

Concepciones y estilos pedagógico-didácticos que subyacen en las prácticas docentes en el Oriente Lejano del departamento de Antioquia, Colombia*

CONCEPTIONS AND TEACHING STYLES, UNDERLYING DIDACTICS IN TEACHING PRACTICES AT THE FAR EAST DEPARTMENT OF ANTIOQUIA, COLOMBIA

Recepción: 18 de julio de 2009 • Aprobación: 29 de octubre de 2009

William Alberto Valencia Rodríguez²

María Cristina Sánchez León³

Resumen

Este estudio tuvo como propósito interpretar las concepciones y estilos que subyacen en las prácticas pedagógicas de los maestros del Oriente Lejano del departamento de Antioquia, que se desempeñan en los diferentes niveles educativos. La investigación se inscribe dentro de un enfoque de investigación mixta no experimental, exploratoria y transversal.

* Trabajo de investigación para la Maestría en Educación, adelantado por William Alberto Valencia Rodríguez, bajo la asesoría de María Cristina Sánchez León. La investigación está inscrita en el Observatorio Pedagógico de la Universidad Santo Tomás y en la línea Prácticas Pedagógicas en Colombia.

2 Licenciado en Filosofía y Ciencias Religiosas de la Universidad Católica de Oriente. Actualmente hace parte del Grupo de Investigación Pedagogía y Didáctica. Desde la línea de investigación Calidad de la Educación participa en el proyecto Rediseño Curricular por Competencias de la Universidad Católica de Oriente. Se desempeña como Docente–Coordinador General del Proyecto Rural de Educación Superior para el emprendimiento de Antioquia / Presea. Correo electrónico: wvalencia@uco.edu.co

3 Filósofa de la Pontificia Universidad Javeriana, Magíster en Estética de la Universidad Nacional de Colombia y candidata al Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, por la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (Cinde) y la Universidad de Manizales. Docente–investigadora de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de La Salle y miembro del grupo Filosofía, Realidad y Lenguaje, reconocido por Colciencias y clasificado en Categoría B.

La pretensión interpretativa que posee este estudio permitió caracterizar los estilos pedagógicos de los docentes, las estrategias y los procedimientos (medios y mediaciones) más utilizadas por los docentes; realizando inferencias respecto de las competencias, habilidades y destrezas que poseen los sujetos que lideran procesos formativos y educativos.

Se concluyó que en la práctica pedagógica se despliegan los conocimientos adquiridos y construidos significativamente, se concretan los perfiles profesionales y se desarrollan las propuestas curriculares. En este sentido, se recomienda que los programas de cualificación de docentes garanticen la calidad curricular, pedagógica, metodológica e investigativa; promoviendo la posibilidad de teorizar e investigar entorno a concepciones, métodos y prácticas renovadoras.

Palabras clave

Práctica pedagógica, competencias, metodología, concepciones didácticas, perfil.

Abstract

This study was aimed to interpret the underlying concepts and teaching styles in practices of teachers in the Far East of Antioquia Department, Colombia, who work in different educational levels. The research is part of a mixed research approach non-experimental, exploratory and transversal.

The claim interpretation that has allowed this study to characterize the pedagogical styles of teachers, strategies and procedures (media and mediations) most used by teachers, making inferences about the skills, abilities and skills that individuals possess leading training and educational processes.

It was concluded that in teaching practice are deployed and built significant knowledge, professional profiles are specified and developed curriculum proposals. In this sense, it is recommended that teacher qualification programs ensure the quality of curricula, pedagogical, methodological and research, promoting the possibility of theorizing and research around concepts, methods and renewed practice.

Keywords

Pedagogical practice, teaching competences, methodology, didactical conceptions.

Introducción

Esta investigación hace parte de un macro proyecto de la Facultad de Educación, de la Universidad Santo Tomás, referido a las Prácticas Pedagógicas en Colombia, y se articula al trabajo adelantado por el Grupo de Investigación en Pedagogía y Didáctica –de la Universidad Católica de Oriente (UCO)–, desde el proyecto Rediseño curricular por competencias; como una estrategia de la política de certificación y acreditación de alta calidad, lo cual es pertinente con la creación de programas

de educación, la cualificación curricular y el mejoramiento pedagógico, disciplinar y didáctico.

El problema investigativo surge a partir de la pregunta *¿Cuáles son las características de las prácticas pedagógicas de los docentes que se desempeñan en instituciones de educación preescolar, básica, media y superior en la región?*

Para responder a este interrogante, se propuso como objetivo general la interpretación de las concepciones y estilos pedagógico-didácticos que subyacen en las prácticas docentes de los

profesores que se desempeñan en los diferentes niveles educativos en la subregión del Oriente Lejano del departamento de Antioquia. Al realizar estas interpretaciones, se determinó el impacto en el perfil profesional y en las propuestas formativas de la Facultad de Educación de la UCO, haciéndose necesario caracterizar las prácticas, determinar los referentes normativos y de política educativa que orientan el quehacer del maestro, identificar las metodologías, el perfil y el sentido y significado que le atribuyen los profesores a su práctica pedagógica.

Esta interpretación será el punto de partida para reafirmar la práctica pedagógica como una disciplina que le permite al maestro constituirse como profesional en formación permanente, crítico, analítico y reflexivo frente a su desempeño y quehacer, pensándose como agente de cambio y asumiéndose como sujeto de saber pedagógico. Es en el ejercicio de la práctica pedagógica donde el maestro ha de revisarse, en la que ha de observar si su función como educador incide de forma particular y general en el contexto en el que interactúa, si su manera de comprenderse y proyectarse significan lo que en su discurso ha construido sobre el ser docente, y si esta construcción es coherente con lo establecido y regulado por la Ley General de Educación.⁴

Para el desarrollo del trabajo se seguirán los lineamientos metodológicos de John Creswell y Vicki Plano-Clark (2007) y, en este sentido, se reconoce como una investigación mixta –no experimental, exploratoria y transversal–. Se utiliza un diseño mixto explicativo: es un diseño en dos etapas en el cual el dato cualitativo (para el caso particular, las

concepciones pedagógicas-didácticas que subyacen en las prácticas de los docentes) ayuda a explicar los resultados significativos, sorprendentes o relevantes de la primera etapa cuantitativa, es decir de la caracterización institucional y de las prácticas pedagógicas.

De igual manera, las características básicas presentes en la investigación cualitativa, según J.R. Fraenkel y N.E. Wallen (1996).⁵ Dichas características se encuentran presentes en este trabajo y se concretan en el planteamiento del problema, ya que se aborda –como punto de partida– desde las observaciones y experiencias del investigador como formador de formadores. Estas permitieron no sólo identificar el dato cualitativo, sino también determinar el instrumento para recopilar la información, a partir de la cual se analizan las concepciones, metodologías, las competencias y perfiles relacionados con las prácticas de los maestros.

La investigación es relevante en la medida que le permite al docente re-significar sus prácticas, reconocer el estatus disciplinar del que-hacer del maestro y aproximarse a una comprensión acerca del constructo “saber pedagógico”; además se convierte en referente teórico para que la UCO rediseñe los programas de pregrado y posgrado de la Facultad de Educación, según las potencialidades identificadas en el proceso. Este aporte conceptual no pretende convertirse en un paradigma pedagógico, pero sí ser una posibilidad a tener en cuenta en el diseño curricular, ya que la Facultad de Educación tiene la responsabilidad de gestionar propuestas de formación para maestros –tanto en el nivel de pregrado, como de posgrado– que respondan pertinente a las necesidades educativas de la región, a las potencialidades de los maestros y a los estándares básicos de calidad.

4 La política educativa se va reconfigurando, hasta convertirse en una estrategia que tiene como finalidad específica regular los cuerpos de los que habitan una institución, es decir regula los saberes, las prácticas y los sujetos que configuran la institución que pueden ser construidos en el interior o pueden provenir del exterior pero que, se re-significan para hacerse prácticos, (en informe de investigación sobre políticas educativas, formación de maestros y práctica pedagógica: un estudio de caso de la Escuela Normal Superior Santa Teresita de Sopetrán, Antioquia).

5 Más información en: http://ponce.inter.edu/cai/reserva/lvera/INVESTIGACION_CUALITATIVA.pdf

Antecedentes

En el contexto colombiano y dentro del marco social de la educación, el docente es considerado como un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre su práctica, para comprender tanto las características específicas de los procesos de enseñanza y aprendizaje, como las dinámicas que se suscitan en la institución educativa, de modo que su reflexión crítica facilite el desarrollo integral de quienes participan en el proceso educativo.

En esta lógica, la práctica pedagógica debe emerger hoy como una actividad fundamental dentro de las competencias⁶ del docente, para consolidarse como eje dinamizador de la tan deseada mejora educativa. Si el profesor es el responsable del acontecer educativo diario, si su actuación es la clave que determina las transformaciones y acontecimientos en el aula, de la forma de abordar la práctica dependen –por lo tanto– la calidad y naturaleza de los procesos de aprendizaje y el desarrollo de las nuevas generaciones. Desde esta perspectiva, es válido y pertinente el desarrollo de un proceso investigativo que permita observar, revisar, identificar y establecer los diversos estilos pedagógicos⁷ que poseen los docentes.

6 La Universidad Católica de Oriente para efectos del Proyecto Rediseño Curricular por Competencias asume que la formación por competencias se orienta hacia la formación integral, hacia el desarrollo de las potencialidades humanas y profesionales de los ciudadanos, mediados por los aprendizajes significativos, como resultado de un proceso de integración del conjunto de las actitudes, los conocimientos, y las aptitudes que hacen a una persona capaz de interactuar e integrar el mundo académico con el mundo de la vida.

7 María Mercedes Callejas, profesora de la Universidad Industrial de Santander, en su proyecto de investigación sobre el tema, define el estilo pedagógico, “como la manera propia y particular como el docente asume la mediación pedagógica para contribuir al desarrollo intelectual, ético, moral y afectivo de sus estudiantes. Es una manera característica de pensar el proceso educativo, una forma preferida de realizar la práctica y de poner en juego conocimientos, procedimientos, sentimientos y valores. Es la forma como el docente responde a su compromiso, orienta su labor e interrelaciona las experiencias educativas, personales y sociales propias con las de sus estudiantes. Por ello se puede hablar de variedad de estilos pedagógicos, ya que cada uno lo construye y lo expresa de manera diferente

Según Nelson López Jiménez (2004: 27), todo el proceso educativo estructurado a partir de las competencias transciende la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, rompiendo con los paradigmas tradicionales que maneja actualmente el currículo. Por esto, crea un modelo que considera el currículo como:

Un proceso esencialmente investigativo, abierto, flexible, democrático y de concertación, para hacer de la labor curricular una estrategia de autonomía, transformación y emancipación de los agentes, discursos, prácticas y desarrollos presentes en la responsabilidad formadora.

Esto exige que los maestros asuman las prácticas pedagógicas como espacios curriculares abiertos, flexibles, dinámicos, afectivos y efectivos, que respeten los ritmos de aprendizaje del escolar, que reconozcan las potencialidades del sujeto y que desarrollem todas las acciones formativas y educativas en un contexto particular para un mundo globalizado.

En este contexto, los docentes han de reconocer que el solo concepto de enseñanza ha ido evolucionando de acuerdo a los nuevos tiempos. Los cambios en tecnología, cultura, sociedad, etc., suceden a la par con la evolución de los paradigmas y enfoques que direccionan sus estilos o prácticas pedagógicas, donde se recrean y re-significan el mundo del escolar, el mundo del maestro y el mundo de la escuela. Al asumir con radicalidad los cambios, estos se producen en los ambientes de aprendizaje, las intencionalidades pedagógicas y formativas, las relaciones intersubjetivas vinculantes entre el maestro y el estudiante, en los procesos de autogestión del conocimiento y su forma de comunicación; en las funciones del docente; en la construcción de currículos transversalizados desde el pensamiento complejo y la dialogicidad de los saberes. En síntesis, los cambios han de llevar a la creación

al de sus pares” Tomado de. <http://www.universia.net.co/docentes/articulos-de-educacion-superior/los-estilos-pedagogicos-de-los-profesores-universitarios.html>.

de nuevas mediaciones pedagógicas⁸ que permitan desarrollar procesos formativos pertinentes y significativos para los estudiantes.

Ahora bien, investigaciones previas en el ámbito nacional, evidencian que este ejercicio ya ha sido pensado y abordado por otras instituciones, demostrando su pertinencia y necesidad de continuar investigando en este campo particular de la docencia. Esto, por el papel decisivo de las acciones de los maestros y sus repercusiones en la eficacia y efectividad de los procesos de aprendizaje del sujeto.

En este sentido es relevante mencionar el trabajo adelantado por la Universidad Sergio Arboleda en Bogotá. Entre las líneas de investigación de la institución está la de Procesos Pedagógicos, gestora del proyecto de investigación sobre Los estilos pedagógicos y su impacto en el aprendizaje de los alumnos. El proyecto busca contribuir al mejoramiento de la docencia universitaria y para lograrlo, analiza los estilos empleados en diversas escuelas de la Universidad, así como en otros claustros en Colombia, como las universidades de Antioquia y Nacional, y fuera del país como la Universidad San Pablo CEU en España y la Universidad Autónoma de México (UNAM).

Otra experiencia se encuentra en la práctica pedagógica de los maestros en el nuevo currículo del Instituto Universitario de Educación Física y Deporte (IUEF) de la Universidad de Antioquia. En la década de los noventa se concreta una transfor-

mación curricular en el proceso de formación de profesionales en el campo de la educación física, atendiendo a procesos de reflexión permanente de la comunidad Educativa, desde la creación del programa de educación física –en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia en 1968– y la creación del Instituto de Educación Física y Deporte en 1981.

La investigación realizada tuvo como insumo lo sucedido en los dos primeros semestres de la implementación del nuevo currículo en 1999 (Pinillos, et. al., 2001), por parte de la línea de investigación Prácticas Pedagógicas de las Expresiones Motrices del grupo Calidad de la Educación Física.

Es importante referir que este tipo de investigación es denominada educativa, pedagógica o curricular; la cual se direcciona a construir saber pedagógico por parte de los maestros (Restrepo, 1997), o mejor por parte de “la comunidad educativa cuando investiga el sentido de lo que hace, la pertinencia y la trascendencia de lo que se enseña” (Ministerio de Educación Nacional, 1995).

Entre los años 2005 y 2006, la Normal Superior de Sopetrán desarrolló el proyecto investigativo Políticas educativas, formación de maestros y práctica pedagógica: un estudio de caso de la Escuela Normal Superior Santa Teresita de Sopetrán, Antioquia. Dicho proyecto se propuso describir y analizar el modelo pedagógico, en relación con las políticas educativas y su efecto en la formación de maestros; identificar las prácticas de enseñanza y su relación con las políticas educativas (estatales e institucionales); y describir las características sociales de la práctica pedagógica en esta Normal.

En 2005, el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) presentó la Caracterización pedagógica de prácticas docentes como aporte a la constitución del Archivo Pedagógico de Bogotá. Desde su diseño definió unas intenciones, procedimientos y tipos específicos de prácticas desarrolladas por docentes de la capital, quienes en su cotidianidad y por múltiples intenciones recurren a gran cantidad

8 Las mediaciones culturales pueden presentarse en dos variantes interesantes en las voces de José Joaquín Bruner y Jesús Martín Barbero: el primero dice que se halla compuesta de herramientas culturales que permiten mediar nuestras acciones ya que conforman, en forma y contenido, nuestras representaciones mentales al mediar nuestro modo de construir los significados y dar sentido al mundo y a la vida; el segundo apunta a la competencia comunicativa y cultural –al estilo de Jürgen Habermas– como conjunto de experiencias que incluyen la diversidad de grupos subculturales, género, etnias, etc. como matrices comunicativas a partir de las cuales se elaboran, leen y comprenden los contenidos o mensajes. También se hace posible hablar de mediación comunicacional, de mediación semiológica y de mediación tecnológica.

de estrategias, metodologías y propuestas para realizar su trabajo profesional.

En esta investigación, el instituto refiere que ciudades como Bogotá presentan infinidad de discursos, prácticas educativas y pedagógicas que merecen ser conservadas desde las múltiples evidencias que generen o, que sobre ellas se generen, puesto que en esos documentos y registros existe un potencial intelectual y material de importancia para maestros, investigadores y ciudadanos en general.

Por su parte, la Universidad de La Salle, en 2008, adelantó una investigación liderada por la profesora Yolanda Bolaños Narváez, cuyo propósito era analizar y reflexionar sobre la práctica pedagógica investigativa de la Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés, desde las competencias pedagógicas, el pensamiento crítico y la formación docente. Concluye este trabajo investigativo planteando la necesidad de despertar la conciencia de la profesión docente para empezar a vivir esta realidad como aquella que forma, guía y dimensiona el curso de los sujetos de manera íntegra, justa y crítica.

Desde este punto de vista, la formación de maestros es una tarea compleja y trascendente que por su naturaleza puede dejar huellas positivas o negativas para la sociedad, y así mismo, contribuye a que los mismos docentes se formen como personas, comprendan su responsabilidad educativa y social, desarrollem competencias aptas para brindar una enseñanza con calidad y adquieran una actitud reflexiva sobre su quehacer cotidiano.

Metodología

La investigación, desde su condición exploratoria y transversal, se acerca al sistema de creencias y de orientaciones implícitas que se elaboran en torno a las prácticas y se describen las competencias pedagógicas e investigativas del colectivo docente; además permite analizar los modelos pedagógicos, las formas que se asumen para

la planeación de los procesos de enseñanza, las formas de aplicar la teoría pedagógica y la consolidación de los estilos pedagógicos. Se privilegian las interpretaciones y maneras de ver y hacer de quienes orientan los procesos de enseñanza-aprendizaje, en relación con: 1. Las concepciones pedagógico-didácticas que subyacen en las prácticas pedagógicas. 2. Las corrientes metodológicas presentes en la práctica. 3. Las formas de planificación en el aula. 4. Los desempeños de los sujetos que orientan los procesos de enseñanza-aprendizaje, como elementos característicos y fundantes en el quehacer del maestro.

A través del diseño metodológico, la investigación busca observar, revisar, identificar y establecer las diversas características que poseen las prácticas pedagógicas de los docentes del Oriente Antioqueño: Argelia (docentes del preescolar, en la Institución Educativa Santa Teresa), Marino (docentes de la básica primaria, de la Institución Educativa Inmaculada Concepción), Sonsón (docentes del ciclo complementario, de la Normal Superior), Cocorná (docentes de la básica secundaria, de la Institución Educativa Cocorná), San Luis y San Francisco (docentes de la educación media, en la Institución Educativa San Luis y en la Institución Educativa San Francisco), Rionegro (docentes del Proyecto Presea,⁹ en los niveles de tecnología y pregrado en el área educativa). Para el estudio se tomó una muestra aleatoria no probabilística, representada por 42 docentes de los diferentes niveles e instituciones.

El investigador puede optar por una de las tres posibilidades que se ofrecen frente al manejo

⁹ Proyecto Rural de Educación Superior para el Emprendimiento de Antioquia. El proyecto es una propuesta de proyección social de la Universidad –desde las políticas de calidad, cobertura y equidad– en pro de la capacidad transformadora de la región, mediante estrategias formativas como Estudia Antioquia, y la aplicación de lineamientos educativos para la cobertura de los niveles de Básica y Media. El Presea forma jóvenes campesinos bachilleres rurales, en las áreas de Ciencias Agropecuarias, Ciencias de la Educación y en Ciencias Económicas, Administrativas y Contables.

de la población, estas son: “recopilar los datos y llevar los análisis a la totalidad de la población cubierta por el campo o limitarse a una muestra representativa de dicha población, o sólo estudiar algunos componentes muy típicos, aunque no estrictamente representativos de esta población” (Campenhout, 2001).

En este proyecto, se opta por la tercera posibilidad, pues las condiciones de accesibilidad a la subregión limitan la recolección de la información; de igual manera, de los tres factores que intervienen para determinar el número de casos, según Hernández, Fernández y Baptista (2003), se consideran la capacidad operativa de recolección y análisis, y el número de casos que permiten responder a las preguntas de investigación. Además, en los estudios cualitativos el tamaño de muestra no es importante desde una perspectiva probabilística, pues el interés del investigador no es generalizar los resultados de la investigación a una población más amplia (Capítulo 13: 562).

La aplicación del primer instrumento –diseñado por los directivos del Observatorio Pedagógico de la Universidad Santo Tomás, con la participación activa de los estudiantes de la Maestría en Educación (Grupo Nacional I)–, permitió levantar la cartografía del Observatorio y recopilar información relevante de cada una de las Instituciones Educativas en cuanto a sus Proyectos Educativos Institucionales, sus Modelos Pedagógicos, los niveles educativos que atienden, características poblacionales, niveles de formación de los maestros vinculados, etc.; dicho instrumento –para el caso particular– fue diligenciado por los rectores y coordinadores de las respectivas instituciones.

El segundo instrumento fue aplicado en seis docentes del preescolar, seis de la primaria, cinco de secundaria, cinco de la media, cinco del ciclo complementario, siete de tecnología y siete de pregrado. De este modo, los análisis de la información que se presentan y los resultados de la investigación profundizan en las prácticas pedagógicas y evidencian la pertinencia de estas,

desde los perfiles ocupacionales y las competencias esperadas, según el nivel de formación.

Además, se observaron y analizaron algunos diarios de campo¹⁰ suministrados por los investigados; complementando la información, los análisis e interpretaciones.

Se asume el análisis de los datos como explica Muñoz (2001) “la etapa de búsqueda sistemática y reflexiva de la información obtenida a través de los instrumentos” en la que se clasifican y organizan los datos recogidos para “codificarlos, sintetizarlos, reducirlos, buscar regularidades, tipologías, tendencias o modelos entre ellos, descubrir qué es más importante y qué van a aportar a la investigación”.

Para comenzar, se categorizan los datos a partir de la matriz elaborada para este fin, ya que la simplificación de la información facilita la comprensión y el análisis de los mismos, y luego se procede analizar e interpretar dicha información; finalmente se describen los resultados en forma ordenada.

Existen varias alternativas para presentar los resultados, pero aquí se emplean listas de conteo y matrices descriptivas. En las primeras, “se seleccionan todas las respuestas dadas a un tema y se ordenan contando el número de veces que se repiten. Esta técnica permite organizar las respuestas jerárquicamente y excluir aquellas que parezcan aisladas” (Bonilla, 1997). En las segundas, se emplean tablas para cruzar las categorías encontradas que pueden estar relacionadas. “Constituyen un recurso útil para describir sintéticamente volúmenes grandes de

10 Los diarios de campo son anotaciones descriptivas sobre acontecimientos, personas, acciones y objetos en lugares específicos (McMillan, 2005). Se pueden utilizar dos tipos de notas, las de campo condensadas en donde se registran las ideas básicas, clasificadas por temas y ubicadas en fichas; y las notas de campo extendidas o ampliadas, en donde se incluyen todos los detalles y características del entorno estudiado (Muñoz, 2001). Para las notas de campo, se deben anotar todos los acontecimientos ocurridos, con el mismo lenguaje en que se producen los discursos (tonos, ritmos, pausas, lo lingüístico y lo metalingüístico), y no se deben emplear adjetivos calificativos ni adverbios de modo.

información, para poner a prueba hipótesis y para descubrir patrones culturales que no son evidentes cuando se analizan por separado las categorías" (Bonilla, 1997).

Resultados

Para la identificación de las concepciones pedagógico-didácticas se determinaron los modelos tradicional, conductista, progresista o constructivista, y el social. De igual manera, al modelo pedagógico tradicional se articuló el estilo curricular academicista y formalista; al modelo conductista, el estilo tecnológico; al modelo progresista, el estilo integrante, de realización personal y crítico-social; y al modelo social, el estilo de reconstrucción social.

Además, el investigador propone dos categorías denominadas medios-mediaciones y relación con el conocimiento. El análisis de la información recopilada, a través de la encuesta estructurada, indica que la mayoría de las concepciones evidenciadas se encuentran en el marco de modelos tradicionales y conductistas, y en estilos curriculares marcados fuertemente por el academicismo, el formalismo y el tecnologismo.

Análisis de resultados

En los resultados, presentados se observa que el 62,3 por ciento de los docentes refiere concepciones denominadas "convencionales" (tradicional-conductista); donde el 35,7 por ciento corresponde a modelos tradicionales y estilos academicistas y formalistas, y un 26,6 por ciento corresponde a modelos conductistas y estilos curriculares tecnológicos. Es decir, las prácticas de estos docentes dan cuenta de procesos de enseñanza-aprendizaje esencialmente logocéntricos, dirigidos por el profesor y fuertemente centrados en la autoridad.

Los sujetos que hacen parte de este grupo sostienen de manera reiterada que su tarea se

fundamenta en la transmisión de conocimientos, en la conducción e instrucción del estudiante en la búsqueda de la verdad; a la vez que conciben la evaluación como una forma de medir los conocimientos impartidos; para ellos el currículo se limita a los contenidos de las asignaturas, y su método de enseñanza es meramente transmisionista; sus prácticas no le llevan a la estructuración de reflexiones que le permitan el acercamiento a constructos teóricos propios de la pedagogía; como por ejemplo, la "enseñabilidad", la "educabilidad", la "didactización" de los saberes, las mediaciones pedagógicas, los objetos de aprendizajes, etc.

Por otra parte, los maestros con concepciones conductistas aunque ya hablan de procesos y manifiestan algunos referentes disciplinares y pedagógicos, persisten en la idea de la importancia en la adquisición de conocimientos por parte del estudiante; también, es clara la unidireccionalidad en las intencionalidades formativas, es decir, es el estudiante quien debe aprender, quedando oculto el aprendizaje por parte del profesor; las estrategias se soportan en los logros y metas propuestas para el aprendizaje.

En esta línea se puede inferir que, según estas concepciones, no hay elaboraciones del profesor donde se cree material para acercar las estructuras del conocimiento y las disciplinas con los aprendizajes del estudiante. Además de los textos escritos y orales, se involucran otras "herramientas" (según los oficios o artes en los que se pretenda instruir) que permiten el perfeccionamiento y la formación productiva. Las mediciones se limitan a la instrucción y adiestramiento, pero no hay evidencia de una reflexión pedagógica y científica, que permita innovaciones en el proceso y una resignificación de los saberes; más que de mediaciones pedagógicas se podría hablar, en este modelo, de manuales de instrucción y módulos.

Aunque se utiliza como herramienta fundamental el lenguaje, no aparece una mediación lingüística que posibilite resignificaciones conceptuales, en tanto los conocimientos se transmiten textualmen-

te por quien enseña. Los avances se dan más de lo técnico y quizás tecnológico, que desde la misma creación y renovación del conocimiento; lo que interesa no es la fundamentación epistemológica y filosófica de los saberes, sino el perfeccionamiento en un oficio o arte. Se limita el desarrollo de habilidades y competencias científicas, y se potencia el desarrollo de destrezas y procedimientos puntuales.

En segundo orden de frecuencia se ubican las concepciones pedagógico-didácticas progresistas, con los estilos curriculares integrales, de realización personal y crítico sociales; en esta la representación es del 33,7 por ciento, donde un 19 por ciento se inscribe en un estilo curricular integrante, el 2,4 por ciento en un estilo curricular de realización personal y un 12,3 por ciento en un estilo crítico social.

Para este grupo de docentes son de vital importancia los procesos de adaptación social del individuo, a través de la formación integral. También se evidencia claramente el paso de concepciones basadas en la instrucción a concepciones fundamentadas en la orientación y el acompañamiento; y se dejan entrever fundamentos disciplinarios soportados en la reflexión sistemática. Para estos docentes es relevante la generación de aprendizajes significativos, la gestión educativa y la investigación como posibilidad de resignificación, para promover el desarrollo de las potencialidades en los estudiantes, porque conciben los procesos de enseñanza-aprendizaje con una relación bidireccional y como proceso de construcción colectivo; asumiendo la evaluación bajo paradigmas cualitativo-formativos.

En estas concepciones se vislumbran, a través de la práctica pedagógica, lógicas y dinámicas de comunicación vinculante entre quienes participan de los encuentros de saber. En dichas concepciones se pueden articular las TIC al desarrollo de procesos formativos y académicos permitiendo la construcción de saberes de manera pertinente y mediada por la tecnología y la globalización del conocimiento. El papel del maestro como

“facilitador”, le exige desarrollar mediaciones pedagógicas que contextualicen los aprendizajes y temáticas, no sólo con las edades de quien aprende (incluye alumno /maestro), sino también con las potencialidades del entorno.

El grupo de maestros que se ubican en la concepción pedagógico-didáctica social, con un estilo curricular de reconstrucción social, está representado en un 2 por ciento de las respuestas dadas por los encuestados.

Ellos se caracterizan por estructurar reflexiones pedagógicas articuladas a las realidades sociales y culturales de sus entornos, piensan el currículo como una organización o proceso que favorece la formación integral de quienes participan en él, contribuyendo a la transformación de la realidad social y natural de las comunidades; además, asumen la enseñanza-aprendizaje como la posibilidad que tiene el sujeto (maestro – estudiante) para apropiarse de los conocimientos y experiencias tanto desde el punto de vista teórico como práctico, logrando no sólo comprender mejor su realidad social y natural, sino también logrando su transformación –si es del caso–. Parten de la concepción del aprendizaje como un proceso activo de creación y recreación del conocimiento por los alumnos, mediante la solución colectiva de tareas, el intercambio y confrontación de ideas, opiniones, experiencias entre el estudiante y el profesor.

Es posible deducir en las prácticas pedagógicas de estos maestros, la utilización de métodos propios de la lógica, la epistemología y la historia de la ciencia pero con fines emancipatorios, el dialogo –maestro, alumno, conocimiento, contexto–, la comprensión crítica, la acción práctica transformadora, los mediadores pedagógicos; prueba de ello es la concepción de pedagogía enmarcada en procesos de producción cultural y la formación integral del sujeto (intelectual, moral y física), el currículo visualizado como la posibilidad para transformar la realidad individual y social del hombre, el aprendizaje como las formas de relación con el conocimiento y la búsqueda de la verdad.

La socialización del conocimiento, como esencia de este modelo; a partir de esta socialización se transforma la realidad y se encuentran nuevas formas colectivas de incidir en el desarrollo de la sociedad, del pensamiento complejo y la gestión colectiva del conocimiento. Es correspondiente con ésta concepción pedagógica social el dialogo de saberes. También, este estilo curricular puede llevar a que el docente comprenda que el proceso de conocimiento es un proceso social, histórico, contextualizado, en el que la interlocución y la interacción son indispensables.

Es pertinente referir que este análisis se tornó complejo en la medida que la mayoría de los encuestados, a través de sus respuestas, dejan entrever algunos vacíos epistemológicos, filosóficos y pedagógicos que le lleven a estructurar conceptos claros y acertados; por ejemplo, no hay suficiente claridad y diferenciación entre la conceptualización de ciencia, disciplina y campo del saber. En este sentido, existe la posibilidad que para los docentes la brecha entre teoría y práctica se haga cada vez más relevante; además que los aportes y resignificaciones que se realicen desde el quehacer de estos docentes no posean suficiente articulación epistemológica, disciplinar y didáctica.

En las concepciones sobre la práctica pedagógica, se encuentran la corriente o tendencias tradicionales; en estas se reconocen las prácticas como una "actividad" o "capacidad" con ausencia total del establecimiento de reflexiones suscitadas desde el quehacer del maestro. En esta lógica, encontramos concepciones como: "Actividad que permite transmitir conocimientos que garanticen el aprendizaje de los estudiantes"; "capacidad que tienen algunas personas para transmitir, de la mejor manera, una serie de conocimientos sin menospreciar los saberes adquiridos por los discentes". La práctica se relaciona con enseñar contenidos y trabajar una asignatura en particular.

Se encuentran en algunos diarios pedagógicos de maestros de la Normal Superior de Sonsón asuntos como: la concepción de que el estudiante

debe imitar y copiar durante la mayor parte del tiempo, aunque ni entienda ni comprenda, es gracias a la reiteración que se alcanza el aprendizaje; que el aprendizaje tiene carácter acumulativo, sucesivo y continuo; además que la evaluación posee como función determinar hasta qué punto han quedado impresos los conocimientos transmitidos.

Desde la corriente o tendencia conductista, se asume la práctica pedagógica como una herramienta, estrategia o posibilidad del docente para transformar las conductas de los estudiantes. Sigue ausente la reflexión; es decir se continúa en el ámbito de la práctica, sin llegar a la praxis pedagógica. En esta tendencia conductista, se organiza la práctica de manera que se posibilite la toma de decisiones en aspectos como: tiempos y contenidos determinados y regulados por el profesor, la evaluación como medición de logros; las intencionalidades educativas con miras al cambio de conducta, según el grado de apropiación del saber.

Otro aspecto relevante es la fuerza que se da a los aprendizajes del estudiante; el docente, se ubica como el conductor de la clase que, a través de habilidades, desarrolla estrategias, métodos, medios, actividades, etc. Esta tendencia mide los aprendizajes en términos de resultados / productos; el acento se pone entre lo que el docente hace y el estudiante aprende; el proceso es la actividad del docente, mientras que el producto es el dominio que alcanza el estudiante respecto a lo que se le ha enseñado. Este hallazgo es correspondiente con el 9,5 por ciento de los encuestados que refieren que en su quehacer corno docente, su papel es de "profesor".

Información suministrada por el grupo de estudio "Núcleo Pedagógico – Didáctico", de la Normal Superior de Sonsón, concluye que, bajo esta corriente o tendencia, los docentes asumen que el comportamiento del estudiante es una respuesta a su ambiente pasado y presente: todo comportamiento es aprendido; que los maestros deben generar ambientes que refuerzen las conductas

deseadas; para la modificación de conductas se pueden utilizar principios como: cambiar la condición del estímulo que produce la conducta no deseada y usar castigos para debilitar la conducta no deseada.

Desde la corriente o tendencia constructivista es posible dilucidar un concepto de práctica mediado por la reflexión, pues sólo a través de esta se podrá configurar como un proceso o una interacción; “Es el proceso de enseñanza-aprendizaje, utilizando las motivaciones, necesidades que conllevan a una formación integral y a un contacto directo con el conocimiento”.¹¹ Aparece así un concepto de práctica como “El hacer diario del maestro o profesional de la educación, en el que se relaciona el estudiante y el maestro, mediados por el saber”. Esta tendencia es compatible con el 45,2 por ciento de los encuestados que refieren que en su quehacer como docente, su papel es de “orientador” en la construcción del conocimiento y en la apropiación de los saberes, y con el 47,6 por ciento que respondieron que su papel era como “facilitador”.

Algunos maestros del ciclo complementario de la Escuela Normal Superior de Sonsón, identifican esta corriente con un paradigma pedagógico activista. A partir de la reflexión, cuentan que identifican el aprendizaje con la acción, donde se aprende haciendo; que la escuela debe crear condiciones para facilitar la manipulación y experimentación por parte de los estudiantes; también que, los métodos y metodologías deben partir de las necesidades e intereses de los estudiantes; debe existir una relación directa entre los contenidos y la vida; por último, asumen que la experiencia tiene en sí misma la capacidad de organizar el conocimiento y garantizar su retención.

Para los profesionales que se ubican en la corriente o tendencia crítico – social, ya es preponderante los procesos de sistematización y organización de

las reflexiones fruto de su práctica. Esta concepción, además de las herramientas teórico-metodológicas que posibilitan pensar e intervenir en las transformaciones sociales, se basa en la acción y reflexión crítica que generan múltiples aportes y prácticas educativas (docentes, de enseñanza, evaluativas, de gestión, etc.).

La praxis pedagógica es la posibilidad de transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje, teniendo como criterios aspectos tales como la calidad y la pertinencia. El objetivo es generar proyectos éticos, políticos, sociales, pedagógicos y culturales en, desde y para la escuela. Ello supone una práctica reflexiva, que valora las potencialidades, necesidades y deseos más profundos de la comunidad educativa.

En los resultados obtenidos, el 33,3 por ciento comparten la idea de que su papel en la práctica pedagógica debe ser de mediador. Llama la atención que el 50 por ciento de los docentes encuestados, ante la pregunta por el papel que desempeñan en la práctica pedagógica, refieren la de “maestro”; pero hacen alusión a ella, en algunas ocasiones, como un ideal a alcanzar y no como una apropiación efectiva en sus prácticas. Algunos aspectos a resaltar de esta posición: el ser maestro como un llamado especial, como una opción de vida; el maestro como aquel que facilita, orienta y guía (pensar-sentir-actuar); el maestro como el artífice en la dignificación del ser humano.

Al abordar el análisis sobre la Planificación de la práctica pedagógica, se encuentra –en primera instancia– una planificación tradicional. Esta se caracteriza por estar centrada en contenidos. Se encontró que, aproximadamente, entre 6 y 7 de los 42 maestros encuestados realizan una planificación de sus prácticas bajo este modelo; estos manifiestan asuntos como: no siempre los estudiantes deben establecer relaciones significativas para aprender los conceptos de manera pertinente; 28 encuestados piensan que las actitudes deben ser formadas por disciplinas específicas, es decir, no se ve necesario la transversalización en la formación integral del sujeto; solo 20 maestros

11 Encuestado número 33. Docente de la Institución Educativa Inmaculada Concepción, del Municipio de Marino; se desempeña en el nivel de Educación Básica Primaria, en el área de Ciencias Naturales.

realizan procesos de sistematización como una estrategia para adecuar sus procesos de formación a las necesidades de los escolares.

Llama la atención que 19 docentes encuestados rara vez utilizan estrategias metodológicas que favorezcan el pensamiento crítico y el aprendizaje autónomo de los estudiantes; lo anterior concuerda con que sólo 13 maestros utilizan siempre la investigación y la generación de proyectos para el desarrollo de sus clases, los demás sólo en algunas oportunidades desarrollan este tipo de procesos; 11 encuestados manifiestan que a veces tienen presente la formación integral de sus escolares. Es así como los resultados evidencian que, en un promedio de 15,9 por ciento de la muestra (representado en 6,7 docentes) existe una relación entre la forma como plantean y organizan la práctica con las concepciones pedagógico-didácticas convencionales y los estilos curriculares academicista y formalista.

Esta posición demuestra que la enseñanza cobra validez si se hace desde y para el conocimiento disciplinar; además, el docente debe mantener el manejo y dominio absoluto de los acontecimientos del aula de clase; las actividades desarrolladas y gestionadas por el docente responden más a las necesidades del sistema educativo que a las necesidades y potencialidades del estudiante.

La planificación conductista de la práctica se caracterizada por el rigor y precisión en el trabajo. Esta planificación se relaciona en gran medida con la corriente o tendencia conductista y responde a estilos curriculares tecnológicos, donde cobra relevancia el manejo de los tiempos y de las actividades. Se resalta, en este orden de ideas, hallazgos como: al preguntar sobre los aspectos contemplados a la hora de seleccionar los contenidos para la planificación de las clases, de 185 respuestas, sólo el 8,6 por ciento responde que se detiene en la significatividad social de lo que enseña; además un 18,9 por ciento de las respuestas afirman que consideran importante los intereses de los estudiantes y la articulación que debe existir entre la teoría impartida y la práctica

o procedimientos esperados; por otro parte, ante la aplicabilidad que se le da a las herramientas de planificación, el 21,9 por ciento (31) de las respuestas apuntan a la fundamentación teórica. Este tipo de planificación se ve favorecida por concepciones de práctica como conjunto de actividades para alcanzar logros determinados, estrategias vinculadas al acto de la enseñanza, aplicación de conocimientos, posibilidad para cambiar conductas en el escolar, prácticas individuales para manejo del grupo y el fortalecimiento de las habilidades y competencias del profesor. En esta línea se ubica el 31,6 por ciento de las respuestas suministradas, representados en un promedio de 13 docentes.

En La planificación constructivista de la práctica, se encuentra que el 41,9 por ciento del total de las respuestas sistematizadas muestran la planificación de los maestros inscrita en las concepciones pedagógico-didácticas progresistas y en la corriente o tendencia constructivista. Planear de esta manera implica procesos reflexivos, evita hacer las cosas por costumbre o por rutina, propone que es desde el diálogo y el hacer que se produce y se relaciona el conocimiento. Esto lleva a valorar que 24 maestros reconozcan la validez de las relaciones significativas que el estudiante debe establecer para generar aprendizajes significativos; 34 encuestados determinen que la motivación, disposición y decisión del escolar es relevante en la construcción de nuevos aprendizajes; 33 personas manifiesten que siempre ha de darse articulación en el desarrollo de los desempeños conceptuales, procedimentales y actitudinales; y que 34 docentes formen siempre a sus estudiantes desde la integralidad, la solidaridad, la tolerancia y el respeto mutuo.

Quienes logran acercarse a estas categorías y lo expresan de manera verbal y práctica, muestran un interés por la educación encaminada a la investigación (13 docentes utilizan siempre los proyectos pedagógicos, de aula y de investigación como estrategia metodológica) y al compromiso del educador por acortar las distancias entre la escuela y la sociedad, entre la teoría y la práctica

(14,6 por ciento de las respuestas, ante la pregunta sobre la selección de los contenidos, indican que se considera la realidad social del sujeto); se esfuerzan por generar proceso de interacción, de mediación y de comunicación.

Para concluir esta parte, el hecho de no encontrar planificaciones de la práctica desde las concepciones desarrollistas y sociales demuestra, una vez más, que sigue existiendo una distancia considerable entre las concepciones, corrientes y estilos curriculares, y las prácticas concretas de los maestros. Es decir, como maestros pueden poseer constructos teóricos pedagógico-didácticos sociales, pero la forma real y concreta como desarrollan sus prácticas puede estar en el marco de lo tradicional y conductual.

El último aspecto abordado estuvo referido al Perfil y competencias de los maestros. En este momento del análisis, se puede hacer un acercamiento a las competencias deseadas y los desempeños en los docentes de la subregión.

Obsérvese que el área de capacitación más fortalecida, en los docentes encuestados, es la didáctica; aspecto que debería ser garante en la consolidación de las competencias y desempeños didácticos de los maestros, tal como lo expresan en la incidencia de dicha capacitación en el quehacer pedagógico. Este proceso de formación permanente les ha permitido mejorar el manejo de técnicas para la enseñanza, el diseño de planes y programas, de métodos y estrategias en la enseñabilidad y la evaluación.

Aunque desde la didáctica, también existe la posibilidad de construir teorías, este aspecto no se hace fuerte en los docentes del Oriente Lejano del departamento de Antioquia, dado que: el 93,6 por ciento de las capacitaciones se encuentran en el orden de procesos de educación no formal, lo que puede llevar a pensar que no se desarrollan procesos investigativos propiamente dichos que permitan la estructuración de nuevas teorías en torno a la didactización de los saberes; por otro lado, los docentes evidencian que el 36 por ciento

del total de encuestados utilizan –a veces– la investigación (Proyectos de aula y/o pedagógicos, los proyectos de investigación) como estrategia metodológica en sus encuentros de saber.

Con relación al desempeño y habilidades medidas en términos de la capacitación y cualificación de los docentes, las competencias que tienen cierta dependencia con éste son las siguientes: la competencia pedagógica, la competencia de la enseñanza y la gestión del aprendizaje, la competencia académica – disciplinar y la competencia para la participación en la comunidad.

Desde las competencias pedagógicas, las respuestas recopiladas evidencian que los maestros manifiestan ser competentes en la estructuración de propuestas curriculares integradoras, la determinación de la pertinencia formativa rural (aspecto referido por los maestros de la Normal Superior de Sonsón), el diseño de estrategias pedagógicas, didácticas e investigativas, la gestión curricular en el aula, la contextualización normativa de la educación, la elaboración de diagnóstico sobre necesidades educativas y formativas de la comunidad y la región, estructurar reflexiones pedagógicas críticas.

En el ámbito de las competencias académico-disciplinares los encuestados poseen capacidad para investigar sobre la disciplina que domina; este aspecto es fuerte en los docentes universitarios, sobre todo los profesionales del área contable, administrativa y económica. Así, se encuentran competencias en el orden de la investigación de mercados, evaluación de factibilidad, determinación en la oferta y la demanda de productos, viabilidad económica y financiera, el diseño de planes de negocio, etc.

La capacidad para la recreación permanentemente del currículo, se desarrolla a través de los ejercicios de contextualización de necesidades y potencialidades de los estudiantes y de la región, la fundamentación conceptual y la argumentación: “fundamentación teórica del Centro ‘Evangelio, Cultura y Desarrollo’, por medio de una lectura

crítica argumentativa de la teoría general de los Centros Culturales Católicos que determina su pertinencia en la región del Oriente de Antioquia".¹²

También, se visualiza la capacidad para significar la información, razonar, identificar conocimientos habilidades y expectativas. Este grupo de desempeños le permiten a los docentes brindar asesoría en temas propios de su conocimiento; emitiendo juicios, conceptos o propuestas ajustadas a los lineamientos teóricos, técnicos y prácticos. Lo anterior es correspondiente con el perfil formativo encontrado, donde el 85,7 por ciento de los docentes (36 personas) certifica título profesional, (45,2 por ciento, representado en 19 personas, ostenta título de licenciado; el 7,1 por ciento, 3 personas, posee título profesional; el 28,6 por ciento, 12 personas, es especialista; el 4,8 por ciento, 2 profesores, tiene maestría); el restante 14,3 por ciento de la muestra son tecnólogos (1), bachilleres pedagógicos (1) y normalistas superiores (4).

Cuando se abordan las competencias didácticas o de la enseñanza se percibe el desarrollo de herramientas y estrategias posibilitadoras de la gestión y apropiación de los saberes y los aprendizajes, la "didactización" de las disciplinas y las transposiciones didácticas desde concepciones críticas, el estímulo de habilidades de acuerdo a los intereses, actitudes perceptivas, sensitivas, manejo conceptual y técnico de los campos específicos del saber; atención pertinente a estudiantes con barreras en el aprendizaje y la participación, articulación de las tecnologías de la comunicación y la informática a los procesos de enseñanza.

Desde las competencias para la participación en la comunidad se identifican desempeños en el orden de la generación de ambientes escolares participativos, democráticos e incluyentes, la vinculación de los padres de familia a las dinámicas escolares,

12 Aporte del profesor Edgar Calderón Sanín. Licenciado en Filosofía y Ciencias Religiosas, Especialista en Pedagogía y Didáctica, candidato a Magíster en Educación. Docente de cátedra de la Universidad Católica de Oriente.

la promoción de la ciudadanía, la cooperación y la resolución pacífica de los conflictos, el desarrollo de procesos de reconfiguración territorial.¹³ Vale la pena anotar que estas competencias se hacen más evidentes en los docentes que se desempeñan en los niveles de la educación básica y media.

Conclusiones

En primera instancia, las concepciones de los educadores se mezclan y relacionan con distintas teorías, no existe una sola concepción que sirva de hilo conductor; por ejemplo, una concepción convencional (tradicional-conductista) puede compartir un mismo factor con la concepción progresista. Del mismo modo, se logra detectar que no siempre existe coherencia entre la concepción de práctica pedagógica y el modelo de planificación; exemplificando, un docente que se ubique en la corriente crítico social, fácilmente puede presentar una planificación centrada en contenidos.

Asimismo, desde el punto de vista de las concepciones pedagógicas, la concepción que subyace con más fuerza se encuentra en el marco del tradicionalismo; además responden a estilos curriculares academicistas y formalistas. Seguido por las concepciones del modelo conductista y los estilos curriculares tecnológicos. Cabe señalar que una minoría de los encuestados (4,8 por ciento) presenta confusiones significativas respecto de concepciones como didáctica, pedagogía, enseñanza, aprendizaje; aspecto que puede ser preocupante y que demuestra algunos vacíos en la formación de los maestros, y el poco interés sobre estos constructos, representaciones y creencias.

13 Este aspecto es de suma relevancia, dada las condiciones de la región y las problemáticas de conflicto armado, social y político por el que ha atravesado el departamento. Este aspecto lo presenta el profesor Fabián Alonso Pérez. Licenciado en Filosofía y Ciencias Religiosas, candidato a Especialista en Pedagogía y Didáctica; docente de educación básica del C.E.R. El Molino – Cucorná.

En segundo momento, algunos docentes poseen concepciones complejas sobre la práctica pedagógica, en las que coexisten variados modelos pedagógico, referente de planeación y acción, a veces contradictorio, que pueden dificultar los procesos de aprendizaje y enseñanza de tipo indagador, crítico y reflexivo. Sólo el 2,4 por ciento de los maestros, presenta una discursividad conceptual que corresponde con el desarrollo de la práctica y las maneras de planificación. Se hace significativa la concepción de práctica centrada en el hacer; es decir, en el ejecutar actividades propias del trabajo en el aula, lo que dificulta el desarrollo de procesos de reflexión y contraste conceptual con la experiencia.

En tercera instancia, lo presentado hasta el momento permite comprender mejor los hallazgos en torno a la manera en que los docentes planean su práctica. Una de las estrategias propuestas para la determinación de esta variable fue la revisión de los “diarios de campo” o “diarios pedagógicos”. Se encontró que sólo los docentes del ciclo complementario de la Normal de Sonsón realizan esta herramienta; los docentes del preescolar, de la educación básica primaria y secundaria, de la educación media y superior, elaboran el planeador de área; donde consignan aspectos como: fecha, hora, temática, objetivo, logros, –en algunas oportunidades– materiales.

Pero esta planeación no logra evidenciar una reflexión que dé cuenta de la lectura y registro de los problemas y las conceptualizaciones en la escuela, para la escuela y desde la escuela; pensar y escribir sobre el saber fundante del maestro: la pedagogía; pasar de la transmisión a la construcción; favorecer la praxis pedagógica, ubicar el maestro como mediador entre el conocimiento y el estudiante, *realizar* ejercicios de contextualización y transposición didáctica más pertinentes; convertirse en el medio para analizar, categorizar y por lo tanto someter a revisión crítica las “maneras cotidianas” de desempeño docente.

En cuarto y último momento, en el ejercicio de la práctica, el profesor perfecciona ciertas compe-

tencias y estructuras mentales que se consideran pertinentes para obtener mejores desempeños y adelantar procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad. Los resultados de la práctica muestran de cierto modo la formación que el docente ha recibido en la universidad y ha adquirido a través de la experiencia, y hacen evidente sus capacidades, aptitudes y comportamientos; abarcando lo conceptual, lo reflexivo y lo práctico.

Desde este planteamiento, se infiere que existe en algunos profesores una capacidad argumentativa debilitada sobre la misma práctica pedagógica y una vaga apropiación y profundización teórico-conceptual sobre los procesos y aconteceres de la escuela; aspecto que le puede conducir a la gestión de prácticas poco innovadoras y a estructurar concepciones pedagógico-didácticas de corte enciclopedista.

También, se reafirma que los profesores que laboran en el nivel de la educación superior se caracterizan por una sólida preparación en la especificidad de su profesión, adquirida por los estudios realizados y la práctica desarrollada. Sin embargo, adolecen de una formación sistemática desde el punto de vista pedagógico, obteniéndose ésta, la mayoría de las veces, por la vía empírica, de forma espontánea, reproduciendo en su quehacer docente las formas y los estilos de actuación de sus profesores. Este hecho ratifica la necesidad de un programa de formación para la cualificación de docentes y la consolidación de comunidades académicas para fortalecer la apropiación y reflexión pedagógica.

Recomendaciones

Algunas investigaciones han demostrado que los procedimientos y métodos de investigación, con toda su sofisticación, no han estado orientadas hacia la construcción de una nueva teoría que dé cuenta de los rasgos intrínsecos que regulan la estructuración de los significados en la interacción o comunicación pedagógica. Como complemento a esta argumentación y después de realizada

la investigación, el autor plantea que los vacíos conceptuales desde lo pedagógico, lo disciplinar, lo didáctico y lo ético en los profesores pueden contribuir a este suceso, reduciendo las investigaciones de la práctica a un asunto historiográfico, a la descripción de las consecuencias, efectos y contenidos.

Esto indica que la primer recomendación se ubica en el orden, no sólo del diseño metodológico investigativo, sino, también, en el establecimiento de las reglas básicas que regulan las realizaciones o modalidades de las prácticas pedagógicas, la determinación de unos saberes fundamentales que deben poseer los docentes, y que, deben ser garante del desarrollo de competencias pedagógicas y metodológicas alternativas.

Segundo, se recomienda a las instituciones de educación superior, de manera particular a la Facultad de Educación de la UCO, continuar con la Fase II de esta investigación, el rediseño curricular establecido para la formación de maestro, desde los diferentes programas de pregrado y posgrado. Lo anterior con el firme propósito de crear programas que garanticen la calidad de la formación de los educadores de los diferentes niveles, el mejoramiento continuo o cualificación curricular, pedagógica, metodológica e investigativa; facilitándoles la posibilidad, no sólo de interrogar-reflexionar, sino también, de teorizar e investigar concepciones, métodos y prácticas pedagógicas renovadoras.

En tercer lugar, motivar e invitar al Observatorio Pedagógico de la Universidad Santo Tomás, para que se visualice y proyecte como un espacio que propicia la resignificación de la práctica pedagógica, la identidad profesional del docente, el reconocimiento del estatus social y académico de los educadores; a su tiempo que se generen condiciones para la creación de investigaciones interdisciplinarias sobre las problemáticas propias de la gestión en el aula y a cerca del quehacer del docente, a la luz de la innovación curricular y pedagógica.

Referencias

- Bolaños Narváez, Y., et al (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*. Bogotá: Universidad de La Salle, Facultad de Educación.
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en Ciencias Sociales*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Campenhout, Q. (2001). *Manual de Investigación en Ciencias Sociales*. México: Limusa, S.A. Grupo Noriega Editores.
- Creswell, J. W. y Plano, V. L. (2007) *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. California: Sage Publications.
- López Jiménez, N. *Transversalidad curricular*. Disponible en http://www.huilavirtual.org/transversalidad/download/TRANSVERSALIDAD_CURRICULAR_Nelson_E._Lopez_J.pdf
- (2005). *Curriculum: contexto, enfoques y prácticas*. Revista Internacional. Magisterio. N. 16. Agosto-Septiembre.
- Ministerio de Educación Nacional (2005). *Competencias y evaluación. Educación Superior*. Boletín Informativo N. 5. Octubre / Diciembre. Bogotá: M.E.N.
- (1994) *Ley General de Educación. (Ley 115)*. Bogotá: M.E.N..
- Muñoz, J., et al. (2001). *Cómo desarrollar competencias investigativas en educación*. Bogotá: Delfín Ltda.
- Pinillos, J.M. et al. (2001). *El maestro, su práctica y la calidad de la educación*. Medellín: Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.

Restrepo, B. (1997). *Investigación en Educación*. Bogotá: Ascun - Icfes.

Universidad Católica de Oriente (2003). *Modelo Pedagógico*. Aprobado por el Consejo Directivo, mediante Acuerdo CD- 008 del 27 de marzo.

Universidad de Antioquia (2006). *La práctica pedagógica de los maestros en el nuevo currículo*

del Instituto Universitario de Educación Física y Deporte de la Universidad de Antioquia, IUEF. Disponible en revista digital, Año 11, Nro. 97. Buenos Aires, Junio.

Universidad Sergio Arboleda. *Proyecto de investigación en Procesos Pedagógicos*. Grupo Invedusa. Disponible en: http://www.usergioarboleda.edu.co/civilizar/invedusa/estilos_pedagogicos.htm