

**Prácticas pedagógicas docentes
de la Maestría en Educación.
Vicerrectoría de la Universidad Abierta
y a Distancia, Universidad Santo Tomás.
Grupos nacionales ***

*Ana Elvira Castañeda Cantillo***

Recibido: 30 de noviembre de 2012

Aprobado: 1 de marzo de 2013

Castañeda Cantillo, A. E. (2013). Prácticas pedagógicas docentes de la Maestría en Educación. Vicerrectoría de la Universidad Abierta y a Distancia, Universidad Santo Tomás. Grupos nacionales. Revista *Magistro*, 7(13), pp. 179-207.

Resumen

Este proyecto de investigación tuvo como objetivo comprender las prácticas pedagógicas y los significados sobre el papel que desempeñan los docentes en la Maestría en Educación de la VUAD. Con una metodología de investigación cualitativa, se accedió al mundo de las subjetividades de cuatro docentes en los campos pedagógicos, humanista e investigativo y de los estudiantes de primer semestre del grupo nacional que recibieron clases con dichos profesores. Para acceder a las voces de los participantes se realizó un estudio biográfico-narrativo en el que se utilizaron dos técnicas

* Trabajo clasificado como artículo de investigación, desarrollado dentro del proyecto *Prácticas pedagógicas docentes de Maestría en Educación promotoras del aprendizaje autónomo*, realizado entre junio de 2011 y julio de 2012. Convocatoria interna 06 de 2011 del Centro de Investigación de la Vicerrectoría de la Universidad Abierta y a Distancia de la Universidad Santo Tomás.

** Psicóloga, magister en Psicología Clínica y de Familia, doctoranda en Educación, Universidad Santo Tomás de Bogotá. Docente de la Universidad Santo Tomás. Contacto: anacastaneda@ustadistancia.edu.co



de investigación. La primera, dirigida a los profesores, consistió en realizar entrevistas biográficas con el objetivo de identificar sus relatos sobre hechos o situaciones de su experiencia como maestros en los roles que han desempeñado; la segunda consistió también en observaciones no participantes en los respectivos escenarios de aula, los cuales buscaban develar las dinámicas pedagógicas que allí se encarnaban. Por otra parte, se definieron como categorías comprensivas los significados construidos por los docentes y sus prácticas pedagógicas, lo que permitió develar a través de los textos obtenidos la transformación en sus lógicas, reflexiones y responsabilidades asumidas por los docentes a lo largo de sus historias; destacándose la construcción de significados en torno a la importancia de una transición basada en la transmisión de la información a un rol docente que está interesado en significar su práctica como un proceso dirigido a comprender el contexto y necesidades particulares de sus estudiantes para promover aprendizajes significativos en sus mundos laborales, lo cual favorece la emergencia de estilos del profesor orientados hacia una pedagogía crítica.

Palabras clave: prácticas pedagógicas, proceso de enseñanza-aprendizaje, significados docentes.

Teacher pedagogical practices in the Master's Degree in Education. Vice-Chancellor of the Open and Distance University, Universidad Santo Tomás. National groups

Abstract

This research project aimed at understanding the pedagogical practices and meanings of the role that teachers play in the Master's Degree in Education of VUAD. Using a qualitative research methodology, was accessed the world of subjectivities of four teachers in the pedagogical, humanist and research



fields and of first semester students of the national group that received classes with such teachers. To access the voices of the participants a biographical-narrative study was conducted in which two research techniques were used. The first, aimed at teachers, consisted of biographical interviews with the purpose of identifying their account on events or situations of their experience as teachers in the roles they have played; the second one also consisted of non-participant observations in the respective classroom scenarios, which sought to uncover the pedagogical dynamics embodied therein. Moreover, comprehensive categories as the meanings constructed by teachers and their pedagogical practices were defined, which allowed to reveal through the texts obtained the transformation of their logics, reflections and responsibilities assumed by teachers throughout their histories; particularly the construction of meanings about the importance of a transition based on the transmission of information to a teaching role that is interested in meaning his practice as a process to understand the context and needs of their students to promote meaningful learning in their employment worlds, which favors the emergence of styles of the teacher oriented towards critical pedagogy.

Keywords: pedagogical practices, teaching-learning process, teaching meanings.

**Pratiques pédagogiques enseignantes
du Master en Éducation. Vice-présidence
l'Université Ouverte et à Distance,
Université Santo Tomás. Groupes nationaux**

Résumé

Ce projet de recherche a eu comme objectif de comprendre les pratiques pédagogiques et les signifiés sur le rôle des enseignants dans le Master d'Éducation de la VUAD. Avec une méthodologie de recherche



qualitative, on a eu accès au monde des subjectivités de quatre enseignants dans les champs pédagogiques, humaniste et de la recherche y des étudiants de premier semestre du groupe national qui ont reçu des cours avec ces professeurs. Pour avoir accès aux voix des participants, une étude biographique-narrative a été faite, dans laquelle ont été utilisées deux techniques de recherche. La première, visant les professeurs, repose sur des entretiens biographiques, dans le but d'identifier leurs récits sur des faits ou des situations de leur expérience en tant que professeurs dans les rôles qu'ils ont eus ; la deuxième a reposé sur des observations non participantes dans les scénarios respectifs de classe, lesquelles cherchaient à révéler les dynamiques pédagogiques qui s'incarnaient là.

D'autre part, en tant que catégories compréhensives ont été définis les signifiés construits par les enseignants et leur pratiques pédagogiques, ce qui a permis de révéler avec les textes obtenus la transformation de leurs logiques, réflexions et responsabilités assumées par les enseignants tout au long de leurs histoires ; en surlignant la construction de signifiés autour de l'importance d'une transition basée sur la transmission de l'information à un rôle enseignant qui est intéressé par signifier sa pratique comme un processus dirigé à comprendre le contexte et les besoins particulier de ses étudiants pour promouvoir des apprentissages significatifs dans leurs monde de travail, ce qui favorise l'émergence de styles du professeur orientés vers une pédagogie critique.

Mots-clés: pratiques pédagogiques, processus d'enseignement-apprentissage, signifiés enseignants.

Introducción

Las prácticas pedagógicas se configuran como un sistema en el cual se interceptan los significados que tienen los docentes sobre su papel como constructores de cultura y agentes de cambio en la vida del estudiante, las interacciones y lenguajes que establece con estos en el aula, para que se permita manifestar sus inquietudes, contradicciones y cuestionamientos sobre lo que está aprendiendo más allá de lo cognoscitivo, es decir,

incluye dimensiones de lo axiológico, lo ético, lo socioafectivo y que responden a un enfoque pedagógico asumido en sintonía con el modelo que se define en el programa en que desempeña su rol.

La idea de autodirección en el aprendizaje abarca tanto los procesos del método de enseñanza como las características de la personalidad del sujeto (Alanís, 1993), lo que conlleva afirmar que las prácticas pedagógicas y el aprendizaje autónomo son elementos interdependientes en un sistema de créditos académicos que en la legislación educativa colombiana rige a las instituciones de educación superior.

En el marco de una cultura institucional en la que es conveniente hacer lo que los demás hacen o el sistema exige, puede surgir una dicotomía que ubica al docente en la parte central de esta, procurando responder con sus prácticas pedagógicas a sus convicciones personales y creencias, pero enfrentado a intereses que van más allá de lo personal. Se implementan las prácticas pedagógicas conforme se han significado el aprendizaje, la enseñanza, el estudiante, el docente y bajo qué marco institucional normativo y educativo se está inmerso, etc.

En la Ley 30 de Educación se abrió paso para empezar a pensar en conceptos como *crédito académico*, *cooperación interinstitucional*, *evaluación de calidad*, *flexibilidad*, *transferencia estudiantil*, los cuales se hicieron presentes en los documentos oficiales y comenzaron a implementarse en las instituciones de educación superior (IES). En el caso colombiano, el Decreto 808 del 25 de abril de 2002 y el Decreto 2566 del 10 de septiembre de 2003 fueron, entre otros, los encargados de materializar este movimiento, lo cual convocó inevitablemente a repensar las prácticas pedagógicas que permitían darles vida a dichos conceptos.

De la misma forma, el Decreto implicó “un cambio de mentalidad y un proceso de transformación del sistema de programas semestralizados y con cátedra magistral al sistema de créditos académicos con implementación del aprendizaje autónomo” (Palacio, 2006, p. 80).

La idea de autodirección y autorregulación en el aprendizaje abarca tanto los procesos del método de enseñanza como las características de la personalidad del sujeto (Alanís, 1993), es decir, tanto de quien enseña como de quien aprende. Lo que conlleva afirmar que las prácticas pedagógicas y el aprendizaje autónomo son elementos interdependientes en un sistema de créditos académicos, ya que implican por parte de los



actores que intervienen en el proceso hacer conciencia de: ¿Cómo se enseña? ¿Qué sabe y que hace quien enseña? Al igual que, ¿Cómo se aprende? ¿Qué sabe y qué hace quien aprende? Implica asumir la responsabilidad y el control interno del proceso personal de aprendizaje de acuerdo con los análisis realizados por Brockett y Hiemstra (1993).

Como lo señala Aguerrondo (2002): “el eje pedagógico tiene como objeto las definiciones básicas sobre el sujeto de la enseñanza, así como las relativas a qué se entiende por aprendizaje, por enseñanza y por rol docente” (p. 40). Se debe articular el orden del hacer con el del ser humano que participa, quien trae al aula de clase una historia de vida personal y profesional situada en un lugar, tiempo y contexto particular. Por lo tanto, al explorar sobre las prácticas pedagógicas es necesario recuperar las voces del docente y del estudiante para darle sentido al proceso de enseñanza aprendizaje.

Al respecto, Restrepo y Campo (2002) definen la práctica pedagógica como “los modos de acción cotidiana, ya sean intelectuales o materiales que responden a una lógica táctica, mediante las cuales el docente configura su existencia como individuo y comunidad, aportando para desarrollar cultura en el contexto educativo”(p. 89).

Por esta razón, ya la práctica pedagógica del maestro no es atórica o que se limita a las acciones o aplicaciones operativas del conocimiento. En este sentido, toda práctica implica una teoría de fondo que la sustenta con principios orientadores y la direcciona a través de principios operadores, como lo plantea Carr (2002): “la práctica no se opone a la teoría, sino que se rige por un marco teórico implícito que estructura y orienta las actividades de quienes se dedican a tareas prácticas” (p. 89).

De la misma forma, las prácticas pedagógicas dan cuenta de un sistema complejo de significados y acciones en el cual interactúan las creencias, las intenciones, las experiencias y los lenguajes empleados en el aula por el docente para formar integralmente a sus estudiantes con base en el reconocimiento de sus particularidades como sujetos. Richards (1999), Roberts (2002) y Tsui (2003), citados por Díaz, Martínez, Roa y Sanhueza (2010) señalan que:

estudiar las creencias de los docentes implica explorar el lado oculto de la enseñanza. Esto se sustenta en dos procesos sociocognitivos.

Uno de ellos está relacionado con cómo los docentes aprenden a enseñar. El otro proceso implica el tema epistemológico relacionado con cómo los docentes saben lo que deben para hacer lo que hacen (p. 427).

Marco metodológico

Se abordó la investigación a partir de un enfoque cualitativo que permitió acceder al mundo de las subjetividades, lo personal de los participantes de la investigación, a aquellas situaciones de sus experiencias individuales, que constituyen la vida, “a los detalles complejos de algunas situaciones, tales como sentimientos, procesos de pensamiento y emociones, difíciles de extraer o aprehender por métodos más convencionales” (Strauss y Corbin, 2004, p. 13).

Para dar cumplimiento a la pregunta de investigación, se realizó un estudio biográfico-narrativo, el cual permite recuperar los relatos de los participantes sobre hechos o situaciones de su vida desde los roles que han desempeñado. En este caso sobre los significados y prácticas pedagógicas de los docentes.

La investigación biográfico-narrativa le permite a los investigadores acceder a las versiones construidas por los docentes sobre las prácticas pedagógicas, la forma en que las significan y que favorecen el aprendizaje autónomo; para el caso de los estudiantes permitirá visibilizar las características que le dan forma a este tipo de aprendizaje; narrar las experiencias permite volverlas a visualizar y darles un carácter interpretativo diferente; además, desde su propia experiencia, el narrador hace reflexiones que dan cuenta de los sistemas de referencia personales (Bolívar, 2001).

En coherencia con el enfoque propuesto, se emplean técnicas como la entrevista biográfica con los docentes, que como técnica interpretativa permite develar “los mitos, las tipologías de los dramas humanos, sus tradiciones para localizar y resolver narraciones divergentes” (Bruner, 1995, p. 76). La entrevista biográfica es una técnica que busca recuperar la experiencia personal del entrevistado sobre su historia de vida, en relación con uno o varios temas centrales, que al ser narrada en primera persona se denomina autobiografía, para lo cual el entrevistador



realizará preguntas abiertas sobre tópicos relacionados; en este sentido son de carácter semiestructurado.

Se contó con cuatro docentes de la maestría en los campos pedagógicos humanista (1) e investigativo (2), ya que se estableció que los seleccionados llevaran una experiencia mayor a dos años en el programa de maestría y que estuvieran desarrollando seminarios con los grupos nacionales, también participaron los estudiantes de los grupos nacionales que en el 2011-2 estaban matriculados y que recibían clases con los docentes entrevistados.

Procedimiento

Se organizaron entre una y dos sesiones para realizar las entrevistas autobiográficas con los docentes, cuyo objetivo fue recuperar la biografía del docente en el contexto de la Maestría en Educación de VUAD con los grupos nacionales. Además se organizó una jornada en aula con cada docente para realizar las observaciones no participantes. Lo anterior permitió la definición de unas primeras categorías inductivas para organizar la información, que según Thiebaut (1998) es necesario realizar al asumir un enfoque cualitativo, por lo cual se maneja una gran cantidad de datos subjetivos, cuya interpretación exige su ubicación en unidades conceptuales más simples, básicas, a lo que se denomina categorización y que constituyen las diferentes clases de objetos de los que se puede decir una cualidad específica.

Estas categorías iniciales son resultado de un proceso de clasificación de datos en torno a ideas, temas y conceptos en relación con los objetivos específicos; se procedió a desarrollar el respectivo cotejo y contraste de las transcripciones con dichas categorías, para ello se utilizaron matrices de análisis. Al respecto se definieron las siguientes categorías y se retomó el concepto sobre prácticas pedagógicas que reconoce a los actores estudiante y docente como seres humanos que se encuentran en un escenario de enseñanza aprendizaje para transformar cultura y proyectos de vida.

A medida que se clasificó la información por categorías, se procedió a observar e identificar aquellas tendencias que más se presentaban, que en palabras de Martínez “nos permitirá captar aspectos o realidades nuevos, detalles o matices no vistos con anterioridad”(2000, p. 74) y que



enriquecerán a nivel de la precisión de las categorías, permiten definirlas, a los que se denomina subcategorías, que están en relación de subordinación a una categoría de acuerdo con su pertenencia. En este caso aportarán los atributos que constituyen los significados y prácticas pedagógicas de los docentes.

Gracias al análisis de contenido textual, se buscó identificar las tendencias respecto a las categorías de análisis definidas inicialmente; como lo plantean Delgado y Gutiérrez (1998), diversas investigaciones han hecho evidente la dificultad para analizar datos verbales apoyados únicamente en la observación, por ello el análisis textual constituye una mejora en las posibilidades del análisis de contenido de datos cualitativos.

Con respecto a la entrevista, se definió como unidad de análisis de los textos productos de las transcripciones de los audios, los párrafos en las cuales los entrevistados evidenciaban información en relación con las categorías y se tomaron literalmente para reubicarlas. Dichos párrafos dieron cuenta de la interacción entre entrevistador y entrevistado, es decir, se organizan en torno a la pregunta y la respuesta dada, además se estableció que si dentro de la misma unidad de análisis se daban diversas explicaciones por parte del docente se codificarían independientemente para dar cuenta de las distinciones y detalles que establece.

Resultados

Como se mencionó anteriormente, los resultados analizados de las entrevistas autobiográficas se presentarán de manera gráfica en un análisis intracategorial e intercategorial por cada profesor y se construirá una red que pretende mostrar la forma en que se organizaron los atributos en cada categoría. Para efectos de la presentación y análisis de los resultados, los profesores se numeraron de la siguiente manera: profesor 1, 2, 3 y 4.

Sobre el profesor 1

Para dar cuenta del análisis intra e intercategorial se tomaron indistintamente de la categoría a que pertenecen los atributos que se encontraron



con mayor fuerza en el relato del docente durante la entrevista autobiográfica, y se construyó con ello una red con las prácticas pedagógicas del docente 1.

Con base en lo anterior, se organizaron por niveles, los cuales permitieron ubicarlos. Así pues, en el primer nivel se encuentra el atributo que se presentó con mayor tendencia y que hace referencia a la importancia que le da el docente al reconocer el contexto de su estudiante. A continuación, en el segundo nivel se encuentran con la misma tendencia los atributos At2 y Dsm2, los cuales se relacionan respectivamente con la forma en que el profesor establece contextos de enseñanza-aprendizaje y la importancia dada a la intencionalidad formativa de las acciones pedagógicas para construir el significado sobre el ser maestro.

A continuación, en el tercer nivel se encuentra el atributo Dpz1, que corresponde al docente como agente de cambio y transformación del estudiante; al respecto se retoma el texto de la entrevista en la que el profesor 1 establece:

Me fascina, cuando los maestros dicen de eso no teníamos ni idea, nosotros no sabíamos eso, nosotros nunca pensamos que podíamos eventualmente pudiéramos hacer eso en nuestras instituciones, sobre todo en el tema de los derechos humanos porque en algunos momentos trabajamos mucho el ámbito institucional (u.a. 11).

De esta manera, se muestra la importancia que le da a dejar huella en la vida de sus estudiantes y cómo esto cumple con las expectativas de su rol. En el nivel cuarto, ubicamos los atributos correspondientes a los argumentos que le dan sentido al rol del profesor Dsm3, el uso de la reflexión como elemento dinamizador del aprendizaje Aic3; el docente que se debe caracterizar primordialmente por ser un actor político Dpz2.

En el quinto nivel se encuentran los atributos Dsm4 y Dsm1 que se relacionan con las experiencias significativas que ha tenido el docente y que han marcado su rol, tales como la importancia de los procesos de autoevaluación para tomar conciencia de su propio proceso, la utilización de videos y películas, como se mencionó anteriormente, dada la potencia formativa que han tenido en el profesor 1.



Finalmente, en el sexto nivel, ubicado en la parte inferior de la red de significados, se ubican los atributos Aic2 y Aic4 en los que se destaca la importancia del argumento como mediador pedagógico y la confrontación de ideas, aspecto analizado previamente en este mismo apartado; se incluyen allí también las categorías emergentes relacionadas con comprender junto con el estudiante y el trabajo en red ante dificultades específicamente con los trabajos de grado de los estudiantes.

A continuación, se presenta gráficamente en la figura 1 el análisis intercategorial, en el cual se integran las categorías *docente* y *proceso de enseñanza-aprendizaje*, organizando por niveles y en orden descendente los atributos que se presentaron con mayor tendencia.

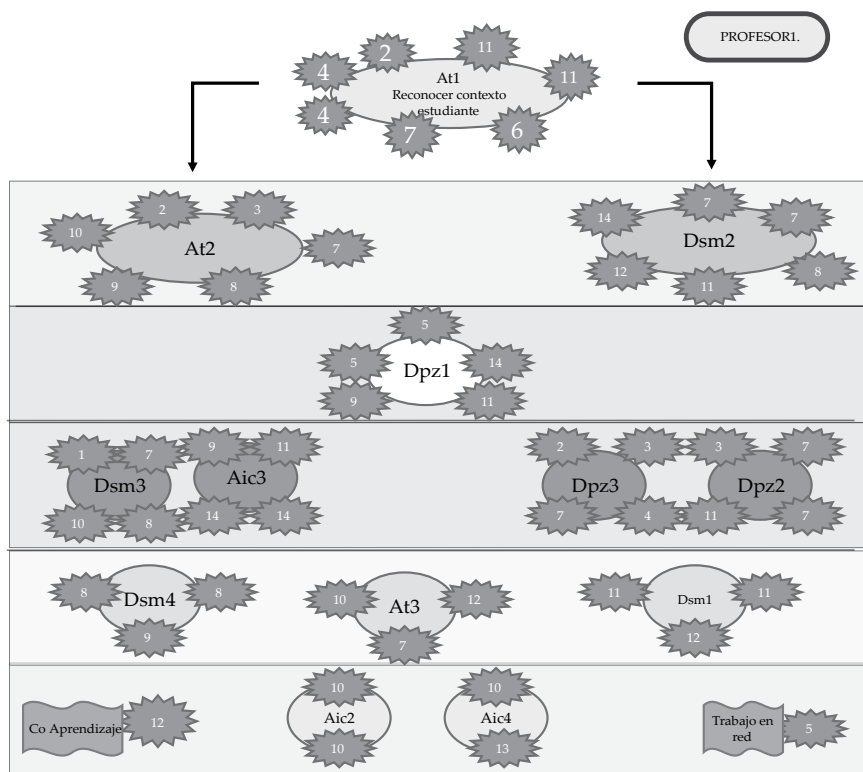


Figura 1. Análisis intra e intercategorial, integrando las categorías docente y proceso de enseñanza aprendizaje del profesor 1.



Sobre el profesor 2

De acuerdo con las tendencias, se encontró la presencia de tres de los cuatro atributos dentro de la subcategoría que da cuenta de los significados del ser docente (sm), el atributo central se relaciona con la intencionalidad de sus acciones (Dsm2), al igual que con el docente 1, aunque aquí las intencionalidades están orientadas a promover un aprendizaje significativo basado en una relación de seguridad emocional para el estudiante, la utilidad, practicidad y uso de los conocimientos desarrollados en los seminarios para resolver problemas de sus contextos. Al respecto la docente plantea en la unidad de análisis 8 que:

entonces yo genero cosas que después le pueden servir para otras cosas, por ejemplo, este semestre me pareció, consigan un experto y hagan una entrevista a ese experto en dos perspectivas, alimenta su marco referencial, obtiene fuente (u.a. 8).

Con respecto a la subcategoría que se refiere a los estilos pedagógicos de la profesora 2, se encontró la presencia de los tres atributos que dan cuenta de un estilo pedagógico problematizador (Dpz), cuyo atributo central está definido por la importancia que da el docente al formar a sus estudiantes como agentes de cambio que están en capacidad de detectar y hacer propuestas para afrontar acertadamente problemáticas relacionadas con la investigación educativa.

En esta misma dirección, y de manera similar que el profesor 1, se puede apreciar también en esta docente construye escenarios en los que el diálogo está orientado a la búsqueda de espacios de concertación entre docente-estudiante, para actualizar los acuerdos o las reglas para operar en el aula, buscando generar en el aula situaciones de negociación frente a las necesidades colectivas del grupo.

Finalmente, se encontró que en la entrevista de la docente 2 se presentaron tres categorías emergentes, las cuales fueron la creación de un escenario pedagógico que cuide y apoye al estudiante para que emocionalmente esté más dispuesto a aprender; la presencia inevitable de un proceso de coaprendizaje permanente en la que tanto los estudiantes como la maestra obtienen ganancias para su vida personal, profesional, lo cual podemos

apreciar en el siguiente extracto de la entrevista: “la práctica docente es un acompañamiento que tú realizas a otro que también te enseña cosas y que te permite en compañía crecer”(u.a. 17). Por último, la importancia del trabajo en red con otros profesores cuando los estudiantes presentan dificultades en su seminario de investigación.

De acuerdo con las tendencias encontradas, se observó la presencia de los tres atributos dentro de la subcategoría que da cuenta de la didáctica, el atributo central se relaciona con establecer contextos de enseñanza aprendizaje para el estudiante (At2), en segundo lugar, se encuentra el atributo relacionado con la coherencia que se da entre los objetivos de conocimiento con los obstáculos del saber (At3) y, en tercer lugar, el reconocimiento del contexto del estudiante.

De esta manera, se observa la importancia que tiene para la profesora 2 estar implementando diferentes acciones para diseñar un espacio en el aula y fuera de ella que oriente al estudiante sobre lo que necesita aprender y en cómo hacerlo. Con respecto a la subcategoría que se refiere a la interacción entre el docente y el estudiante de la profesora, se encontró la presencia solamente del atributo que da cuenta de la validación de experiencias previas del estudiante que corresponde a un estilo de carácter coparticipativo.

Para dar cuenta del análisis intercategorial, se tomaron indistintamente de la categoría a la que pertenecen aquellos atributos que se encontraron con mayor fuerza en el relato del docente durante la entrevista autobiográfica, y se construyó con ello una red con las prácticas pedagógicas de la profesora 2 con base en lo anterior; se organizaron por niveles que permitieron ubicarlos.

Con base en lo anterior, se organizaron en orden descendente los atributos que se presentaron con mayor tendencia, ubicándose en la parte superior de la red de significados sobre las prácticas pedagógicas de la profesora 2; la red está compuesta por seis niveles.

De esta forma, en el primer nivel se encuentra el atributo que se presentó con mayor tendencia y que corresponde a la importancia que le da el docente a establecer contextos de enseñanza y aprendizaje (At2), las estrellas oscuras que están ubicadas alrededor de este dan cuenta de las unidades de análisis en las cuales se identificó su presencia, es decir, los textos de la entrevista que dan cuenta de la presencia de dicho



atributo. Al respecto, podemos extraer el siguiente texto que da cuenta de ello: “por lo que siempre me preocupo es por saber qué tipo de sujetos tengo, entonces, todas... aquí o afuera, mi mayor preocupación es saber a quién tengo al frente, entonces yo siempre hago primero una identificación de los sujetos” (u.a. 5).

A continuación, en el segundo nivel están ubicados los atributos que presentaron la misma tendencia, es el caso de (At3) que se relaciona con los obstáculos del conocimiento frente a los objetivos de aprendizaje; al respecto se encontró un gran interés por establecer climas relacionales de confianza, respeto y validación del estudiante, de tal manera que se facilite la apropiación de conocimiento para la vida.

Así pues pasamos al siguiente nivel, es decir, el quinto, y encontramos otra categoría emergente denominada coaprendizaje, también representada en un cuadro naranja, presente en las unidades de análisis 10 y 13. A continuación extraemos dos textos de la entrevista que dan cuenta de las dos categorías emergentes señaladas.

En la figura 2 se presenta gráficamente el análisis intercategorial, en el cual se integran las categorías *docente* y *proceso de enseñanza-aprendizaje*, organizando por niveles en orden descendente los atributos que se presentaron con mayor tendencia.

Sobre el profesor 3

De acuerdo con las tendencias, se encontró la presencia de los cuatro atributos dentro de la subcategoría que da cuenta de los significados del ser docente (Dsm), el atributo central se relaciona con los argumentos (Dsm3), se puede observar que están relacionados con el manejo de didácticas pertinentes al saber que se está enseñando, evaluaciones claras y contextualizadas y un sentido de rigurosidad que el profesor 3 considera se debe mantener en la formación de la maestría para que los estudiantes logren una educación de calidad. Al respecto, el docente plantea en la unidad de análisis 5 que “en el fondo lo que apuntara en mi práctica como docente, no son los contenidos de currículo o de lo que sea, sino el pensarme unas didácticas y una evaluación que me permite apuntalar con mucha rigurosidad ciertos contenidos temáticos” (u.a. 5).



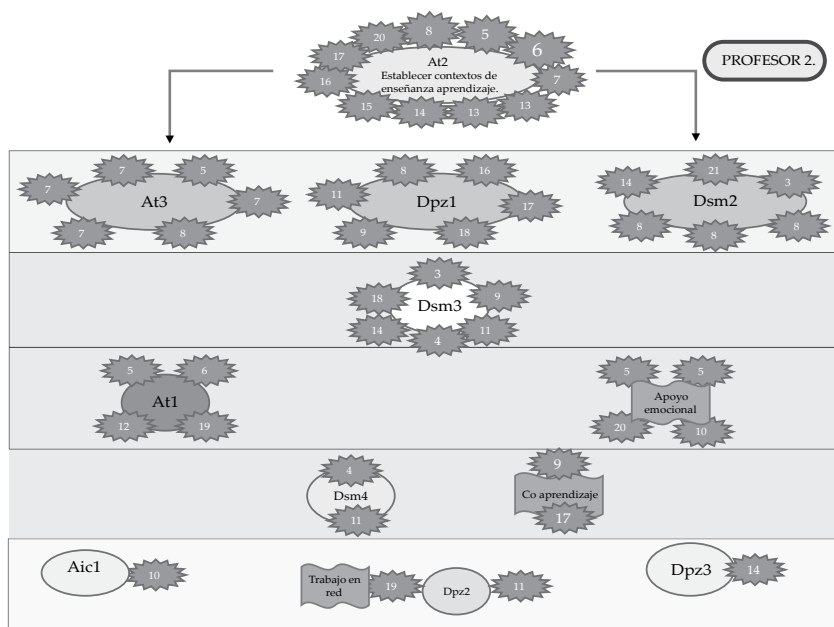


Figura 2. Análisis intracategorial de la profesora 2, integrando las categorías significadas del docente y proceso de enseñanza aprendizaje. Integrando las categorías significadas sobre el ser del docente y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En segundo lugar, se encuentran las expectativas que el profesor 3 tiene sobre su propio rol (Dsm1) como atributos orientados a encontrar en la docencia de posgrado diferentes rutas para seguir construyéndose como docente, creando estrategias, didácticas y demás herramientas tanto conceptuales como prácticas, que le permitan sentirse actualizado y aprender permanente. Con respecto a la subcategoría que se refiere a los estilos pedagógicos del profesor 3, se encontró la presencia de un solo atributo de una tendencia problematizadora, visualizándose una tendencia muy baja, que no se marca directamente en el discurso del profesor; sin embargo, cotejando con otras de sus intervenciones, se puede pensar que, en el ejercicio de la docencia, aplicar conocimientos para resolver situaciones concretas a nivel social y educativo convierte al maestro en un agente de cambio (Dpz1).

Finalmente, se encontró que en la entrevista del profesor 3 se presentó una categoría emergente que hace referencia al sentido de la evaluación y la función que cumple en la expectativa sobre su propio papel, además del señalamiento que hace el entrevistado sobre el manejo de la evaluación al considerarla como uno de los pilares de su práctica pedagógica.

De acuerdo con las tendencias encontradas, se observó la presencia de los tres atributos dentro de la subcategoría que da cuenta de la didáctica, el atributo central hace referencia a la relación entre objetivos del conocimiento y obstáculos del saber (At3), se encuentra en la entrevista del profesor 3 que experimenta una dificultad para utilizar ciertas estrategias como el seminario alemán, la investigación en el aula y el seguimiento personalizado a sus estudiantes frente a la necesidad de organizar trabajos en grupos, por la comprensión curricular del programa de la maestría que él percibe como poco posibilitadora de ello.

De manera complementaria frente a las estrategias que emplea el docente para promover el saber de tal forma que logre enseñarlo de manera más favorable para que no se vuelva tedioso y desmotivante para el estudiante, se encuentra la importancia que le da a desarrollar durante el semestre un trabajo que se vea reflejado en un producto que preferiblemente sea aplicable para el mundo laboral de los maestrantes.

Para dar cuenta del análisis intercategorial, los atributos se tomaron indistintamente de la categoría a que pertenecen aquellos que se encontraron con mayor fuerza en el relato del docente durante la entrevista autobiográfica y se construyó una red con las prácticas pedagógicas del docente; con base en lo anterior, se organizaron por niveles, los cuales permitieron ubicarlos.

Se ubicó en el primer nivel el atributo relacionado con los argumentos que estructuran y configuran sus significados sobre el ser del docente. Como se señaló anteriormente, se relacionan con el nivel de rigurosidad y lectura de textos de los autores centrales que abordan el tema con el ánimo de hacer lecturas completas de estos; en el segundo nivel se encuentran representadas las expectativas de rol del docente, en las que toman fuerza de manera contundente la consideración de que el manejo de didácticas y la evaluación establecen con claridad lo que se espera de él tanto por parte de los estudiantes como por él mismo.



Continuando con el análisis en el tercer nivel, encontramos ubicadas las intencionalidades que el docente imprime a sus acciones pedagógicas y simultáneamente en el mismo nivel encontramos una coherencia importante para construir contextos de enseñanza-aprendizaje, en el que se encuentra un interés del profesor 3 por innovar cada semestre las didácticas que emplea, por ejemplo, la realización de cartografías, la construcción de microproyectos de aula con un interés de mostrar a los maestrantes que su formación se convierte en una fuente de ingresos al prestar servicios profesionales a través de los conocimientos y formación investigativa que reciben.

Ahora bien, en el cuarto nivel se encuentran el reconocimiento del contexto del estudiante, aunque para el maestro se convierte en un reto importante pero complejo de manejar cuando quiere preservar una formación de calidad, además se ubicó allí también la relación que establece entre objetivos del conocimiento y obstáculos del saber que hacen referencia a manejar lecturas a profundidad, promover la reflexión y la participación en las discusiones del grupo.

En el segundo nivel, además de ubicarse atributos relacionados con un estilo del docente marcado por la directividad y la comprensión de sí como agente de cambio, encontramos la presencia de una categoría emergente que hace referencia a considerar el proceso evaluativo como pilar de la práctica pedagógica. Y, finalmente, en el primer nivel se ubicaron atributos con poca presencia en el discurso del profesor 3, los cuales están relacionados con manejar una interacción con los estudiantes con un estilo coparticipativo, algunas veces centra su interés en el déficit del estudiante y prima su experticia como maestro.

A continuación se presenta gráficamente el análisis intercategorial, en el cual se integran las categorías *docente* y *proceso de enseñanza-aprendizaje*, organizando por niveles en orden descendente los atributos que se presentaron.



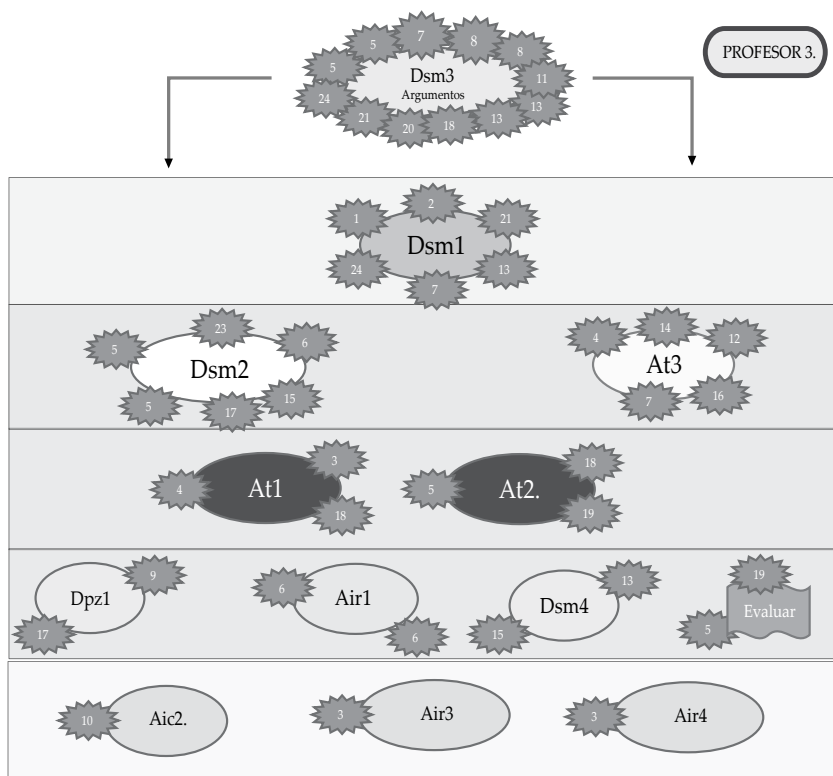


Figura 3. Análisis intra- e intercategorial del profesor 3, integrando las categorías significados sobre el ser del docente y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sobre el profesor 4

De acuerdo con las tendencias, se encontró la presencia de los cuatro atributos dentro de la subcategoría que da cuenta de los significados del ser docente (Dsm), el atributo central se relaciona con la intencionalidad de sus acciones (Dsm2), al igual que con el docente 1, aunque aquí las intencionalidades están orientadas a considerar que la docencia busca transformar al estudiante en su vida, de promover contradicciones a nivel de su conocimiento; otra de las intencionalidades están dirigidas a promover que el estudiante legitime su ser.



En segundo lugar, se encuentra la presencia de los argumentos (Dsm3) en las unidades de análisis 1, en los que de manera general se aprecia una tendencia del profesor a enfatizar sobre el papel transformador de la educación en el ser humano, para lo cual retoma los planeamientos piagetianos sobre la desestructuración cognoscitiva. Por ejemplo señala que: “tengo que, como diría Piaget, desestructurarle el pensamiento, para que pueda entrar otra, seducirlo en otros órdenes y el acto tiene que ser fuerte, que genere un impacto” (u.a. 1).

Con respecto a la subcategoría que se refiere a los estilos pedagógicos del profesor 4, se encontró la presencia de un solo atributo que está relacionado con el estilo problematizador y da cuenta del maestro como actor político (Dpz2), al respecto encontramos el siguiente texto:

¿Qué es lo que hago visible del discurso? ¿Qué es lo que quiero de mí, que quede en ellos y lo que yo cada vez aclaro más, es que es lo que quiere de mí para hacer visible en ellos, es un ACTO POLÍTICO, es un acto cognitivo, es un acto político y eso lo vengo encontrando cuando yo hablo con mis estudiantes (u. a. 4).

Finalmente, se encontró que en la entrevista del docente 4 se presentaron tres categorías emergentes, las cuales fueron, en primer lugar, una comprensión sobre la evaluación que da cuenta de la apropiación de conocimientos del seminario cuando el estudiante muestra un uso del lenguaje de manera contextualizada. En segundo lugar, encontramos la categoría emergente que da cuenta de la autorreferencia como un proceso de autoobservación y reflexión del docente en el contexto pedagógico con base en una perspectiva sistémica.

Finalmente, en tercer lugar la categoría que emerge está en dirección de promover el trabajo en red para convertirse en un nodo articulador de las temáticas y competencias desarrolladas en los otros seminarios, a través del uso de las preguntas a los maestrantes, solicitud para que elaboren ejemplos en los que integren los conceptos trabajados en los seminarios de los diferentes docentes, presentando a discusión situaciones de contradicción para encontrar desde los temas los argumentos que permitan evidenciar el problema, entre otros.



En el análisis intercategorial se ubicó en el nivel superior, es decir, en el primero las intencionalidades de las acciones del profesor las cuales se orientan a transformar fundamentalmente la vida de sus estudiantes para que asuman una conciencia de su papel como actores políticos y transformadores de la vida de sus estudiantes. En el segundo nivel, encontramos la importancia dada a los argumentos empleados por el docente para configurar su papel, en el tercer nivel se ubican las experiencias significativas en la vida del profesor, las expectativas que tiene de su propio rol como generador de reestructuraciones cognitivas en los estudiantes y, finalmente, se ubica en este mismo nivel las estrategias que organiza el profesor para facilitar el proceso de construcción de conocimientos, tales como la lectura de textos, los cuales traduce a sus experiencias de vida como miembro de una familia, padre de familia, esposo, etc., lo cual permite que los estudiantes le encuentren tanto aplicabilidad y sentido a los temas tratados, como la posibilidad de relacionarlos fácilmente con sus propias vidas.

En el cuarto nivel, se ubicó un estilo pedagógico problematizador con énfasis en ser un actor político a través de la confrontación de ideas; en el quinto nivel, como se mencionó en el análisis intracategorial, se ubicaron las categorías emergentes que dan cuenta de la autorreferencia, el trabajo en red y la concepción de evaluación dentro del proceso formativo en los maestrantes.

A continuación, se presenta gráficamente el análisis intercategorial del profesor 4, en el cual se integran las categorías docente y proceso de enseñanza-aprendizaje y se organizan por niveles en orden descendente los atributos que se presentaron con mayor tendencia.

Discusión

Como se estableció en el marco conceptual, para dar razón del ser del docente se consideraron los significados construidos sobre su rol y los estilos pedagógicos que de alguna manera se presentan. En este sentido, se tomará cada una de estas categorías para dar cuenta de los objetivos de investigación 1 y 2. Con base en lo anterior, las conclusiones se presentarán por cada uno de los objetivos de investigación con el ánimo de cotejar los hallazgos.

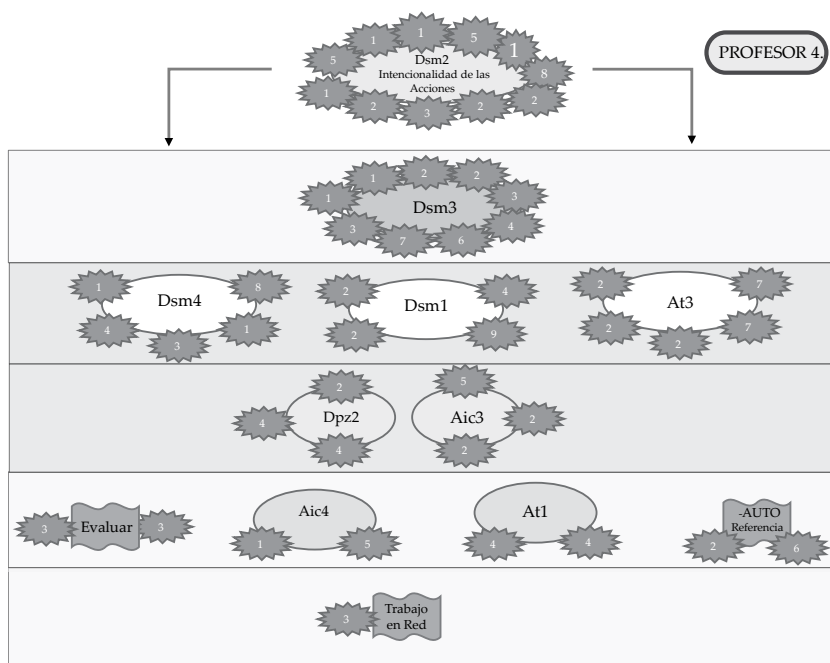


Figura 4. Análisis inter- e intracategorial del profesor 4, integrando las categorías significados sobre el ser del docente y el proceso de enseñanza aprendizaje.

Con respecto al objetivo de investigación 1: identificar los significados construidos por los docentes de la Maestría en Educación de la VUAD, sobre sus prácticas pedagógicas con los grupos nacionales.

Se puede pensar que la construcción de significados emerge a través de la interacción de atributos como las expectativas de rol que tiene el docente sobre sí, las intencionalidades de sus acciones, los argumentos que emplea para fundamentar el sentido de ser maestro y las experiencias que han sido significativas a lo largo de su vida, marcándole o dejando huella para configurar particularidades que definen su identidad en este papel de formador.

En consecuencia, se puede concluir que los significados construidos en relación con su práctica pedagógica de los maestros participantes de la investigación, da cuenta de una comprensión del sentido de su labor como facilitadores que va más allá de una formación académica sobre procesos

investigativos y pedagógicos, hacia una dimensión eminentemente humanista dirigida hacia el ser del estudiante, lo cual implica una transformación de la vida y paradigma de vida del estudiante en búsqueda de una mayor coherencia como docente, formador de otros, miembro de familia, ciudadanos, entre otros.

Dentro de los argumentos que animan dicha expectativa sobre sí, se encuentra la promoción dentro de los escenarios áulicos de la aceptación de la diversidad y la diferencia como una apuesta a la formación integral, comprendiéndose como sujeto integral que en un país tan diverso en etnias, culturas, ideologías, lenguajes, etc. Se requiere que tanto los maestros como los estudiantes aprendan a reconocer que somos subjetividades, indistintamente del ciclo de formación en el que se encuentren, con necesidades e historias que han marcado y han permitido la construcción de identidad, las cuales se necesitan legitimar.

Así pues, lo diferente se reconoce como un principio estructurador de la formación y, por ende, de las prácticas pedagógicas, en las cuales el maestro necesariamente se encamina a generar espacios reflexivos en el aula invitándolo a ver desde una perspectiva pedagógica, más allá de lo anecdótico y descriptivo, la experiencia narrada por el estudiante, para mantener una relación de complementariedad entre la experiencia formativa del ser del estudiante y no solo en su hacer como maestrante, de tal manera que para construir escenarios conversacionales reflexivos en los que fluya la formación de formadores es importante apuntarle a la formación del ser más que del hacer profesional, al respecto Perrenoud (2010) se refiere a la importancia de la reflexión en la formación, explicando: “la postura reflexiva es la condición y el objetivo de una formación profesional de alto nivel. Ser reflexivo no es solo reflexionar; es reflexionar sobre su manera de pensar, de decidir, de actuar para hacerla evolucionar.” (p. 4).

De ahí que podemos pensar que el docente de maestrantes en educación se asume como actor político encarnado en un sentido de responsabilidad social, al formar a otros, entrando en sus vidas de manera respetuosa y ética a través de sus experiencias profesionales en la búsqueda de la construcción conjunta de cultura y del desarrollo de pensamiento científico a través del uso de preguntas reflexivas que nutren el escenario conversacional en el aula, las cuales buscan en el estudiante la identificación de

particularidades de su experiencia, establecer contrastes con otras vivencias, visibilizar distinciones pedagógicas, apuntalar comprensiones sobre sí, para reestructurar su comprensiones disciplinares y poder utilizarlas de acuerdo con las necesidades del contexto.

Más aún, como lo plantea Fernández (2010), para la profesionalización del docente se requiere, además de fortalecer las competencias en el hacer, es decir, en lo metodológico, didáctico, etc., enfatizar en el manejo de procesos reflexivos sobre su quehacer, como capacidad cognitiva superior, que cualifica su rol e identidad profesional y que al mismo tiempo le permite al investigador encontrar pistas para otros órdenes comprensivos para la comunidad docente; al respecto, comenta que es necesario desarrollar “un concepto más global de la profesionalidad docente, que incluye el dominio de unas competencias reflexivas para la enseñanza, relacionada con destrezas de reflexión, indagación, autoevaluación, observación sistemática, simulación y colaboración para la mejora de la práctica” (p. 28).

En sincronía con dicha conclusión, se observó en la presente investigación la misma prioridad en los docentes participantes para la construcción de contextos reflexivos en clase, retomando como foco de conversación la validación de las necesidades y contextos de los estudiantes dados la complejidad y retos que tienen frente al contexto sociocultural al que se enfrentan en las diferentes regiones del país. Por otra parte, se identificó la emergencia de otro atributo del significado sobre el ser docente, que abre una posibilidad hacia la comprensión de la transdisciplinariedad del profesor dada la necesidad de conectar el discurso pedagógico con el discurso personal, disciplinar de los maestrantes con el propósito fundamental de construir y poner a circular en el aula un aprendizaje que sea reconocido por ellos como útil para abordar dilemas en sus estudiantes, pertinente a sus realidades regionales, lo que adicionalmente conduce al maestro a dirigir su quehacer pedagógico en la Maestría en Educación hacia la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad.

Sin embargo para ir en sintonía con los propósitos curriculares del programa no se pueden descuidar las temáticas que nutren los seminarios, razón por la cual los maestros que participaron en la investigación realizan un proceso sistémico en una búsqueda de la pertinencia entre el proceso de enseñanza aprendizaje que les permite articular la diversidad en términos de necesidades, expectativas encontradas en las historias



profesionales de los estudiantes y los objetivos de formación de los campos pedagógico, investigativo y humanista.

Lo anterior nos hace pensar que no se puede desconocer que así como el maestrante se encuentra inmerso en unos contextos educativos institucionales en los cuales labora y unas regiones de Colombia con unas necesidades específicas, los docentes formadores de la maestría isomórficamente también forman parte de una institución de educación superior, como es el caso de la Universidad Santo Tomás que ha definido para sus programas de posgrado unos lineamientos específicos que dan cuenta de la identidad institucional; en este sentido no se puede desconocer que dicho contexto, además de las historias de vida de los maestros que al triangularse con el sentido mismo del programa de Maestría en Educación configuran unas prácticas pedagógicas particulares.

Como conclusión entonces es necesario reconocer las tradiciones humanistas formativas de la Universidad Santo Tomás, las historias de vida tanto del formador de la maestría como del maestrante y la historia que se ha construido en el currículo de la Maestría en Educación; al respecto Butii (2010) establece una interesante reflexión sobre la importancia de reconocer las interconexiones que se dan entre las corrientes pedagógicas, como en el constructivismo, los pilares misionales y visionales de las instituciones educativas, comentando que estas últimas “también operan como fundamentos de las decisiones que se adoptan en el *currículum*, ya que suponen una representación de la realidad, una lógica para pensar el proceso de aprendizaje, modos de conceptualizar el curso del desarrollo cognitivo, entre otras” (p. 4).

Dentro de las experiencias significativas que han marcado la construcción del significado sobre ser docente, encontramos valoradas aquellas en las que cada docente con base en su estilo personal valida como fundamentales, aunque se aprecia un elemento común: el cuidado por parte de los docentes de la relación con su estudiante en aras de favorecer la calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Vale la pena destacar que se sigue preservando lo que se ha encontrado en investigaciones relacionadas con prácticas pedagógicas de los docentes, en las que se muestra la tendencia de este para reproducir aquellas experiencias que en su historia le reportaron aprendizajes importantes. Al respecto consideramos que lo importante de conservar dicha tradición no se convierte en un problema

central de la comprensión de su rol, sino más bien es la falta de utilización de estas experiencias como pretexto para animar la observación y reflexión de las implicaciones de ejecutarlas con sus estudiantes, en términos de las características propias, tanto del ciclo de formación como de la modalidad en la Maestría en Educación.

Como lo señala Solar y Díaz (2009), al estudiar en la investigación educativa sobre las creencias de los maestros sobre sus prácticas pedagógicas es necesario promover la investigación sobre su propia praxis de tal manera que se reflexiona sobre el quehacer del maestro, lo cual favorece sus comprensiones al respecto. De manera similar, Jaramillo y Gaitán (2008), en su investigación educativa sobre las prácticas pedagógicas en educación universitaria, encontraron como conclusión central que es de vital importancia “la necesidad de generar estos procesos reflexivos en el escenario de la educación superior, en donde existen mayores vacíos conceptuales e investigativos en cuanto a la caracterización de las prácticas de enseñanza universitaria” (p. 26).

Con respecto al objetivo de investigación 2: describir las prácticas pedagógicas de los docentes de la Maestría en Educación de la VUAD en los grupos nacionales.

Para dar cuenta de este objetivo, se parte de reconocer que dichas prácticas, además de estar fundamentadas en unos significados sobre el ser del docente, se basan en algunos principios, tales como la interacción del docente con su estudiante, el manejo de didácticas más allá de una mera concepción instrumentalista hacia una versión más sistémica, en la cual se reconoce como un todo articulado de dispositivos, mediaciones, entre otros, para la formación e investigación del pensamiento del maestro en saberes específicos propios de la disciplina, para que pueda responderse a la pregunta que atañe a cómo enseñarla de manera contextualizada e idónea, es decir, que dé respuestas puntuales a las necesidades formativas del estudiante, teniendo en cuenta su ciclo formativo y formaciones previas.

En este sentido, de acuerdo con la reflexión de Moreno (2011):

La educación superior tiene su propia concreción, por tanto, requiere una didáctica distintiva que posibilite el aprendizaje de los alumnos, en su mayoría adultos, con conocimientos y experiencias

previas, motivaciones y expectativas diversas respecto a su proyecto personal y profesional (p. 27).

El proceso de enseñanza para el aprendizaje en estudiantes de posgrado, y específicamente relacionados con las ciencias de la educación, da cuenta de órdenes conceptuales pedagógicas que reconocen el sujeto adulto que aprende, quien necesariamente no tiene por qué tener formación pedagógica, ni unos órdenes metodológicos que ofrecen estrategias efectivas para abordar las tensiones, dilemas y necesidades investigativas sobre la propia praxis reflexiva del maestro.

En concordancia, se encontró en la presente investigación que se comprende la práctica pedagógica como un sistema en el que se parte de: reconocer el contexto del estudiante de los grupos nacionales, establecer contextos de enseñanza para el aprendizaje que promueven el debate, la construcción argumentativa, la rigurosidad en el manejo de una pedagogía crítica, planear la formación a partir de la relación entre los propósitos formativos de cada uno de los campos que hacen parte del currículo y las particularidades, dificultades y demás del saber sobre el que se enseña, entre otros aspectos.

De ahí que los profesores están en una tarea permanente para conectar diversas dimensiones del estudiante, sobre todo las que hacen referencia a lo personal con lo profesional y con lo educativo, para que sea más coherente y ético en el aula, a través de la triangulación entre el concepto que se está trabajando en los seminarios presenciales, las experiencias vividas, tanto por el maestro como por el estudiante, y la asignación de sentido situado a lo que aprende, para lo cual el estudiante da cuenta de acciones de transformación argumentada, a través de los ejercicios escritos u orales de sus acciones como educadores dentro y fuera del aula.

De este modo, los contextos de enseñanza-aprendizaje promueven reflexiones conducentes a desarrollar confrontaciones, quiebres, contradicciones y dilemas sociopolíticos de las realidades culturales del estudiante, lo cual lleva a construir una interacción docente y profesor en la que se necesita hacer un reconocimiento de la relación de complementariedad entre conocimiento de estudiante y del docente para que emerjan cosmovisiones sobre el mundo de la educación, pertinente al momento que estamos viviendo históricamente.



Ciertamente, como lo destaca Morín (1999), uno de los saberes necesarios que necesitamos incorporar los docentes para afrontar los retos que se presentan hoy es encontrar *los principios de un conocimiento pertinente*, en los que se evidencia la comprensión de ciencia como un proceso inacabado, dinámico, en construcción permanente, por lo cual no se forma en contenidos, sino en promover un estilo de pensamiento que permita manejar los cambios y transformaciones de manera reflexiva, crítica y autónoma, para lo cual se reconoce que los cuatro profesores dan cuenta de una coordinación entre el nivel de exigencia de la maestría, la expectativa de logro del docente sobre su estudiante y la perspectiva del estudiante de los grupos nacionales.

De manera tal que se forma al maestrante articulando procesos no solo investigativos, sino interventivos en diversos contextos educativos que van más allá de lo escolar, para que el maestrante pueda responder idóneamente a las necesidades de formación de lo local y lo global, lo regional y lo nacional, como se especifica por parte de la Unesco (2008) frente a los estándares necesarios que debe asumir el docente del siglo XXI:

Las prácticas educativas tradicionales de formación de futuros docentes ya no contribuyen a que estos adquieran solamente las capacidades necesarias para enseñar a sus estudiantes, además poderles ayudar a desarrollar las competencias imprescindibles para sobrevivir económicamente en el mercado laboral actual (p. 2).

Finalmente, se encontró que al identificar dentro de su práctica pedagógica el sentido de acompañar a los estudiantes en sus diferentes ritmos y necesidades de aprendizaje, de acuerdo con las exigencias de sus contextos laborales, se promueve la calidad del servicio de atención docente para aquellos estudiantes que requieren acompañamientos diferentes, sin descuidar el nivel de exigencia, para lo cual incorporan estrategias de acompañamiento centradas en identificar las contradicciones que presentan en la construcción de conocimientos en relación con las experiencias y conocimientos previos del estudiante, aunque se evidencia una necesidad de promover el trabajo en red también en estos procesos de acompañamiento para el desarrollo de competencias conceptuales.



De manera similar, es interesante reflexionar sobre la promoción del trabajo en red que se dinamiza frente a los procesos relacionados con la formación investigativa, de tal manera que el docente se posiciona como facilitador de la continuidad y calidad del proceso investigativo del estudiante, contactándolo con otro docente, para que se desmitifique la investigación y se vuelva un proceso crucial en su rol como magíster. Sin embargo, se aprecia nuevamente la necesidad de hacer un mayor seguimiento de la continuidad del proceso del estudiante reubicado. Es importante establecer procesos y procedimientos más definidos para que dicha práctica de trabajo en red se fortalezca y potencialice la calidad en la gestión académico-investigativa.

Referencias

- Aguerrondo, I. (2002). *Escuelas del futuro en sistemas educativos del futuro. ¿Qué es innovar en educación?* Buenos Aires: Papers.
- Alanís, A. (1993). *La formación de formadores. Fundamentos para el desarrollo de la investigación y la docencia.* México: Trillas.
- Bolívar, A. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología.* Madrid: La Muralla.
- Brockett, R. y Hiemstra, R. (1993). *El aprendizaje autodirigido en la educación de adultos. Perspectivas teóricas y prácticas de investigación.* Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva.* Madrid: Alianza.
- Butii, F. (2010). De las teorías pedagógicas, a las prácticas y condiciones socioinstitucionales del trabajo docente. *KAIROS. Revista de Temas Sociales.*
- Callejas, R. M, M., y Corredor, M. M, V. (2002). La renovación de los estilos pedagógicos: Colectivos para la investigación y la acción en la universidad. *Revista Docencia Universitaria, (3),1.*
- Delgado, J. y Gutiérrez, J. (1998). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales.* España: Editores.
- De Vicenzi, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: Un estudio con profesores universitarios. *Pedagogía universitaria, (12), 2, 87-101.*



- Escribano, A. (1995). Aprendizaje cooperativo y autónomo en la enseñanza universitaria. *Enseñanza*, 13,89-102.
- Fernández, C. M. (2010). Aproximación biográfica-narrativa a la investigación sobre formación docente (profesorado). *Revista del currículum y formación del profesorado*, (14),3. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/567/56715702002.pdf>
- Grundy, S. (1988). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Jaramillo, J. y Gaitán, C. (2008). *Caracterización de prácticas de la enseñanza universitaria*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Ministerio de Educación Nacional (1992). *Ley 30 de Educación*. Colombia: Imprenta Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (2002). *Decreto 808*. Colombia: Imprenta Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (2003). *Decreto 2566*. Colombia: Imprenta Nacional.
- Moreno, T. (2011). Didactics Higher Education: New Challenges in the XXI century. México: Perspective Educacional Cuajimalpa.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Unesco.
- Palacio, R. et al. (2006). Estado del arte de la implementación del método de créditos académicos-aprendizaje autónomo en las instituciones de educación superior en Colombia. *Investigación y Reflexión*, (XIV), 2, 77-92.
- Perrenoud, P. (2010). *Formación de maestros: algunas orientaciones*. En (pp. 1-5). Guadalajara, México: Secretaría de Educación de Jalisco.
- Restrepo, M. y Campo, R. (2002). *La docencia como práctica: el concepto, un estilo, un modelo*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Rodríguez, M. (2004). *El conocimiento lógico-matemático*. Recuperado de: www.investigacion.ve.tripod.com/cap12
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2003). Metodología de la investigación cualitativa. España: Artes gráficas Rontegui.
- Solar, M, I. y Díaz, C. (2009). El discurso pedagógico de académicos universitarios: un análisis de sus creencias respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad. *Investigación y Postgrado*, (24),1. Recuperado de <http://www.scielo.org.ve/pdf/ip/v24n1/art05.pdf>
- Thiebaut, C. (1998). *Conceptos fundamentales de la filosofía*. Madrid: Alianza.
- Unesco (2008). *Estándares de competencias en TIC para docentes*. Londres y París.

