrece al educador como posibilidad de emerger en tanto que sujeto educador.[...] La pedagogía tiene tres ejes fundamentales: los aprendizajes, la filosofía y la política. (p. 4).

Conviene subrayar que si el horizonte de sentido de la pedagogía es que brote un sujeto libre, autónomo y permita la flexión del acto de educar, es decir, la reflexión de la transmisibilidad de aquello mejor de la cultura: los patrones, los valores y las formas de comportamiento, entonces el pedagogo construirá un saber de sentido, que indagará por las prácticas de

los aprendices (aprendizaje), los fines de la educación (filosofía) y el ejercicio práctico de felicidad del ser humano en la ciudad (político). Aún más la pedagogía se reubicará en el lugar honroso que le corresponde ya que provendrá de la “reflexión y la discusión sobre la práctica y la *praxis* pedagógica (práctica pedagógica) de los maestros y sobre los saberes pedagógicos de los mismos” (Vasco, 1993). Todavía más, si para Freire (citado por Martínez, 2008), la pedagogía es la columna vertebral, donde la formación de hombres y mujeres sean capaces de una auto-realización crítica, una invitación a la acción-reflexiva y problematizante-*praxis*-, que sirve para resolver problemas, cuestionar y transformar realidades educativas.

Como consecuencia la práctica pedagógica se asume como una actividad política intencionada, adscrita a un ámbito de análisis como la institución y contextualizada desde el lugar del maestro, el cual se acomoda como sujeto pedagógico, quien aparece en una discusión permanente por su reconocimiento situado en su propio deseo y poder de enseñar, y de ser auténtico en su autoridad y acto pedagógico. La reflexión sobre la práctica potencia la elaboración de diferentes tipos de conocimientos, subjetividades y relaciones sociales (Ortega, 2008). Además de esto, según Ramón (1995) señala que la práctica pedagógica:

Designa las formas como funcionan los discursos y los dispositivos pedagógicos en las instituciones educativas, así como las características sociales que estas entidades adquieren a través de la *praxis* (acción, reflexión-acción), para la cual se le asignan funciones a los sujetos que en ella participa. (p. 53).

Por ello, se propone recobrar la imagen del maestro desde su pensamiento, su acción, su afectividad y su experiencia, y constituirlo -en palabras de Martínez (2008)- en un maestro como *sujeto de saber, de deseo y de política*. *Sujeto de saber* en tanto que su práctica constituye la base de la construcción y reconstrucción de conocimiento pedagógico. *Sujeto de deseo*, un modo de reconocer qué intenciones, emociones y deseos están involucrados en su

práctica, y como debe ser leída en sus múltiples aspectos, más allá de lo técnico. *Sujeto de política*, una de las acciones propias del educador es la participación en la construcción de políticas que orienten la institución educativa para que generen conciencia en su actuar y en su contexto social y cultural. Aún más, el educador, como animador, aportará *mediaciones de aprendizaje* (*competencias, experiencias, métodos, técnicas, destrezas, valores, intereses y motivaciones*) de la misma forma que el educando, como sujeto aprendiz y protagonista de la formación, aporte *mediaciones de aprendizaje* (*espiritual, desarrollo intelectual y moral, competencias, habilidades, motivaciones y símbolos culturales*) (Orozco, citado por Ramón, 1995).

4.1.4.6 Sexta Perspectiva: la práctica pedagógica como práctica reflexiva. Los discursos acerca de la práctica reflexiva, en su mayoría, entienden que es una noción clave para la “profesionalización” de la enseñanza. Noción que favorece las discusiones entorno al desarrollo profesional porque es un factor que incide en el cambio de las prácticas pedagógicas del profesor universitario. Este fenómeno se observa como un tendencia universal, que traspasa las fronteras nacionales, y que se manifiesta en corrientes diversas para las cuales el mismo concepto de profesionalización cubre significaciones y problemáticas también diversas. El referente teórico en que se da esta discusión es la polémica intelectual acerca de la modernidad, en donde la problematización de las bases epistemológicas acerca de las cuales se han establecido las relaciones entre razón y emoción, pensamiento y acción, y teoría y práctica, han llevado a una reconsideración de las modernas formas de pensar la actividad teórica y la actividad práctica. Las tensiones de la actividad teórica y práctica han incidido en el análisis del carácter profesional de los docentes, referido a un debate de larga época acerca de una discusión epistemológica en torno a la naturaleza del conocimiento pedagógico su carácter científico, práctico o praxiológico -y su relación con la naturaleza práctica de la educación-.

Desde luego los estudios de la discusión planteada se orientan bajo dos tendencias. Una, en que el debate se establece partir de la representación de la teoría, donde se quiere establecer el estatuto epistemológico y otra a partir de la caracterización de su objeto: la práctica educativa. Desde la segunda tendencia indica cómo el conocimiento pedagógico se concibe, cómo se elabora a partir de los sujetos y con la participación de ellos en el acto pedagógico, y en relación con las concepciones que tienen dichos sujetos, respecto de lo que constituye su práctica pedagógica y la acción reflexiva que desarrollan.

En este contexto, acordemos en que reflexionar es problematizar lo que estamos haciendo, abriéndonos a nuevas opciones, o en forma general es pensar. Aunque Perrenoud (2004) señala que en “ciencias humanas, la distinción entre pensar y reflexionar no es tan evidente, ya que no hay solución de continuidad entre el pensamiento más próximo a la acción, el que la guía y la reflexión más distanciada” (p. 29). Todo lo que hacemos es susceptible de ser reflexionado, cualquier cosa, nuestra vida personal, profesional y ciudadana, lo que aprendemos, la forma como nos comunicamos, lo que pensamos, lo que creemos y sentimos. De la afirmación tradicional y bastante clara, de que todo el mundo reflexiona más o menos mientras actúa se pasa aquí a la necesidad de que esa práctica reflexiva se convierta en un *habitus*² en una postura permanente de análisis de la acción.

Lo que aquí interesa es profundizar en la noción de reflexión desde la educación. En educación, conlleva otras significaciones y es objeto de múltiples estudios de indagación. La reflexión implica “la significación de hacer deliberaciones, elecciones, tomar decisiones sobre cursos alternativos de acción, y cosas así” (Bárcena, 2005, p. 147), y las propuestas de estudio de “la reflexión

² Por la importancia internacional del término, retomo las conceptualizaciones dadas por Bourdieu. Se refiere al conjunto de esquemas de que dispone una persona en un momento determinado de su vida. Bourdieu define *habitus* como un pequeño conjunto de esquemas que permite infinidad de prácticas adaptadas a situaciones siempre renovadas, sin constituirse jamás en principios explícitos (Bourdieu, 1973, p.209). Para Bourdieu (1972,1980), el *habitus* es nuestro sistema de estructuras de pensamiento, percepción, de evaluación y de acción, la <<gramática generativista>> de nuestras prácticas. La traducción al castellano por *habitus* (costumbre, rutina) está más vinculada a *habitude*.

desde la práctica ha focalizado su atención en los modelos y procesos de desarrollo profesional docente y formación de profesores y del conocimiento didáctico y profesional” (Erazo, 2009, p. 55), disponemos, además, de dos enfoques principales en las investigaciones acerca de la naturaleza de los procesos de enseñanza y, más en general, de la práctica educativa:

El enfoque psico-cognitivo (paradigma mediacional cognitivo) y el enfoque reflexivo (paradigma mediacional reflexivo), claramente el primero es una modalidad de discurso científico-evaluativo, mientras que el segundo es un discurso deliberativo-utópico. [...] El primer enfoque la idea central de los estudios es que los procesos de pensamiento de los profesores y educadores determinan e influyen directamente en su conducta profesional y en su actividad. Este enfoque se inició con el trabajo de Jackson, la vida en las aulas. [...] El segundo enfoque gira entorno a la reflexión, el principio rector es la razonabilidad, es decir una racionalidad moderada reflexivamente por el juicio práctico en situación. (Bárcena, 2005, p. 148).

Es decir que el enfoque psico-cognitivo busca que lo que se aprende y asimila (saber profesional) en el trayecto de la formación académica debe dar lugar a la creación de una estructura cognitiva, donde los pensamientos, deliberaciones y creencias de los profesores forman un puente mediador entre la teoría y la práctica pedagógica. En esta línea de investigación, aparece como relevante, el estudio de Jackson (2001), se distingue porque las fases de planificación de la enseñanza son: preactiva, interactiva y posactiva. Pero estas tres fases no son más que tres momentos experienciales diferentes, así como dice Van Manen (citado por Bárcena, 2005) se tiene una *reflexión anticipada* (fase preactiva), *reflexión activa* o *interactiva* (fase interactiva, denominada “*reflexión en acción*”) donde surge el *momento pedagógico interactivo*, es decir, un tipo de reflexividad consciente y táctil y la reflexión sobre los recuerdos (memoria reflexiva sobre la acción pasada). Esto indica que una persona cuando se enfrenta a situaciones complejas generan un modelo simplificado de la realidad y luego actúan racionalmente en relación con ese modelo mental. De allí que el modelo mental más óptimo era el *modelo clínico*. Mientras que el enfoque

reflexivo, asume la práctica reflexiva desde educación con un carácter de muchas facetas y dependiente de los enfoques específicos. Alude a una amplia variedad de ideas, prácticas, disposiciones e deseos que son un referente teórico para darle nuevas comprensiones a su trabajo como educador cuando actúa reflexivamente.

Ahora es oportuno hacer conocer que en educación, la propuesta de reflexión desde la práctica se presenta unida con las concepciones de pedagogía activa y sustentada por Dewey (1989) a principios del siglo XX, quien establece las diferencias entre la acción cotidiana (rutinaria), originada en la tradición y la autoridad externa, y la acción reflexiva que es una consideración activa, persistente y cuidadosa de una creencia o conocimiento a la luz de sus bases y de las consecuencias que produce. Pero, en su obra *Cómo pensamos*, definió como pensamiento reflexivo “real examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende”. De esta manera el pensamiento reflexivo no es una secuencia lineal de ideas, es una *con-se-cuencia* de ideas que conllevan a otras secuencial y progresivamente. Un punto interesante acerca de este tema es acerca de las *actitudes éticas* como: *la apertura de mente* (deseo activo), *entusiasmo* (propiedad de motivación intrínseca) y *responsabilidad intelectual* (capacidad para armonizar y ser coherente con las creencias) (Dewey, 1989).

Afirmaré ahora que todos los trabajos se remontan o tienen como referencia obligada los aportes de dos autores que surgen como los pilares del enfoque de John Dewey y Donald Schön, y en menos grado-cuando se trata de identificar tipologías reflexivas-se mencionan los trabajos de Max Van Manen (2007, p. 206), quien señala que la “noción sobre reflexión es más complicada por las dimensiones temporales de los contextos prácticos en los que sucede la reflexión. El pensar sobre o acerca de la experiencia de la enseñanza y el pensar en la experiencia de la enseñanza parece estar diferentemente estructurada”.

Por otra parte, para Zeichner (1993) la reflexión desde la práctica, se sustenta en dos principios básicos. El primero reconoce la condición profesional de los educadores y su papel protagónico en el proceso de enseñanza y aprendizaje; el segundo, establece la capacidad de los educadores de generar saber pedagógico. Desde este enfoque, el conocimiento de los profesores es conveniente y le interesa no únicamente para desarrollar saber práctico sino para investigar su proceso pedagógico y construir discurso pedagógico o saber teórico, sin limitarse a aplicar ideas de otros. Aun más, según afirman Zeichner y Liston (1997) que para formar educadores que procedan con prudencia y reflexionen acerca de las buenas razones de sus acciones educativas, necesitan inspeccionar y reflexionar sobre las creencias, preferencias, valores y desventajas personales. Lo cierto es que la reflexión es una noción que está implicada en la propia significación de la pedagogía, en el conocimiento práctico, en la formación, en la experiencia y en la acción diaria del educador. Esto significa en palabras de Van Manen (2007) que:

No se puede garantizar que el pensamiento del profesor o la reflexión crítica es unidimensional o un concepto simple. Parece entonces que, durante cada día, la práctica de la pedagogía solo puede ser reflexiva en un sentido cualificado y en un sentido circunscrito. (p. 207).

No cabe duda que el pensamiento del profesor y la reflexión crítica son nociones que no tienen una única faceta y no son sencillas de abordar, sino que provocan la indagación y la explotación fenoménica, filosófica, teórico/conceptual y de trabajo de campo. Para el análisis del pensamiento en el capítulo siguiente, abordaremos algunas de las concepciones, las caracterizaciones y los problemas; y para el pensamiento reflexivo partiremos de un análisis breve del modelo de reflexión desde la acción propuesto por Schön (1998). Este modelo aparece vinculado a una crítica del patrón de desarrollo y ejercicio profesional de la racionalidad técnica con su concepción de lo que constituye el conocimiento profesional riguroso. La propuesta de la práctica

reflexiva responde a las limitaciones y a los rasgos problemáticos de la racionalidad técnica, mediante una articulación de tres ejes básicos: el conocer desde la acción, la reflexión desde la acción y la reflexión desde la práctica.

El conocer desde la acción, obliga a revisar que el tipo de conocimiento que se da en la vida cotidiana o como lo llama Schön, el *conocimiento desde la acción*: “Nuestro conocimiento es de ordinario tácito, está implícito en nuestros patrones de acción y en nuestra sensación respecto a las cosas con las que estamos tratando” (Schön, 1998, p. 55). Este acto de conocer desde la acción ha sido denominado por el sentido común en la expresión de “saber cómo”- en palabras de Mockus- , este es un saber tácito, que se pone en juego en la cotidianidad, en la actividad diaria, es un saber práctico común-en palabras de Gaitán- incorporado al lenguaje, a la voz, al discurso, a las interacciones y costumbres. Más aún el desempeño profesional, sus habilidades y destrezas están en función de este tipo de saber práctico común.

La reflexión desde la acción, en virtud del conocimiento ordinario tácito, intuitivo, siempre es susceptible de ser reflexionado por sus patrones, sus contextos, situaciones en la que se actúa, lenguajes, discursos y su saber práctico común; en particular con experiencias de aprendizaje que se hayan dado en otras situaciones. A esto denomina Schön *reflexión desde la acción*: “Cuando la actuación intuitiva nos lleva a sorpresas, agradables o prometedoras, o no deseadas, podemos responder con la reflexión desde la acción” (Schön, 1998, p. 61). Cuando un profesional reflexiona en la acción se inclina a varios tópicos, ya sea la respuesta a la acción, la misma acción o la práctica común implícita en ella. Gracias a esta reflexión activa o interactiva- en palabras de Bárcena- posibilita que tome conciencia mediante *el momento pedagógico interactivo*- Bárcena y Zambrano-, porque ha sido un espacio de reflexión axiológica del saber y del saber hacer, y la posibilidad de comparación con actuaciones pasadas, cuyo saber puede transformarse en conocimiento desde la acción.

La reflexión desde la práctica, a diferencia de la reflexión desde la acción, la reflexión sobre la práctica se manifiesta en el ámbito de la práctica formativa profesional y del ejercicio profesional. En el ámbito de la práctica formativa profesional se admite y se agrupa posibilidades, representaciones y procedimientos; en esta categoría, el saber tiende hacerse implícito, sencillo (natural) e instintivo (irreflexivo) por motivos de un correctivo entre el pensamiento y la acción y el saber especializado.

A través de la reflexión puede hacer emerger y criticar las comprensiones tácitas que han madurado en torno a las experiencias repetitivas de una práctica especializada, y puede dar un nuevo sentido a las situaciones de incertidumbre o únicas que él puede permitirse experimentar. (Schön, 1998, p. 66).

En el ejercicio profesional reflexionan desde su práctica en la medida que las desarrollan y también acerca de los resultados. Los fines de la reflexión son complejas y diversas: reglas y evaluaciones, tácticas y teorías implícitas, pasiones y maneas de delimitar el problema. Esta reflexión permite adecuaciones y precisiones para saber actuar en un contexto determinado y convertir la práctica en un arte que les permitirá sortear vicisitudes o situaciones problemáticas de su ejercicio profesional.

Por tanto, cuando un profesional reflexiona desde la acción se promueve la reflexión crítica sobre la base de su papel activo como investigador de su propia práctica con la base de convertirse en agente transformador del objeto de reflexión y construir un discurso de un caso único. Esto implica vincular la investigación desde su contexto práctico, en el arte de la práctica, con el arte de la investigación científica (Schön, 1998).

Hay más aún cuando Perrenoud (2004), señala la importancia de clarificar el sentido de la reflexión en la práctica de los enseñantes, considerando que:

Más que oponer el pensamiento y reflexión, la corriente desarrollada por Schön (1987, 1991, 1994, 1996) distingue más bien la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción. [...] Reflexión en la acción

provoca a menudo una reflexión sobre la acción. [...] la reflexión sobre la acción permite anticipar y preparar al practicante, a menudo sin él advertirlo, para reflexionar más rápido en la acción y para prever mejor las hipótesis. (pp. 30-31).

Esto de hecho nos indica que la reflexión en la acción tienen más continuidad que contraste, que se necesitan y complementan en el ejercicio de una acción, que la reflexión en o durante la acción es interactiva e induce a una reflexión sobre la acción, la cual permite predecir, anunciar y planear en forma rápida la acción. De esta manera plantea Perrenoud que la noción de práctica reflexiva de Schön remite a dos procesos que deben diferenciarse: La práctica reflexiva que designa el reflexionar para actuar y el que designa el reflexionar sobre la acción.

La práctica reflexiva designa el reflexionar para actuar. En este caso, se cuestiona acerca de lo que va ocurrir, lo que somos capaces de hacer, los temores, riesgos y oportunidades que se corren, entre otros. En todo caso, “la práctica reflexiva puede extenderse, en el sentido general de la palabra, como la reflexión sobre la situación, los objetivos, los medios, los recursos, las operaciones en marcha, los resultados provisionales, la evolución previsible del sistema de acción” (Perrenoud, 2004, p. 30).

La práctica reflexiva *sobre* la acción es tomar la acción como objeto de reflexión para compararla, explicarla o criticarla. “En la medida en que la acción singular se cumple, reflexionar sobre ella sólo tiene sentido, *a posteriori*, si es para comprender, aprender, integrar lo que ha sucedido” (Perrenoud, 2004, p. 31).

En este contexto, la práctica reflexiva parece vincularse de manera tan estrecha con el ejercicio de una docencia como práctica, reiterando que ella no es cualquier acción sino que es costumbre y modo de hacer– en palabras de Restrepo y Campo (2002), en particular por la relación que se define entre el ejercicio y la costumbre, y con los modos de hacer con el conocimiento que va estructurando el ser.

La idea, señala Korthagen y Russell (1996), de que el profesor puede aprender a someter su propio comportamiento al análisis crítico y hacerse responsable de sus acciones, encontrando el gran filtro necesario para una especie de enseñanza que trasciende el simple entrenamiento y el uso de competencias específicas de comportamiento, la toma de decisiones sistemáticas y racionales, está vinculada al corazón de la profesionalización. Esto explica “no sólo la popularidad de la reflexión sino también la forma que el término ha sido interpretado por varios autores” (p. 317). Aún más, afirma Gaitán (2007) que “gracias al uso metódico de la reflexión el profesional puede hacerse investigador de su propia práctica mejorándola de forma continua” (p. 22).

La reflexión crítica sobre la base de su papel activo como investigador de su propia práctica con la finalidad de convertirse en agente de transformación del hecho educativo o el acto pedagógico, es lo que permite encontrar el sentido al uso de procedimientos adecuados para alcanzar finalidades propuestas, o si es preciso cambiarlas por otras que se consideren más apropiadas. Al respecto Zeichner (1993) sostiene que:

Al someter las teorías prácticas al examen propio de los compañeros, el maestro tiene más oportunidades para tomar conciencia de sus teorías. Al ponerlas a discusión pública de grupos de maestros, éstos tienen ocasión de aprender de los demás. (p. 47).

Dicho de otro modo las teorías prácticas, es decir, el conjunto de conocimientos, experiencias y valores que se aplican en la práctica pedagógica puestas a la reflexión, a la crítica y al debate con otros educadores posibilitan acciones de sostenibilidad, de mejoramiento, de proyectos de formación docente y son un espacio generador de saber al interior de las prácticas. Así mismo investigadores (Korthagen, 1992; Vasco, 1993; Mockus et al., 1995; Zeichner y Liston, 1997) han insistido en que el educador en su rol transformador examine de manera crítica sus pensamientos, creencias, experiencias y valores a la luz de las teorías para la toma de decisiones, así como también las acciones educativas.

De acuerdo con estos autores, un profesional reflexivo es un profesional que cuestiona su propia práctica para reconstruir los saberes tácitos, lo que permite al educador poner en evidencia sus competencias, transformándolas en un conocimiento discursivo y en un sistema de enunciados que puedan ser contrastados, criticados y elaborados (Mockus et al., 1995).

Pero esta perspectiva concreta del maestro reflexivo, en términos de Zeichner (1993) maestro como profesional reflexivo, debe cultivar la apertura individual, una actitud de responsabilidad y una disposición de sinceridad, lo cual no agota el sentido de la pedagogía y del saber pedagógico. “Pedagogía como reflexión crítica sobre la acción educativa, como saber sobre la educación, sobre el por qué y para qué de ella, sobre las complejas relaciones entre la educación como institución, las estructuras socio-políticas, los contextos institucionales concretos (social, institucional y de aula) donde se desarrolla y los tipos de poder implícitos en ellas” (Gaitán et al., 2005, p. 22). Y el saber pedagógico “como campo de conocimientos de enseñanza [...] y porque se asume la pedagogía como saber” (Zuluaga, 1999). Esto implica que un educador que asume una pedagogía del saber y de la reflexión crítica pasa del “status de oficio al status de profesión” y, a su vez, los integra en procesos de investigación se convierten en herramientas indispensables “para producir los cambios necesarios en educación” (Avila, 2007, p. 54).

Podemos señalar entonces, que la práctica pedagógica como práctica reflexiva, a diferencia de las prácticas espontáneas o irreflexivas, se dan en diversos contextos, son orientadas por concepciones y referentes epistemológicos, socio-históricos, políticos y pedagógicos, se caracterizan por la reflexión crítica y la discusión pública acerca de su quehacer y el ámbito socio-cultural donde lo realiza, de tal manera que emerge el *saber cómo* o las teorías prácticas o experiencias de vida y el saber pedagógico que se configura en ellas, constituyéndose en un campo de conocimiento donde confluye la relación teoría y

práctica, que de manera sistemática y rigurosa se abre paso a un proceso de investigación sobre la práctica, conformando como investigación-acción pedagógica que debe preocuparse por identificar y transformar las situaciones institucionales y sociales, que distorsionen el sentido emancipador y constructor de autonomía de la acción educativa. Otro rasgo que hemos señalado es la importancia de la práctica reflexiva desde la dimensión cultural, socio-política del quehacer cotidiano del educador y desde una concepción de pedagogía como reflexión crítica, unas prácticas pedagógicas que privilegien la indagación, la sistematización, el análisis e interpretación del acto pedagógico para contribuir a forjar una teoría sobre la educación como resultado de la experiencia y de los “tres tipos de saber: pedagógico, disciplinar y académico” (Zambrano, 2006) y propiciar la imagen de un maestro como enseñante en cuanto profesional reflexivo, que debe cultivar la apertura intelectual, reconocer el propio error, actitud de responsabilidad y disposición de sinceridad en los procesos de aprendizaje y formación (Gaitán, 2007).

Por último, desde un enfoque de transformación de la práctica pedagógica, considero firmemente en la visión de integrar la investigación como eje fundamental que sustenta y soporta la docencia y la proyección social para una división del trabajo académico más flexible. En esta dinámica de la integración de las funciones que subyacen al trabajo académico, “la investigación no se considera como una actividad separada del sujeto que ejerce docencia y proyección social, sino como una acción consciente ‘encarnada’, la cual dinamiza, moviliza, cuestiona y re-crea los procesos pedagógicos en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje” (Aristizabal y Trigo, 2009).

4.1.4.7 Séptima Perspectiva: la práctica pedagógica como metodología. La práctica pedagógica como metodología ha priorizado el método, el camino o los procedimientos para lograr propósitos educativos, entendiéndola como el uso de técnicas y estrategias que suponen acciones pedagógicamente

fundamentadas por parte de los docentes, y que son susceptibles de favorecer el desarrollo cognitivo y socioafectivo de los educandos. También se la comprende como un conjunto de estrategias y técnicas que utiliza un profesor en el desarrollo de su trabajo docente con el propósito de que los estudiantes adquieran las competencias disciplinarias o profesionales propuestas en una determinada asignatura.

Es así que su concepción acerca del método ha privilegiado la actividad diaria desarrollada en las aulas, laboratorios u otros espacios, orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación de los educandos. Aún más se la ha considerado como una actividad cotidiana realizada por los docentes, dirigida por un currículo, en un contexto escolar y social, dirigida a la construcción de los saberes y la formación de estudiantes como vía para el desarrollo personal y la convivencia social. En este sentido, aparecen concepciones diversas acerca de la práctica como metodología, Zufiaurre y Gabari (2000, p. 76), definen la práctica pedagógica del docente como “el conjunto de roles que ejecuta el educador en el trabajo educativo con sus alumnos”, de igual manera, “La Práctica Pedagógica se puede definir también, como un proceso de planificación, organización, dirección y control de las actividades de aprendizaje implícitos en todo diseño curricular” (Maduro y Riedveldt de Arteaga, 2009, p. 47).

En este sentido, en la actualidad, estas y otras concepciones acerca de la práctica pedagógica se han inscrito en la noción de pedagogía que ha sido concebida históricamente como una metodología. A propósito, Not (1994) dice que la “pedagogía es la metodología de la educación. Constituye una problemática de medios y fines, y en esa problemática estudia las situaciones educativas, las selecciona y luego organiza y asegura su explotación situacional” (p. 9). Esta concepción se ha dado en la medida en que se indica como finalidad la actividad de constituir el conocimiento obtenido de las prácticas educativas

con la intención de situar la acción del educador a través de fundamentos metodológicos y teóricos que le contribuyen a solucionar problemas en su quehacer profesional. A propósito, Not (1994, 1992) afirma que por lo menos desde la mitad del siglo XIX, en la pedagogía sólo han existido dos métodos opuestos los autoestructurantes y los heteroestructurantes. Los primeros en la medida en que el educando es el artesano de su propia construcción de saber, lleva los medios en su propia formación, está en situación de sujeto, centra las situaciones en el que aprende, la formación está en primera persona (yo- por sí mismo) y aplica métodos *endoformativos*, en tanto que los segundos, el saber se organiza desde el exterior, el educando se asemeja a un objeto, el educador es un sujeto enseñante centro de toda actividad académica y la formación en tercera persona (objeto, en función de..), utiliza métodos *exoformativos*.

Como hemos visto, la pedagogía universitaria reitera que es un cuerpo de teorías y métodos destinados a estudiar una variada gama de problemas relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje en un período académico y en una institución educativa. Y que en palabras de Menin (2002) define “la pedagogía universitaria como la teoría y la práctica de la enseñanza que realiza en consuno (en unión de) en una institución concreta, llamada Universidad” (p. 22). Lo cierto es que es un discurso de la pedagogía que sigue conservando la concepción de Not, cuando la considera como metodología de la educación, no obstante, Zuluaga (1999) expresa que:

Aunque el soporte de la Pedagogía como saber concreto es el método, éste no debe pensarse como un simple procedimiento, pues está *sustentado*, y las fuentes de Pedagogía dan cuenta de ello, por una trama de nociones que se refieren a la formación del hombre, al conocimiento, al lenguaje, a la selección del saber, a la escuela y su función social, a la concepción del maestro. (p. 45).

Ya he señalado que la práctica pedagógica no se ubica, con exclusividad, en la acción lógica de los métodos o procedimientos

de la actividad del docente. Sin embargo, se integra cuando se procura favorecer la *praxis* y la reflexión acerca de cada uno de los aspectos que la potencian y que determinan el saber pedagógico del maestro en el conocimiento de su contexto, en el estudio de sus creencias acerca del área científica que domina, en su saber dirigir los procesos de aprendizaje, en su saber plantear ambientes de aprendizaje en donde los educandos sean capaces de examinar múltiples métodos de enseñar a aprender y el educador descubra otros métodos de enseñar, en su comprensión acerca de su paradigma del ámbito social, político, económico, cultural, psicológico y tecnológico, que estipula su modo de ser y sus representaciones de acción profesional como sujeto y como sujeto del saber pedagógico con identidad propia y lo diferencia como sujeto de saber pedagógico (maestro) y sujeto de la enseñanza (profesores) (Medina, 2008).

En síntesis, la construcción de un concepto de la práctica pedagógica se sustenta en el saber pedagógico de eruditos colombianos a partir de estudios de las culturas pedagógicas alemana (la más influyente), francesa, anglosajona y latinoamericana, desde los paradigmas de la ciencias del espíritu, desde la ciencia empírica de la educación y desde la ciencia crítica de la educación, un pluralismo rico en nociones pedagógicas culturales, que se caracterizan actualmente por la producción conceptual en las ciencias humanas y sociales, abiertas a la posibilidad de un “diálogo intercultural” mediante la “traductibilidad”, que permita establecer “términos de comparación, reconocer equívocos y aclarar los posibles solapamientos” (Echeverri, 2001, p. 19), un encuentro entre la unidad y la diversidad y entre la tensión y el consenso que suscitan las nociones conceptuales.

En pedagogía la multiplicidad epistemológica encuentra su nicho en el concepto de saber pedagógico que reúne variadas maneras de saber, en el intento de interpretar las diferentes corrientes o perspectivas discursivas (Ibarra et al., 2000), que

pueden servir para redefinir un proyecto de educación en el futuro y un estudio de la pedagogía, de las prácticas pedagógicas (proceso pedagógico) y de la formación del discurso pedagógico, evitando dispersiones y proliferación, de manera que soporte el trabajo práctico y teórico de la pedagogía, evitando diluirse en el paradigma de las ciencias de la educación donde fue sometida a metódica, y “refundar la pedagogía”.

Además de esto el pluralismo en la indagación del conocimiento pedagógico es tan benéfico y tan apropiado que la investigación-acción pedagógica se convierte en una herramienta valiosa, un conocimiento desde la acción, en el saber en la acción y en el saber desde la acción, concepciones que son determinantes en una práctica reflexiva y en la transformación de la práctica pedagógica universitaria; asimismo nos enseña que el ‘diálogo intercultural’, la relación interdisciplinaria de las ciencias de la educación en las que se soporta, requieren de una ‘traductibilidad’, una mirada más sistémica, una interacción y una complementaridad entre los principios, conceptos, métodos y objetos que subyacen al campo conceptual de la pedagogía.

El campo conceptual de la pedagogía se enriquece con las siete (7) perspectivas de construcción del concepto de la práctica pedagógica entendida como: dispositivo, saber y práctica, práctica cultural, saber reconstructivo, praxis pedagógica, práctica reflexiva y práctica como metodología; nociones básicas o fundamentales que la convierten en la envoltura mutua y dialéctica de la práctica educativa, la práctica docente, la práctica de enseñanza, la práctica de formación integral y la práctica evaluativa, haciéndola un constructo potencial con el saber pedagógico, que por su complejidad, su pluralidad, su inserción en lo social y cultural, y por el proceso histórico y cultural, se constituye en un objeto para la investigación acción-pedagógica.

Para el estudio ha sido de vital importancia concentrar esfuerzos de sistematización de las expresiones asociadas a la noción de práctica pedagógica, de las expresiones disociadas,

de las precisiones y caracterizaciones necesarias para construir su concepto, y de la construcción de un concepto ampliado. Así que el concepto de práctica pedagógica universitaria que asumo para la investigación está inscrita en la red de significación que ella misma contribuye a configurar- en palabras de Restrepo y Campo (2002), sin perder de vista los dos tipos de relaciones: hacia dentro y hacia fuera. Hacia dentro: con sus estudiantes, con el conocimiento, con la forma de enseñar, con la disciplina. Hacia fuera: con el momento histórico del país, con la mirada de ciencia y de sujeto, con las relaciones de poder, etc. (Zuluaga, 2003), privilegiando la relación *Hacia dentro*, la práctica pedagógica universitaria es un proceso de interacción social pedagógica entre educadores y educandos, en el contexto del aula de una institución educativa, en el que se articulan expectativas, creencias, actitudes, sentimientos, valoraciones, experiencias, conocimientos y saberes, permitiendo generar y desarrollar, mediante diversas modalidades pedagógicas, la reflexión crítica, la discusión pública, las competencias y desempeños tendiente a la formación integral.

En consecuencia esta concepción de práctica pedagógica universitaria implica que la interacción social sea reconocida por el fundamento de su propuesta educativa que tiene como base la organización social y que propone al ambiente, al educador como agente de formación; asimismo se propone como un elemento estructurador de identidad misma del educador- en palabras de Ortiz et al., (2008) de igual modo es diádica (par) porque necesita al otro para dialogar, intercambiar saberes, explicar lo que dice que hacen, y comprender y visibilizar lo que realmente hacen, a partir de sus factores o dimensiones, favoreciendo la implementación de estrategias didácticas, promotoras de capacidades o habilidades o sentimientos de autoeficacia docente, capaces de generar una práctica reflexiva crítica y de un saber pedagógico, motores del educador que favorecen en los educandos que aprendan más y mejor, que sean capaces de transformarse a sí mismos y a la sociedad en la que viven.

4.2. El entorno en el que se inserta la práctica pedagógica

En este apartado se ofrece una análisis breve de la educación superior como factor clave estratégico y de progreso de un país, a partir de sus desafíos más relevantes y su influencia en la universidad. Por otra parte, se examina el ámbito político, social y académico del trabajo del profesor universitario, desde la dinámica suscitada en el contexto de las declaraciones europea y latinomericana universitaria, en el entorno cambiante de las funciones del profesor universitario, en las problemáticas asociadas a su trabajo académico y en la situación de cambio en la práctica pedagógica y significado de la calidad. Posteriormente, la discusión se centra en el profesor y la práctica pedagógica: factores de calidad de la educación superior, se ofrece un análisis acerca de los retos que se exige al profesor y su resignificación en la práctica pedagógica.

4.2.1 La educación superior como factor clave estratégico y de progreso de un país. La educación superior es una factor estratégico en la formulación de soluciones a los desafíos contemporáneos en los ámbitos de la salud, agricultura, medio ambiente, educación, entre otros, como elementos básicos para reducir la pobreza, estimular la innovación, la investigación y el crecimiento económico de un país. “En todos los países es apreciada como un mecanismo básico para la modernización y el progreso de la sociedad” (Ibarra et al., 2000, p. 13). Igualmente, influye en el entorno universitario de cada país y región en el Mundo.

De todo esto resulta que la educación superior se ha convertido en objeto de estudio ordenado, aunque es un campo de análisis relativamente reciente de interés académico, en cuyo desarrollo se ha pasado los últimos cuarenta años. Así mismo este notable desarrollo de la investigación concuerda con el fomento que se le ha dado a la universidad “por cumplir aquella misión inevitable y necesaria que se le ha impuesto, como es la creación de la educación superior de masas” (Neave, 2001, p. 9).

Como se ve la misión delegada convirtió a la universidad en una institución de educación superior de relaciones múltiples y complejas, incidiendo interna y externamente; internamente, con su estructura académica-administrativa, con su comunidad universitaria, con sus educandos, educadores y sus saberes de formación; y, externamente, con otras instituciones similares, con los diversos sectores de la sociedad, y con con el mundo, la nación y la región.

Ahora bien, según Neave (2001) menciona que este fenómeno de masificación de la enseñanza superior se da en la mayor parte de Europa, unida a la tendencia a vincular la universidad cada vez más estrechamente con el sector productivo. De igual modo Ibarra et al. (2000), señalan que en los últimos veinte años, en América Latina, se ha dado un proceso de aumento de la educación superior, de universidades privadas fundadas desde los años setenta y con diversificación a través de nuevos tipos de instituciones: institutos técnicos y tecnológicos, politécnicos, centros profesionales, entre otros. Así mismo en uno de los informes generales de la Unesco se destaca que las principales tendencias más notorias en la enseñanza superior son:

La masificación de la enseñanza superior; la mundialización y la internacionalización; la educación a distancia y las nuevas aplicaciones de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC); la privatización de la enseñanza superior; la circulación internacional del talento (la mundialización ha potenciado el movimiento de las personas altamente capacitadas por todo el planeta); la profesión docente en la encrucijada por lo tocante a la experiencia del alumnado; las universidades que se dedican a la investigación y el fenómeno de la 'categoría mundial'; la financiación de la enseñanza superior; las garantías de calidad y los nexos entre la universidad y la empresa.

Lo anterior supone que la masificación de la enseñanza volvió compleja y problemática la realidad de las universidades en el mundo, constituyéndose en el motor fundamental que impulsó

el surgimiento de la investigación misma en este terreno y a la vez surgió tres factores modificadores de la enseñanza en un futuro previsible como afirma Neave (2001), “el crecimiento de la población estudiantil, los cambios que la posmasificación provoca en su composición y las presiones para obtener recursos” (p. 48).

Por supuesto que los factores de cambio de la enseñanza son originados por el lugar que ocupa la universidad en un mundo cada vez más globalizado y en una sociedad del conocimiento que tiene nuevos desafíos, compromisos y retos que deben ser confrontados a la luz de la misión de la universidad.

De todo ello ha surgido la crisis de la universidad, la conversión de la universidad de élite a una universidad de masas, y presionada por los desarrollos científicos, tecnológicos y productivos, y por la incorporación de la nuevas tecnologías a la vida cotidiana, a ella se unieron y continúan integrándose sectores sociales, incluso de élites, que no corresponden al mundo del saber. Y no únicamente los educandos. La ampliación de la oferta de universidades privadas y el relevo generacional de educadores, han creado una multiplicidad de ofertas de trabajo en las universidades, lo que indica que muchos profesionales se hacen profesores universitarios sin pertenecer a los nichos del saber. Sumado a este grupo de problemas se articulan otros como: la mala distribución del trabajo académico, una inapropiada configuración del campo conceptual de pedagogía universitaria, un vacío en las preconcepciones académicas y morales para seguir aprendiendo, para convivir, para disfrutar la ciencia y tecnología en la universidad, jóvenes que ingresan a la universidad a una edad promedio de 16 años y, por tanto, su madurez intelectual, social y emocional requiere un tratamiento muy especial, lo que no era necesario hace dos décadas, del mismo modo, las políticas ya no son locales, ni nacionales, sino son globales. Sin embargo, Quesada (2006) afirma que:

Se aprecia que las universidades están haciendo la tarea pero no la están pensando, ni sus aspectos progresivos: exigencia de

calidad, internacionalización, autonomía del estudiantes, prioridad del aprendizaje, incorporación de las nuevas tecnologías, ni en los francamente regresivos: estandarización, tecnologización, asimilación al espíritu empresarial, jerarquización. Pensar la “pedagogía universitaria” por fuera de estos contextos, es de oficio, pero insuficiente. (p. 82).

Cualquier intento por mostrar la situación contemporánea del trabajo académico, la práctica pedagógica del profesor universitario y su vida académica debe comenzar inevitablemente por reconocer el contexto cambiante en el que su trabajo tiene lugar y donde su vida se desarrolla. Los cambios en el nivel de intervención de la política en las situaciones universitarias, en la financiación de la educación, en la composición de la plantilla, en la tipología de estudiantes y en las percepciones que la sociedad tiene de la institución universitaria tienen efectos significativos en las maneras como los docentes perciben su trabajo.

Por otra parte, la universidad es el espacio en el que se ejecuta el trabajo académico y se fomenta la vida del académico (Ortiz, et al., 2008). Sus planes, programas y proyectos; la docencia e investigación que realiza; la creación e incluso, las frustraciones o el malestar que deja el ejercicio académico tiene lugar privilegiado en ese ámbito. El profesor universitario casi siempre se inicia y crece en la institución, y ésta le concede ciertas características a su trabajo, a los procesos que realiza, a los resultados y a los logros que alcanza. La universidad facilita o dificulta su práctica pedagógica de acuerdo con las costumbres y con la cultura académica institucional propia.

Desde luego la universidad, como motor de desarrollo regional, debe examinar soluciones más ágiles, apropiadas y adaptadas a las nuevas exigencias del ámbito socioeconómico y cultural, de la sociedad postindustrial y postmoderna. Este modelo de universidad debe ser capaz de integrar las necesidades de aprendizaje de sus beneficiarios, realizar investigación básica, transferir de modo eficiente y promover la calidad docente.

Garantizarlo dentro de las restricciones derivadas de su falta de autonomía es, además de un gran reto, una señal de eficiencia universitaria y madurez organizacional. Así mismo Perrenoud (citado por Díaz-Barriga, 2010) plantea que en el “contexto actual — donde aparecen como protagonistas la sociedad del conocimiento y la incertidumbre propiciada por acelerados cambios en todos los ámbitos de actuación humana— los profesores se ven obligados a decidir en la incertidumbre y a actuar en la urgencia, así como a desplegar una diversidad de competencias docentes sumamente complejas” (p. 44).

A causa de ello a la universidad se le exige que agilice reformas profundas en sus sistemas administrativos, académicos y de proyección social, una nueva dinámica de sus actores, una transformación en relación con el mundo de la vida, el mundo del trabajo y el mundo académico, para que se convierta en un motor de cambio y de progreso en su entorno circundante. Obviamente, que habrá siempre problemas y la Universidad no estará fuera de ellos, pero, se contarán como oportunidades de mejoramiento permanente en beneficio de toda una comunidad nacional, regional y mundial (Valverde, 2006).

4.2.2 El ámbito político y social del trabajo académico del profesor universitario. El análisis del entorno político, social y académico del trabajo del profesor universitario pretende revisar el contexto de las declaraciones Europeas y Latinomericanas en el campo universitario, el entorno cambiante de las funciones del profesor universitario y las problemáticas asociadas a su trabajo académico, y la situación de cambio en la práctica pedagógica y el significado de la calidad.

Empezaré por decir que la incorporación del entorno europeo de la Declaración de Bolonia y Conferencia de Praga e informes o estudios Attali y Dearing, Blunkett, Joseph Bricall promueven una transformación a la universidad, a a sus actores y a sus maneras de hacer universidad. En ese sentido la Declaración de Bolonia, suscrita por 29 países incluidos en 1999, es el primer documento

oficial que recoge los acuerdos para la construcción de un espacio común europeo de enseñanza superior. Se organiza en torno a cinco principios- calidad, movilidad, diversidad, competitividad y orientación- se orienta hacia la consecución de otros dos objetivos estratégicos: el incremento de trabajo en la Unión Europea y la conversión del sistema europeo de formación superior en un polo de atracción para estudiantes y profesores de otras partes del mundo. En la reunión de Praga, dos años después de la firma de la Declaración de Bolonia, representantes de 32 países, acordaron las directrices y prioridades en el proceso de convergencia y corroboraron los principios de Bolonia, coincidiendo en cuatro puntos: El aprendizaje a lo largo de la vida, la participación de estudiantes competentes, activos y constructivos, avance en la educación transnacional y los contenidos de la convergencia: ECS, suplemento al diploma, titulaciones y calidad (Feixas, 2002).

Para Gros y Romañá (2007), la necesidad de la convergencia europea ha sido un excelente argumento para el fomento de actitudes y acuerdos en el profesorado. Aún mejor para Goñi (2005), la incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) “propone cambios que se anuncian y pretenden ser relevantes y apuntan a variables estructurales fundamentales que definen el marco curricular universitario en que nos movemos en la actualidad” (p. 63). Así, pues, compartimos plenamente la afirmación de Martínez (2006), “la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es un reto que trasciende la adaptación al sistema de créditos basado en el modelo ECTS” (p. 16).

A esto se añade los estudios o informes de algunos países europeos como Francia y Reino Unido principalmente y en menor medida, Italia, Austria, Suecia, Finlandia o República Checa que han iniciado a lo largo de los últimos años con una serie de estudios e informes; Attali y Dearing, Blunkett, Joseph Bricall, encaminados a examinar en detalle el estado de la enseñanza superior y universitaria con la finalidad primordial de elaborar y evaluar propuestas de transformación con profundidad que cada

caso requiere. Así, se prevé introducir en la mayor parte de estos países nuevas formas de financiación pública y, esencialmente, privada, nuevos objetivos a los que destinar la investigación, mayor imbrincación de la universidad con el mundo industrial y empresarial, mejora de los métodos docentes etc.; todo ello en aras de afrontar los retos de la sociedad del siglo XXI. En la idea de construir una Europa próspera en la cual el sistema de enseñanza superior y de investigación científica es una pieza clave (Acosta et al., 2004).

Ahora veamos en el ámbito de la Región Latinoamericana, cómo, a partir de las discusiones, los debates y los acuerdos han quedado plasmadas las declaraciones para la Educación Superior y la Universidad hispana. Antes de pasar adelante conviene saber lo que Moreno y Ruiz-Nápoles (2010) señalan:

En efecto, en 2005, 38,5 % de la población total de América Latina, unos 556 millones de personas, aún era pobre (CEPAL, 2006). Este porcentaje es similar al de 1980 e implica que el número absoluto de personas pobres en la región sea mucho mayor que el de hace 25 años. Este empobrecimiento ha ido acompañado por el deterioro de las condiciones del mercado de trabajo, en las que la informalidad y el desempleo abierto alcanzan los niveles más altos de la historia. (p. 171).

A causa de ello se hace necesario buscar estrategias integradas en la Región para el diseño de políticas sociales, recursos o partidas presupuestales asignadas por Estado para mayor inversión en programas sociales, programas serios de disminución de la pobreza, políticas efectivas para el empleo en la sociedad latina, que se fomente el programa de educación para todos y que se impulse IES de calidad como factor clave para ampliar la capacidad de competir internacionalmente, la organización productiva y alcanzar un nivel de alto crecimiento económico de largo aliento. Es más Tünnermann (2010) establece que:

La educación superior, y las universidades como parte de ella, deben ser capaces, como lo ha señalado Henri Janne (1973), de llevar a cabo la permanencia de la educación en su nivel, y advierte: La

necesidad es tan urgente que si la Universidad fallara en esta nueva misión surgirían sustitutos funcionales para hacer lo que ella no habría sido capaz. (p. 125).

Sin embargo Chaparro (2007; Clark, 1997, citados por Orozco, 2010) plantean:

Por el contrario, a la universidad se le pide que produzca conocimiento de frontera sin profesores bien formados; que capacite profesionales de manera rápida y poco costosa, y que se articule a la solución de los problemas del país, sin que las propuestas de quienes detentan el poder puedan ser discutidas. Los grupos de interés requieren una “universidad funcional”, orientada por los mercados. (p. 29).

A propósito de los encuentros y desencuentros acerca de los desafíos para la educación superior, considero pertinente presentar una síntesis de los aspectos básicos del informe de la declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior 2008, patrocinada por la Unesco, la IESALC y el Ministerio de Educación Nacional República de Colombia, y del comunicado del 8 de julio de 2009, Conferencia Mundial sobre la Educación Superior celebrada, en sede Unesco- París, que enfatizan:

En el contexto; la educación superior como derecho humano y bien público; cobertura y modelos educativos e institucionales; valores sociales y humanos de la educación superior; la educación científica, humanística y artística y el desarrollo integral sustentable; redes académicas; la emigración calificada; integración regional e internacionalización (CRES 2008). [...] La responsabilidad social; perseguir los objetivos de acceso, equidad, pertinencia y calidad; internacionalización, regionalización y mundialización; el aprendizaje, la investigación e innovación; la educación superior en Africa; llamamiento a la acción de los estados miembros a elaborar políticas y estrategias en el plano de los sistemas y de los establecimientos para invertir en la educación superior e investigación como una fuerza importante en la construcción de una sociedad del conocimiento inclusiva, ampliar la formación docente, reforzar el atractivo de la carrera universitaria, tomar nota de que la información y tecnologías de la comunicación; Llamando

la atención sobre la escasez de docentes a nivel mundial, con planes de estudios que los preparen para proporcionar a las personas con los conocimientos y habilidades que necesitan en el siglo 21 y un llamamiento a la acción a la UNESCO que debería reafirmar la prioridad de la educación superior en sus programas y presupuestos futuros. (Unesco, 2009).

Todo confirma que las declaraciones públicas realizadas a nivel mundial y en Latinoamérica ratifican que la función central de educación superior es el desarrollo de los pueblos, es un factor estratégico en la formulación de soluciones para los principales retos, llama a los gobiernos a aumentar la inversión en educación superior, a fomentar la diversidad y a fortalecer la cooperación regional para atender las necesidades de la sociedad, invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural, es un elemento básico para reducir la pobreza y estimular la innovación, la investigación y el crecimiento económico, y diseñar programas académicos que impulsen una formación para toda la vida. De igual manera en un momento en que la recesión económica mundial amenaza con imponer graves restricciones a los presupuestos de educación, convoca a los gobiernos para que apoyen la contratación, la formación y el desarrollo profesional de los educadores con altas calidades humanas y profesionales.

Además de la disminución de las inversiones y del crecimiento del control gubernamental, el aumento de la oferta académica por razón de la expansión de las TIC, la pluralidad de los estudiantes, la competitividad cada vez mayor entre las universidades, la disminución de autonomía en el servicio, el entorno mundial de las declaraciones de la Educación Superior de Latinoamérica y Europa, son otras causas que aceleran a las universidades a replantearse la eficiencia y eficacia del trabajo académico del profesor universitario. Todas estas presiones constituyen una base inevitable de tensiones para mejorar la práctica pedagógica en la universidad. Estos y otros tópicos son objeto de discusión en los diversos eventos científicos sobre el sentido del trabajo académico, la función docente y la práctica pedagógica.

Ahora veamos, los pocos estudios conocidos en Colombia sobre el trabajo académico como actividad humana realizada por miembros del profesorado universitario (Dora Munévar, 2001, 2004 citados por Munévar, Arana y Agudelo (2006); Ortiz, et al. (2008), dan cuenta de que éste se constituye en una actividad fundamental de la universidad, que posibilita espacios de formación política, puesto que allí se cultiva la reflexión, está influenciado por cambios políticos, económicos, sociales y académicos que han surgido en la nueva sociedad de la información o del conocimiento. En general, “para el conjunto de los profesores, la investigación, la docencia y la “escritura” son las tareas fundamentales del trabajo académico y en esas tareas se reconocen y se proyectan” (Ortiz et al., 2008, p. 63).

Ahora bien el trabajo académico a menudo se describe bajo la triada docencia, investigación y servicio o gestión, pero en general, las dos funciones básicas del profesorado universitario son la docencia y la investigación. Ambas son igualmente esenciales, sin embargo, para Boyer (2003), “creemos que ha llegado el momento de detenernos a reflexionar sobre la variedad de funciones que se espera realicen los académicos” (p. 18). En este mismo sentido Glassick, Taylor y Gene (2003) afirman que:

Las instituciones debían ampliar las miradas del trabajo académico y establecer un nuevo paradigma en el que se considera que este tipo de trabajo tiene cuatro dimensiones diferentes que se traslapan: el trabajo académico de descubrimiento, de la integración, de la aplicación y de la enseñanza. (p. 30).

En consecuencia, el trabajo académico se debe comprender de una forma más dinámica en la relación teoría y práctica, posibilitar una flexibilidad e integralidad en ellas, a la vez que se admite que estos diversos tipos de trabajo académico interactúan de manera dinámica conformando un todo interdependiente, sin embargo, creemos que es valioso analizar las problemáticas asociadas a este trabajo.

Desde una mirada global se pueden establecer algunas problemáticas generales asociadas al trabajo académico del profesor universitario. Una primera problemática hace referencia a la jornada laboral de los profesores universitarios o intensificación de tareas -en palabras de Pérez (2000, p. 175)- para hacer frente de manera incierta y difusa a la compleja y urgente diversidad de la demanda esta situación se evidencia por el aumento de responsabilidades, cambio en las políticas y, por ende, en las funciones que debe desempeñar (Esteve, Vera y Franco, 1995, pp. 77-78); una segunda problemática el malestar docente (Esteve et al., 1995) “como reacciones de los profesores como grupo profesional desconcertado por el cambio social” (p. 21). Una tercera problemática, el trabajo académico con hegemonía en la investigación, sin relación con el trabajo académico de integración, de aplicación y de enseñanza; y en “el ejercicio de funciones administrativas, donde existe posiciones divergentes: quienes consideran que los profesores sólo se deberían dedicar a lo académico (investigación, docencia y extensión) y, otros, para quienes la administración es un elemento importante del ejercicio académico y lo deberían realizar profesores de las más altas calidades académicas” (Ortiz et al., 2008, p. 78).

En fin, Para Ortiz et al. (2008), en las problemáticas de la práctica pedagógica, existen circunstancias de diferente índole que hacen difícil su trabajo:

La imagen subvalorada del docente, poco reconocimiento del trabajo en el día a día, el mal uso del espacio, la mala actitud frente a los profesores, frente a sus propios procesos, la mediocridad de alumnos y profesores. Sin embargo, la solución parte de los docentes, requiere un cambio en la totalidad de la cultura organizacional. (pp. 136-138).

Problemáticas asociadas al trabajo académico del profesor universitario que podemos agrupar en el término ‘malestar docente’. Por el contrario, el profesor revela altos niveles de comprensión a la frustración, en la medida en que su práctica, lejos de los agradecimientos, busca estrategias de reflexión

y superación en su dimensión social, personal, para generar acciones de mejoramiento y transformación.

Por último, la situación de cambio en la práctica pedagógica y el significado de la calidad son signos de esta multiplicidad de permanente transformación de la educación superior, de la universidad y del trabajo académico, dado que estamos viviendo un cambio de época que cada vez más exige nuevos sistemas académicos de mejor calidad e innovadoras prácticas pedagógicas universitarias. Más aún Gros y Romañá (2007), evidencian que:

Probablemente estamos viviendo una de las décadas más ricas en la aparición de necesidades sociales y exigencias de adaptación dirigidas al mundo universitario y de forma especial al profesorado y a los responsables de la gestión y la política universitaria. [...] El reto consiste en saber crear cultura docente y comprender en qué consiste tal cultura. (p. 12).

Creo indiscutiblemente en esta afirmación, aún más porque los esquemas económicos y productivos están en permanente cambio, sin precedentes históricos que afectan los sistemas académicos. Por ejemplo, la crisis económica mundial que ha afectado a los contextos europeos, latinoamericanos y americanos, disminuyendo la capacidad de compra y venta a otros países, el apoyo a programas sociales, la inversión en una educación, entre otros aspectos. En referencia al sistema educativo han aparecido nuevos retos planteados por esa transformación social, económica y política, que ha ido propiciando un cambio de mentalidades, de valores y costumbres en una nueva sociedad de la información y del aprendizaje (Gimeno, citado por Esteve, 2003).

Por todas estas razones, en la multiplicidad de las universidades del mundo, la práctica pedagógica está sufriendo una serie de requerimientos que en conjunto piden al profesor universitario un mejor desempeño profesional, un educador que de manera experta resignifique los espacios académicos y estrategias didácticas para convencer a los diversos grupos de educandos con habilidades y desempeños muy diversos, un ambiente de

manera responsable para la investigación y una evaluación de su desempeño docente y de su profesionalidad. A nivel institucional esto compromete a las autoridades universitarias para que transformen una serie de componentes estructurales (acreditación, formación, evaluación), de gestión humana y recursos (materiales, económicos) y de ambientes de aprendizaje (bibliotecas, grupos de trabajo, espacios virtuales, uso de redes), formación de educadores, con el propósito de potencializar la formación integral de los estudiantes.

Después de todo, reitero la importancia que tiene la práctica pedagógica en la universidad, el cambio que requiere y la incidencia en el aprendizaje de los educandos, por eso, comparto con Ortega (2005) cuando afirma que la “práctica pedagógica universitaria es examinar explícitamente la existencia de la pedagogía en la universidad. Donde quiera que se procuren prácticas de educación y formación, aún en los más altos niveles académicos, puede originar la reflexión acerca de esas actividades prácticas, reflexión que es, entonces, pedagógica. No podemos pensar la universidad, sin referirnos a la pedagogía” (p. 87). Ciertamente, la pedagogía como disciplina socio-humanista y saber reflexivo del educador, centra su objeto en la comprensión de la práctica, en la serie de interacciones que se suscitan en el proceso pedagógico, en su naturaleza y fines de la actuación educativa que trascienden el contexto de aula (Valverde, 2008) y requiere que se examine permanentemente para definir estrategias de mejoramiento y de sostenibilidad en el campo universitario. Esto pone en evidencia que el cambio de la práctica pedagógica suscita reflexiones profundas acerca de la existencia de la pedagogía en el contexto universitario, donde surge, la interacción del educador y el educando como actividad humana, el acto de educar, la pregunta por el otro y el saber reflexivo del maestro acerca de la cotidianidad en el aula.

Así mismo, y otro concepto fundamental en la resignificación de la práctica pedagógica, es el concepto de calidad, por eso dejemos hablar a Carr (1997), la calidad:

Tiene dos significados bien diferentes. Por una lado, usado de forma puramente descriptivo, cuando se define calidad como rasgo característico o atributo mental o moral, es decir, se puede hablar de alguien que posee cualidades de un profesor. Por otro lado, en un sentido normativo, para indicar un cierto grado de excelencia, usando este término, significa cuál de aquellos característicos y atributos mentales o males deber ser considerados importantes. Así pues, hablar de calidad en la enseñanza es identificar aquellas cualidades de la enseñanza que constituyen su excelencia (p.7) [...]La enseñanza será una profesión cuando los profesores sean capaces de hacer de la preocupación por la calidad educativa de su enseñanza su problema principal. (p. 21).

Diferencia apropiada del concepto de calidad, que permite comprender que hablar de calidad en la enseñanza es reconocer sus características o atributos y su trascendencia positiva en el aprendizaje de los educandos, por eso, la calidad radica, antes que nada y sobre cualquier otro aspecto, en el desarrollo integral de la persona. Este es un punto importante porque podemos tener políticas y objetivos claramente definidos y tener evaluaciones exitosas; pero si la persona humana, su ética y sus principios no concuerdan con los postulados institucionales, estos no aportarán para el mejoramiento de la calidad (Valverde, et al., 2006) y menos se puede convertir en un buen indicador de nuestra propia excelencia como educadores. Es así que el profesor, su cambio en la práctica pedagógica y el significado de calidad deben ser referentes permanentes, ser objeto de investigación, de mejoramiento continuo, y examinados a la luz de las políticas de educación superior, y de los nuevos retos, compromisos y exigencias del trabajo académico universitario.

4.2.3 El profesor y la práctica pedagógica: factores de calidad de la educación superior. La discusión se centra en el profesor y la práctica pedagógica: factores de calidad de la educación superior, se ofrece un análisis acerca de los retos que se exige al profesor y su resignificación en la práctica pedagógica. A propósito, el profesor y la práctica pedagógica constituyen

dos componentes de la calidad; es decir, dos cualidades de la enseñanza universitaria que forman su excelencia, dan identidad profesional a los educadores, y se convierten en una preocupación y un problema principal de la educación superior.

En la actualidad, el profesor universitario se ve influenciado por los diferentes cambios y exigencias que el Estado y la sociedad requieren al sistema de educación superior. Exigencias que generan problemas y desconciertos en el trabajo académico como: el aumento de las exigencias sobre el profesor, inhibición educativa de otros agentes de socialización, desarrollo de fuentes de información alternativas a la escuela, ruptura del consenso social sobre la educación, aumento de las contradicciones en el ejercicio de la docencia, cambio de expectativas respecto al sistema educativo, modificación del apoyo de la sociedad al sistema educativo, descenso en la valoración social del profesor, cambios de los contenidos curriculares, escasez de recursos materiales y deficientes condiciones de trabajo, cambios en las relaciones profesor-educando y la fragmentación del trabajo del profesor (Esteve et al., 1995). En este mismo sentido, para Pérez (2000), "las características más relevantes que definen en la actualidad la forma de la cultura docente destacamos la siguientes: aislamiento del docente y la autonomía profesional, colegialidad burocrática y cultura de colaboración, saturación de tareas y responsabilidad profesional, ansiedad profesional y carácter flexible y creativo de la función docente" (p. 166). Aún mejor, la docencia representa en la mayoría de los países (principalmente en los no desarrollados) una actividad profesional incierta, arriesgada y poco reconocida. Por ejemplo: en las universidades investigadas el número de estudiantes matriculados en programas de Educación es escaso y en otras no existe, demostrando que la profesión docente es una profesión insegura que asume retos y compromisos permanentes porque su campo de especialización es cambiante y complejo (Marcelo, 2001).

Por cierto, se está de acuerdo con los desencantos, con las nuevas formas de cultura docente y con la concepción de que es una profesión incierta frente a tanto cambio en las políticas educativas,

sin embargo, los profesores son los agentes de primera línea que deben dirigir los procesos de transformación de las IES, en tanto que, los nuevos retos que se plantean a la educación superior se argumentan en el papel fundamental que poseen el conocimiento, la información y la conciencia moral frente a los nuevos modos de producción y de desarrollo humano, social y cultural. Para Esteve et al. (1995), en el nivel superior los modos de producción y sentido humano se constituyen en un requerimiento para:

...la reconceptualización de la formación profesional, transformación de la cultura institucional, del quehacer académico, de las prácticas de investigación y de los currículos, lo cual implica también la transformación de los métodos de enseñanza y de la concepción de los procesos y resultados del aprendizaje. En síntesis, lo que se exige es una resignificación de la práctica pedagógica cotidiana. (p. 37).

Por supuesto que los cambios en los modos de producción económica es una oportunidad maravillosa para implementar innovaciones en el sistema de educación superior, suscitando reflexiones con los actores fundamentales de la universidad, y las autoridades académicas y administrativas, pero no en contra de la mentalidad de los profesores, porque como afirma Esteve (2003) la resignificación de una reforma educativa y de una práctica pedagógica jamás tendrían éxito. El logro de una innovación siempre estará en función de la capacidad de concebir una nueva forma de ver la educación y de crear un juicio de valor favorable hacia ella. "La acción educativa está en manos de nuestros profesores, y, por tanto, la calidad de la educación siempre dependerá de la calidad del personal que la atiende (p. 208). De ahí que la calidad docente debe surgir del profesorado, como una inquietud diaria, libre de las normas ministeriales (Jiménez y Petrucci, 2004). Para ello deberíamos promover nuevas ideas al menos en cuatro aspectos precisos: reconocimiento social del trabajo académico de los profesores, mejora de las condiciones de trabajo, fortalecimiento de los programas de formación continua y modificar los criterios de selección (Esteve, 2003).

Es así como la figura del profesor universitario adquiere mayor estatus en la sociedad y para un Estado que está preocupado porque el sistema de educación superior se convierta en un factor clave de modernización y de progreso para un país, entonces, el profesor universitario corresponsable de su papel en la transformación de ese país, debe asumir una innovación de sus prácticas pedagógicas por cuanto se suponen una aproximación personal a la acción de enseñar que facilita a los profesores organizar su docencia de una manera individual y realizar recortes, recopilaciones, adaptaciones y comprensiones peculiares al saber disciplinario. En esas aproximaciones individuales inciden sus historias, sus posiciones, sus enfoques y sus rutinas previas en educación, lo cual puede conformarse en dimensiones de análisis de las prácticas pedagógicas para identificar las potencialidades e inconvenientes que ofrecen en los procesos de formación de los estudiantes (Ibarra et al., 2000).

Como se ve, la práctica pedagógica no es un objeto fácil de precisar por sus aspectos y funciones variadas. Para Patiño (2006) manifiesta que en “la actualidad, la práctica pedagógica universitaria hace referencia a las complejas funciones y acciones que el profesor desarrolla dentro y fuera del aula de clase” (p. 119). De esta manera, la formación puede dejar de ser reducible a la didáctica, o a la instrumentación de técnicas de enseñanza y hacer énfasis en la reflexión de los problemas fundamentales de la vida académica y profesional que surge de las declaraciones mundiales y regionales, y de los nuevos discursos que forjan y pretenden institucionalizar nuevas formas de identidad pedagógica.

Aún más, la comprensión de la relación entre la práctica pedagógica y la didáctica se convierte en una oportunidad que permite al maestro preguntarse acerca de su actividad en el aula o en otros espacios académicos de formación. Para Castaño y Fonseca (2008), reflexionar la práctica pedagógica a partir de la didáctica nos invita también a:

Pensar acerca de su objeto de estudio, el cual, al igual que su naturaleza, conforma diversas maneras de comprensión. El objeto de estudio se moviliza en la enseñanza, el aprendizaje, la tensión dialéctica entre la enseñanza y el aprendizaje, la enseñanza en relación con el conocimiento y el pensamiento, la construcción de saberes en cada una de las disciplinas del conocimiento o la posibilidad de una construcción desde la interdisciplinariedad, lo que conduciría a reconocer la existencia de una didáctica general y didácticas específicas. (p. 79).

Así, la didáctica ocupa un lugar fundamental e imprescindible en la práctica pedagógica, que necesita revisarse, examinarse en su constitución y en su objeto de conocimiento, por cuanto se constituye en un campo de saber que la reflexiona en relación con el contexto, los sujetos y los saberes que la circulan. De ahí que se constituye en agrupación, integración, de los niveles micro y macro de la acción de los profesores universitarios, puesto que ésta se entiende, en lo macro, por el momento histórico del país, las relaciones de poder, los aspectos políticos, económicos, sociales, culturales, y, en lo micro, por la historia, experiencia, formas de enseñar, la disciplina, el conocimiento y por cada uno de sus actores. Por lo visto el profesor universitario se ha convertido en una figura fundamental para desarrollar el proyecto de universidad y de país, asume retos, compromisos para una formación integral de mayor calidad y perfeccionamiento continuo de la práctica pedagógica hacia dentro y hacia fuera de la institución, fomenta la calidad educativa y la calidez humana, pero requiere el reconocimiento como persona y como ser social, más allá de los obstáculos que se le puedan presentar y que van desde una percepción subvalorada que socialmente tienen, hasta un entorno que presenta diversas dificultades y en el cual él se ve así mismo, como el principal agente que puede modificar su propia realidad.

En definitiva, en este subcapítulo denominado el entorno en el que se inserta la práctica pedagógica, se analiza la educación superior como un factor clave estratégico y de progreso de un país, reconociendo la educación como un fenómeno de

transformación social, que a través de la universidad procurará enlazar el mundo de la vida, el mundo académico y el mundo del trabajo, posibilitando a la sociedad mejores estilos de vida. Por otro lado, se evidencia la influencia del entorno político, social y académico en el trabajo del profesor universitario, haciendo que continuamente cambien los roles o la función docente. Por último, la discusión se centró en el profesor y la práctica pedagógica como componentes de calidad de la educación superior, el análisis del profesor y su práctica pedagógica, a partir de la figura del profesor como agente de cambio y los puntos de vista para la re-significación de la práctica académica vista sólo como docencia sin interdependencia con la investigación y la proyección social, y que desde la didáctica se transforme en *praxis* para que se convierta en una real práctica pedagógica (Valverde, 2010, 2011).

4.3 Hacia la construcción de las dimensiones de la práctica pedagógica

Las dimensiones de una práctica pedagógica son los elementos o factores constitutivos del proceso pedagógico del profesor en la interacción con el educando y el saber, en un espacio/tiempo, donde se expresa su saber pedagógico, se imprime su identidad con la profesión y desarrolla habilidades o capacidades para el logro de un mejor aprendizaje. Así como la práctica pedagógica “no es un objeto fácil de definir por sus aspectos y funciones múltiples”, definir los elementos o componentes de la práctica pedagógica requiere acudir a cada uno de los términos y los diversos enfoques asociados de la noción de práctica pedagógica. Sin embargo, en este subcapítulo se ofrece un espacio de reflexión en torno a las dimensiones que conforman la práctica pedagógica a partir de los indicadores de las prácticas de enseñanza, de docencia y de educación de calidad, de tal manera que la reflexión sobre las estrategias didácticas utilizadas en cada una de las prácticas se puedan convertir en un buena señal de nuestra propia calidad como educadores (Prieto, 2007). En general, la construcción de las dimensiones de la práctica pedagógica se configuran a partir de la interdependencia de los referentes de

calidad de los componentes de la práctica de enseñanza, práctica docente y práctica de educativa.

4.3.1 Dimensiones básicas de la práctica de enseñanza. El entorno en el que se inserta la práctica pedagógica es complejo, incierto y de una exigencia permanente para la educación superior, la universidad y sus actores, y, principalmente, para el profesor universitario y su práctica pedagógica. Como se pudo evidenciar en los párrafos anteriores, el profesor y la práctica pedagógica son dos factores de calidad de la educación superior, donde el profesor es un agente de cambio y está llamado a re-significar su práctica académica en una real práctica pedagógica mediante una *praxis* de su proceso pedagógico. En este sentido, las IES se interesan cada vez más de las cualidades de la enseñanza que constituyen su excelencia- en términos de Carr- y que hacen de la práctica docente una actividad eficaz y capaz de garantizar un aprendizaje significativo en los educandos. Esto implica la búsqueda de patrones de referencia de las dimensiones la calidad de una práctica de enseñanza que se centra en la eficacia del aprendizaje, para ello, revisemos algunos referentes de investigadores reconocidos en su comunidad académica.

Empezaré por decir que Shulman (1989) propone un modelo de docencia para la enseñanza en el que enumera los conocimientos con los que debe contar un profesional de la enseñanza para garantizar eficacia en el aprendizaje. Afirma que los profesores requieren dominar dos tipos de conocimiento: 1) el conocimiento del contenido de la asignatura y 2) el conocimiento pedagógico general. Aún más, Shulman (1986) señala la necesidad de que los profesionales de la docencia desarrollen un conocimiento, que es el resultado de la interacción de los dos anteriores, al que denominó *conocimiento del contenido pedagógico de la asignatura*, se refiere a las formas específicas de enseñar una asignatura particular. Asimismo, Zabalza (2006; 2007) describe los criterios de orientación hacia una excelencia docente en la enseñanza universitaria, narra las perspectivas muy diversas acerca de la

búsqueda de la calidad de la docencia universitaria para la eficacia del aprendizaje y analiza los componentes de una docencia o enseñanza de calidad, definiendo que son diez las dimensiones básicas de la misma:

Planificar, seleccionar y preparar los contenidos curriculares, ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas, uso de las nuevas tecnologías, metodología didáctica, comunicarse-relacionarse con los educandos, tutorizar, evaluar, reflexionar e investigar acerca de la enseñanza, identificarse con la institución y trabajo en equipo. (p. 70).

Estas dimensiones de alguna manera son interdependientes con las competencias del profesor universitario que sirve de marco de referencia para la propia formación y para el desarrollo profesional. De igual manera Meirieu (citado por Perrenoud, 2007) afirma que la práctica reflexiva, la profesionalización, el trabajo en equipo y por proyectos, la autonomía y responsabilidad ampliadas, el tratamiento de la diversidad, el énfasis en los dispositivos y las situaciones de aprendizaje, la sensibilidad con el conocimiento y la ley, conforman un escenario para “un nuevo oficio” (p. 7). Características fundamentales de una práctica de enseñanza de calidad que Perrenoud (2007) asume como referencia para definir las nuevas competencias profesionales de un profesor para enseñar, son diez y las enumera así:

Organizar y animar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de los aprendizajes, elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo, trabajar en equipo, participar en la gestión de la escuela, informar e implicar a los padres, utilizar las nuevas tecnologías, afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión y organizar la propia formación continua. (p. 10).

Como se ve, las propuestas de los investigadores acerca de las características o competencias que se requieren para un profesor universitario en tiempos modernos y posmodernos, y que me atrevería a señalar, se constituyen en sus “prácticas declaradas” (Cid-Sabucedo et al., 2009) o “prácticas asumidas” (Kane,

Sandretto y Heath, 2004; García-Cabrero, 2003, 2008) o “prácticas manifestadas” (Argyris y Schön citados por Prieto, 2007), es decir, lo que se dice que se hace en la enseñanza y en la docencia, y las “prácticas observadas” (Cid-Sabucedo et al., 2009) o “prácticas en uso” (Kane et al., 2004); (García-Cabrero, 2001, 2003, 2008); (Argyris y Schön citados por Prieto, 2007), lo que realmente hacen. Prácticas que establecen un solo tipo de relación “Hacia dentro”:- en palabras de Zuluaga-, es decir, cualidades que se relacionan con los estudiantes, con el conocimiento, con la forma de enseñar, con la disciplina, entre otras, configurándose en unas “buenas prácticas”, que podemos referirlo tanto a la “práctica de enseñanza” como a las “prácticas docentes”, que enfatizan indicadores que favorecen su ejercicio, su desarrollo profesional y personal, y, probablemente, lo reconocerían como un “profesor extraordinario” porque alcanza un importante éxito a la hora de apoyar a sus educandos a aprender, logrando contribuir positivamente, sustancial y sostenidamente en sus maneras de pensar, actuar y sentir [...], es decir, conseguir resultados educativos muy buenos (Bain, 2007).

De la misma manera hace varias décadas se ha ido incursionando con investigaciones acerca de las características básicas de la docencia de calidad, como por ejemplo: con las dimensiones para la enseñanza eficaz (Prieto, 2007); Feldman (1999) acerca de la buena enseñanza a partir de los educandos; Elton (1998) sobre las competencias docentes para la excelencia en la enseñanza; Hativa, Barak y Simhi (2001) establecen los elementos de los profesores ejemplares; Kane et al. (2004) enfatizan acerca de las dimensiones básicas de la enseñanza universitaria de calidad (citados por Prieto, 2007), es más, y como lo pudimos ver, Shulman (1986, 1989) desarrolla un modelo de docencia para la enseñanza, Zabalza (2002; 2006; 2007) define las competencias docentes del profesorado universitario para la calidad y el desarrollo profesoral; Perrenoud (2011) define las diez nuevas familias de competencias profesionales para enseñar con calidad educativa y calidez humana; y Bain (2007) señala una caracterización de los profesores extraordinarios.

A pesar de que habido tanta diversidad en investigaciones acerca la excelencia en la enseñanza o la excelencia docente, sigue presentándose poca claridad acerca de la definición del término, por ello la gran mayoría de estudios enumeran un listado de componentes, elementos, dimensiones, características de lo que es ser un buen profesor o unas buenas prácticas de los profesores universitarios. Sin embargo, estas características no logran impactar y cambiar la práctica pedagógica del docente universitario.

Desde otro punto de vista, en el ámbito de las 'buenas prácticas' de enseñanza universitaria, una de las investigaciones más recientes realizada por Prieto (2005; 2007) señala la existencia de:

Cuatro grandes dimensiones de la docencia universitaria para una enseñanza de calidad: *la planificación de la enseñanza, la implicación activa de los alumnos en su aprendizaje, la interacción positiva en el aula y la evaluación del aprendizaje y de la función docente (autoevaluación)*, todas ellas son indicativas de una enseñanza de calidad, de tal forma que la reflexión sobre cada una de las estrategias didácticas señaladas en el instrumento (cada ítem corresponde a una estrategia) puede convertirse en un buen indicador de nuestra propia calidad como docentes. (p. 174).

La contribución más relevante es, sin duda, un modelo teórico sobre las dimensiones de una práctica de enseñanza universitaria de calidad, especialmente útil, para ayudar a los profesores principiantes e incentivar la reflexión en los profesores experimentados, de manera que puedan comprender el significado de la excelencia docente y de la práctica pedagógica en la universidad.

Desde luego este modelo sobre las dimensiones básicas de una docencia universitaria de calidad, describe las prácticas manifestadas o asumidas o declaradas por el profesorado en la enseñanza universitaria, como se puede ver en la Figura 7, el modelo de las dimensiones sugeridas, no resultan algo originales, ya que en la generalidad concuerdan o son similares a los elementos de una enseñanza eficaz (Jackson, 2001; Clark y Peterson, 1990) que han definido otras investigaciones en el mismo

campo, específicamente, al comparar con las investigaciones de Kane et al. (2004) que caracterizan el modelo de las dimensiones básicas de la enseñanza universitaria y las investigaciones de García-Cabrero, Loredó y Carranza (2008) que señalan el modelo de los componentes de la práctica educativa correspondientes a las actividades desarrolladas antes, durante y después de las acciones docentes mediante el uso de estrategias didácticas y de un trabajo académico reflexivo, posibilitando la evaluación de la práctica de enseñanza de los educadores e invitando a implicar a los educandos en el aprendizaje, evaluar la propia función docente y el aprendizaje, interactuar con los educandos y facilitar el aprendizaje, planificar y preparar las clases, preparar tareas y materiales según intereses del estudiante, tratar problemas, usar medios en clase, fomentar participación y crear clima de confianza en el aula.

Sin embargo, lo importante de estos modelos de dimensiones básicas de una docencia universitaria o una práctica de enseñanza es la forma como se relacionan o afectan o es afectada por las otras, con el elemento de interrogar la práctica o de *reflexionarla*, convirtiéndose en el eje orientador de la docencia, capaz de revisar la enseñanza, analizar los puntos débiles y emprender los procesos de mejora (Prieto, 2007). Lo cierto es que el modelo de Prieto (2005, 2007) (ver Figura 7), fomenta la autoeficacia docente, a partir de un práctica reflexiva como una acción eficaz para la transformación de las prácticas del profesor universitario, agrupa de forma interdependiente y recíprocamente las dimensiones básicas de una buena práctica, e integralmente se desarrollan, antes, durante y después de la enseñanza, mediante el uso de estrategias didácticas señaladas que suelen transformarse en indicadores o señales de nuestra propia calidad como profesores universitarios.

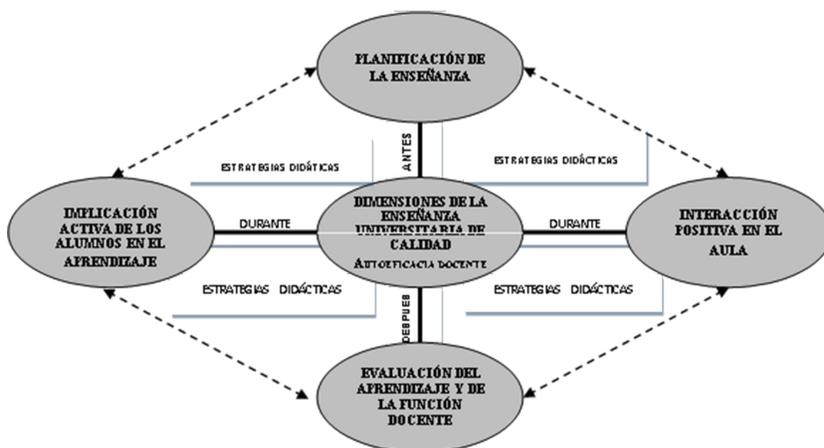


Figura 7. Dimensiones de la práctica pedagógica.

Por consiguiente, me parece pertinente que por coherencia conceptual, pasemos a describir brevemente las estrategias didácticas que subyacen a los cuatro factores o dimensiones de esta práctica de enseñanza de calidad (Prieto, 2005). A saber:

a. *Planificación de enseñanza.* Esta dimensión agrupa aquellas acciones que realiza el educador cuando planifica una clase. En esta fase (antes) de la enseñanza, los educadores determinan qué tipo de propósitos desean que alcancen los educandos, qué contenidos van a formar parte de cada unidad temática, cómo van a enseñar cada aspecto del programa, qué tipo de evaluación van a utilizar para constatar el aprendizaje de los educandos, qué adaptaciones van a llevar a cabo para aquellos estudiantes que manifiestan dificultades a la hora de aprender, etc. Todas estas decisiones son básicas para antes de iniciar la enseñanza y reflejan el pensamiento del profesor en la planeación y en la toma de decisiones de su clase.

b. *Implicación activa de los alumnos.* Esta segunda dimensión reúne la participación activa de los educandos en el proceso de aprendizaje, la preocupación porque resuelvan las dificultades encontradas en el aprendizaje, que se consideren así mismos

capaces de aprender, otorgar a los educandos el papel activo en la clase, más de constructores que receptores de información, permitir que los educandos preparen temas del espacio académico o materia, animar a los educandos a que hagan preguntas en la clase, aceptar iniciativas de los estudiantes, lograr que los educandos perciban la utilidad de lo que aprenden y hacer sentir a los educandos que los logros alcanzados en su desempeño se debe a ellos mismo, a su interés y a su esfuerzo.

c. *Interacción positiva en el aula.* Se agrupa en esta tercera dimensión, el clima de aprendizaje como influyente notable en la actitud del profesor y de los educandos, potenciar actitudes positivas, mantener expectativas positivas a pesar de las dificultades, apoyar y animar a los educandos que presentan dificultades en el aprendizaje, tratar con calma los posibles problemas que surgen en la interacción con los educandos, transmitir a los educandos que me preocupo por ellos y por su aprendizaje, mostrar respeto a los educandos mediante las conductas que manifiesto en clase y favorecer la confianza de los educandos.

d. *Evaluación del aprendizaje y de la función docente (autoevaluación).* Esta cuarta dimensión está asociada con la evaluación del aprendizaje de los educandos y la autoevaluación de la función docente. El primero está referido a los diversos modos de utilizar estrategias de evaluación, al grado en que los educandos alcanzan los propósitos de aprendizaje previstos, proporciona información a las personas interesadas, a los educandos les permite conocer que contenidos curriculares han aprendido y cuáles no, dónde hay puntos débiles y fuertes, qué pueden hacer para mejorarlos, qué capacidades, habilidades y destrezas han desarrollado, entre otras. Por su parte el educador recibe un *feedback* al trabajo académico de docencia y enseñanza desarrollado en su intervención pedagógica. El segundo aspecto de la autoevaluación de la función docente tiene que ver con la reflexión de los profesores acerca de su práctica de enseñanza como aspecto fundamental para la mejora y transformación

de su quehacer cotidiano y, en consecuencia, del aprendizaje. Este proceso de autoevaluación puede tener lugar en cualquier momento de la intervención pedagógica (antes, durante, después), lo que permitirá realizar acciones de mejoramiento y de sostenibilidad de las prácticas de enseñanza. La reflexión sistemática y estructurada de la revisión de las acciones docentes, del análisis de los puntos fuertes y débiles de la intervención pedagógica, proporciona a los educadores emprender procesos de mejora, ser más conscientes de posibles causas, capaces de explicar innumerables aspectos y transformar las estrategias didácticas utilizadas.

De ello resulta que asumir las dimensiones de una práctica de enseñanza de calidad no requiere solamente enumerar y describir las características o cualidades de las “buenas prácticas” manifestadas, sino que debe existir estrategias didácticas concretas que permitan la constatación y la coherencia entre el pensamiento y la actividad práctica, que facilite la práctica reflexiva y los procesos metacognitivos del conocimiento profesional, que se conviertan en una buena señal de nuestra propia calidad como educadores, y que permita constituirse en “síntesis y conjunción de los niveles “macro y micro” de la actuación de los sujetos” o fomente las relaciones “Hacia dentro y Hacia fuera” de la práctica pedagógica. Estrategias didácticas que se reconocen, se agrupan, se integran y se relacionan en la propuesta de las dimensiones de una enseñanza universitaria de calidad de Prieto (2005; 2007), y que servirán de referente básico para este trabajo, y se asumirán como parte constitutiva de las dimensiones de la práctica pedagógica.

4.3.2 Dimensiones de la práctica docente. Ya hemos hablado de las diferencias de la concepción de la práctica de enseñanza en relación con la práctica docente, pero repito una vez más con Cid-Sabucedo et al. (2009) que la “práctica de enseñanza” se define como “un conjunto de actividades gestuales y discursos operativos singulares y complejos, ancladas en su contexto y en la inmediatez de lo cotidiano. Mientras que la “práctica docente”

engloba a la vez la práctica de enseñanza frente a los alumnos, y/o con los alumnos, pero también la práctica de trabajo colectivo con los compañeros, la práctica de intercambios con los padres, las prácticas con colaboradores. Así que desde este contexto, analicemos a varios investigadores que definen las dimensiones de la práctica docente.

En primer término, Vain (1998) destaca cuatro dimensiones de la práctica docente: los actores (educando, educador y conocimiento), los escenarios (la sociedad, la profesión, la universidad y el aula), la trama (los grupos y las relaciones) y el currículo. Los actores constituyen los elementos potenciadores de la trama de relaciones de los diversos juegos de poder que se presentan en el aula y otros escenarios de la vida universitaria; los escenarios tal como lo propone Vaín retomando a García Canclini “[...] es un lugar en el cuál un relato se pone en escena”. Con dicha analogía podemos decir que las narrativas en la universidad bajo cuatro sub-escenarios estructurados, el sub-escenario mayor: la sociedad, donde se dispone por los escenarios de mercado, de desarrollo sustentable y de la solidaridad; el sub-escenario de articulación: la profesión, constituido por el campo académico de carreras y especialidades; el sub-escenario institucional: la universidad, donde está constituida por una red de relaciones altamente compleja y - en muchos casos – contradictoria; y el sub-escenario de condensación: el aula, establecido por las prácticas docentes en un espacio en el cual se condensan todos los juegos de poder que se desarrollan en los escenarios más amplios de la sociedad, la profesión y la universidad; pero lo es también de las relaciones y vínculos que en dicho espacio se establecen; el escenario de la trama en la práctica docente constituido por los espacios de condensación de lo subjetivo y lo social: los Grupos y las Instituciones; y, finalmente, el currículo entendido como un mediador entre la sociedad y la educación (Figura 8).

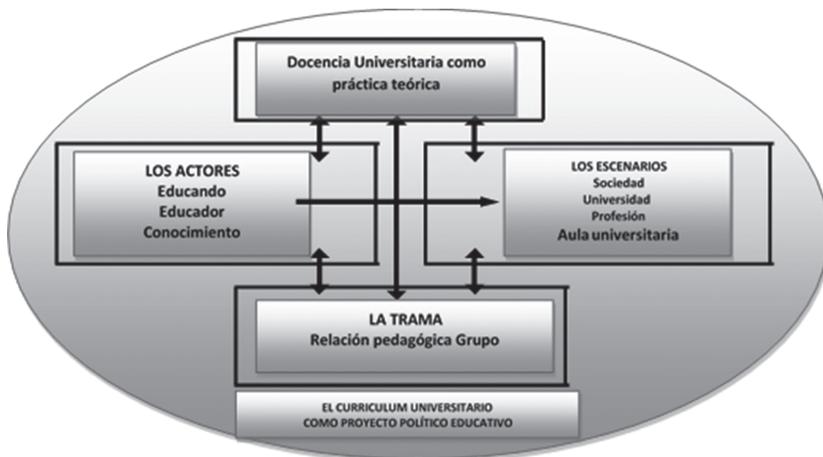


Figura 8. Dimensiones de la práctica docente (Vain, 1998).

En segundo término, la práctica docente tiene múltiples relaciones que generan complejidad y la dificultad para su análisis, por ello Fierro et al. (2003) proponen que para facilitar el estudio de las relaciones se organice en seis dimensiones, a saber: personal, interpersonal, social, institucional, didáctica y de valores; cada una de ellas destaca un conjunto particular de relaciones del trabajo académico docente. La dimensión personal representa lo esencial de la práctica humana. En ella, el educador como persona es una referencia básica, con sus características, rasgos de personalidad y debilidades que le son propias, con ideales, motivos, proyectos y circunstancias que implica a la vida profesional determinada forma de orientación; se reconoce al educador como ser histórico y sujeto de experiencias de vida. La dimensión institucional conformada por la organización universitaria, donde la práctica docente es también una tarea colectivamente construida y regulada en el espacio universitario, lugar del trabajo académico y que está sujeta a las condiciones materiales, legales y labores que regulan el quehacer universitario. La dimensión interpersonal fundamentada en las relaciones entre las personas que participan en el proceso pedagógico: educandos, educadores, directores, madres y padres de familia; relaciones interpersonales que ocurren al interior de la universidad siempre

complejas, que se construyen socialmente como resultado de la actuación individual y colectiva, dinámica en que se entretajan las relaciones institucionales que generan una cultura institucional y un ambiente estable de trabajo. La dimensión social es el quehacer que se desarrolla en un ámbito histórico, político, social, geográfico, cultural y económico particular, que le imprime diversas exigencias y que al mismo tiempo es el espacio de incidencia más inmediato de su práctica docente, intenta recuperar un conjunto de relaciones que el docente percibe como agente educativo en su ámbito donde se inserta la práctica docente, la valoración social del trabajo docente, las condiciones de vida de los educandos y demandas del educado, la igualdad de oportunidades educativas y el trabajo docente y lo que interesa es recuperar el alcance social que las prácticas pedagógicas que ocurren en el aula tienen desde el punto de vista de la equidad. La dimensión didáctica constituida por las estrategias de enseñanza y aprendizaje, concepciones acerca del aprendizaje y la enseñanza, el análisis de rutinas y tiempos universitarios, el rendimiento académico y los conceptos, actitudes y procesos que promueven las formas de enseñanza utilizada. Finalmente, la dimensión valoral determinadas por los valores personales y la práctica docente, la influencia del maestro en la formación de los conceptos y actitudes de los educandos, la universidad como un escenario de formación de valores mediante estilos de gestión y relación valoral para el quehacer universitario: convenciones internacionales, documentos de política educativa universitaria, normas del sistema, planes y programas de estudio.

En tercer término, Restrepo y Campo (2002) definen un modelo operativo para la práctica docente constituida por ámbitos de acción interdependientes compuestos por preparar, mostrar e interactuar. Preparar, agrupado por las disposiciones y preparaciones del trabajo académico; lo que debe prepararse consta de lo previo, la actualización y la auto-reflexión, y los cursos de contexto, los programas y las sesiones. Mostrar, agrupa lo que propiamente dicho se va a compartir o mostrar al otro; para mostrar los modos, mediaciones y las clases, se determina

los rasgos de personalidad, las formas de sentir y de pensar y los valores privilegiados. Por último, interactuar implica establecer las reglas de juego, la participación y la valoración en la interacción con el educando en el aula.

Y, en última instancia, Panqueva y Gaitán (2005b) afirman que la práctica docente se destaca por los siguientes momentos: preactivo y post-activo. El momento preactivo está caracterizado porque es antes de la intervención pedagógica, caracterizada por las consideraciones individuales de los educandos, definición previa de los propósitos de aprendizaje, conocimiento de los recursos educativos aplicables, el diseño de estrategias didácticas y organización de un sistema de evaluación formativa. El momento post-activo es después de la intervención del educador, definido por una reflexión profesoral, analizando logros y mejoramientos posibles. De otra parte, el trabajo colaborativo tiene ventajas apreciables, las buenas prácticas y su calidad es fruto de múltiples factores, buena estrategia de actuación didáctica, el dominio extraordinario del conocimiento en un área específica del saber y una actitud artística llamado *arte profesional*- en palabras de Schön-

En consecuencia, según Vain (1998); Fierro et al. (2003) asumen unas dimensiones de la práctica docente en sus relaciones: "Hacia fuera" y "Hacia dentro"- en términos de Zuluaga-, porque a la vez que se tiene en cuenta al estudiante, al conocimiento, las formas de enseñar, la profesión, también, "hacia afuera" la práctica docente se asocia con el momento histórico, social y cultural del país, con las relaciones de poder y con la mirada de la ciencia y de sujeto; de ahí que estas dimensiones se aproximen a una real práctica pedagógica que se constituye en "síntesis y conjunción de los niveles macro y micro de la actuación de los sujetos"- en términos de Castaño y Fonseca-. Antes, por el contrario, Restrepo y Campo (2002) y Panqueva y Gaitán (2005a; 2005b) asumen las dimensiones de la práctica docente en sus relaciones "Hacia dentro" y con una mirada en el nivel micro de la actuación de los sujetos, puesto

que asumen la práctica docente como una práctica de enseñanza que se centran en la fase preactiva, una fase interactiva (Jackson, 2001) y postactiva (Clark y Peterson, 1990), preocupados por la planeación, la actuación e interacción del docente. Sin embargo, se reconoce que las dimensiones de la práctica docente expuestas son características de una docencia como práctica que favorecen una enseñanza de calidad, la comprensión de las necesidades de un entorno y hacen de la práctica docente una *praxis* que posibilite convertirla en una práctica pedagógica y no en una simple práctica académica que privilegie la docencia.

4.3.3 Dimensiones o variables de la práctica educativa. La práctica educativa, habíamos dicho, se constituye en una de las condiciones esenciales de la actividad humana, son acciones intencionales y objetivas cuyo fin es educar, son creaciones socio-históricas producto de los seres humanos, permanentes y habituales, se transfieren de generación, y pueden ser renovadas y mejoradas, e inseparables del medio que usa y del bien que consigue. Dicho eso, no existe la práctica educativa sino las prácticas educativas. Por eso, ahora se indaga al educador, al educando, al contenido, a la interacción, al aula, al contexto, a las instituciones, etc. Para encontrar cómo influyen y componen el hecho educativo. Entonces, abordar las dimensiones o variables de la práctica educativa requiere examinar y comprender las visiones que algunos autores han tenido en su discusión, para la enumeración y la caracterización de dichas variables.

Comencemos por Tann (1990, citado por Zabala, 2007), al describir el modelo de trabajo por tópicos, identifica las siguientes dimensiones de: control, contenidos, contexto, objetivo/categoría, procesos, presentación/audiencia y registros. Por otra parte, Aebli (1998) describe lo que él denomina doce formas básicas de enseñar, identificando tres dimensiones: *el medio de la enseñanza/aprendizaje* entre educandos y educador y el espacio académico de formación, que incluye las de narrar y referir, mostrar e imitar, contemplar y observar, leer y escribir; *la dimensión de los contenidos*

de aprendizaje donde distingue entre una representación de acción, operación y conceptos; y *la dimensión de las funciones en el proceso de aprendizaje*, la construcción a través de la solución de problemas, la elaboración, el ejercicio/repetición y la aplicación.

Por su parte, Zabala (2007) toma como referencia a los anteriores autores de más tradición en el tema, propone que las *dimensiones o las variables* de la práctica educativa situadas en descripción de cualquier propuesta metodológica o la unidad didáctica son: *las secuencias de actividades de enseñanza/aprendizaje* donde define las actividades a lo largo de la unidad; *el rol de los educadores y educandos* conformado por el papel que juega el educando y el educador, con sus múltiples de relaciones, de comunicación y de vínculos que concuerden con las necesidades del aprendizaje y el clima de convivencia; *la organización social* de la clase, comprende la forma de distribuir a los educandos y su dinámica grupal, y la distribución del espacio y el tiempo que se define por las diversas maneras de enseñar en un dispositivo llamado aula; *el sistema de organización de los contenidos* se distingue por la forma de organizar las disciplinas, o por estar centrado en enfoques globales, el uso de los materiales curriculares y otros recursos representados por las diversos medios utilizados en la intervención pedagógica; y *el sentido y la función de la evaluación* donde define la evaluación como medición o valoración, en tal caso como forma de implicación en el aprendizaje. Es así como las diferentes dimensiones de la práctica educativa se reúnen en un contexto “micro” o en las relaciones de una práctica pedagógica “Hacia adentro”, porque su preocupación se enfatiza en un modelo de percepción del aula y de prácticas de enseñanza desde el profesor, y que estrechamente está asociado a su planificación, su aplicación y su evaluación.

De otro lado García-Cabrero y Navarro (2001) plantean que el análisis de la práctica educativa debe ser abordado en su totalidad y proponen tres niveles para ello: el nivel macro, que incluye las metas y creencias acerca de la enseñanza, y las rutinas típicas de actividad utilizadas por el profesor, el nivel meso, que

contempla las estrategias pedagógicas y discursivas empleadas para introducir los contenidos del curso, y, el nivel micro, que comprende la valoración de los aprendizajes logrados por los educandos. Aún es más García-Cabrero et al., (2008) sostienen que la práctica educativa de los docentes es una actividad dinámica, reflexiva, que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre educadores y educandos. No se limita al concepto de docencia, es decir, a los procesos educativos que tienen lugar dentro del salón de clases, incluye la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula. Proponen tres dimensiones de la práctica educativa de los docentes correspondientes a las actividades desarrolladas antes, durante y después de las situaciones didácticas propiamente dichas y que ocurren en el contexto del aula y que se pueden sintetizar en tres grandes dimensiones A, B y C. La dimensión A que enfatiza el pensamiento didáctico del profesor y la planificación de la enseñanza; la dimensión B, identificada por la interacción educativa dentro del aula; y la dimensión C, definida por la reflexión sobre los resultados alcanzados. La relación es de interdependencia entre estas tres dimensiones, es decir, cada una de ellas afecta y es afectada por las otras, por lo cual resulta indispensable abordarlas de manera integrada. La propuesta desarrollada considera que los programas de mejoramiento del trabajo académico del educador deben abordarse a partir de la evaluación de la práctica educativa que contemple estas dimensiones para después abordar la formación del educador. De ello, resulta que las prácticas educativas son una actividad humana y acciones intencionadas, habituales y "cíclicas" que requieren el análisis en su totalidad, enfatizando las dimensiones del pensamiento del profesor (creencias y conocimientos, planeación y expectativas), de la interacción educando-educador (acción didáctica constatada con las concepciones), y la reflexión (reconocer logros, transformaciones de los sujetos, autoevaluación) sobre la enseñanza. El modelo representa para el profesor una oportunidad de aprendizaje, por el cambio de las formas tradicionales de la práctica académica, que

mediante una real práctica reflexiva, los profesores autoevalúan su propia actuación personal, criticándola y buscando acciones de mejoramiento pedagógico.

Esto nos conduce a comprender que las dimensiones de la práctica educativa no pueden examinar la planificación, la intervención pedagógica y la evaluación de manera aislada, dado que son prácticas cíclicas, interdependientes, reflexionadas y autoevaluadas por el propio agente de transformación: el maestro, y alcanzan su mayor plenitud en el acto de educar al otro que es fundamentalmente humano, preguntarse por el otro y sus aprendizajes, y por la re-significación de su saber pedagógico, elementos constitutivos de una práctica pedagógica que fundamenta las prácticas de enseñanza y las prácticas docentes.

4.3.4 Dimensiones de la práctica pedagógica. Las Dimensiones, elementos, componentes de la práctica pedagógica se forman a partir de la *praxis* de los aspectos examinados de las prácticas de enseñanza, de las prácticas docentes y de las prácticas educativas y que se han ido sucediendo en este subcapítulo, poniendo de relieve el papel esencial de las estrategias didácticas del profesor como motor de reflexión de las prácticas de enseñanza, la comprensión de los dos tipos de relación: “Hacia fuera” y “Hacia dentro”, y los rasgos características de una práctica educativa cíclica, interdependiente, reflexionada y autoevaluada (ver Figura 9).

Veamos, primero, las estrategias didácticas del profesor como motor de reflexión de las prácticas de enseñanza. Si las estrategias didácticas las consideramos “acciones con carácter intencional y consciente” (Monereo, 2006), realizadas por el profesor con “clara y explícita intencionalidad pedagógica” (Bixio, 2005) que nos permiten “dar respuesta a la finalidad última de la tarea educativa” (Navaridas, 2004) entonces es uno de los componentes básicos y potenciales para la *praxis* del accionar de la práctica pedagógica. De este modo las estrategias didácticas utilizadas por el profesor nos permitirán la constatación y la evidencia del pensamiento en relación con la actividad práctica, la práctica

reflexiva (*praxis*) y los procesos metacognitivos del conocimiento profesional y una buena señal de nuestra propia calidad como educadores. Por tanto, las estrategias se convierten en un motor de la práctica de enseñanza, donde se entrelaza la ejecución de acciones, las de querer hacerlas y pensar sobre ellas. Al analizar las estrategias didácticas, los distintos aspectos y las actividades que integran el proceso pedagógico, se puede observar que en su mayoría están referidas a la interacción educando/educador/saber. En tanto práctica se ve afectada por cierta subjetividad del docente, subjetividad que conforma las percepciones, las historias de vida, sus experiencias de vida, su formación, su saber, sus motivaciones, sus preocupaciones, así como sus intereses e interrogantes que les suscita la actividad práctica, no son más que los componentes de la práctica pedagógica del profesor universitario, espacio/tiempo, donde ejerce su epistemología desde intereses que la guía, develándose en las respuestas a interrogantes (Pasek, 2006). En efecto dice Reyes (2002), los profesores pensamos acerca de:

Todo lo que hacemos, todo lo que debemos hacer y todo lo que no hemos hecho. Pero, precisamente este pensamiento y reflexión sistemática y profunda acerca de la práctica de enseñanza es lo que a mi modo de ver constituye una parte central de la formación del profesor universitario. La reflexión acerca de la complejidad de su trabajo le hace crecer como docente al tomar decisiones mejor informadas acerca de su acción. A medida que se reflexiona sobre la labor, se aprende, y este aprendizaje es fundamental en la enseñanza. Los profesores aprenden a enseñar investigado sobre su práctica. Al investigar le hallan mayor sentido a su quehacer y es precisamente este proceso de hallarle sentido a la enseñanza lo que nos hace evolucionar como docentes. (p. 29).

Reconocemos que la práctica pedagógica requiere de un pensamiento y reflexión sistemática y profunda por su complejidad e incertidumbre, por su interacción con prácticas sociales y culturales, y por el entramado de relaciones que se entretejen en sus acciones, mediante un proceso de investigación en y sobre la acción de los sujetos que intervienen. Sin embargo,

se requiere estrategias didácticas reflexivas que posibiliten la reflexión personal, la reflexión entre pares y la reflexión en grupos, estrategia triádica, que no sólo posibilita, examinar las dimensiones personal, profesional y laboral del profesor universitario, sino develar sentidos y significados, objetos de conocimiento pedagógico y sistematización de las reflexiones compartidas.

Por otra parte, el papel esencial de la comprensión de los dos tipos de relación de la práctica pedagógica: “Hacia fuera” y “Hacia dentro”, requiere que se las integre y se las asocie, porque tan fundamental es la intervención con el estudiante, el conocimiento, las formas de enseñar, la profesión, como es básico la asociación con el momento histórico, social y cultural del país, con las relaciones de poder, y con la mirada de la ciencia y de sujeto; de ahí que estas dimensiones se aproximen a una real práctica pedagógica, y se constituyan en “síntesis y conjunción de los niveles macro y micro de la actuación de los sujetos”- en términos de Castaño y Fonseca-. También con este tipo de relaciones la actividad práctica es mucho más que la aplicación de recursos técnico-pedagógicos, intervienen significados, percepciones y acciones de los sujetos involucrados en cada proceso concreto: educandos y educadas; educadores y educadoras, autoridades y responsables del servicio educativo, madres y padres de familia. Intervienen también los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos, y político-sociales y culturales, que expresan el proyecto educativo del país (Sichra, 2004). Aún mejor la “práctica por ser política, exige la competencia técnica. Las dimensiones políticas, técnicas y humanas de la práctica pedagógica se exigen recíprocamente. Pero esta mutua implicación no se da en una forma automática y espontánea. Es necesario que sea conscientemente trabajada” (Candau, 1998, p. 22).

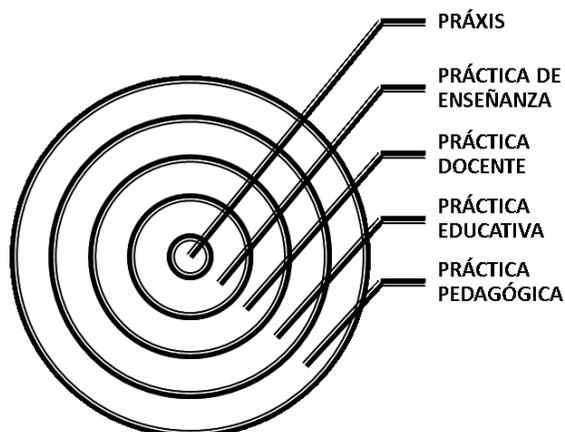


Figura 9. Configuración de la práctica pedagógica.

Por último, los rasgos característicos de una práctica educativa cíclica, interdependiente, reflexionada y autoevaluada genera una práctica pedagógica que adquiere sentido en su propio agente de transformación: el maestro, y alcanza su mayor plenitud en el acto de educar al otro que es fundamentalmente humano, preguntarse por el otro y sus aprendizajes, y por la re-significación de su saber pedagógico, elementos constitutivos de una práctica pedagógica que fundamenta las prácticas de enseñanza, las prácticas docentes y la práctica educativa. Desde estos rasgos característicos de la práctica educativa es cuando la práctica pedagógica adquiere sentido en la acción, donde el sujeto tiene un papel fundamental como agente insertado en la estructura social, proponiendo la articulación de tres categorías básicas: conocimientos, formas de hacer y elementos intencionales y morales. Por tanto, la práctica como acción intencionada de formación entrelaza la ejecución de acciones, las de querer hacerlas y pensar sobre ellas. Desde este punto de vista se determina que son tres componentes que tienen la práctica pedagógica: uno dinámico constituido por los motivos y las intenciones personales y sociales que dan sentido a la educación; un componente cognitivo constituido por la conciencia que se tenga de las acciones que se realizan, las

creencias personales y los conocimientos (la práctica pedagógica tiene sentido porque posee significados y porque es posible comprenderla) y un componente práctico conformado por la experiencia reflexionada del saber hacer (Gimeno, 1999 citado por Ortega y Fonseca, 2008), lo que conforman el mundo subjetivo del profesor, sus discursos y sus acciones (Reyes, 2002).

En definitiva los elementos de la práctica pedagógica son tan complejos e inciertos como su construcción conceptual, pero, devela que a partir de la *praxis* de las prácticas de enseñanza, las prácticas docentes y las prácticas educativas adquieren real sentido en la diversidad de factores constitutivos del proceso pedagógico del profesor, en la interacción con el educando y el saber, en un espacio/tiempo donde se expresa su saber pedagógico y su identidad con la profesión, se construye creencias y capacidades para el logro de un mejor aprendizaje, ejerciendo “su epistemología desde los intereses que la guía”. Así como la práctica pedagógica “no es un objeto fácil de definir por sus aspectos y funciones múltiples”, definir los elementos o componentes de la práctica pedagógica requiere examinar el pensamiento del profesor (planeación, decisiones, creencias, expectativas, conocimientos y epistemologías), Interacción de los sujetos (decisiones en y sobre la acción), reflexión acerca de la función docente y de la práctica evaluativa (proceso pedagógico y evaluación del aprendizaje) a partir de acciones intencionadas, conscientes y concretas que se traduzcan en estrategias didácticas triádicas que posibiliten la *praxis* de las creencias en y sobre la acción; así mismo, requiere que sus relaciones se contemplen “Hacia fuera y Hacia adentro” o “a nivel macro o a nivel micro” por la trascendencia del profesor universitario como factor de calidad, se requiere que sean trabajadas en forma cíclica, interdependiente, reflexionada y autoevaluada (ver Figura 9). (pp. 91-153).

4.4 Conclusiones

Las reflexiones que se han ido sucediendo en torno al concepto de la práctica pedagógica, por una parte, dada la centralidad

de la categoría práctica y la diversidad de enfoques y perspectivas del complejo entramado de los términos que circulan en el discurso académico universitario, su análisis permitió reconocer y distinguir diversas formas de práctica pedagógica que se agrupan en expresiones asociadas que permitan comprender la complejidad de las relaciones entre educación y cultura (la práctica, la práctica educativa, la práctica docente y práctica de enseñanza). La práctica es un bien moralmente valioso, adecuado al contexto o una situación particular, muestra relaciones profundas con el saber, el poder, la acción individual y la acción social. La práctica educativa se comprende como las prácticas educativas, es decir, acciones intencionales, objetivas cuyo fin es educar; son creaciones socio-históricas producto de los seres humanos, son permanentes y habituales, se transfieren de generación, pueden ser renovadas y mejoradas, y son inseparables del medio que usa y del bien que consigue (Panqueva y Gaitán, 2005a; Bazdresch, 2012). La práctica docente es una práctica social, concreta, llena de intereses, plena de intencionalidades y forma parte del proceso formativo de los educadores reflexivos e intelectuales que a partir de la reflexión transforman el quehacer educativo en el aula y en la institución y la práctica de enseñanza se entiende como los procesos de transmisión y apropiación de contenidos y saberes que se enmarcan en procesos de escolarización, se ponen de manifiesto en la relación docente-educando-conocimiento básicamente centrada en el enseñar y el aprender.

Todas ellas constitutivas de una práctica pedagógica en la medida que se derivaron de una *praxis* de la educación como práctica. Mientras que la práctica cotidiana, la práctica académica, la práctica que privilegia la docencia y la práctica formativa son expresiones disociadas con la noción de práctica pedagógica, dado que sólo privilegian el ejercicio de la docencia, le dan relevancia a lo técnico instrumental y son excesivamente metodológicas. Las distintas formas de práctica estudiadas son susceptibles de

indagación. La figura del profesor universitario aparece como un agente de cambio, un educador profesional como investigador de su propio quehacer y una persona preocupada por la reflexión de su propia práctica, que le permitirá realizar cambios sustanciales y benéficos para el aprendizaje del estudiante y para su conocimiento profesional.

Por otro lado, al examinar el entorno en el que se inserta la práctica pedagógica, se analiza la educación superior como un factor clave estratégico y de progreso de un país, reconociendo la educación como un práctica de transformación social, que a través de la universidad procurará enlazar el mundo de la vida, el mundo académico y el mundo del trabajo, posibilitando a la sociedad mejores estilos de vida; se evidencia la influencia del entorno político, social y académico en el trabajo del profesor universitario, haciendo que continuamente cambien los roles o la función docente; y la discusión se centra en el profesor y la práctica pedagógica como componentes de calidad de la educación superior, el análisis del profesor y su práctica pedagógica, a partir de la figura del profesor como agente de resignificación de la práctica académica vista sólo como docencia sin interdependencia con la investigación y la proyección social, y que a partir de la didáctica se transforma en *praxis*, convirtiéndose en una real práctica pedagógica (Valverde, 2010 y 2011). Por último, se define los elementos o componentes de la práctica pedagógica, lo cual requiere examinar el pensamiento del profesor (planeación, decisiones, creencias, expectativas, conocimientos y epistemologías), la interacción de los sujetos (decisiones en y sobre la acción), la reflexión acerca de la función docente y de la práctica evaluativa (proceso pedagógico), y la evaluación del aprendizaje a partir de acciones intencionadas, conscientes y concretas que se traduzcan en estrategias didácticas triádicas que posibiliten la *praxis* de las creencias en y sobre la acción; con un tipo de relaciones “a nivel macro y a nivel micro” por la trascendencia del profesor universitario como factor de calidad, y caracterizadas por asumirlas en forma cíclica, interdependiente, reflexionada y autoevaluada.

Referencias

- Bazdresch, J. (2012). La metodología cualitativa y el análisis de la práctica educativa. En R. Mejía y S. A. Sandoval (Coord.), *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica* (3ª. ed., pp. 177-191). Guadalajara, México: Universidad Jesuita de Guadalajara, ITESO.
- Gortari, E. (1988). *Diccionario de la lógica*. México: Plaza y Valdes.
- Panqueva, J. y Gaitán, R. (2005a). Contexto General. En R. C. Gaitán Riveros (Coord.), *Prácticas educativas y procesos de formación en educación superior* (pp. 9-13). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Educación.
- Real Academia Española. (RAE). (2018). *Diccionario de la Lengua Española* (23ª. ed.). Recuperado de <http://dle.rae.es/srv/fetch?id=TtAtLcR>
- Restrepo, M. y Campo, R. (2002). *La Docencia como práctica. El concepto, un estilo, un modelo*. Bogotá, Colombia: Editorial Universidad Javeriana.
- Tallaferro, D. (2006). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. *Educere*, 10(33), 269-273.
- Valverde, O. (2011). *Las creencias de autoeficacia en la práctica pedagógica del docente universitario de Humanidades, Ciencias Sociales, Educación y Ciencias Contables, Económicas y Administrativas* (Tesis doctoral). Universidad de Valencia. Departamento de Teorías de la Educación. Recuperado de <https://www.tdx.cat/handle/10803/78870>
- Zuluaga, O., Echeverri, A. Martínez, A., Quiceno, H., Sáenz, J. y Álvarez, A. (2011). *Pedagogía y Epistemología* (2ª. ed.). Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.



Hna. Marianita Marroquín Yerovi fmi

Doctora en Estudios Sociales y Políticos de la Universidad de Valencia – España. Es docente investigadora, vinculada a la Maestría en Pedagogía. Es la Directora del Seminario permanente de capacitación pedagógica desde el año 2007, miembro del Grupo Pedagógico y coautora del libro “Modelo Pedagógico de la Universidad Mariana” en su primera y segunda edición (2017), autora de varios libros como: Construcción del Modelo Pedagógico de la Universidad Mariana 2007 – 2010, Compartir es multiplicar; Docentes estratégicos, forman estudiantes estratégicos. Una propuesta para el trabajo de aula (Marroquín, 2011; 2015); “Las concepciones epistemológica, pedagógicas y didácticas de los profesores de las Universidades Acreditadas en Colombia” (2018) Líder del Grupo PRAXIS con una clasificación de A1 en Colciencias. Es “Docente titular” de la Universidad Mariana, ha publicado varios artículos científicos, a nivel nacional e internacional, Consultora representante legal en Ecuador para la Construcción de Agendas Locales de la Igualdad de Derechos – Cantón Tulcán y Cantón Mira.



Yanet Valverde Riascos

Magíster en Pedagogía. Especialista en Pedagogía. Licenciada en Educación Básica Primaria con Énfasis en Matemática Creativa e Informática de la Universidad Mariana y Bachiller Pedagógico de la Normal Superior de Pasto. Desde hace 7 años vinculada a la Universidad Mariana. Docente de Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria en el Instituto Champagnat de Pasto por 21 años, Pregrado, Posgrado, Asesora de Área y Coordinadora de Investigación. Pertenece al Grupo de Investigación “Forma” e “Indagar en Categoría A1” de la Universidad Mariana.

Actualmente Docente Investigador Junior (IJ), Docente Asistente en los espacios académicos de evaluación del aprendizaje, enfoques teóricos y metodológicos de investigación, el maestro como investigador: Discursos y Métodos. Autobiografía y formación académica, estrategias de enseñanza y aprendizaje y asesora de investigación, orientadora y organizadora del curso de ascenso al escalafón docente, orientadora del taller sobre evaluación por Competencias a Docentes y cualificación sobre Lineamientos Curriculares en el área de Ciencias Sociales y coinvestigadora del programa Ondas con niños y jóvenes. Asesora de tesis de pregrado y posgrado. Ha presentado varios capítulos de libros, libro y artículos científicos nacionales e internacionales. Ha participado como conferencista o ponente en eventos nacionales e internacionales.



Juan Eduardo Rosero Palacios

Magíster en Educación, Universidad ICESI. Licenciado en Educación Básica, Humanidades, Lengua Castellana e Inglés, Universidad de Nariño. Docente e investigador de tiempo completo del programa Maestría en Pedagogía, Facultad de Posgrados y Relaciones Internacionales, Universidad Mariana. Pasto, Colombia.



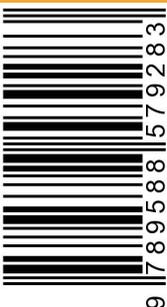
Oscar Valverde Riascos

Doctor en Educación y Pedagogía de la Universidad de Valencia-España. Magíster en Educación con énfasis en Docencia Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Computación para la Docencia de la Universidad Mariana. Licenciado en Educación Básica con énfasis en Matemática de la Universidad Mariana y Economista de la Universidad de Nariño. Exrector, Exvicerrector Académico, Exdecano de Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, actualmente decano y profesor de la Facultad de Posgrados y Relaciones Internacionales. Coordinador nodo Suroccidente Red Colombiana de Posgrados. Profesor y asesor de investigación invitado de las Universidades: CES-Medellín, ESAP-Pasto, UMECIT-Panamá, Universidad de la Plata-Argentina y par evaluador de las Universidades de Antioquia, Pamplona-Bucaramanga, Tadeo Lozano y Universidad Pedagógica Nacional. Investigador Asociado reconocido por Colciencias, vinculado al grupo Praxis en categoría A1. Experto en Pedagogía, Currículo, Didáctica, Evaluación, Gestión de Calidad, Investigación, Educación Comparada, Desarrollo Organizacional, asesor de tesis de maestría y doctorado, ha presentado varios libros y artículos científicos nacionales e internacionales, entre algunos, están: *Las creencias de autoeficacia en la práctica pedagógica del profesorado universitario*, *Conocimiento práctico de la evaluación y las concepciones epistemológicas, pedagógicas y didácticas del mejor profesorado de Colombia*.

Este libro se compone de una serie de reflexiones temáticas, producto de investigaciones realizadas por miembros y colaboradores de los grupos Praxis e Indagar de la Universidad Mariana, categorizados en A1 en el escalafón de Colciencias, que aportan a la formación de estudiantes en la Maestría en Pedagogía y a la formación doctoral, asumiendo los constructos de Formación, del Pensamiento, del Conocimiento Profesional y de la Práctica Pedagógica, que permiten la reflexión y pensamiento del sujeto (maestro) y del objeto (práctica) de la pedagogía.

Desde sus inicios, los grupos Praxis e Indagar, adscritos a la Facultad de Posgrados y Relaciones Internacionales, han tratado de ser un espacio de reflexión para estudiantes, profesores en formación inicial y formación en servicio, procedentes de diversas áreas del conocimiento o diversos intereses interdisciplinarios, cuyo eje común es la formación, el conocimiento profesional y la práctica pedagógica en los diferentes niveles de educación.

ISBN: 978-958-8579-28-3



Editorial
UNIMAR

Universidad Mariana
Calle 18 No. 34-104 San Juan de Pasto
<http://www.umariana.edu.co/EditorialUnimar/>