

---

## Implicaciones didácticas de las concepciones de los docentes universitarios sobre el saber disciplinar

Carlos Eduardo Buitrago Contreras <sup>1</sup>

Gladys Lucía Gómez de Barbosa <sup>2</sup>

*El estudio que se presenta a continuación está enmarcado en la investigación "Ideas y creencias del docente universitario en relación con su papel, el conocimiento y el significado de la formación universitaria".<sup>3</sup> Particularmente, este artículo evidencia el estudio y el análisis acerca de las concepciones de los docentes sobre el conocimiento. Es importante aclarar que los investigadores relacionan este concepto con el Saber Disciplinar, que, a su vez, es concebido como el conocimiento amplio de una disciplina.*

*Se exponen además las implicaciones didácticas que tienen dichas concepciones en la práctica profesional docente. Para llevar a cabo la investigación, se practicaron entrevistas en profundidad a docentes de diferentes facultades de la Universidad El Bosque, las cuales se categorizaron deductiva e inductivamente y se contrastaron con teorías sobre el conocimiento, procesos de enseñanza - aprendizaje, didácticas y relación teoría - práctica.*

### **Conocimiento - Creencia - Enseñanza - Aprendizaje - Didáctica**

*The following study is framed on the research Project "Ideas and beliefs of the university professor in respect of his role, the knowledge and meaning of the college*

---

<sup>1</sup> Magíster en Educación. Especialista en Docencia Universitaria. Licenciado en Filosofía y Letras. Licenciado en Psicopedagogía. Doctorando en Educación. Director de la Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad El Bosque. Docente y asesor de proyectos de grado en la Universidad El Bosque. Bogotá, Colombia. E-mail: buitragocarlos@unbosque.edu.co

<sup>2</sup> Magíster en Educación. Magíster en Bioética. Especialista en Pedagogía. Especialista en Docencia Universitaria. Matemática. Doctoranda en Educación. Coordinadora de investigación de la Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad El Bosque. Docente y asesora de proyectos de grado de la Universidad El Bosque. Bogotá, Colombia. E-mail: gomezgladys@unbosque.edu.co

<sup>3</sup> Desarrollada en la Facultad de Educación de la Universidad El Bosque, entre los años 2005 y 2008, con participación de siete docentes investigadores.

formation". Particularly, this article shows the study and the analysis about the conceptions that teachers have about knowledge. It is important to clarify that researchers relate this concept with the specific area which is also conceived as the wide knowledge of a discipline.

The didactic implications that these conceptions have in the professional teaching practice are also shown. To carry out this research, professors from different faculties in La Universidad El Bosque were interviewed. These interviews were categorized inductively and deductively and contrasted with theories on knowledge, teaching-learning processes, teaching techniques and theory-practice relationship.

### **Knowledge - Belief - Teaching - Learning - Didactic**

En el ámbito educativo "existe un número importante de investigaciones acerca de las concepciones de enseñanza de profesores de nivel universitario" (De la Cruz, Pozo, Huarte & Scheuer, 2006, p. 359), estas concepciones son entendidas en el presente estudio como ideas y creencias. Desde la filosofía, estos conceptos difieren entre sí, como lo expresa Ortega y Gasset (1940). Para este autor, la *idea* corresponde a todo aquello que en la vida del ser humano aparece como resultado de su ocupación intelectual y la *creencia*, a todas aquellas cosas con las que se cuenta absolutamente aunque no se piense en ellas.

En este sentido los investigadores están de acuerdo con De la Cruz et al. (2006), quienes plantean que para mejorar la enseñanza es preciso que los profesores puedan explicitar y contrastar las concepciones que subyacen a las distintas prácticas de enseñanza, abriendo así camino a su transformación, puesto que "una cosa es conocer

lo que concebimos, otra es transformar esas concepciones y aun otra es llevar esos cambios a una dimensión práctica" (De la Cruz et al. 2006, p. 360).

Entre los textos desarrollados sobre las concepciones de los docentes, que fueron tenidos en cuenta en la presente investigación, se encuentra el de Reyes, Salcedo y Perafán (1999), en el cual se construye el estado del arte sobre las concepciones de docentes y estudiantes acerca de las ciencias. Por su parte, De la Cruz et al. (2006) presentan tres estudios realizados en una universidad pública de Argentina:

- El primero da cuenta de las concepciones acerca de la enseñanza por parte de los docentes encargados de la formación de futuros profesores de nivel medio o secundario, a partir de la realización y análisis de encuestas.
- El segundo se ocupa del discurso en clase del mismo grupo de docentes, en este caso mediante el análisis de registros textuales de clase.

- El tercero se ocupa de las concepciones de enseñanza de los alumnos de esos docentes, también mediante una encuesta.

A su vez, Nery (2003) presenta un estudio realizado en el contexto universitario de Tijuana, México, donde son exploradas las creencias del profesorado acerca de lo que significa la escuela, la educación formal y su función como docentes. Aquí se conciben las creencias como disposiciones de los sujetos a actuar de cierta manera y no de otra, según situaciones particulares. Entre las conclusiones se destaca la necesidad de una revisión y reflexión acerca de nuevos lenguajes; y enfoques distintos a los positivistas, tradicionalistas y conductistas, pues queda señalado que el profesorado no los ha comprendido y asimilado.

De las teorías respecto al saber disciplinar se puede destacar la de Tardif (2004), quien hace un recorrido a través del término saber; en una de sus conclusiones asevera que el saber se refiere únicamente a los pensamientos, ideas, juicios, discursos, argumentos que obedecen a ciertas exigencias de racionalidad, es decir, un docente posee un 'saber' cuando habla o actúa racionalmente o cuando es capaz de justificar por medio de razones, declaraciones o procedimientos su acción. Por otro lado, Bromme (1988) y Gil (1991) ofrecen conceptos fundamentales para la epistemología de la ciencia; Astolfi (2001) aporta los lineamientos para un diseño didáctico. De igual forma, se toma el Proyecto Educa-

tivo Institucional, que orienta el estudio desde la misión, visión, principios y postulados como aspectos presentes que guían el proceso de análisis en el desarrollo de la investigación.

El propósito del presente artículo, es presentar una aproximación acerca de cómo los docentes de diferentes facultades conciben el saber disciplinar y analizar cuáles son las implicaciones didácticas de estas concepciones en la práctica profesional docente, para así comprender la epistemología de las disciplinas que utiliza el profesor universitario y tener en cuenta esta comprensión en los programas de formación del profesorado. Se considera que el estudio es de gran importancia en el contexto de la formación de futuros profesores, puesto que los docentes que participaron son egresados de diferentes universidades y su pensamiento se va volviendo propio de una comunidad.

Conceptualmente, la investigación se enmarca en un paradigma interpretativo,<sup>4</sup> que soporta un método hermenéutico, en la vía de la interpretación para la comprensión. En este sentido, Dilthey

concibe la hermenéutica como una interpretación basada en un previo conocimiento de los datos de la realidad que se trata de comprender, pero que a la vez da sentido a los citados datos por medio de un procedimiento inevitablemente circular, muy típico de la comprensión. (1909, citado en Mora, 1965, p. 837)

---

<sup>4</sup> "Se caracteriza por el énfasis que hace en las técnicas de descripción, clasificación y explicación" (Cerdeña, 1998, p. 34).

Se aplica aquí la hermenéutica con el fin de trascender en los procesos educativos, a través de la interpretación de las voces de los docentes de diferentes facultades y otras fuentes, en un contexto histórico. Los investigadores se involucran recurriendo a los puntos de vista de los actores para interpretar su realidad educativa. En este caso se propende por analizar e interpretar las concepciones de los docentes sobre el saber disciplinar y sus implicaciones didácticas en la práctica profesional docente.

El anterior paradigma conduce a la aplicación de una metodología de corte cualitativo, donde se hace énfasis en captar la realidad social a través de los docentes, de acuerdo con la percepción que ellos tienen de su propio contexto. Es significativo resaltar que se pretende seguir un proceso inductivo, donde la teoría (las implicaciones didácticas de las concepciones de los docentes sobre el saber disciplinar) será el punto de llegada (Bonilla & Rodríguez, 1997).

La muestra de estudio está conformada por trece (13) docentes, que trabajan de tiempo completo y están contratados directamente por la universidad; son pertenecientes a diferentes facultades. Dichos docentes fueron elegidos por participación voluntaria, donde por medio de diferentes reuniones, se presentó la posibilidad de participación, a grupos de docentes de las facultades; se solicitó disponibilidad de tiempo para lo que fuera requerido en el estudio y la muestra elegida accedió de forma voluntaria.

Se emplea la entrevista en profundidad como elemento principal, ésta se

caracteriza por realizar encuentros cara a cara con informantes clave, en este caso aquellos docentes que cotidianamente viven y desarrollan procesos de enseñanza - aprendizaje. Además, se utilizan preguntas dirigidas, donde se busca encontrar lo que es significativo para los investigadores, tratando de descubrir dimensiones subjetivas como creencias, experiencias, entre otros. Este tipo de entrevista se puede llevar a cabo en una o varias sesiones.

Inicialmente se escogen 7 preguntas directrices (Tabla 1), llamadas así puesto que sirven de marco de recolección de datos, es decir, permiten formular las preguntas que se utilizarán en la entrevista en profundidad.

Como el propósito de la investigación es conocer las concepciones de los docentes acerca del saber disciplinar, entendido como el conocimiento amplio de una disciplina, es fundamental en las preguntas indagar por la epistemología, ya que así se pueden distinguir cuáles son los elementos y fundamentos con los que se desarrolla el conocimiento de las diferentes disciplinas. Asimismo, se pretende develar cómo inciden esas concepciones en la práctica profesional del docente, para comprender cuáles son sus implicaciones didácticas teniendo en cuenta el Proyecto Educativo Institucional.

Por lo tanto, a partir de estas preguntas directrices se generan las preguntas para la entrevista en profundidad (Tabla 2). Aquellas permiten dar inicio a la indagación, con el propósito de develar las concepciones de los docentes en los procesos de desarrollo académico y así identificar, describir y de-

**Tabla 1. Preguntas directrices**

¿Cómo se define conocimiento en cada disciplina?
¿Cuáles son las ideas de epistemología que tienen los docentes desde su disciplina?
¿Cómo se organizan y estructuran las ideas de los docentes frente a la enseñanza?
¿Cómo inciden las concepciones de los docentes en relación a los postulados planteados en el Proyecto Educativo Institucional?
¿Cómo inciden las ideas y creencias del docente de la universidad en su práctica pedagógica?
¿Qué metodologías adaptan los docentes a su saber para enseñarlo a sus estudiantes?
¿Cuáles son las implicaciones didácticas de las concepciones en la práctica profesional docente?

**Tabla 2. Preguntas de la entrevista en profundidad**

¿Qué entiende por conocimiento en su disciplina?
¿Qué caracteriza la forma de enseñar su disciplina de acuerdo con la naturaleza del conocimiento de la misma?
¿Cuál es la mayor dificultad que usted percibe en sus estudiantes para apropiarse los conocimientos?
¿Qué tipos de transformaciones le hace usted como docente a su saber para enseñarlo a sus estudiantes? ¿Cómo lo adapta?
¿Qué acciones concretas realiza en el aula de clase para desarrollar conocimiento de su disciplina?
¿Cómo es una clase ideal para usted?
¿Usted tiene claro o recuerda cuál es el enfoque propio de la universidad, cómo es su lema, su visión, su misión?

terminar las implicaciones didácticas de las ideas que orientan y explican las formas de acción pedagógica.

El Atlas Ti es un programa de computador que permite analizar datos cualitativos; particularmente este software

analiza grandes cantidades de información cualitativa, ya sea textual, gráfica o audiovisual.

Se utiliza el programa Atlas Ti como diario de campo para el análisis de la información de corte cualitativo. Este

instrumento favorece la reflexión de los investigadores, consignando allí las transcripciones de las entrevistas, las experiencias, apreciaciones subjetivas y sentimientos, entre otros. Esta herramienta ayuda a encontrar relaciones significativas sobre el saber disciplinar y se convierte en el medio para analizar, clasificar y categorizar la información obtenida a lo largo del proceso de investigación, sometiendo a una revisión crítica el desempeño investigativo.

El proceso de estudio tiene en cuenta tres etapas: prueba piloto, entrevistas en profundidad y análisis de los datos cualitativos. En la prueba piloto participan docentes de las Facultades de Biología, Enfermería, Odontología, Laboratorio de Simulación, Medicina, Administración de Empresas e Ingeniería. Para ello, se eligieron dos (2) docentes de planta por facultad, puesto que esta es la característica fundamental y compartida con la muestra elegida en el estudio formal. Dado lo anterior, el tipo de muestreo escogido es de expertos.

A partir de esta prueba se logró conformar el mapa de categorías que guió el proceso de análisis de las nuevas entrevistas. Con base en este mapa se definen los conceptos fundamentales que emergen de las entrevistas y que en la presente investigación son llamados subcategorías.

Con los resultados de la prueba piloto se generan doce (12) nuevas entrevistas en profundidad, en las cuales participan docentes de las Facultades de Administración de Empresas, Diseño Industrial, Medicina, Educación, Ingeniería Electrónica, Psicología, Ingeniería de

Sistemas, Ingeniería Ambiental, Ingeniería Industrial y Artes. Finalmente se analizan los datos obtenidos a través del programa Atlas Ti.

La información se clasificó en categorías deductivas e inductivas: tres categorías (conceptos que permiten describir el objeto de estudio) deductivas principales: conocimiento, relación teoría-práctica y didácticas (Tabla 3), las cuales fueron identificadas de acuerdo con los objetivos del estudio y analizadas por el equipo de docentes investigadores. De acuerdo con las respuestas de los informantes claves emergieron ocho categorías inductivas.

La siguiente es una síntesis de los principales hallazgos en relación con cada categoría inductiva:

- *Relación conocimiento - saber disciplinar*: una de las concepciones encontradas es que se piensa que los docentes universitarios tienen un buen desempeño en el proceso de enseñanza-aprendizaje, cuando evidencian un conocimiento de su disciplina y de todas las áreas posibles.
- *Concepción de didáctica*: los docentes muestran diversas formas de proceder en el ejercicio de la docencia; los resultados permiten ver que existen diferentes didácticas o formas de abordar la enseñanza, tantas como docentes están en ejercicio.
- *La comunicación entre estudiante y docente*: el lenguaje usado por un docente expone qué tanto dominio posee éste de su disciplina. De la apropiación que los estudiantes logren de ese lenguaje se establecen los niveles de comunicación en un conocimiento.

Tabla 3. Categorías deductivas e inductivas

CATEGORÍAS DEDUCTIVAS	CATEGORÍAS INDUCTIVAS
<p><b>Conocimiento</b> Se asocia conocimiento con Saber Disciplinar y, más específicamente, con conocimiento disciplinar</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Relación conocimiento - saber disciplinar:</i> conocimiento de una disciplina y de todas las áreas posibles</li> <li>- <i>Conocimiento holístico:</i> conocimiento integral con el propósito de evitar la fragmentación del mismo; el proceso de enseñanza va de lo general a lo particular, también se entiende como proceso deductivo.</li> <li>- <i>La relación enseñanza - enseñabilidad:</i> adaptación que realiza un docente a su disciplina para hacerla enseñable</li> </ul>
<p><b>Relación teoría-práctica</b> Describe la vinculación entre el conocimiento de una disciplina y su aplicación</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>La relación entre teoría y práctica:</i> vinculación entre el conocimiento de una disciplina y su aplicación.</li> <li>- <i>La comunicación entre estudiante y docente:</i> vivencias de los docentes en el acto de comunicar, cuando enfrentan procesos didácticos.</li> </ul>
<p><b>Didácticas</b> Variados procedimientos que se reconocen en las prácticas docentes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Concepción de didáctica:</i> formas de proceder en el ejercicio de la docencia.</li> <li>- <i>Herramientas que utiliza el docente universitario:</i> medios o instrumentos utilizados en clase por el docente universitario.</li> <li>- <i>Enseñanza heurística:</i> procesos exploratorios en la búsqueda de soluciones a los problemas de la enseñanza o del aprendizaje.</li> </ul>

- *Herramientas que utiliza el docente universitario:* se nota una tendencia a destacar, entre las más comunes que utiliza el docente para desarrollar su clase, el uso del tablero y el video-bean para las exposiciones.
- *La relación teoría-práctica:* se aprecia que algunos docentes se preocupan

en mayor grado por desarrollar el conocimiento de su disciplina de una manera práctica. El docente, por lo tanto, debe revisar qué tanto está siendo acorde a la naturaleza de su disciplina y, ante todo, analizar el por qué de la práctica, es decir, su razón de ser.

- *La relación enseñanza - enseñabilidad*: se nota una tendencia en los docentes por destacar variadas estrategias, como tener en cuenta las circunstancias de los estudiantes en el sentido de ubicar el contexto en el cual se desenvuelven, con el fin de dar funcionalidad a la disciplina para hacerla enseñable.
- *Enseñanza heurística*: algunos docentes expresan su concepción respecto a la manera como ellos creen que se desarrolla el conocimiento, de allí se devela la idea de enseñanza inductiva: cuando se permite que los estudiantes apropien elementos de determinada disciplina en la relación con el mundo que los rodea.
- *Conocimiento holístico*: en algunas disciplinas, y dependiendo del docente, se ve que esta subcategoría es representativa, en cuanto se trata de mostrar el conocimiento de una manera deductiva, partiendo de lo general a lo particular, empezando por conocer la historia y el origen de las ciencias, con el propósito de desarrollar un conocimiento integral para evitar la fragmentación del mismo.

El diseño metodológico define las estrategias de análisis de los datos, haciendo énfasis en las fases de categorización, descripción e interpretación, desde la triangulación. Esta metodología, propia del enfoque cualitativo-interpretativo, se caracteriza por articular: *la teoría* sobre el tema de estudio (el saber disciplinar), *la realidad* (descripción de las concepciones de los docentes sobre el saber disciplinar) y *la posición del investigador* (sujeto situado en un contexto, portador de conocimientos y

experiencias). De esta manera, el objeto de estudio (las implicaciones didácticas de las concepciones de los docentes sobre el Saber Disciplinar) surge de la conversación entre realidad, teoría e investigador. Así lo expresa Araceli de Tezanos: "El objeto emerge en el seno de una triple relación dialógica" (2002, p. 179).

De este modo, en la siguiente discusión se exponen tres triangulaciones relacionadas directamente con las categorías deductivas principales.

Una de las categorías de análisis es *conocimiento*, éste se asocia con saber disciplinar y, más específicamente, con conocimiento disciplinar, en el sentido que sugieren Bromme (1988) y Gil (1991): un docente debe conocer el recorrido epistemológico de una ciencia y su construcción histórica y científica, también las características metodológicas teórico-prácticas que determinada ciencia utiliza en la solución de sus propios problemas, conocer el contexto de relaciones y vínculos que las ciencias tienen para su mejor comprensión, tener visión y conocimientos actualizados de los avances de la disciplina y tener conocimientos de las relaciones y fronteras con otras ciencias.

Algunos docentes relacionan un saber con la necesidad de partir de la naturaleza de su conocimiento, es decir, desde su epistemología, puesto que hay algunos saberes que se apoyan en otros campos de conocimiento como es el caso del diseño: "sabemos que el diseño es una disciplina, pero tenemos que empezar a definirlo desde la epistemología y estamos como en esa búsqueda, es una disciplina que se apoya en muchos otros saberes" (Doc. 6, 179-

181).<sup>6</sup> Es claro que los docentes muestran preocupación por indagar sobre la naturaleza de su disciplina en particular, como una manera de ubicar los términos propios de su definición en la búsqueda de elementos que contribuyan a enriquecer el saber como ciencia; sin embargo, hay quienes piensan que el manejo de un conocimiento se da a través del lenguaje, por la apropiación de los conceptos como también por el dominio de los procesos de cada ciencia, como en el caso de los docentes que enseñan la química

el conocimiento es cuando tu manejas el lenguaje, ese lenguaje de la química, para expresarte en química necesitas un lenguaje, -eso es cierto- entonces cuando manejas ese lenguaje y empiezas a plantear con tus palabras los procesos, las transformaciones, las reacciones, eso para mí es conocimiento. (Doc. 8, 209-213)

Este planteamiento muestra que el lenguaje expresado por un docente evidencia qué tanto dominio posee de su disciplina; es así como cada ciencia posee su propio lenguaje, de manera tal que, aunque el docente en general se exprese en un vocabulario normal, al ejercer su disciplina debe conocer profundamente los términos propios de ella, esto le permitirá mostrar un amplio campo de posibilidades y brindar la claridad necesaria a la hora de comunicarse con los demás. Para James Wertsch (1993,

citado por Litwin, 2008), "comprender la acción humana implica reconocer los mecanismos semióticos utilizados para mediar en tal acción, partiendo de la suposición de que determinados aspectos del funcionamiento mental humano están ligados fundamentalmente a los procesos comunicativos" (p. 89). Estas posiciones muestran que el docente posee un saber, de acuerdo con Tardif (2004), en la medida que es capaz de justificar por medio de declaraciones su proceder.

De las anteriores concepciones, se infiere la necesidad de hacer claridad en los procesos de formación del profesorado, sobre los pasos para lograr la articulación enseñabilidad - enseñanza - aprendizaje, de la cual se espera que el docente distinga el papel del experto en su disciplina, la adaptación que se le hace a la misma para hacerla enseñable y el papel del estudiante para construir el conocimiento.

En relación con la adaptación que se debe hacer a la disciplina para hacerla enseñable, Astolfi (2001) explica que al hacer referencia a la didáctica de las ciencias se alude a tres características principales, *la primera* "consiste en centrarse en campos conceptuales delimitados y examinar los problemas específicos que se plantean desde el punto de vista de su enseñanza y de su aprendizaje" (p. 74), *la segunda* es la concienciación de que los contenidos de enseñanza se deben construir, esto es

---

<sup>6</sup> El documento se refiere al archivo y renglones donde se encuentra ubicada la entrevista que se registró a través del programa Atlas Ti. En adelante, se utilizará este procedimiento de citación para hacer referencia a fragmentos de las entrevistas registradas con dicho programa.

ubicar lo que se ha llamado la "transposición didáctica", que según el mismo autor se trata de seguir un proceso mediante el cual tiene lugar la acción de transponer un saber hacia un sitio didáctico lo que significa articular el saber disciplinar (la enseñabilidad) con la didáctica específica para que sea posible la enseñanza. *La tercera* analiza los procesos de aprendizaje en campos conceptuales limitados y la construcción de contenidos de la enseñanza sobre la base de la creación de nuevos conceptos. Así, se espera que el docente cuestione los contenidos y métodos que ha venido desarrollando en la búsqueda de nuevos caminos que favorezcan la construcción del conocimiento por parte de sus estudiantes. Litwin (2008) analiza, desde una perspectiva histórica, *contenido y método*, como dos dimensiones que dan cuenta de la teoría acerca de la enseñanza, que "han acompañado a la didáctica a lo largo de todo su camino" (p. 46). El autor mencionado explica que "se consideran contenidos los hechos, los conceptos, las ideas y las relaciones reconocidas por los diferentes campos disciplinares con el objeto de su transmisión para la construcción del conocimiento" (p. 48). Es aquí donde el docente debe buscar la construcción de nuevos conceptos de acuerdo con circunstancias sociales, culturales y con los avances de otras disciplinas. Litwin, sugiere que,

seleccionar contenidos implica identificar los conocimientos, las ideas, los principios de un determinado campo temático o área, su relevancia y relación con otros campos y con el desarrollo actual de la ciencia, el arte y la tecnología, al mismo tiem-

po que los problemas de comprensión que entrafia, las ideas previas, los estereotipos o las instituciones que subyacen al tema en cuestión [...] diferenciamos de esta manera, en primer término, el saber erudito; luego, aquello que reconocemos como el saber que se seleccionó para enseñar y, finalmente, el saber que se enseña. (p. 49)

En consecuencia, en la búsqueda de la articulación saber disciplinar - saber pedagógico, el criterio de enseñabilidad acompañado de una mediación pedagógica y de una didáctica específica, hace posible la enseñanza de una disciplina en un contexto determinado.

La categoría *teoría - práctica* describe la vinculación entre el conocimiento de una disciplina y su aplicación. Se piensa que la lectura es parte importante del aprendizaje, por tanto es fundamental crear el hábito de la lectura del periódico, por ejemplo, para obtener buena ortografía

vale la pena ver un noticiero, a veces desafortunadamente los noticieros no nos transmiten muchas cosas buenas pero lo poco que nos transmiten se puede aprovechar, que lean el periódico y que sigan leyendo porque ahí mejoran hasta ortografía porque ese es otro problema y que tengan un criterio. (Doc. 1, 239-243)

En algunos casos los docentes sugieren tareas que tienen relación con la consulta, como una manera de vincular la práctica de una asignatura determinada con la cultura general. Aquí no sólo

se está haciendo relación teoría-práctica sino que se está inculcando valores como el estar bien informado, hábitos de lectura y escritura, necesarios para la educación del estudiante, esto redundará en su beneficio al asumir una posición crítica que le permita relacionar su conocimiento con situaciones a las que se puede ver enfrentado a resolver. Al respecto De la Cruz et al. (2006) menciona: "esas concepciones orientan la acción, la interpretación, la experiencia, el posicionamiento y la toma de decisiones con relación a situaciones y prácticas de enseñanza" (p. 359). Definitivamente los docentes muestran la creatividad en la enseñanza al 'echar mano' de situaciones que en muchos casos otros olvidan, como es aprovechar los medios que están al alcance de los estudiantes y que contienen los elementos necesarios para complementar el aprendizaje, estos son los conocimientos que el estudiante más agradecerá en la vida a sus docentes, bien lo expresa a manera de interrogante Unesco: "¿Quién no conserva el recuerdo de un profesor que sabía hacer pensar y que infundía el deseo de estudiar un poco más para profundizar algún tema?" (1996, p. 166). Un docente manifiesta que percibe con satisfacción el éxito de sus clases cuando los estudiantes logran relacionar la teoría con la práctica aplicando esta teoría a solución de problemas

entonces en la medida que veo que ellos cogen esa teoría y la aplican y tiene resultados y me dicen profesor lo que usted me enseñó, tiene razón de ser y me ha aportado para las cosas que de verdad quiero, ahí es donde yo digo, son las

mejores clases, eso sí me gozo todas mis clases. (Doc. 9, 67-70)

Esta expresión evidencia que la enseñanza brinda una gran satisfacción a quien la ejerce con vocación, así lo expresa Jackson (2007)

la enseñanza enriqueció mi vida en aspectos por los que siempre estaré agradecido. Me enseñó a preocuparme por el bienestar de los demás, [...] me obligó a procurar siempre el conocimiento de una manera formal y académica, [...] gracias a ella, pude darme el lujo de la reflexión, [...] despertó mi intelecto. (p. 113)

Por otra parte algunos docentes manifiestan que al iniciar la práctica los estudiantes sienten que no saben nada: "los estudiantes cuando entran a prácticas y en neonatología que hay un ejercicio preliminar dicen, es que sentimos que no sabemos nada, todo el campo es inmenso pero ellos sienten que no saben nada" (Doc. 11, 231-239). Es muy común que en los procesos de enseñanza donde se desarrolla primero la teoría y luego la práctica se presente descontento por parte de los estudiantes donde se manifiesta inconformismo porque piensan que no han aprendido. Es oportuno que el docente busque soluciones a problemas que persisten como si no tuvieran solución. Para ello R. Porlán, R. Martín del Pozo, J. Martín y A. Rivero (2001) sugieren para optimizar procesos de enseñanza aprendizaje, que la formación del profesorado implique el desarrollo progresivo de competencias investigativas profesionales tales como, tomar conciencia de las propias concepciones

acerca de los procesos de enseñanza aprendizaje (modelo didáctico personal), observar críticamente la práctica y reconocer los dilemas y obstáculos más significativos, contrastar las concepciones y experiencias propias con las de otros profesores e investigadores, con el fin de formular hipótesis de intervención, poner en práctica dichas hipótesis, contrastar resultados, establecer conclusiones, detectar nuevos problemas y volver a empezar. Todo este proceso desde una "perspectiva compleja, crítica y constructivista" (Gimeno, 1983, Stenhouse, 1984, Porlán, 1987, Carr y Kemmis, 1988 y Eliot, 1990, citado en Porlán, del Pozo, Toscano & Rivero, 2001, p. 15) desde la cual, se propicie una visión sistémica y una visión integradora del saber, con reconocimiento de diversidad de significados en donde el conocimiento se genere en relación con problemas o cuestiones relevantes.

Dentro de la categoría *didácticas* se encuentra la subcategoría enseñanza heurística, que hace referencia a los procesos exploratorios en la búsqueda de soluciones a los problemas de la enseñanza o del aprendizaje. "Polya (1957) en su clásico tratado de la solución de problemas, empleó la palabra heurística para connotar el razonamiento inductivo y analógico que conduce a conclusiones verosímiles en contraposición a los desarrollos deductivos de pruebas rigurosas" (citado en Nickerson, Perkins & Smith 1987, p. 95). Algunos docentes expresan su concepción respecto a la manera como ellos creen que se desarrolla el conocimiento, donde se devela la idea de enseñanza inductiva, (del término inducir que significa: "partir de ciertas propo-

siciones particulares o singulares para llegar a una o varias proposiciones más generales" (Cerdeña, 1998, p. 23). Esta enseñanza se transmite cuando se permite que los estudiantes apropien elementos de determinada disciplina en la relación con el mundo que los rodea, para que luego, de ese modo, puedan pasar a deducir formas, razonamiento espacial y dimensiones como en el caso del diseño:

aprender en diseño es enfrentarse al mundo con una visión respecto a las formas de las cosas que lo rodean a uno, entonces ahí se involucran muchas cosas, se involucra el entender las formas, es una cuestión que tiene que ver con lo geométrico, con el razonamiento espacial, con las dimensiones, con el moverse en el mundo. (Doc. 6, 186-190)

Se trata de evidenciar representaciones, mostrar a los estudiantes que la mejor fuente de información la constituyen las formas de las cosas que los rodean y en este caso se crean actividades que propicien este contacto. Esto permite que los docentes amplíen el campo de posibilidades para desarrollar la enseñanza, rompiendo con los esquemas tradicionales; en disciplinas como ésta se nota la tendencia hacia el modelo pedagógico romántico donde los estudiantes aprenden en el contacto con la naturaleza, en el sentido de propiciar que el estudiante despliegue sus cualidades y habilidades naturales en beneficio de la imaginación y la creatividad, así lo expone Flórez (1994) cuando explica que "el ambiente pedagógico debe ser el más flexible posible para que los estudiantes puedan desarrollar sus cua-

lidades y habilidades naturales en maduración y se proteja de lo inhibitorio e inauténtico que proviene del exterior" (p. 168).

Estas concepciones develan la enseñanza centrada en la actividad del alumno y la facilitación de los aprendizajes, a diferencia de otras en las que la enseñanza está centrada en el docente, el conocimiento y su transmisión. Así lo encontraron Kember, 1997; Samuelowicz y Bain, 1992 (como se cita en De la Cruz et al. 2006) en la investigación realizada en la universidad pública de Argentina sobre concepciones de enseñanza de futuros profesores de nivel medio o secundario, donde el resultado se distinguió por la diferencia entre las líneas de formación de los docentes, una se relaciona con la disciplina particular y otra con la formación pedagógica.

Lo cierto es que el proceder del docente en la enseñanza propicia aprendizajes diferentes. Así lo expone Blain (2006) quien apoyándose en estudios sobre la conducta humana, explica cómo la labor del profesor puede desencadenar diferentes comportamientos y, por ello, originar la aparición de tres tipos de aprendices: profundos, aceptan el reto y se meten a fondo en la materia, "intentándola comprender en toda su complejidad" (p. 51), *estratégicos*, aspiran únicamente a ser los mejores en un contexto competitivo, "interesados en sacar las mejores notas, aprenden para el examen y después borran rápidamente" (p. 52), convirtiéndose así en estudiantes *bulímicos*; y por último, aprendices *superficiales* que, simplemente, y puesto que no buscan lóos, quieren evitar el error, "nunca se

ponen en disposición de invertir lo suficiente en ellos mismos para comprobar en profundidad un asunto, ya que temen al fallo, y por tanto se conforman con ir arreglándoselas para sobrevivir" (p. 52). Esto conlleva a reflexionar: ¿qué formamos en los estudiantes más allá de lo que pretendemos enseñar?, Litwin (2008) plantea "pensar en la enseñanza es pensar en la comprensión de los alumnos, la práctica moral en tanto ética de la misma práctica se construye en una invitación constante, por parte del docente, a reflexionar sobre la condición humana" (p. 95). Esta posición es coherente con la misión de la institución (Escobar, 2008), en tanto se propone contribuir mediante la formación integral a la superación del desgaste del significado y de la capacidad vinculante de los valores ético-morales y espirituales fundamentales en nuestra cultura.

## Conclusiones

Se exponen aquí las *implicaciones didácticas* que están directamente relacionadas con los resultados obtenidos en cada categoría inductiva:

- *Relación conocimiento - saber disciplinar*: en las respuestas se evidencia la necesidad de investigar la práctica desde el conocimiento profundo de la disciplina, esto le permitirá al docente asumir una posición crítica no sólo frente a una concepción pedagógica sino a una fundamentación epistemológica coherente con la naturaleza de la disciplina.
- *Concepción de didáctica*: según el modelo pedagógico que subyace en la

mayoría de los docentes, se develan formas de corte tradicional. Generalmente, se presentan primero los contenidos y luego se afirman los conocimientos a través de talleres. Esta tendencia puede cambiar en la medida en que los docentes implementen estrategias propias de la didáctica particular, lo cual conlleva a replantear sus concepciones para propiciar cambios.

- *La comunicación entre estudiante y docente:* los docentes perciben en el PEI de la universidad una tendencia marcada al desarrollo disciplinar de las ciencias de la salud. A pesar de no hacer referencia directa a los postulados misionales de la universidad, los docentes hacen alusión a ellos cuando mencionan la formación integral del estudiante y proponen la formación de un ser dinámico, sujeto de derechos y protagonista fundamental del contexto educativo, que son de alguna forma principios que se encuentran enunciados en la misión y visión de la institución. Asumiendo esta postura, docentes y estudiantes hallarán sentido a los procesos educativos.
- *Herramientas que utiliza el docente universitario:* se percibe una alta tendencia en los docentes a determinar la importancia de la investigación como herramienta de innovación en su quehacer educativo, sin embargo, no se evidencia en su práctica cotidiana. La gran mayoría de los docentes piensan que la investigación es viable realizarla más en el interior de su disciplina, que orientada al campo de la pedagogía. Esto implica que el conocimiento del saber se amplíe,

pero persista un bloqueo al no profundizar en el proceso de enseñanza lógico, que se necesita para hacerlo enseñable.

- *La relación teoría-práctica:* es fundamental que los docentes diseñen estrategias didácticas para el proceso de enseñanza, que conduzcan a evitar que el estudiante (en algunos casos) sea visto como a aquel ser al que se debe llenar de conocimientos y conceptos, que pueda llevar luego a la práctica.
- *La relación enseñanza - enseñabilidad:* en algunas disciplinas el docente encuentra la forma de vincular el conocimiento particular con situaciones que los estudiantes viven, todo esto con el fin de encontrar en la asociación, comprensión; es así fundamental que los docentes, además del dominio que tienen de su saber, indaguen sobre las posibles aplicaciones de su disciplina a la vida diaria.
- *Enseñanza heurística:* algunas disciplinas como el diseño desarrollan una forma de enseñanza propia del modelo romántico donde los estudiantes aprenden en contacto con la naturaleza, distinguiéndose la enseñanza de tipo inductivo porque el ambiente pedagógico es el más flexible posible. Esto implica que desde la naturaleza del conocimiento de las disciplinas se puede proceder en el ejercicio de la docencia, rompiendo con esquemas tradicionales que desmotivan al estudiante por su rutina.
- *Conocimiento holístico:* la mayoría de los docentes considera que el currículo planteado por la universidad es fragmentado, pues el profesor es

un elemento de éste y no su productor. Esta posición conlleva a reconocer cómo se debe planear un proceso de enseñanza, teniendo en cuenta las didácticas específicas y los diferentes contextos donde se desarrolla el aprendizaje, se trata así de relacionar el conocimiento de diferentes disciplinas de manera que se pueda enseñar integralmente.

Una implicación didáctica del presente estudio, para los procesos de formación del profesorado, evidencia la necesidad de consolidar líneas de investigación enfocadas al estudio de concepciones, de tal manera que los docentes estén permanentemente en la búsqueda de la excelencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas de clase de la universidad; facilitando, de esta forma, procesos de cambio desde el replanteamiento de sus concepciones para llevarlos a la dimensión práctica.

### **Recomendaciones**

- Se hace necesario, en el proceso de *consolidación del PEI*, que los docentes (nuevos y antiguos) participen de actividades de formación, tendientes a la sensibilización y apropiación del modelo de formación de la universidad, para que estén en condiciones de implementar dicho modelo en el desarrollo de su práctica profesional docente.
- Se recomienda que la universidad diseñe e implemente una serie de *talleres sobre el PEI* de la institución, para que los docentes que ingresen por primera vez lo conozcan y se apropien de él y, de esta manera, puedan planear sus estrategias de enseñan-

za-aprendizaje haciéndolas acordes con los principios misionales de la institución.

- Es de vital importancia, en la búsqueda de la excelencia académica, que los docentes participen en procesos de formación como *diplomados y postgrados en pedagogía y didácticas*, que les permita vincular los saberes disciplinares con los saberes pedagógicos y, de esta forma, y por medio de un proceso de investigación, cualificar su práctica profesional docente.
- Los docentes de las diferentes disciplinas científicas de la universidad necesitan formular *marcos pedagógicos y didácticos específicos* a su disciplina, para poder plantear propuestas de enseñanza-aprendizaje tendientes a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes.
- Es necesario que la universidad desarrolle *proyectos de investigación sobre evaluación universitaria* (aprendizaje, docentes, currículo, institucional...), con miras a consolidar procesos evaluativos que permitan en el mediano plazo alcanzar la excelencia institucional.
- Las facultades de la universidad deben propiciar tanto la *metodología* de investigación, como la *formación investigativa* de todos los actores educativos. Por tanto, se debe hacer conciencia, desde las decanaturas hasta los equipos de docentes, en la importancia de la creación de *grupos de investigación*, iluminados por líneas de investigación claras y pertinentes a las necesidades de cada saber profesional.

## Agradecimientos

Queremos agradecer a los docentes de las diferentes facultades por su colaboración para llevar a feliz término la investigación, que deja las puertas abiertas para generar nuevos proyectos en la búsqueda de la calidad y la excelencia.

**Original recibido: 20-07-2009**

**Original aceptado: 20-10-2009**

## Referencias bibliográficas

Astolfi, J. (2001). *Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas*. Sevilla: Díada Editorial.

Bonilla, E. & Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Blain, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universidad de Valencia.

Bromme, R. (1988). Conocimientos profesionales de los profesores. *Enseñanza de las ciencias*, 6 (1), 19-29. Recuperado el 7 de julio de 2009, de [www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/viewFile/51031/92944](http://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/viewFile/51031/92944)

Cerda, H. (1998). *Los elementos de la investigación*. Bogotá: Editorial El Búho.

De la Cruz, M., Pozo, J., Huarte, M. & Scheuer, N. (2006). *Concepciones de enseñanza y prácticas discursivas en la formación de futuros profesores en nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Grao.

De Tezanos, A. (2002). *Una etnografía de la etnografía*. Bogotá: Ediciones Antropos.

Escobar, J. (2008). *Plan de desarrollo institucional*. Bogotá: Kimpres Ltda.

Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: Mc Graw Hill.

Gil, P. (1991). ¿Qué hemos de saber y saber hacer los profesores de ciencias? Intento de síntesis de las aportaciones de la investigación didáctica. *Enseñanza de las ciencias*, 9 (1), 69-77. Recuperado el 7 de julio de 2009, de [ddd.uab.cat/search?ln=es&rm=wr&p...](http://ddd.uab.cat/search?ln=es&rm=wr&p...)

Jackson, P. (2007). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Litwin, E. (2008). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.

Mora, F. (1965). *Diccionario de filosofía*. Tomo I. Buenos Aires: Sudamericana.

Nery, J. (2003). Aproximación a las creencias del profesorado sobre el papel de la educación formal, la escuela y el trabajo docente. *Región y sociedad*, XV, 26. Recuperado el 14 de julio de 2009, de [lanic.utexas.edu/project/etext/colson/26/3aguilar.pdf](http://lanic.utexas.edu/project/etext/colson/26/3aguilar.pdf)

Nickerson, R., Perkins, D., Smith, E. (1987). *Enseñar a pensar*. Barcelona, Buenos Aires, México: Ediciones Paidós.

Porlán, R., Martín del Pozo, R., Martín, J. & Rivero, A. (2001). *La relación teoría - práctica en la formación permanente del profesorado*. Sevilla: Díada Editora.

Ortega y Gasset, J. (1940). *Ideas y creencias, Obras completas (Vol. V, Cap. I)*. Madrid: Alianza Editorial. Recuperado el 14 de julio de 2009, de [www.e-torredebabel.com/.../Ortega/Ortega-Creencias.htm](http://www.e-torredebabel.com/.../Ortega/Ortega-Creencias.htm)

Reyes, L., Salcedo, L. & Perafán, G. (1999). *Acciones y creencias*. Tomo I. Bogotá: UPN.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea S.A.

Unesco (1996). *Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.