

1-1-2007

Comprensión teórica en torno a la aplicación de metodologías cualitativas en procesos de investigación sobre el pensamiento del profesorado : Análisis comparativo de dos investigaciones

Ivan Guillermo Fiallo Ayala

Camilo Arturo Contreras Tiguaque

Follow this and additional works at: https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_educacion_religiosa

Citación recomendada

Fiallo Ayala, I. G., & Contreras Tiguaque, C. A. (2007). Comprensión teórica en torno a la aplicación de metodologías cualitativas en procesos de investigación sobre el pensamiento del profesorado : Análisis comparativo de dos investigaciones. Retrieved from https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_educacion_religiosa/4

This Trabajo de grado - Pregrado is brought to you for free and open access by the Facultad de Ciencias de la Educación at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Licenciatura en Educación Religiosa by an authorized administrator of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

TRABAJO DE GRADO

**COMPRENSIÓN TEÓRICA EN TORNO A LA APLICACIÓN
DE METODOLOGÍAS CUALITATIVAS Y CUANTITATIVAS EN
PROCESOS DE INVESTIGACIÓN SOBRE EL PENSAMIENTO DEL
PROFESORADO**

- Análisis comparativo de dos investigaciones -

**CAMILO ARTURO CONTRERAS TIGUAQUE
IVÁN GUILLERMO FIALLO AYALA, Fsc**

**Monografía presentada como requisito para
optar por el título de Licenciado en Educación Religiosa**

**DEPARTAMENTO DE CIENCIAS RELIGIOSAS
FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE LA SALLE
2007**

TRABAJO DE GRADO

**COMPRESIÓN TEÓRICA EN TORNO A LA APLICACIÓN
DE METODOLOGÍAS CUALITATIVAS Y CUANTITATIVAS EN
PROCESOS DE INVESTIGACIÓN SOBRE EL PENSAMIENTO DEL
PROFESORADO**

- Análisis comparativo de dos investigaciones -

Director: Hno. Cristhian James Díaz Meza

Monografía

**DEPARTAMENTO DE CIENCIAS RELIGIOSAS
FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE LA SALLE
2007**

**Firma del Director Departamento de
Ciencias Religiosas**

Firma del Director del Trabajo de Grado

Firma del Jurado

Firma del Jurado

Fecha: _____

Agradecemos a nuestros Padres,
quienes han confiado en nosotros;
al Hno. Cristhian Díaz: nuestro guía y formador
en el camino como docentes – investigadores;
y a todas aquellas personas que
han aportado elementos significativos
a nuestra vida universitaria y profesional.

TABLA DE CONTENIDO

1. TÍTULO.
2. TABLA DE CONTENIDO
3. INTRODUCCIÓN
4. JUSTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA
5. OBJETIVOS
 - 5.1. OBJETIVO GENERAL
 - 5.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS
6. PRIMERA PARTE : HISTORIA DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL PENSAMIENTO DEL PROFESORADO
 - 6.1. UN ACERCAMIENTO A LA HISTORIA DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL PENSAMIENTO DEL PROFESORADO.
 - 6.1.1 Cambio del paradigma de investigación sobre la enseñanza
 - 6.2. PRINCIPALES TENDENCIAS EN LA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN SOBRE EL PENSAMIENTO DEL PROFESOR: ENFOQUE ALTERNATIVO Y COGNITIVO.
 - a. ENFOQUE COGNITIVO.
 - b. ENFOQUE ALTERNATIVO
 - El conocimiento de los profesores
 - Las epistemologías de los profesores
 - 6.3 OTROS HORIZONTES EPISTEMOLÓGICOS PARA LA COMPRENSIÓN DEL PENSAMIENTO DEL PROFESORADO.
 - 6.3.1. Epistemología Compleja
 - 6.3.2. Epistemología Freudiana.
 - 6.3.3. Epistemología Crítica.
7. SEGUNDA PARTE : DESCRIPCIÓN DE LAS INVESTIGACIONES.
 - 7.1. INVESTIGACIÓN: “EL PROBLEMA DEL CAMBIO EN LAS CONCEPCIONES EPISTEMOLÓGICAS, PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS”. (UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL – INVESTIGADORES: RÓMULO GALLEGO Y ROYMAN PÉREZ MIRANDA).

- 7.1.1. Ubicación espacio – temporal
- 7.1.2 Población investigada
- 7.1.3 Referentes Conceptuales
 - 7.1.3.1 Desde la evolución conceptual.
 - 7.1.3.2 Desde la aplicación pedagógica
- 7.1.4 Intencionalidades y Objetivos planteados
- 7.1.5 Metodología

7.2. SEGUNDA INVESTIGACIÓN: “ESTUDIO INTERPRETATIVO DE CREENCIAS PEDAGÓGICAS Y ESTILOS DE ENSEÑANZA”. (UNIVERSIDAD DE LA SALLE. INVESTIGADORES: CRISTHIAN JAMES DÍAZ MEZA Y GUILLERMO ESPINOSA. AUXILIARES DE INVESTIGACIÓN: IVÁN GUILLERMO FIALLO AYALA Y CAMILO ARTURO CONTRERAS TIGUAQUE).

- 7.2.1. Ubicación espacio – temporal
- 7.2.2 Población investigada
- 7.2.3 Referentes Conceptuales
 - 7.2.3.1 Desde la evolución conceptual.
 - 7.2.3.2 Desde la aplicación pedagógica
- 7.2.4 Intencionalidades y Objetivos planteados
- 7.2.5 Metodología

8. TERCERA PARTE : ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS INVESTIGACIONES

8.1. METODOLOGÍA

9. CONCLUSIONES

10. BIBLIOGRAFIA

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación de corte documental – bibliográfico que se denomina “Comprensión teórica en torno a la aplicación de metodologías cualitativas en procesos de investigación sobre el pensamiento del profesorado” pretende realizar un análisis comparativo entre las investigaciones “El problema del cambio en las concepciones epistemológicas, pedagógicas y didácticas” (Universidad Pedagógica Nacional – investigadores: Rómulo gallego y Royman Pérez miranda), y “Estudio interpretativo de creencias pedagógicas y estilos de enseñanza” (Universidad De La Salle. investigadores: Cristhian James Díaz meza y Guillermo Espinosa. Auxiliares de investigación: Iván Guillermo Fiallo Ayala y Camilo Arturo Contreras Tiguaque).

Para desarrollar este objetivo el texto se ha dividido en tres capítulos que nos permiten generar una mirada más amplia y objetiva sobre las mismas investigaciones que son objeto de estudio. Antes de especificar el contenido de cada capítulo es importante insistir en los aportes significativos que realizan los dos estudios a la cuestión sobre el actuar pedagógico desarrollado por el docente y su ingerencia dentro del proceso educativo.

Dentro del primer capítulo se contempla el marco teórico del texto en el cual se realiza una mirada descriptiva sobre el proceso de evolución en relación con la línea de investigación acerca del pensamiento y las creencias de los Maestros dentro de su proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la segunda parte de este trabajo se desarrolla un acercamiento general a los principales elementos que tipifican y caracterizan cada una de las investigaciones abordadas en el presente estudio, logrando identificar elementos comunes y diferencias que permiten construir una mirada global a los estudios de investigación de corte cualitativo y cuantitativo aplicados a la educación.

El tercer apartado del presente estudio quiere hacer un análisis comparativo de las dos investigaciones contemplando los siguientes ejes transversales de estudio, los cuales estructuran cada investigación: 1. metodologías y enfoques; 2. Técnicas e instrumentos de recolección de información; 3. Categorías de análisis; 4. Resultado de las investigaciones; 5. Aplicaciones y usos de las investigaciones.

Finalmente se arrojan una serie de conclusiones generadas a partir del análisis realizado durante todo el estudio y que pretenden construir un marco de referencia orientado sobre la importancia de la investigación en la

línea del profesor como agente activo en los procesos educativos que se ejecutan dentro del aula de clase.

La importancia de este trabajo radica en el aporte que hará a partir del análisis comparativo, a las investigaciones de naturaleza cualitativa y cuantitativa que abordan el pensamiento del profesorado, y la forma cómo a partir de los enfoques de estudio es posible reflexionar sobre el quehacer del docente, es decir, pensar el acto educativo del maestro ligado intrínsecamente al acto investigativo que éste mismo desarrolle.

4. JUSTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA :

Constatamos el papel fundamental que ha venido desarrollando la investigación como método favorable para la comprensión, profundización y perfeccionamiento de las ciencias sociales. Los fenómenos sociales cada vez son más susceptibles de investigación ya que han generado un deseo constante por realizar estudios analíticos y científicos, que conlleven a una reflexión enfocada a indagar en los acontecimientos que subyacen en la formación de los individuos y de las sociedades mismas, con el fin de identificar los diversos elementos que de una u otra forma influyen de manera directa e indirecta dentro del proceso de la construcción de identidad cultural.

Dentro del campo educativo esta inquietud por investigar los fenómenos que circulan alrededor del proceso enseñanza-aprendizaje también ha realizado avances importantes. Por un lado, algunas investigaciones se han dedicado a profundizar en el estudio de los educandos en relación con la configuración (de su episteme) y su aplicación en la vida cotidiana; por otro lado, diversas investigaciones se han orientado en perspectiva de análisis de los profesores y su práctica pedagógica.

Los constantes esfuerzos por perfeccionar los procesos educacionales a través de la investigación indican que el caminar investigativo no es estático; al contrario, en este proceso el ser humano en su necesidad por interpretar los fenómenos que aparecen ante sí, y de resolver las problemáticas cotidianas y las emergentes, genera nuevas rutas de indagación que le permiten construir conocimiento.

En esta línea de reflexión es necesario considerar cómo funcionan u operan los diferentes paradigmas y enfoques de la investigación, y de qué forma se activan nuevos métodos y estrategias orientadas a fraguar otras rutas metodológicas. Así, cabe la pregunta por la Investigación Cualitativa, y a partir de ella, la inquietud sobre las diferentes herramientas de recolección e interpretación de datos que permiten la aprehensión de un objeto de investigación determinado.

Todo lo anterior con el fin de que el conocimiento derivado de estos procesos de investigación logren mejorar, en primer lugar, nuestra praxis pedagógica; y en segundo lugar, a través del ejercicio reflexivo que implica revisar el pensamiento del profesorado, sea posible formar verdaderos agentes de transformación social.

De otro lado, se logra constatar cómo la línea sobre el pensamiento del profesorado ha venido adquiriendo especial importancia en el medio hispanohablante¹, indicándose con ello un interés creciente por comprender el mundo de significados que subyace a los esquemas cognitivos o estructuras epistemológicas que sostienen y direccionan las acciones de aula. En este sentido, como lo señala Díaz : “las interacciones de aula desprenden múltiples significaciones que necesitan ser desentrañadas con especial capacidad interpretativa”².

¹. Cfr. PERAFÁN G. y ADÚRIZ-BRAVO A., Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales. Universidad Pedagógica Nacional - Conciencias. Bogotá. 2002.

². DIAZ M. C., Interpretación de creencias pedagógicas y estilos de enseñanza - Avance de un estudio investigativo - (primera parte). Revista Actualidades Pedagógicas. No 43. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad De La Salle. Diciembre. Bogotá. 2003. p. 29.

Ahora bien, parece necesario, según lo reseñado anteriormente, a la par que se avanza hacia la comprensión de los constructos o creencias de los docentes, realizar un camino interpretativo que permita reconstruir la vía metodológica que caracteriza este tipo de estudios. Es fundamental por cuanto las perspectivas a partir de las cuales se logra acceder a este tipo de temáticas, se hallan alimentadas por concepciones teóricas que podrían ser ubicadas en el orden de los enfoques alternativos³, orientaciones que disuenan en cuanto a las habituales formas de entender el pensamiento del profesorado.

Los trabajos que se enmarcan en esta línea de investigación alternativa, tienen como objeto de estudio “los “contenidos de conciencia” del docente, la intencionalidad que los constituye, sus creencias en cuanto constituidas como sentido y la comprensión que el profesor tiene de su propia práctica, de su mundo profesional.”⁴ Asumido de esta manera el objeto de estudio, surgen de igual forma rutas metodológicas que se proponen coherentemente con la intencionalidad de las investigaciones propuestas en este campo.

Esto, señala insoslayablemente la necesidad de determinar claramente en qué se diferencian las metodologías inscritas en el enfoque alternativo, y por qué razón pueden apreciarse como rutas específicas que aluden el estudio de un objeto de conocimiento como el pensamiento del profesorado. Esta empresa epistemológica, desde un comienzo, se convierte en tarea de investigación puesto que hace

³. _____, La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. 2004. p. 58.

⁴. Ibid., p. 59.

consciente la operación interna del enfoque alternativo, desbrozando sus mecanismos de funcionamiento, y sus reglas de conformación y regulación.

5. OBJETIVOS

5.1 OBJETIVO GENERAL :

Desarrollar un proceso de estudio teórico-comprensivo en torno a la aplicación de metodologías cualitativas y cuantitativas en procesos de investigación sobre el pensamiento del profesor, a partir de un análisis comparativo de las investigaciones : “INTERPRETACIÓN DE CREENCIAS PEDAGÓGICAS Y ESTILOS DE ENSEÑANZA” y “EL PROBLEMA DEL CAMBIO EN LAS CONCEPCIONES EPISTEMOLÓGICAS, PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS”.

5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS :

- Construir un marco teórico sólido en relación al enfoque desarrollado por la línea de investigación sobre el pensamiento del profesorado.

- Contextualizar el origen y ejecución de las investigaciones propuestas para el análisis comparativo en el presente estudio.

- Desarrollar un análisis comparativo que permita contrastar las herramientas investigativas empleadas en los dos estudios abordados por este trabajo.

PRIMERA PARTE

6. PRIMERA PARTE : HISTORIA DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL PENSAMIENTO DEL PROFESORADO

6.1 UN ACERCAMIENTO A LA HISTORIA DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL PENSAMIENTO DEL PROFESORADO.

“lo propio del hombre no es tanto el mero aprender como el aprender de otros hombres, ser enseñados por ellos. Nuestro maestro no es el mundo, las cosas, los sucesos naturales, No siquiera ese conjunto de técnicas y rituales que llamamos Cultura sino la vinculación intersubjetiva con otras conciencias”
(Fernando Savater)

Iniciar hablando de investigación acerca del pensamiento del profesor implica una mentalidad incluyente que vincule al maestro como un agente constructor de didácticas, conocimientos, pedagogías, y saberes, y no solo como un simple receptor y ejecutor de políticas educativas que niegan la construcción creativa y autónoma, de un conjunto de creencias y modelos de enseñanza que se proponen con el fin de direccionar reflexivamente la acción pedagógica. De aquí, que con este estudio, se busque dar a conocer cómo el maestro desde sus epistemologías, creencias y conocimientos, aporta en la construcción crítica de nuevas prácticas educativas que se inscriben en un horizonte emancipatorio capaz de empoderarlo como profesional, agente social y cultural, sujeto de saber, comprometido con el acto educativo transformador.

A continuación se presentará a grandes rasgos los tópicos que se desarrollarán en esta primera parte:

En un primer momento se realizará un acercamiento detallado sobre la manera cómo ha evolucionado la investigación acerca del pensamiento del profesor a partir de los trabajos desarrollados por los investigadores Gerardo Perafán y Agustín Adúriz, con el fin de conocer el impacto, tendencias e importancia de este estudio apropiado de este tópico. En un segundo momento se observarán las dos principales tendencias desarrolladas desde la investigación acerca de pensamiento del profesor -la cognitiva clásica y la de corte alternativo- descubriendo allí el cambio de paradigma en la enseñanza y la manera como se empiezan a encontrar otras maneras de abordar y comprender el complejo tema del pensamiento del profesorado. Finalmente se propondrán algunas pistas reflexivas que permitan comprender las creencias y las epistemologías emergentes en el profesorado.

6.1.1. Cambio del paradigma de investigación sobre la enseñanza

Luego de un período en cual la Escuela Nueva dio luces para la irrupción de un paradigma pedagógico novedoso a comienzos del siglo XX, a partir del cual se establecía una crítica a los procedimientos

didácticos tradicionales, surgiría un fuerte interés por aquellos procesos que ya descentrados del sujeto, es decir, del infante concebido como personaje central de la escuela nueva, apelaban a las formas, procedimientos, diseños y estructuras de funcionamiento didáctico que darían la palabra, al menos cuatro décadas, a lo que se ha llamado la supremacía de la organización institucional, sobre el interés centrado en el individuo, es decir, a la perspectiva objetivista de la educación que paulatinamente desplazó al niño como centro de la escuela.

De esta manera, ya a mediados de los años cincuenta, en época inmediata a la posguerra :

“las propuestas didácticas significaron el refuerzo de la certeza metódica - acorde a la matriz histórica de la disciplina -, basadas en el “objetivismo”, la neutralidad política y la eliminación simbólica del sujeto y de los hechos de conciencia. Sus desarrollos se basaron, por un lado en las conclusiones de la psicología conductista, y por el otro en la expansión de la planificación eficientista, en la que se confunde la realidad con las estadísticas.”⁵

El tránsito por la fase positiva, que aún prevalece bajo nuevos conceptos de hegemonía y racionalidad instrumental, fue afincándose

⁵. DAVINI M. C., Conflictos en la evolución de la Didáctica. En : Corrientes didácticas contemporáneas. CAMILLONI A., et al., Ed. Paidós. Buenos Aires. 6ta. Reimpresión. 2004. p. 47.

progresivamente en comprensiones curriculares que dieron importancia central a la programación por objetivos, al diseño curricular desde la objetividad de los espacios de enseñanza, y a la determinación detallada de rutinas didácticas orientadas al alcance de los llamados objetivos de aprendizaje.

Estas miradas llevaron a privilegiar y desarrollar un cierto tipo de temáticas en relación a la enseñanza y también al profesorado. Pese a la relevancia y centralismo exagerado que se vertió sobre el tema de las didácticas objetivistas, o eficientistas, en las cuales el docente no era más que un transmisor preparado técnicamente para la reproducción de contenidos, progresivamente fueron haciéndose más explícitos los acercamientos a un tratamiento más decidido sobre el tema del profesorado.

Dos de los temas clásicos⁶ que derivan de este tratamiento se han centrado en la funcionalidad de los docentes en cuanto al rol determinado que estos poseen dentro de la estructura escolar, y en el análisis a propósito de las imposibilidades que habitualmente tienen los docentes de cumplir su tarea, debido principalmente a las condiciones

⁶. GOODSON I., et al., La profesión de la enseñanza : nuevas preocupaciones. En : La Enseñanza y los profesores I. GOODSON I., et al., Barcelona. 2000. pp. 14 – 16.

legales, institucionales y de interacción cotidiana, a las cuales se ven sometidos ordinariamente.

Empero, la instalación de estas dos temáticas tradicionales fue fracturándose progresivamente con la aparición de los llamados enfoques alternativos, o paralelos, constituidos como “formas de pensar acerca de los profesores que aportan visiones alternativas de los profesores y de la enseñanza”⁷. Tales perspectivas han avanzado en cuanto a las consideraciones clásicas, puesto que acentúan, desde una fuerte perspectiva crítica, el cuestionamiento a las tareas tradicionales de la enseñanza.

Algunas de estas perspectivas se inscriben en lo que se ha denominado las corrientes de pedagogía crítica, que intentan hacer análisis intencionados del fenómeno educativo y del rol de los maestros, utilizando categorías neomarxistas, o haciendo análisis sociológicos que pretenden explicitar abiertamente los mecanismos de discriminación y exclusión existentes al interior de la institución escolar.⁸

⁷. Ibid., p. 14.

⁸. Cfr. BERNSTEIN B., La construcción social del discurso pedagógico. Ed. Producciones y Divulgaciones Culturales y Científicas El Griot. Bogotá. 1990.

De otro lado, los trabajos encaminados a la determinación de la influencia existente entre expectativas sociales e institucionales, sobre la tarea del maestro, también marcaron un punto de inflexión ante las teorías tradicionales que han abordado el tema del profesorado.⁹

“Según esta visión, se considera que diversas fuentes de influencia afectan al trabajo profesional de los profesores, y los maestros son retratados como aplicados actores cuyas acciones en el aula y en la escuela son un reflejo de las elecciones racionales que las diversas personas importantes dentro de la escena educativa han tomado entre las alternativas disponibles.”¹⁰

Otro de los desarrollos que desde los años ochenta ha tomado especial fuerza en el área de reflexión sobre el profesorado, hace referencia a los estudios de las carreras y vidas profesionales de los maestros.¹¹ Las motivaciones que sostienen este tipo de estudios focalizan su interés en la búsqueda por la autonomía profesional, y por el reconocimiento social y académico del ejercicio docente, a partir de estudios cualitativos que pretenden poner como punto de debate la profesionalidad docente.

⁹. Op. Cit., p. 15.

¹⁰. Ibid., p. 15.

¹¹. Ibid., p. 15.

Ya en el campo de lo concerniente al “**pensamiento del profesor**”, es importante señalar que los primeros acercamientos se han encaminado al conocimiento del profesor como sujeto estratégico, capaz de planear, ejecutar y evaluar, así como capaz de tomar decisiones sobre las situaciones de enseñanza a las cuales debe responder de forma casi inmediata.

A este respecto, Shullman al preguntarse sobre los tipos de conocimiento que respaldan la acción de aula de los docentes, propone tres clases diferentes: el conocimiento **proposicional**, el conocimiento estratégico, y el conocimiento de casos.¹²

El **conocimiento proposicional** corresponde al conocimiento que se ofrece a los maestros en las instituciones de formación profesional docente. “Es el conocimiento que ha pretendido ofrecer la investigación didáctica con base en declaraciones que tienen entre sí unas relaciones causales u otras.”¹³

¹². MARCELO C., La investigación sobre el conocimiento de los profesores y el proceso de aprender a enseñar. Una revisión personal. En : PERAFÁN G., y ADÚRIZ-BRAVO A., *Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas Internacionales*. Universidad Pedagógica Nacional – Colciencias. Bogotá. 2003. p. 49.

¹³. Ibid., p. 49.

Otro tipo de conocimiento es el referente al **conocimiento estratégico**, que se orienta a la toma de decisiones *in situ*, es decir, en el contexto de la acción inmediata en el aula de clase. “Tiene que ver con el tipo de conocimiento que el profesor desarrolla cuando se encuentra en situaciones dilemáticas en las cuales dos principios teóricos o prácticos pueden ser contradictorios (sea el ejemplo de un profesor principiante que desea “ser amigo de los niños”, pero a la vez desea mantener la autoridad, el orden en clase).”¹⁴

Finalmente, el **conocimiento de casos** que se encuentra vinculado a consideración de situaciones prácticas de experiencia de aula que pasan a convertirse en representaciones paradigmáticas, a manera de prototipos o modelos, puesto que indican un tipo de significado sobre su funcionamiento o contingencia. “Este conocimiento proviene del contacto con la práctica, de la experiencia concreta y particular de cada profesor y, por tanto, está muy ligado a las vivencias personales.”¹⁵

De estas ideas, va surgiendo una manera distinta de acercarse al estudio analítico sobre la realidad del maestro a partir de la investigación,

¹⁴. Ibid., p. 49.

¹⁵. Ibid., p. 50.

puesto que ya se apela al “conocimiento” que subyace a la práctica. Sin embargo, habrá de darse otro paso importante en este campo: la irrupción de la línea sobre el pensamiento del profesor, que deja de lado el conocimiento subyacente a la práctica, y centra su interés en la forma cómo éste se construye, y en los significados que se configuran como matrices culturales por las cuales, indefectiblemente, pasan los procesos de enseñanza.

Acá puede señalarse que “el estudio de los pensamientos y de las acciones del docente, desde el punto de vista alternativo, se abre a partir de la interrogación por el sentido, y se desarrolla, en consecuencia, desde el abordaje de la autocomprensión que sobre su práctica tienen los propios docentes.”¹⁶

Lo dicho anteriormente permite identificar la existencia de un enfoque cognitivo clásico que hace referencia al “**Cómo**” piensa el profesor, a saber, todos aquellos pensamientos del profesor elaborados en tres grandes momentos: primero, durante la planeación; segundo, durante la enseñanza; y tercero, las creencias-teorías que se desarrollan en su historia personal y profesional.

¹⁶. PERAFÁN, Op. Cit., p. 59.

Por otra parte, existe un enfoque alternativo que hace referencia en un primer momento al conocimiento de los profesores, es decir, sobre el “**Qué**” piensa el profesor, y en un segundo momento hace énfasis en sus epistemologías, es decir, estudia el “**Por qué**” piensa de esa manera el profesor en su actuar pedagógico.

En este sentido, con Andrés Perafán es posible establecer dichas diferencias afirmando que:

“La diferencia radica fundamentalmente en que el estudio del conocimiento interroga por lo que piensa, mientras que el estudio de las epistemologías analiza por qué lo hace de esa manera. En síntesis, en tanto los enfoques cognitivos interrogaron acerca de cómo piensa el profesor, los enfoques alternativos interrogan qué y por qué piensa de esa manera.”¹⁷

Este incurrir en una visión diferente sobre los significados a partir de los cuales se crea una red de sentidos e intencionalidades en el ejercicio docente, se ha convertido en una manera particular de comprender y concebir la acción del maestro. Los acercamientos a este tipo de temática han logrado establecer cómo dichos significados logran orientar y determinar la práctica pedagógica de los docentes. De este modo, puede afirmarse que “los pensamientos del profesor

¹⁷. Ibid., p. 59.

influyen sustancialmente en su conducta, incluso la determinan, mediando así significativamente sus acciones de aula.”¹⁸

Al observarse el giro que ha tenido el estudio de las temáticas relacionadas con el profesor, puede detallarse que se abre una nueva ruta de análisis y comprensión que pretende interpretar significados y establecer las maneras y circunstancias bajo las cuales éstos tienen lugar en la práctica docente. Este recorrido, atinente al pensamiento sobre el profesor, asume procesos metodológicos que corresponden a la intencionalidad de significado, de tal suerte que no logran ser muy comunes, por lo pronto, en nuestro ambiente reflexivo.

Pese a ello, es necesario buscar las rutas que permitan establecer cómo se investiga este tema, y cómo se ha construido conocimiento sobre su objeto de interés; esto permitiría explicitar y socializar los motivos e intencionalidades que acompañan a los enfoques alternativos, y determinar cómo pueden realizarse estudios similares.

En este sentido el adelanto de la investigación cualitativa sobre los procesos (internos - externos) que vive el docente, se han abordado desde diferentes

¹⁸. DIAZ M. C., Estudio interpretativo de creencias pedagógicas y estilos de enseñanza. En : Revista de Investigación. Universidad De La Salle. No 3. Bogotá. Diciembre. 2003. p. 103.

puntos de vista. Cada uno de ellos (ópticas de estudio) tiene una visión determinada sobre el docente, la cual marca la percepción que se posee de éste; es decir, su figura se encuentra determinada por dicha visión y su configuración de estudio toma como eje transversal esa misma perspectiva de abordaje.

Por un lado, el rol que posee el docente se puede analizar en función de los estudiantes, en cuanto al impacto que ejerce el maestro en la transformación y construcción de sentidos y significados de los educandos. Por otro lado se presenta un acercamiento en torno al desarrollo del Maestro con base en el desarrollo de su praxis pedagógica.

Existen abordajes alternos sobre la investigación del docente; mencionemos algunos de mayor significado. El primero **entiende al profesor como actor de la empresa**, a saber, se empeña en la realización de las capacidades que éste posee y que contribuyen de manera directa a alcanzar los logros de la institución. El segundo abordaje **concibe al profesor como un profesional**, estudiando la relación que existe entre la vida cotidiana del profesor y su desenvolvimiento pedagógico.

El tercer abordaje indicado es aquel que **comprende al profesor como un sujeto** con unas responsabilidades determinadas; lo percibe como parte integrante de un proceso de una institución en constantes crecimientos,

donde las responsabilidades y obligaciones directas recaen sobre el profesor. El cuarto abordaje ve **al profesor como un sujeto en constante aprendizaje**, situándolo como agente activo y reflexivo; en este sentido el profesor se ve abocado ante procesos continuos de modificabilidad cognitiva, ya que sus estructuras mentales aumentan en la medida que hace significativa la concatenación de los neo-conceptos con las experiencias que vive tanto en el aula de clase como fuera de ella.¹⁹

El desarrollo de tales abordajes se ha convertido en un aspecto bastante interesante para analizar y profundizar las “creencias” que subyacen en el accionar de los maestros. En ese sentido, cuando un maestro desarrolla sus labores académicas hace presentes los conceptos que maneja sobre el contenido del área que trabaja, así como la comprensión del proceso de enseñanza aprendizaje e interacción-relación con sus estudiantes.

Tomando como punto de partida dichas “creencias” (que han sido previamente configuradas con la experiencia vital del docente y su recorrido profesional), se consolidan las reacciones que el maestro manifiesta ante las situaciones propias del ámbito educativo. Así, resaltamos la misión constante que ejercen los maestros dentro de su actuar pedagógico para

¹⁹. Cfr. CARRETERO, Mario. Y otros. Procesos de enseñanza y aprendizaje. Ediciones Aique. Argentina. 1991.

acrecentar sus herramientas pedagógicas y corroborar su validez y viabilidad en los distintos escenarios.

“los profesores, como los estudiantes interpretan las experiencias a través de los filtros de su conocimiento y sus creencias existentes. El conocimiento y las creencias en un profesor – sobre el aprendizaje, la enseñanza y el contenido de la asignatura – son, en consecuencia, elementos que determinan en gran medida la forma de enseñar de este profesor”.²⁰

Cuando se presentan momentos particulares, el docente a la luz de sus creencias, asume y estructura de una manera determinada las respuestas que ofrece a dichas situaciones, teniendo en cuenta su misma forma de ver, comprender y observar las diversas situaciones a las cuales se ve abocado. De tal manera, se produce una confrontación y un cruce claro entre los conceptos elaborados por el docente y las vivencias que aparecen cotidianamente. De acuerdo con la capacidad que posee él mismo, se iniciará un camino conducente a redimensionar, si es el caso, o estructurar nuevos conceptos, que le permitan crecer como profesional.

Es decir, los nuevos aprendizajes, aumentan el horizonte de comprensión que se encuentra en el docente y le permiten consolidar auténticas creencias para continuar respondiendo a los contextos educativos. Citemos nuevamente a Ralph e Hilda (citados por Perafán): “casi todas las teorías

²⁰ Ibid., P. 220.

cognitivas del aprendizaje actuales acepta de alguna forma una asunción constructivista: que el conocimiento es una forma de interpretación fundamentada en las concepciones existentes de la persona que aprende, y que el aprendizaje es la modificación de esas concepciones.”²¹

Adentrémonos en este momento a hacer una mirada detallada de estas dos corrientes de la investigación acerca del pensamiento del maestro y notemos como cada una de ellas han aportado a la construcción de unos referentes que nos han permitido acercarnos al pensamiento del maestro.

6.2 PRINCIPALES TENDENCIAS EN LA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN SOBRE EL PENSAMIENTO DEL PROFESOR: ENFOQUE ALTERNATIVO Y COGNITIVO.

Como citamos en los párrafos anteriores es claro que la preocupación de la investigación acerca del pensamiento del profesor nace como crítica a la concepción que lo prefiguraba como simple agente "receptor y ejecutor, tanto de políticas como de conocimientos"²², relegando a un segundo plano importantes factores mediacionales, como el contexto cultural, la

²¹ Ibid., p. 224.

²² PERAFÁN G. y ADÚRIZ-BRAVO A., Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales. Universidad Pedagógica Nacional - Colciencias. Bogotá. 2002. p. 7.

historia personal y profesional del maestro, así como sus concepciones, valores y diferentes factores que inciden significativamente en su actuar pedagógico y hacen parte de la estructura mental que el maestro va creando a lo largo de su experiencia como investigador, constructor y comunicador de saberes.

Podríamos decir que al comprender la investigación acerca del pensamiento del profesor sólo desde esta perspectiva, es decir, desde el horizonte instrumentalista, estaríamos dejando de lado toda la reflexión pedagógica y didáctica, las teorías implícitas, los elementos socioculturales y de contexto, que el maestro ha tenido oportunidad de construir o incorporar a lo largo de su vida como persona y profesional docente.

De aquí, gracias a la reflexión y a los cambios que se han suscitado a propósito de la indagación sobre el pensamiento del profesorado, a partir de las llamadas corrientes alternativas que se han preguntado por el “qué” piensan y “por qué” piensan los docentes de determinadas formas, haya tomado fuerza el "reconocimiento, legalización y la circulación del pensamiento y el conocimiento del profesor"²³, como uno de los tópicos reflexivos más importantes en la comprensión de su actividad.

²³ Ibid., p. 7.

Este viraje que ha marcado el paso de la denominada corriente cognitiva a la corriente alternativa sobre el pensamiento del profesorado, comenzó a fraguarse con la reflexión sobre los procesos mentales de los maestros, que necesariamente remite al año 1975 en el cual se celebró el National Institute Of Education, evento en el cual los participantes “coincidieron en concebir al profesor como un agente que toma decisiones, reflexiona, emite juicios, tiene creencias, actitudes, que constituyen un capital cultural a partir del cual construye la cotidianidad de la enseñanza y de la educación en la escuela”²⁴.

Esta afirmación indica que el profesor y su acción no solamente se hallan mediados por aspectos externos –aplicaciones didácticas– sino muy especialmente por un conglomerado de conceptos aprendidos e interiorizados que determinan su actuar pedagógico.

Esta llamada corriente alternativa sobre el pensamiento, según Clark, da un giro a los estudios que venían asumiendo el pensamiento del profesorado como objeto de indagación, porque desde su perspectiva la investigación sobre el procesamiento de la información venía gravitando como preocupación constante sobre las diferentes formas de razonar de los

²⁴ Ibid., p. 7.

maestros, produciéndose así, un descuido y olvido de las temáticas referentes al contenido y al significado que se construyen en la práctica pedagógica de los docentes.

Definitivamente, esta nueva mirada ha contribuido de forma decisiva en la generación y producción de estudios que contraponiéndose a los desarrollos de la investigación “proceso-producto que concibe al profesor como un técnico aplicador del currículo cuya función principal, y tal vez exclusiva, es la de dominar y reproducir un amplio repertorio de destrezas consideradas eficaces”²⁵, propugna por una comprensión contextual e histórica del maestro como agente y sujeto social.

Tal vez por ello, los aportes preliminares de corte antropológico y sociológico, principalmente realizados por pensadores reconocidos como Malinowski, Schön, Dewey y Dennet, fueron vitales en este tipo de investigación de corte alternativo, pues a partir de los desarrollos que fueron gestados por los trabajos reflexivos sobre la acción, la antropología cultural, y la etnografía, se logró plantear una nueva mirada sobre el objeto de estudio, no como observado desde afuera -como usualmente se abordaba desde el enfoque “proceso-producto”-, sino desde la realidad y contexto del objeto mismo.

²⁵ Ibid., pp. 11 y 12.

Esta posición implica necesariamente un acercamiento epistemológico diferente al convencional, con lo cual puede indicarse la emergencia de una perspectiva comprensiva basada en la implicación del sujeto investigador en el contexto del objeto abordado.

Basados en estos desarrollos iniciales, es posible afirmar que la investigación acerca del pensamiento del profesor ha tomado caminos alternos a las corrientes psicologistas de orden cognitivo, que se habían empeñado en abordar el “cómo piensan” y no el “qué conocen” y “por qué” piensan los maestros.

De este modo, una de las influencias mayores que ha experimentado esta corriente alternativa comienza a configurarse desde los trabajos reflexivos e investigativos venidos de las ciencias sociales, llegando a generar inquietud en diferentes investigadores del campo educativo que promovieron en el año de 1983 la creación del ISATT (Asociación Internacional para el estudio del pensamiento del profesor), en la Universidad de Tilburg, Nueva Orleans, Estados Unidos de Norteamérica, organismo cuya preocupación central fue desde sus orígenes fue el CÓMO conocen los profesores dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. Al hablar de este tipo de investigación sobre el pensamiento del profesor también se han abordado sus creencias, concepciones, teorías prácticas, historias, intenciones, emociones, reflexión y

pensamiento – acción influenciado por factores contextuales en su ambiente social, cultural y estructural, lugar de trabajo y aprendizaje²⁶.

En este sentido, podemos decir que la investigación acerca del pensamiento del profesor ha retomado los desarrollos y aportes fraguados por la investigación cualitativa, horizonte sobre el cual se han inscrito la gran mayoría de trabajos orientados hacia esta problemática de estudio. De aquí, precisamente, se proponen una serie de supuestos centrales que caracterizan la investigación sobre el pensamiento del profesor, a saber:

"primero, el profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional; segundo, los pensamientos del profesor influyen sustancialmente en su conducta e incluso la determinan, mediando así significativamente sus acciones de aula. Un tercer aspecto, y definitivamente fundamental es el reconocimiento de que tanto la reflexión docente, como su pensamiento debe ser comprendido en dos dimensiones: una explícita y, de relativo fácil acceso, por lo que los cuestionarios podrían ser un instrumento adecuado, y una implícita o tácita; dimensión esta última que requiere del concurso de métodos más cualitativos."²⁷

En este orden de ideas, también se hace necesario indicar que a lo largo de la historia la investigación acerca del pensamiento del profesor se han presentado diferentes tendencias que han ayudado a construir y

²⁶ Cfr., PERAFAN., p.12

²⁷ Ibid., p. 13

promover esta rama de investigación. Una de éstas es la investigación desarrollada desde el ámbito de la psicología conductista la cual empieza a ser criticada por la aparición de teorías cognitivas centradas principalmente en el procesamiento de la información.

A este respecto podemos recordar a Pozo, quien afirmará que desde la psicología cognitiva, a través de la "metáfora del ordenador, [ésta] hará posible el estudio de los procesos mentales que el conductismo marginaba"²⁸. Con ello puede decirse que frente a la tábula rasa que nos presentaba el conductismo, las teorías cognitivas nos han permitido ver el poder de la mente frente a la conducta del profesor.

La segunda tendencia, o enfoque, se halla agrupada y alineada en los llamados "enfoques alternativos, los cuales se estructuran desde la relación analítica y crítica con principios de la teoría social (sociología del conocimiento) y específicamente de la pedagogía (teoría crítica de la enseñanza); la epistemología de la complejidad desarrollada por Morin; y el constructivismo"²⁹. Este nuevo enfoque se distancia notablemente de la psicología conductista y cognitiva, para abrirle campo a una nueva concepción acerca de los contenidos de conciencia, teorías implícitas, y creencias de los profesores.

²⁸ Ibid., p. 14.

²⁹ Ibid., p. 15.

Siendo de vital importancia cada uno de estos enfoques para la investigación sobre el pensamiento del profesorado, a continuación se intenta profundizar en cada uno de ellos.

a. ENFOQUE COGNITIVO:

Se caracteriza fundamentalmente porque nos muestra las "Tres categorías que se deben tener en cuenta para comprender los procesos mentales que ocurren en los docentes, a saber: pensamientos durante la planeación, pensamientos durante la enseñanza interactiva y creencias y teorías del profesor".³⁰

En cuanto al primero hace referencia a todos aquellos pensamientos que tienen los docentes en el momento de su planeación. A partir de este enfoque se dio un especial énfasis a las investigaciones sobre los procesos mentales de los maestros, generados durante la planificación y durante la ejecución de la enseñanza interactiva, es decir, se produjo un marcado interés sobre todos aquellos procesos de pensamiento originados antes y después de la enseñanza en el aula. Clark y Peterson, citados por Perafán en su trabajo investigativo acerca del pensamiento del

³⁰ Ibid., p. 15.

profesor, afirman que en la fase de planificación se dan dos abordajes que representan la manera como se ha conceptualizado la investigación del profesor. Estos dos acercamientos son los siguientes:

El primero hace referencia a “un conjunto de procesos psicológicos básicos por medio de los cuales una persona se representa el futuro, pasa revista a medios y a fines y construye una estructura que le sirva de guía en una actividad futura. En segundo lugar, los investigadores definen la planificación como lo que hacen los profesores cuando dicen que están planificando”³¹.

A este respecto, podemos entender que cuando se hace referencia a la primera manera de conceptualizar el pensamiento del profesor durante su planificación, está mostrando cómo dentro de este proceso hay una universalidad y una unidad psicológica básica que nos lleva a plantear los programas de formación unificados en cuanto a sus didácticas, objetivos y contenidos básicos, que llevan a formar aquella creencia de implementar políticas educativas sin factores mediacionales dentro del aula.

En cambio, el segundo abordaje que se da en la investigación en la etapa de planificación hace referencia a la manera como podríamos descubrir los errores conceptuales y estratégicos de la universalidad y la unidad psicológica que permitan ver de una manera abierta la construcción de un

³¹ Ibid., p. 16.

verdadero proceso de democratización de la enseñanza³².

El segundo elemento son los pensamientos que ocurren durante la enseñanza interactiva que se traduce en todas aquellas situaciones que viven los docentes en el momento del procesamiento de la información y la toma de decisiones, o en poder descubrir cuales son “los procesos de razonamiento que ocurren en la mente del profesor durante sus actividades docentes”³³. En este sentido podemos descubrir que estos pensamientos que viven los profesores cambian en el momento en que él se encuentra fuera de la interacción, puesto que allí está pensando en la planificación y desarrollo de su próxima clase. Es decir, la investigación en este segundo momento se pregunta sobre ¿qué procesos de razonamiento tienen lugar en la mente del maestro durante el desarrollo de su actividad docente?

Algunos investigadores han determinado que estos procesos tienen lugar en la enseñanza interactiva, y que en ella, las ideas y pensamientos del profesor adquieren cierta especificidad, afirmación con la cual se promueve la creencia según la cual el maestro cuando interactúa en su clase con sus estudiantes, desarrolla pensamientos diferentes a los que genera cuando está fuera de ella. Al respecto Clark y Peterson, (citados

³² Al referirnos en estos momentos a la democratización de la enseñanza estamos hablando sobre como podemos ver de manera constructiva los diferentes estilos de planificación existentes de los cuales hacen uso los profesores en su actuar educativo.

³³ PERAFÁN, Op. Cit., p. 19

por Perafán), señalan que este tipo de enseñanza interactiva se centra en el contacto dinámico que tiene el maestro con sus estudiantes, y en la toma de decisiones que a partir de dicha interacción puede producirse.

Según este planteamiento, se cree que en el proceso de interacción con los estudiantes los profesores "perciben, interpretan, preveen y reflexionan sobre aspectos específicos de su enseñanza"³⁴ pero a la vez toman decisiones de todo aquello que hace referencia a los "objetivos, contenidos, instrucción o enseñanza y alumnos"³⁵.

De aquí que los investigadores hayan conceptualizado la enseñanza interactiva como todo "lo que éstos piensan cuando interactúan con los alumnos en el aula. Más concretamente, las decisiones interactivas que los llevan a modificar sus planes de estudios o conducta en el aula de clase"³⁶ es decir, en este proceso se han identificado dos movimientos que hacen referencia a los pensamientos del profesor durante su enseñanza interactiva; pero no han profundizado sobre los contenidos que puedan ayudar a responder la cuestión referente al "qué piensan" los profesores en sus procesos de enseñanza. En este sentido, la investigación en el proceso de la

³⁴ Ibid., p. 19.

³⁵ Ibid., p. 20.

³⁶ Ibid., p. 19

enseñanza interactiva ha llegado a decir que los profesores durante su interacción con los alumnos perciben, interpretan, preveen y reflexionan sobre los aspectos específicos de su enseñanza.³⁷

Y el tercer movimiento que podemos encontrar respecto a la investigación del profesor desde el corte cognitivo clásico, hace referencia a todas aquellas creencias y teorías, a la manera de un conocimiento proposicional, que maneja el profesor en el proceso de enseñanza aprendizaje; éstas han sido aprendidas durante su cotidianidad a lo largo de su historia de vida, y a partir de ellas se puede descubrir su propio estilo de pensamiento. Este conjunto de creencias entra a hacer parte del conocimiento práctico que el profesor va aplicando en el aula y le va dando sentido a su acción en la misma.

b. ENFOQUE ALTERNATIVO:

Para hablar de los enfoques alternativos en la investigación acerca del pensamiento del profesor debemos tener claro que esa rama no es otro modelo de investigación sino una herramienta que nos permite indagar la importancia de las distintas formas de pensamiento de los docentes en su proceso de enseñanza aprendizaje. De aquí, que este tipo de enfoque introduce una nueva concepción de la enseñanza entendida no sólo desde

³⁷ Ibid., p. 19

unas operaciones básicas superiores sino desde la relación con las intencionalidades del profesor, que explicitan, finalmente, la combinación entre acción y el pensamiento, haciendo referencia a esa unidad circular de la que nos habla Schön y Anning en el momento de la enseñanza interactiva.

Podría decirse que el enfoque alternativo no busca enfatizar tanto en los modos formales de razonamiento de los profesores, sino que procura generar la reflexión y la comprensión del sentido que las prácticas pedagógicas connotan para ellos. De acuerdo a esto puede afirmarse:

“El objeto de estudio desde estos enfoques alternativos son los contenidos de conciencia del docente; la intencionalidad que los constituye; sus creencias en cuanto constituidas como sentido; la comprensión que el profesor tiene de su propia práctica, de su mundo profesional. Podríamos afirmar entonces que el estudio de los pensamientos y las acciones del profesor desde el punto de vista alternativo se abre a partir del abordaje de la autocomprensión que sobre su práctica tienen los propios docentes.”³⁸

Desde el punto de partida al cual hacíamos referencia en los párrafos anteriores, la investigación vista desde el enfoque alternativo tiene dos campos desde donde se puede comprender esa relación entre pensamiento y acción: el conocimiento de los profesores, y sus epistemologías.

³⁸ Ibid., pp. 23 y 24

- El conocimiento de los profesores:

Al hablar del conocimiento de los profesores hacemos referencia a todos aquellos pensamientos y contenidos que ellos poseen, mediando e influyendo de manera directa o indirecta en el acto educativo. Es por ello que la investigación en este campo ha tratado de buscar por medio de los enfoques alternativos una manera distinta de abordar los conocimientos específicos del profesor y acercarnos de manera directa a entender las distintas epistemologías que éste desarrolla.

Veamos a continuación en el siguiente cuadro los distintos enfoques que han hecho algunos aportes al conocimiento de los profesores desde una mirada alternativa.

AUTOR	DEFINICIÓN DE CONOCIMIENTO DEL PROFESOR
Connelly, F. M. y Clandinin, D. J.	Al referirse sobre el conocimiento del profesor han insistido en la necesidad de reconocer un tipo de conocimiento práctico que está compuesto por una serie de contenido experiencial, filosofía personal, ritual, imagen y unidad narrativa que habita en el profesor distinto del conocimiento teórico que va adquiriendo.
Shulman, L. S.	Distingue por su parte tres clases de conocimiento de contenido:

	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de la materia referido a la comprensión de la disciplina específica. • Conocimiento pedagógico que hace énfasis en la forma de cómo se entiende bien o mal un tema, concepto o un principio. • Conocimiento curricular que alude a la familiaridad con las formas de organizar y de dividir el conocimiento.³⁹
Marcelo, G. C.	<p>Este autor propone integrar tres tipos de conocimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El conocimiento Psicopedagógico: referido a los saberes acerca de la enseñanza y del aprendizaje. • El conocimiento del contenido: ámbito relacionado con la materia que se enseña o disciplina. • El conocimiento didáctico del contenido basado en la combinación entre el conocimiento de la materia que se va enseñar y el conocimiento pedagógico y didáctico referido a cómo enseñarla.
Porlan y Rivero	<p>El conocimiento profesional deseable debe integrar por lo menos cuatro componentes:</p> <p>Los saberes académicos, los saberes basados en la experiencia, las rutinas y guiones que son todos aquellos esquemas que predicen los acontecimientos en el aula y las teorías implícitas.</p>
Yves Chevallard	<p>Introduce la noción antropológica del conocimiento, entendido éste como el proceso de relaciones personales o institucionales que surgen entre los sujetos y los objetos.</p>

³⁹ Ibid., pp. 60 - 61

Con gran seguridad se puede decir a partir del acercamiento realizado en el anterior cuadro, que el conocimiento práctico y teórico es importante para los profesores en el desarrollo de sus prácticas, de tal suerte que a partir de éste, pueda buscarse la construcción de un modelo complejo que permita identificar con mayor claridad su conocimiento.

- Las epistemologías de los profesores:

Lo anterior referido al estudio del conocimiento de los profesores nos ha llevado a encontrarnos con las distintas epistemologías que emergen dentro de su proceso de construcción del saber y por ende de la ciencia que ha permitido estudiar de manera más detallada la manera como se abordaría la enseñanza de la ciencia....

6.3. OTROS HORIZONTES EPISTEMOLÓGICOS PARA LA COMPRENSIÓN DEL PENSAMIENTO DEL PROFESORADO

A continuación se presentarán algunos horizontes epistemológicos que enmarcados en el enfoque alternativo sobre el pensamiento del profesorado, pueden ofrecer diversas posibilidades comprensivas sobre éste complejo tema.

6.3.1. Epistemología Compleja:

Planteada por Edgar Morin, esta epistemología se presenta como “una búsqueda de alternativas racionales, no reduccionistas, al problema asociado con el orden, el desorden y la organización del conocimiento y del mundo”⁴⁰. Es una nueva manera de entender la epistemología a partir de la correlación establecida entre el orden y el desorden indicando que ambos elementos son necesarios para poder entender la organización del conocimiento y del mundo.

Se debe tener claro que estos dos elementos no se pueden tomar de una manera totalizadora y reduccionista, sino desde unos nuevos principios como la simplificación y complicación que permitan entender y ver el conocimiento y la realidad no como una representación adecuada de un mundo ordenado *a priori*, sino de una nueva forma que implica complejidades diversas, estructuras sistémicas, y dinámicas de producción no lineales. A su vez, las concepciones de conocimiento y de realidad que se desprenden de la perspectiva compleja implican ver al sujeto y al contexto en una permanente interacción constructiva.

⁴⁰ PERAFAN. G. A., La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional. Ed. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, 2004. p. 76

6.3.2. Epistemología Freudiana:

Elaborada por Assoun no desde un acercamiento psicoanalítico sino desde una mirada más holística que recupera a Freud en el sentido de una epistemología crítica. Desde este ángulo epistemológico, retomando el análisis de la práctica psicoanalítica, se plantea la posibilidad de constituir una práctica docente capaz de pensarse a sí misma, desde la perspectiva del sujeto, es decir, del maestro.

De esta manera, de lo que se trata originalmente en el trabajo de Assoun es de pensar la práctica (teórica) específica de Freud, para explicitar una epistemología específica subyacente en ella. En otras palabras lo que Assoun nos quiere dar a entender es cómo “explicar desde el propio trabajo de Freud las condiciones que hicieron posibles su saber específico, sus propias reglas de funcionamiento, sin pretender hacer de esas normas universales un valor universal”⁴¹.

6.3.3. Epistemología Crítica:

Contraria a la epistemología positivista aparece finalmente la **Epistemología Crítica** que parte desde un principio práctico-teórico en dos

⁴¹ Ibid., pp. 80 y 81

horizontes que convergen. A continuación se ilustra con mayor precisión en palabras de Perafán:

“En primera instancia, ésta denuncia y muestra, desde el análisis crítico, la inadecuación histórica implícita en la idea de una teoría general del conocimiento científico y, en segunda instancia, trabaja por el reconocimiento de la diversidad de dicho conocimiento asociado tanto con los procesos específicos de producción como con los medios de validación de cada dominio, en cada campo”⁴²

En este sentido podemos concluir diciendo que así como en el campo de la ciencia no se pueden medir y regir con algunos lineamientos universales, debido a que cada ciencia tiene su propio saber y contexto; al hablar de epistemología sería necesario concebirla en un sentido plural, es decir, abordarla como conjunto de epistemologías y así poder entender los procesos reales de producción de cada campo de conocimiento.

⁴² Ibid., p. 83

SEGUNDA PARTE

7. SEGUNDA PARTE : DESCRIPCIÓN DE LAS INVESTIGACIONES.

Al abordar este segundo objetivo es importante dejar en claro que en sus generalidades cualquier investigación rigurosa planteada en términos científicos responde a una pregunta inicial. Partiendo de ella, se estructuran ciertas hipótesis destinadas a orientar el camino a recorrer durante el desarrollo del trabajo. De esta manera, tales hipótesis se irán confirmando, o por el contrario, se refutarán de acuerdo a los avances obtenidos. Gracias a este proceso la construcción de conocimiento se va incrementando, haciendo que el campo de comprensión tanto de la realidad externa como interna de los individuos, posea nuevos elementos para seguir identificando y analizando los fenómenos que acontecen en el cotidiano y, en especial, los referidos al campo educativo, como le es peculiar a nuestro estudio.

Las investigaciones que a continuación se van a tipificar y caracterizar se orientan precisamente hacia el logro de un cometido de orden epistemológico, es decir, se enmarcan en lo que podría denominarse “estudios de indagación”, o estudios investigativos, encaminados a la producción de un tipo de conocimiento particular : el conocimiento pedagógico.

Usualmente, este tipo de investigaciones elaboran un marco teórico o conceptual, que les permite a los investigadores a partir de planteamientos hipotéticos, iniciar las pesquisas pertinentes a través de

la recolección de información con el objeto de corroborar o cuestionar las ideas iniciales planteadas en dicho marco teórico. Sin embargo, pueden encontrarse estudios que tomen rutas epistemológicas diferentes, como partir de una lectura de realidad o de contexto que permita la recolección y tratamiento de datos, tal y como los sujetos participantes lo viven o experimentan. Este tipo de estudios suelen enmarcarse en los diseños y paradigmas cualitativos, mientras que los primeros, es decir, los orientados por planteamientos hipotéticos previos, se enmarcan en los diseños y paradigmas cuantitativos.

En este sentido, el propósito de esta indagación es comprender cuáles son las dinámicas, las lógicas e instrumentos que dos investigaciones sobre el pensamiento del profesorado han desarrollado para abordar este objeto de estudio. De aquí que el presente trabajo sea eminentemente comparativo, es decir, un estudio que en contraste logra explicitar cómo sobre un mismo tópico o problemática de indagación pueden tomarse rutas o perspectivas que podrían coincidir en algunos planteamientos y elementos metodológicos, pero también divergir en otros.

El esquema de trabajo que facultará el abordaje propuesto para las dos investigaciones objeto de estudio, se compone de cinco momentos o espacios de análisis, a saber:

- **Primer momento:** Observación de la configuración determinada sobre la ubicación espacio-temporal de las investigaciones, referido tanto a las Universidades que de forma clara apoyaron los estudios, como las facultades y departamentos que fueron testigos principales del desarrollo de las mismas.

Esto permitirá ir haciendo un bosquejo general del trabajo propuesto en cada espacio elegido, debido a las intencionalidades que se enmarcan en los diferentes contextos, porque dependiendo de éstos surgen las necesidades e intereses propios de los agentes que se hacen protagonistas del estudio. Además de ello, es fundamental tener en cuenta los escenarios temporales abordados, ya que éstos se constituyen en los horizontes históricos donde tiene lugar la investigación.

- **Segundo momento:** Indagación de los rasgos constitutivos de la población que fue sujeto de análisis. Aquí se observan las características comunes al igual que las diferencias de contexto y desarrollo.

La población elegida determina de manera directa EL PRINCIPIO, EL DESARROLLO Y LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN. En general, el camino de las investigaciones tendrá como eje central la población elegida, debido a la influencia directa que tiene ésta al instante de recoger, triangular e interpretar la información acumulada. En tal sentido, la peculiaridad de la muestra elegida para el estudio posee rasgos comunes y particulares que le proporcionan una identidad determinada al trabajo, y por ende, los resultados de la investigación se desprenden en ese contexto establecido por la población.

- **Tercer momento:** Abordaje de los referentes teórico– conceptuales que constituyen el marco teórico de las investigaciones. Todo el desarrollo investigativo se fundamenta en tales conceptos porque desde allí se enmarca el horizonte comprensivo que otorga sentido al mismo.

El ámbito Conceptual se asume como la base que sostiene toda la estructura teórica de los diferentes estudios o investigaciones y, junto con la consolidación de los objetivos e intencionalidades de la misma, direccionan el trabajo a desarrollar. Desde esta perspectiva, la fijación tanto de los instrumentos de recolección de información como la propia triangulación e interpretación se realizan partiendo del enfoque teórico que se ha tomado con antelación.

- **Cuarto momento:** Análisis de las intencionalidades y objetivos que inspiraron cada uno de los estudios, así como los intereses y propósitos que surgieron en la reflexión de los diferentes investigadores durante el desarrollo de su indagación.

Cualquier acción o acto humano contempla tanto intrínseca como extrínsecamente uno(s) propósito(s) evidenciados por su autor. Las prácticas humanas no son neutrales, es decir, no se encuentran libres de una intención, y se orientan al alcance de unas metas determinadas. Así, las investigaciones se abordan desde esa perspectiva, porque guardan en su estructura los objetivos que durante todo el proceso se deben ir alcanzando progresivamente.

Quinto momento: Descripción metodológica. Aquí se seguirá rigurosamente el planteamiento y desarrollo metodológico de cada investigación, puesto que la metodología se constituye en un elemento vital en los procesos de indagación debido a que representa el conjunto de procedimientos y enfoques que permiten tanto la recolección de información como el tratamiento científico de la misma.

Siendo así, es posible conservar un orden lógico respecto a todo el trabajo, marcando ritmos que favorezcan el proceso investigativo.

7.1. INVESTIGACIÓN: “EL PROBLEMA DEL CAMBIO EN LAS CONCEPCIONES EPISTEMOLÓGICAS, PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS”. (UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL – INVESTIGADORES: RÓMULO GALLEGO Y ROYMAN PÉREZ MIRANDA).

7.1.1. Ubicación espacio – temporal

La investigación “EL PROBLEMA DEL CAMBIO EN LAS CONCEPCIONES EPISTEMOLÓGICAS, PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS” se desarrolló en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, en la Maestría en Docencia de la Química. El trabajo tuvo una duración de un año (1996), a lo largo del cual se realizó con el grupo de maestros participantes la recolección de información y su posterior análisis.

Por otro lado, la preocupación por unificar conceptos en torno al modelo pedagógico que orienta los procesos de formación inscritos en la Maestría en docencia de la Química, evidenció el interés por parte de los investigadores para enrumbarse en dicha exploración. En ese sentido, esta inquietud y el planteamiento del estudio con el caso específico se efectuó en tal espacio académico.

Los docentes - investigadores que se comprometieron en este recorrido iniciado en la Universidad Pedagógica Nacional están inscritos como

maestros del Departamento de Química de la universidad: Rómulo Gallego Badillo, M.E., profesor titular, e investigador principal; y Royman Pérez Miranda, MDQ., profesor asociado y coinvestigador.

7.1.2. Población investigada

En la investigación “EL PROBLEMA DEL CAMBIO EN LAS CONCEPCIONES EPISTEMOLÓGICAS, PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS” el planteamiento se abordó en torno a una población bastante interesante, en cuanto a la profundidad y especificidad de los estudios de maestría llevados a cabo por los docentes-estudiantes. En el presente caso, la oportunidad es doble, dado que el grupo goza de la condición de ser, cada uno de sus miembros, profesores de química graduados, a la vez que estudiantes del programa de postgrado, al cual se ha hecho alusión.

De tal manera, en primer lugar, la riqueza de este grupo de estudiantes-docentes favoreció en gran medida el trabajo investigativo, desde la perspectiva de comprender por una parte la manera cómo dichos alumnos iniciaban un cambio estructural sobre las concepciones que poseían sobre la Química y la Ciencia; y en segundo lugar, la manera cómo se realizaban su práctica docente, es decir, el camino de introspección sobre la praxis educativa en torno a hacerse conciente de las concepciones que alimentaban sus actos pedagógicos. Por otra parte, el hecho de haber terminado un pregrado en docencia de la Química los constituía en una selecta población por cuanto todos poseían experiencia en el campo educativo como docentes.

7.1.3. Referentes Conceptuales

La presente investigación, en su marco teórico, presenta un recorrido histórico–conceptual sobre los diferentes MODELOS del conocimiento que han irrumpido a la largo de la historia, especialmente de aquellos que se relacionan directamente con el ámbito educativo. En ese sentido, se desarrolla un recuento de los principales referentes teóricos que han guiado la construcción del conocimiento; se inicia con los padres de la filosofía (Grecia), para luego pasar por el positivismo y, desembocando finalmente en la construcción de los denominados “paradigmas”.

Todo el trabajo anterior se da como antesala a la aplicación de tales modelos al campo educativo; se destaca principalmente, la manera cómo dichos modelos conceptuales iluminan los procesos de enseñanza-aprendizaje de las sociedades. Desde este marco de comprensión, se establece la construcción epistemológica sugerida dentro de la presente investigación, la cual se encuentra alineada con el enfoque constructivista, abordando desde allí los presupuestos metodológicos que van a caracterizar el problema del cambio en las concepciones epistemológicas, pedagógicas y didácticas del grupo de profesores participantes en el estudio.

A continuación se abordará *grosso modo* dicho camino de seguimiento conceptual planteado por los autores en la presente investigación. Para un mejor desarrollo del texto se abordarán dos perspectivas de trabajo, a saber: primero se trabajará lo estrictamente epistemológico; segundo, se trabajará la perspectiva pedagógica, es decir, la apropiación de la episteme sobre los procesos de “enseñanza-aprendizaje”.

7.1.3.1. Desde la evolución conceptual.

En un contexto marcado por la presencia del “misticismo” y el “panteísmo” como referentes directos a las inquietudes que surgían en la vida cotidiana, surgió dentro del pensamiento griego una inquietud profunda por el conocimiento real de las cosas y su explicación racional en torno a los mismos; en ese sentido, se abrió un capítulo de la historia humana caracterizado por la gran producción de reflexiones en torno a los diferentes fenómenos que rodean la existencia humana.

De inmediato, salieron al escenario pensadores helénicos que realizaban enormes aportaciones a las diferentes discusiones originadas sobre diferentes tópicos. Entre varios puntos abordados aparece la cuestión por el SER, y sobre éste se fueron desarrollando diversos elementos que incrementaban la comprensión del saber.

Así, aparece Parménides con su poema sobre la existencia, es decir, DEL SER EN CUANTO SER. Esta teoría confirmó la existencia de las cosas, y por ende, la factibilidad para lograr su estudio, y por tanto, su comprensión global. Irrumpe entonces la cuestión ontológica, afirmando que las cosas en su realidad están dadas, es decir, tienen la característica de existir en un determinado espacio y tiempo. Partiendo de tal afirmación es posible iniciar un camino de indagación sobre el análisis del OBJETO O SUJETO de estudio.

Sobre este último punto, la teoría de Heráclito tuvo gran auge, al punto que al confrontarse con el trabajo de Parménides pasó a un segundo plano, ya que según éste, desde la perspectiva de la ontología las objetos presentan constantes cambios, es decir, evolucionan; de tal manera que tan solo es

posible lanzar juicios sobre los objetos enmarcándolos en lugares y espacios definidos, ya que al cambiarse tales circunstancias, el objeto de análisis varía en su esencia. Ello implica una ontología relativista y temporal, dificultando la construcción de leyes, principios y normas aplicables a los fenómenos naturales y sociales.

“En el caso de la ontología heraclítea, se creaba el problema de que la verificación resultaba teórica y prácticamente imposible, ya que cuando se sometiera a contrastación empírica cualquier afirmación sobre las propiedades del ser, éstas habían dejado de ser, ya que el estar siendo conlleva, necesariamente, unas transformaciones en dichas propiedades, por lo que ningún saber podría ser absoluto y verdadero, sino un conjunto de afirmaciones, cuya validez era temporal”⁴³

Las ideas enunciadas permiten descubrir el proceso iniciado por los griegos, sobre su deseo por CONOCER la realidad de las cosas, y más aún, el camino o método empleado para encontrar el mismo. Más adelante, vendrían personajes como Aristóteles, quien, por ejemplo, aportaría su Lógica a través de los Silogismos y su método deductivo. También aparecería Platón quien ratificaría la existencia del conocimiento, enunciado en su Mundo de las Ideas, al lado de su Mito de la Caverna.

Dando un paso atrás en la historia se hace necesario nombrar al autor y maestro, y principal responsable de la dirección conceptual y metodológica, tomada por varios de los filósofos nombrados en las líneas anteriores: Sócrates. Sócrates introduce un sistema o método de trabajo bastante interesante llamado MAYÉUTICA. Tal método recoge ideas como el

⁴³ . RÓMULO G., Y MIRANDA R., El problema del cambio en las concepciones epistemológicas, pedagógicas y didácticas. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. 1999. p. 21

orfismo⁴⁴, y su ingerencia en la vida de los hombres encaminados hacia el encuentro del conocimiento verdadero.

En tal sentido, los principios, leyes y normas establecidos por Sócrates y sus antecesores sirvieron de base para las reflexiones de los filósofos emergentes. Ello da una idea de continuidad, es decir, cada personaje retomaba las ideas de sus antecesores y a la luz de sus reflexiones, amplía el campo de estudio, colocando nuevas ideas y/o teorías, que permitían expandir el radio de comprensión sobre el conocimiento y su método de trabajo.

“... Enfatizando en lo dicho, el desarrollo histórico de Occidente puso, desde los tiempos helénicos, a caminar la idea de que las concepciones sobre el saber y el conocer, no estaban separadas de las de enseñar y de las de aprender, configurando, en teoría, un triángulo estructural de codefiniciones, tanto en el espacio general de la naturaleza del mundo y su funcionamiento, como en el del aula de clase...”⁴⁵

Luego del desarrollo de estas ideas, elaboradas por los griegos, que marcaron el camino de la evolución de la episteme, se plantea a continuación un gran salto dentro del proceso de desarrollo del conocimiento presente en las sociedades. Tras el dominio del método escolástico en la edad media, surge un hombre en la edad moderna que presenta un nuevo método de

⁴⁴ Orfismo: doctrina ideológica que declara la trasmigración de las almas, es decir, el paso de las almas por varios cuerpos materiales en el transcurso de diferentes épocas, buscando de tal manera, su perfección.

⁴⁵ RÓMULO G., Y MIRANDA R., El problema del cambio en las concepciones epistemológicas, pedagógicas y didácticas. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. 1999. p. 23.

trabajo, direccionado a proponer un camino diferente para la construcción de la episteme, al planteado en la época medieval.

Francis Bacon en su obra “Novum Organum” propone como principal alternativa la “observación” directa sobre los diversos fenómenos del medio, libre de cualquier prejuicio o ideas que turben el correcto análisis; de tal manera, tras este primer paso, prosigue la construcción de principios y leyes generales aplicables a todos los fenómenos. Todo ello, proclama un método inductivo, es decir, parte de la observación de los fenómenos para luego llegar a la generalización.

En tal perspectiva, Bacon critica duramente los métodos tradicionales, y por eso exigió una actitud escéptica respecto al saber anterior, pues, según él, éste se fundamenta en la mera especulación de casos invisibles que no pueden proporcionar verdades basadas en hechos reales. Su proposición frente al hecho científico parte del conocimiento pleno de las verdaderas causas de los fenómenos; sólo así, la ciencia podrá tener la capacidad de aumentar el poder del hombre sobre la naturaleza y, a su vez, está podrá servir de fundamento a una nueva filosofía. “La preocupación que mueve su trabajo, es la de crear un método que produzca un conocimiento verdadero, el cual debe estar al servicio del hombre, para el dominio del mundo y el alcance de la felicidad; de ahí su aforismo: el conocimiento es poder”⁴⁶.

La crítica directa que surge con el método de Bacon se plantea en torno a la observación de algunos fenómenos en particular, para luego plantear leyes universales; en tal sentido, y según los críticos, tales leyes no son aplicables a los fenómenos no observados, tan sólo es posible probar dichos principios única y exclusivamente sobre los elementos estudiados. Se presenta aquí el

⁴⁶ Ibid. p. 25.

relativismo, características que no pueden estar contempladas al interior del camino de evolución de la ciencia.

Sin embargo, la aportación de Bacon es bastante interesante si se tiene en cuenta la rigurosidad con la cual se lleva a cabo la observación, deteniéndose de forma exhaustiva sobre el estudio de los fenómenos escogidos por los agentes que desarrollan los diversos estudios.

En esa misma dirección de trabajo orientada sobre la correcta observación de los fenómenos, es decir, partir del nivel empírico para disponer luego la construcción del conocimiento, luego de Bacon entran en escena grandes personajes como Galileo y Newton, entre otros. Estos siguieron con la idea de la observación exhaustiva, pero introducen un elemento sustancial que alimenta y mejora los procesos de estudio durante la modernidad, a saber: plantearon los caracteres matemáticos como íconos claves que contribuían de forma certera en la observación y posterior comprensión de la naturaleza.

En ese sentido y siguiendo la línea de análisis sobre la episteme, para Galileo se instaura la construcción de la “ciencia”–“conocimiento” como un proceso matemático e instrumental, ya que, éste experimentó en la creación de diversos instrumentos recursos útiles aplicados en los procesos de observación. Por ello, su mismo aforismo sintetiza su pensamiento: la naturaleza se encuentra escrita en caracteres matemáticos.

Cerrando este gran bloque de trabajo sobre el recorrido histórico a propósito del conocimiento, aparece el Positivismo. “La filosofía positiva, creada por Comte, entre 1830 y 1842, pretende ocuparse del estudio de los fenómenos

sociales y de todos los demás, a través de una manera uniforme de razonar, aplicable a todos los temas sobre los que se puede ejercitar el espíritu”⁴⁷.

El trabajo desarrollado por Comte realiza una mirada analítica al desarrollo de todas las ciencias: física, química, biología, fisiología, entre otras; el planteamiento de Comte consiste en determinar y enunciar los dos momentos por los cuales dichas ciencias en pasado, llegando finalmente al surgimiento del Positivismo como propuesta filosófica única para el estudio de todos los fenómenos sociales y naturales. El primer estado por el cual las ciencias fueron abordadas se denomina TEOLÓGICO. El segundo nivel se llama METAFÍSICO, y finalmente, el tercero se denomina POSITIVISMO como sistema filosófico para el trabajo investigativo sobre la construcción del conocimiento y avance de las ciencias.

A los anteriores modelos de análisis dentro de las ciencias se les llamó PARADIGMAS, según el planteamiento de T. Kuhn. Los paradigmas se instauran como el conjunto de principios y leyes que una Comunidad Científica asume para el estudio de las ciencias, y por ende, son aceptadas por todos los miembros de la misma. Es decir, los paradigmas se instauran como una forma de ver y asumir el análisis de las ciencias.

Por otro lado, también se habla de la existencia de dos ciencias; la primera se llama Ciencia Normal: ésta, es aquella que se encarga de agrupar los diversos planteamientos que hacen parte del proceso a seguir en torno a los pasos establecidos sobre el estudio de la ciencia, guiada por un tipo de Paradigmas o Creencias. La segunda, se llama Ciencia Revolucionaria: surge en el momento en el cual algún fenómeno o pregunta no puede ser resuelta con los parámetros de la Ciencia Normal, es decir, con las concepciones que rigen en tal momento, creándose así un tipo de Crisis

⁴⁷ Ibid. p. 32

Paradigmática; por tanto, la comunidad científica se debe encaminar hacia la creación de un nuevo Modelo, estableciendo herramientas para satisfacer dicha necesidad o inquietud.

7.1.3.2. Desde la aplicación pedagógica

El deseo y la inquietud por construir conocimientos que sustenten las bases para comprender tanto la realidad interior como exterior lleva a los seres humanos a crear códigos de simbología colectivos que permitan establecer un lenguaje adecuado, direccionado a favor de proporcionar elementos críticos para analizar y modificar positivamente estos escenarios en los cuales se desarrolla la vida de los hombres y las mujeres. Tal afirmación hace parte de los postulados que integran el “constructivismo”, teoría epistemológica que proclama la consolidación del conocimiento a través de la interacción de los seres humanos, en su devenir constante respecto a las relaciones que se instauran en los núcleos sociales y culturales donde éstos interactúan.

Tal posición constructivista niega la existencia del conocimiento como un ente externo a la experiencia humana, esto es, rechaza de plano la cosificación del conocimiento que entiende sus elementos constitutivos como estáticos, es decir, que se encuentran dados, y por tanto, la acción humana consistiría en salir a buscar dicho conocimiento para aprehenderlo de manera objetiva. A diferencia de esto, el constructivismo, propone la estructuración del conocimiento como actividad propia de la persona, que se coloca en evidencia al interactuar con otro grupo de seres humanos.

“La afirmación central y general de quienes trabajan dentro de esta perspectiva epistemológica, es la de que los seres humanos elaboran suposiciones y creencias básicas acerca de la estructura y funcionamiento del mundo, a partir de las cuales direccionan y elaboran unos espacios experienciales, con miras, kantianamente, a construir un mundo para sí. Esa actividad constructiva, si bien posee concreción idiosincrásica, no es factible sino en el seno de los otros, en relación con los otros y para convivir con los otros”⁴⁸

Desde esta perspectiva, la episteme se genera gracias a las aportaciones que realizan las mismas personas; ello, coloca en evidencia el papel protagónico que poseen los seres humanos dentro de la construcción de las sociedades, retomando así una definición práctica del conocimiento en la cotidianidad de las personas, reflejado en los principios que hacen parte de la educación, es decir, en su dirección sobre la formación de las nuevas generaciones.

En tal panorama de reflexión, la pedagogía de la Edad Moderna toma un rol más activo, gracias a la nueva dimensión que asume al interior del ámbito educativo, a raíz de las innumerables necesidades surgidas en un contexto tan particular como lo es la Revolución Industrial, a saber: se hace de suma importancia colocar énfasis en la formación de las personas para integrarlas en los nuevos sistemas económicos, sociales y culturales de la época:

“Lo pedagógico no puede seguir siendo asumido como puerilidad, ni como un conjunto de recomendaciones para tratar bien al alumno, para tener en cuenta su edad cronológica, su edad mental, sus intereses, sus actitudes y demás características. Ha de adentrarse rigurosamente y sistemáticamente en el interior del cambio al cual se

⁴⁸ Ibid. p. 43.

ha hecho alusión, (Revolución Industrial), para que a partir de allí, retome y le preste atención a esas importantes características”⁴⁹

Entonces, la relación entre conocimiento y educación se vio reflejada en la cuestión sobre la enseñanza y el aprendizaje. Surgieron así, diversas tendencias o enfoques de trabajo aplicadas a la educación, que partían de los Presupuestos iniciales del constructivismo. A continuación, se van a referenciar dos de ellos.

El primero de éstos es el Aprendizaje Mecanicista: de orden prácticamente empírico; su postulado inicial resalta la importancia de los sentidos como recursos fundamentales y primeros en la consolidación de conocimientos, es decir, para que exista conocimiento la información debe pasar en instancia primera por los diferentes sentidos humanos.

Por otra parte, la mente se concibe como un reflejo de la realidad, proporcionándole relevancia suprema a la observación pasiva de las personas. De tal manera, el conocimiento se asume como la repetición de saberes construidos por personas ajenas a la realidad de la persona, en cuanto descripción de los fenómenos. Así, las nuevas generaciones encontraban su virtud en ser repetidores de conocimientos previstos en la tradición, adaptando sus problemas, necesidades e interrogantes actuales a las estructuras que les han sido delegadas.

El segundo enfoque de trabajo es el Aprendizaje Significativo: tal modelo le proporciona al estudiante un rol más protagónico que el anterior. Es importante recordar que la centralidad del aprendizaje en el enfoque Mecanicista se encuentra en el maestro. A diferencia de ello, dentro de éste

⁴⁹ Ibid. p 48

paradigma pedagógico, el alumno posee una carga epistemológica previa, es decir, en su mente se hallan estructuras de conocimientos establecidas, provocando formas concretas de ver y asumir la realidad.

Así, llegan los nuevos conocimientos a la mente humana, los cuales entran en contacto con las estructuras previas. Este gran proceso desemboca en la creación de nuevas estructuras mentales, produciendo así, nuevos y mejores conocimientos, los cuales le permiten al ser humano adaptarse mejor a los contextos que enmarcan su existencia.

7.1.4. Intencionalidades y Objetivos planteados

En la praxis investigativa al interior de las ciencias la Intencionalidad se define como -la inspiración primera- que se despierta al interior de una persona y/o un grupo de reflexión, con base en un “fenómeno” relacionado con su área de conocimiento y, que generalmente, se orienta con respecto a un planteamiento original; así, tal presupuesto inicial se matiza a través de la conceptualización del mismo, o que se plasma por medio de una pregunta, generando así una(s) hipótesis, para luego, ir corroborando tales acercamientos teórico-prácticos.

Se abordará la primera investigación desde estas consideraciones, no sin antes mencionar que, según su contexto cada uno de los dos estudios responde a un horizonte de sentido, convergiendo desde y para los objetivos y/o propósitos establecidos por los investigadores que asumieron dicha empresa.

“En esta primera investigación el planteamiento de la hipótesis es la siguiente: “En consecuencia con lo anterior, dada la previa tipificación de las

concepciones con las cuales ingresaban al proceso, se postuló que el diseño y desarrollo de estrategias pedagógicas y didácticas, fundadas en el aprender a leer y a escribir, en el aprendizaje como cambio conceptual, metodológico, actitudinal y axiológico, en la discusión y en la puesta en común de las interpretaciones de los textos, ese grupo mudaba hacia una concepción de tipo constructivista”⁵⁰.

En esa comprensión de la hipótesis tenemos ocasión de elaborar un acercamiento a la estructura general de la investigación. En primera instancia se pretendía observar las concepciones teóricas y prácticas que poseían los estudiantes de la Maestría en Química de la Universidad Pedagógica Nacional en el primer ciclo del año 1996, en lo tocante a su apreciación sobre la Ciencia o área del conocimiento que estaba bajo su dominio; al lado de la comprensión que asumían sobre el ámbito educativo, y más exactamente, de la pedagogía, en el desarrollo de su papel específico como docentes. Estas dos líneas de estudio permitían ir definiendo el Modelo Pedagógico que orientaba la praxis de cada individuo analizado.

De tal manera, tras una primera prueba los resultados arrojados decretaron una postura inicial: los estudiantes–docentes a investigar tenían un concepto empírico-positivista de su accionar pedagógico; a su vez, poseían una visión bien particular de la ciencia, ya que la definían como la suma de saberes ya constituidos. Todo ello, reflejaba el concepto de las creencias y estilos pedagógicos que se refugiaba en el interior de cada maestro.

“Desde las perspectivas teóricas de carácter epistemológico, pedagógico y didáctico ya enunciadas, el trabajo investigativo partió de la

⁵⁰ Ibid. p. 69.

aceptación de que los profesores estudiantes de la Maestría en Docencia de la Química, ingresaban a su proceso formativo con unas concepciones acerca de la naturaleza de las ciencias, de su enseñanza y de su aprendizaje, en especial; que son de carácter empírico-positivista y en el que la enseñanza y el aprendizaje son de tipo mecanicista”⁵¹.

Si bien los estudiantes ingresaban con un conglomerado de concepciones y prácticas referentes al campo educativo (producto de su experiencia y el pregrado estudiado) de tipo empírico-positivista, el proceso buscaba transformar todo ello. Se planteaba como meta unificar consideraciones, permitiendo que se pasara de dicho estilo de formación y enseñanza, hacia el modelo pedagógico constructivista. Ello implicaba realizar variaciones que influyeran en las técnicas de formación, primero, y segundo, desarrollar un seguimiento durante todo el ciclo investigativo para determinar en escenarios reales los cambios suscitados con base en el proceso.

7.1.5. Metodología

El desarrollo de la investigación “EL PROBLEMA DEL CAMBIO EN LAS CONCEPCIONES EPISTEMOLÓGICAS, PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS” según lo indicado, tuvo una duración de dos años; a saber: se inició en el primer ciclo y se terminó al final del estudio de la misma maestría. De manera, todas las pruebas aplicadas durante este lapso de tiempo se fueron analizando a través de los presupuestos indicados según las especificaciones de los investigadores.

⁵¹ Ibid. p 67

Por otro lado, la investigación se encuadra dentro de las consideraciones del nivel cualitativo, por cuanto las intencionalidades de la investigación, junto con el empleo de los instrumentos de recolección de información acordes a dichas objetivos. En ese sentido, la investigación se encuadra en un enfoque cuantitativo pero con una aplicación directa sobre los conclusiones cualitativas, es decir, es un estudio de orden cualitativo, con una tendencia marcada por su forma personal-experimental.

Es importante recalcar esta última idea: se afirma que la forma de la presente investigación posee en su estructura un modelo tipificado por lo personal-experiencial debido a dos argumentos fundamentales: el primero, las pruebas y los instrumentos de recolección de información fueron aplicados individualmente, en un lugar cerrado, y observando el análisis que desarrollaba el estudiante-docente investigado. Esto plantea la no observación del docente en un radio de acción pedagógica, tan solo reflexiva-analítica. El segundo, se planteó básicamente un experimento debido a las intencionalidades proyectadas en la base del estudio, ya que desde su constitución se hallaban presentes los fines esperados; por ello, tan sólo la tarea se dispuso en un orden comprobatorio.

De tal manera, tras identificar las posiciones epistemológicas, pedagógicas y axiológicas, alrededor de la enseñanza de la química, con las primeras pruebas, se siguió un camino de formación ampliamente marcado por los elementos y las herramientas constructivistas. Así, al finalizar el trabajo investigativo de acuerdo a las pruebas aplicadas, tanto al inicio como al final, se lograba vislumbrar el cambio de las concepciones abordadas, y más aun, de las prácticas que de ellas mismas se desprenden.

Finalmente, a continuación, se enunciarán las pruebas empleadas dentro de la investigación. Es importante anotar que tan sólo se planteará un bosquejo

general sobre la descripción de cada una de ellas y su correspondiente aplicación. En el siguiente capítulo se dedicará más espacio a la ampliación del conocimiento y análisis de las mismas.

- A. **Pruebas Semánticas:** Aplicadas al comienzo y al final del proceso de estudio. Consistían en proporcionarle una serie de palabras caracterizadas por categorías definidas previamente por los investigadores y, a las cuales, la muestra poblacional (estudiantes investigados) tenían que conceptualizarlas de forma personal.

- B. **Pruebas de Composición:** empleadas al comienzo y al final de la investigación. Tomando como punto de partida los significados contruidos de las palabras categorizadas en las pruebas semánticas, se la pedía a las estudiantes que redactarán textos escritos con base en las mismas; por otro lado, los estudiantes le proporcionaban un título determinado a sus composiciones.

- C. **Los ensayos:** Partiendo de lecturas propuestas por los investigadores que se entregaban a los estudiantes se les pedían a éstos que construyesen textos tipo “Ensayo”. De esta forma se recuerda que este instrumento se fundamenta por establecer una posición personal sobre un tema determinado; así, se pretendía profundizar en las habilidades que la muestra poblacional tenía sobre la posibilidad de argumentar suficiente y coherentemente.

D. **El cuestionario:** Se aplicó al final de la investigación. El objetivo de su empleo en la investigación pretendía evaluar el nivel del crecimiento conceptual de los estudiantes; es decir, esta prueba permitía examinar la asimilación y comprensión de la parte teórica trabajada dentro de los programas propios de la maestría.

E. **Los mapas conceptuales:** Trabajados al inicio y al final de la investigación. De forma esquemática, se pretendía que los agentes investigados plasmaran su visión acerca de los temas y/o referentes particulares a la investigación; al igual que examinaba las habilidades para expresar por medio de este instrumento los conocimientos previos y adquiridos posteriormente en el desarrollo de todo el proceso.

7.2. SEGUNDA INVESTIGACIÓN: “ESTUDIO INTERPRETATIVO DE CREENCIAS PEDAGÓGICAS Y ESTILOS DE ENSEÑANZA”. (UNIVERSIDAD DE LA SALLE. INVESTIGADORES: CRISTHIAN JAMES DÍAZ MEZA Y GUILLERMO ESPINOSA. AUXILIARES DE INVESTIGACIÓN: IVÁN GUILLERMO FIALLO AYALA Y CAMILO ARTURO CONTRERAS TIGUAQUE).

7.2.1. Ubicación espacio – temporal

La segunda investigación titulada “ESTUDIO INTERPRETATIVO DE CREENCIAS PEDAGÓGICAS Y ESTILOS DE ENSEÑANZA”, surge en un contexto en el cual varios docentes y administrativos adscritos al Departamento de Ciencias Religiosas (De la Facultad de Educación en la Universidad De La Salle de Bogotá), manifiestan una inquietud bastante interesante en torno a la construcción de un modelo autónomo y particular que identifique a los egresados del programa de Licenciatura en Educación Religiosa.

Esto representa un camino de trabajo sobre los rasgos que tipifican de manera radical las características propias de la formación que ofrece en sus diversos programas la facultad de educación, referido a lo general. Y dentro de lo particular, se asume una actitud de construcción de un estilo de enseñanza que englobe tanto los propósitos que la misma universidad intenta alcanzar en sus estudiantes, como el abordaje de las situaciones actuales que enmarcan la formación de las y los jóvenes, y niños y niñas, que son destinatarios directos de educación de los futuros maestros presentes en el claustro académico.

De tal manera, esa inquietud por construir un modelo particular toma como punto de partida el estudio de las experiencias y saberes contenidos dentro del mismo departamento. Esto es, iniciar un proceso de profundización en los estilos pedagógicos, denominados también estilos de enseñanza, propios de aquellos docentes que realizaban su praxis pedagógica durante los dos ciclos académicos del año 2003 en el departamento de Ciencias Religiosas.

Ello, vinculaba un estudio de las prácticas pedagógicas que cada docente desarrollaba de acuerdo a su área específica de trabajo en los diferentes semestres donde tenía asignada carga académica. Para ello, se debió recurrir a la recolección de información “in situ”, de tal manera que pudiera contrastarse lo recogido al interior de las clases a partir de una “Observación Crítica” que apelara a diferentes formas o técnicas de recolección cualitativa de información. Con todo esto, se buscó finalmente identificar las creencias y estilos de enseñanza que sustentaban las prácticas educativas de los docentes.

Esta investigación permitió comprender cómo cada docente efectúa su actividad pedagógica con base en un sustento epistemológico que surge como producto de la combinación de su historia personal y los elementos teórico-prácticos construidos a lo largo de su formación universitaria y de su experiencia docente. Con ello se pretendió indicar que los estilos de enseñanza y las creencias pedagógicas que los alimentan, no son formas de docencia adoptadas de forma arbitraria por parte del maestro, de tal manera que se encuentren desligadas de contextos, percepciones, experiencias; mas bien, según lo planteado desde este estudio, los estilos de enseñanza se encuentran relacionados estrechamente con la formación universitaria de cada profesor; con su

experiencia como docente; con la relación que establece con el área de conocimiento que enseña⁵²; y con las realidades particulares de los grupos con los cuales realiza su práctica docente.

Finalmente, dentro de este acercamiento al contexto general, es importante mencionar a los responsables directos de este trabajo investigativo: El Hno. Cristhian James Díaz, fsc, y el docente Guillermo Espinosa. A este respecto, la segunda investigación posee un elemento que es de suma valía que cabe anotar: además de los investigadores principales que dirigieron el trabajo se incluyeron dos estudiantes del pregrado en Ciencias Religiosas en el equipo de investigación. Ellos son: Hno. Iván Guillermo Fiallo Ayala, fsc, y Camilo Arturo Contreras Tiguaque, quienes actuaron como auxiliares de investigación.

Este elemento de combinar en el equipo de trabajo tanto a Docentes como a estudiantes del mismo departamento favoreció el enriquecimiento de los aprendizajes elaborados en el transcurso de la investigación. En ese sentido, es interesante recalcar la importancia de las asignaturas basadas en la adquisición de elementos teóricos sobre este mismo campo dentro del pensum académico, pero aun es más importante, llevar a escenarios reales a los estudiantes de pregrado para formarlos dentro de las perspectivas del docente–investigador.

7.2.2. Población investigada

⁵². Cfr., BEILLEROT J., BLANCHARD-LAVILLE C., Y MOSCONI N., Saber y relación con el saber. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1998. 207 pp.

La muestra poblacional tomada en la investigación “ESTUDIO INTERPRETATIVO DE CREENCIAS PEDAGÓGICAS Y ESTILOS DE ENSEÑANZA” a diferencia de la primera “EL PROBLEMA DEL CAMBIO EN LAS CONCEPCIONES EPISTEMOLÓGICAS, PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS”, toma como grupo de análisis a los docentes que se encontraban laborando durante los dos ciclos académicos del año 2003 en el departamento de Ciencias Religiosas, adscrito a la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad De La Salle.

En ese sentido, y como se anota en el segundo informe presentado por los investigadores ante el Departamento de investigaciones de la Universidad De La Salle, inicialmente se pensó tomar un total de 14 docentes como población elegida para ejecutar el estudio interpretativo; pero como se anota dentro de este mismo texto, a tres maestros por diversas causas que se explicarán en otro aparte de este trabajo escrito, no se les tomó en cuenta para ejecutar el trabajo⁵³. Es decir, la muestra población en su totalidad sumó 11 docentes en total.

Ante la gran variedad de maestros participantes en el estudio se presenta una doble apreciación. En un primer lugar, la diversidad de personas al momento de investigar un mismo objeto de estudio brinda un sinnúmero de elementos que enriquecen el trabajo. Así mismo, la muestra poblacional de esta magnitud redundante en la apertura de un panorama interpretativo, y si a ello le sumamos las varias fuentes de recolección de información se tendrá como resultado una gran cantidad de datos que benefician la generación de conclusiones.

⁵³ Por una parte, dos de los profesores que no se tomaron en cuenta al final de la investigación para la triangulación de la información presentaron problemas en la fase de recolección de datos; esto se dio principalmente por el cambio o diferencia de horarios. Por otra parte, el docente restante no quiso participar dentro del trabajo investigativo, exponiendo razones personales.

En segundo lugar, es menester detenerse a reflexionar sobre la(s) instituciones(s) universitarias en las que se formó cada docente. Sin duda alguna, el sello que impregna una institución académica en la educación personal y colectiva de los individuos marca rumbos en torno a la forma de ver y asumir la vida; siendo así, el sello pedagógico que resalta a la vista al momento de observar el desempeño de un maestro. Específicamente en educación, los modelos o estilos de enseñanza privilegiados en cualquier claustro de enseñanza orientan los caminos de formación profesional de los licenciados, cuestión que se evidencia a través de la práctica pedagógica que desarrollan los docentes cotidianamente.

Otro punto a tener en cuenta para estudiar los estilos y creencias pedagógicas de un docente es su recorrido profesional–académico y vital–personal, ya que de forma directa este conglomerado de elementos marca la mentalidad de los maestros. Esto indica que los estilos de enseñanza y las creencias pedagógicas que los sostienen, se hallan imbricados con las trayectorias biográficas de cada maestro, sus experiencias docentes, su formación profesional, y los contextos de acción de las prácticas.

7.2.3. Referentes Conceptuales

La base fundamental de todo el sustento teórico de la presente investigación gira en torno a la comprensión de los “estilos de enseñanza” y su ingerencia directa dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje; en ese sentido, se concibe el estilo pedagógico como el modelo o la forma de proceder que

el mismo docente emplea dentro de su acto educativo, y por ende, tipifica y le proporciona identidad particular a las actividades que éste plantea al interior de un grupo de estudiantes.

En términos propios de este estudio y citando a Neville Bennett se puede afirmar que el Estilo de Enseñanza es “la forma peculiar que tiene cada profesor de elaborar el programa, aplicar el método, organizar la clase y relacionarse con los alumnos; es decir, el modo de llevar la clase”⁵⁴. Partiendo de tal aseveración se puede observar este concepto desde una óptica instrumental y hermética, es decir, se refiere particularmente a procedimientos mecánicos que realiza el docente, que se han constituido a través de su desarrollo pedagógico.⁵⁵

En tal perspectiva de análisis, los investigadores de este estudio plantean un fuerte análisis a tal posición, ya que cuestionan las diferentes limitantes que se hayan presentes dentro de la comprensión de Benneth, alegando la ausencia de los elementos “personales” del propio maestro, y que de manera directa realizan aportes de suma importancia al estilo de enseñanza propio de los docentes.

Ante tal vacío conceptual la investigación planteada dentro de la Universidad De Salle realiza un aporte significativo que se constituye en toda una propuesta, y que permite consolidar un modelo de análisis más completo y dinámico sobre los estilos de enseñanza hallados en los docentes

⁵⁴. RÓMULO G., Y MIRANDA R., El problema del cambio en las concepciones epistemológicas, pedagógicas y didácticas. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. 1999. p. 50

⁵⁵ Cfr. p. 50

investigados dentro del departamento. Este modelo se ha denominado “Modelo Multifactorial de enfoque Constructivo”.⁵⁶

El modelo multifactorial en relación con los elementos que integra permite la ampliación del radio de comprensión y análisis de los estilos de enseñanza de los maestros señalados, integrando de manera sustancial dos conceptos fundamentales, que le proporcionan una dirección más profunda y personal de estudio, vinculada directamente con las variables dentro de los procesos de educación. Estos son los siguientes: Aprendizaje y Evaluación.

El primer factor que se integra a la definición complementaria de los estilos de enseñanza es el aprendizaje, constituido como factor integrado que tipifica o caracteriza el propio estilo. Desde esta comprensión, la mediación que realiza el docente de forma intencionada se orienta a consolidar diversos aprendizajes; dicha mediación, se constata en la capacidad que posee el docente para establecer los ambientes necesarios, las actividades pertinentes junto con el seguimiento respectivo para estructurar dicho aprendizaje, visto desde la perspectiva sobre la “percepción que el estudiante tiene de lo que ha aprendido en determinada clase con determinado profesor, esto con el fin de constatar que la interacción maestro-estudiante mediada por Estilo de Enseñanza facilita o no cierto tipo de aprendizajes”⁵⁷.

Este elemento permite descubrir el sentido social y cultural que poseen los estilos de enseñanza, ya que el aprendizaje se aprecia como un constructo colectivo, edificado a partir de las interacciones Inter.-personales de los hombres y las mujeres. En tal sentido, de acuerdo al concepto de aprendizaje que posee el docente, éste desplegara sus actividades y actos educativos, encaminados a propiciar la consolidación o construcción del mismo, es decir,

⁵⁶ Ibid. p. 49

⁵⁷ Ibid. p. 52

este elemento, el aprendizaje, se instaura como factor integrador de los estilos de enseñanza.

Se aduce así que los estilos de enseñanza, en primer lugar, no existen de manera absoluta o pura, es decir, no aparecen como desarrollos didácticos totalmente estructurados, puesto que su configuración viene sostenida y alimentada, no tanto por la habilidad didáctica del docente, sino por la experticia adquirida en el desarrollo pedagógico en contextos situados con grupos de sujetos particulares, y tal vez, diferentes a lo largo del tiempo, es decir, gracias a la interacción cotidiana en el campo educativo se han consolidado.

En segundo lugar, emerge la idea de que los estilos de enseñanza pueden variar de acuerdo a los contextos, sujetos y situaciones con los cuales interactúa el maestro permanentemente, además de incorporar las experiencias previas vividas por éste en su trayecto profesional y personal.

El segundo elemento que encuentra señalado dentro del modelo propuesto (Modelo Multifactorial) es el concepto de Evaluación:

“Los procedimientos evaluativos están integrados al Estilo de Enseñanza porque también a través de ellos se canalizan y determinan las dinámicas de interacción maestro-estudiante, revelando así no solamente la concepción o idea implícita que puede estar a la base del procedimiento, sino también la comprensión más amplia y totalizante del evento de enseñanza”⁵⁸

La evaluación es un elemento de capital importancia dentro de la nueva definición propuesta por el Modelo Factorial debido a la carga de

⁵⁸ Ibid. p. 54

significados, intencionalidades y objetivos que se reflejan dentro de éste. Partiendo de dicho concepto se estructuran un sinnúmero de actividades determinadas cada una de ellas por la comprensión con la cual el docente plantea la asimilación y construcción de conceptos, y más aun, se aplicación dentro del campo educativo-practico.

Finalmente, antes de cerrar este apartado sobre el conjunto teórico que estructura la investigación es necesario citar textualmente la comprensión teórico-practica de los estilos de enseñanza configurada por los investigadores, y con la cual, desplegaron la construcción de los instrumentos de recolección de información y la respectiva fase de triangulación y análisis:

Los Estilos de Enseñanza se conciben como el “conjunto de factores integrados entre sí, pero diferenciados, que dan origen a una forma particular de orientar, direccional y ejecutar el evento pedagógico”⁵⁹.

A partir del manejo adecuado de este concepto, los investigadores de la presente investigación desplegaron todo el estudio sobre el análisis de las practicas educativas de los docentes, buscando identificar los “las creencias y estilos de enseñanza” de cada docente, interpretando sus acciones a la luz de tales definiciones.

7.2.4. Intencionalidades y Objetivos planteados

En la investigación “ESTUDIO INTERPRETATIVO DE CREENCIAS PEDAGÓGICAS Y ESTILOS DE ENSEÑANZA” el objetivo fundamental fue:

⁵⁹ Ibid. p. 55

“Interpretar las creencias pedagógicas a partir de los estilos de enseñanza, de un grupo de profesores del departamento de Estudios Religiosos de la Universidad De La Salle”⁶⁰. El estudio se centra básicamente sobre el accionar pedagógico de cada maestro, visto en el desarrollo propio de la carga académica propio de cada docente dentro del departamento, y como se enunció anteriormente cada maestro tenía bajo su cargo asignaturas particulares que, al momento de iniciar la fase de triangulación debían ser tenidas en cuenta.

Se pretendió centrar la mirada en las prácticas de los maestros para identificar los estilos pedagógicos que manejaba cada docente en relación directa con las creencias pedagógicas que le proporcionaban el sustrato teórico a cada “estilo”. En su trasfondo, la praxis pedagógica se basa en la forma cómo el maestro aprecia y valora el acto educativo, refiriéndose específicamente a los conceptos que elabora sobre términos específicos.

En ese sentido, los estilos de enseñanza y las creencias pedagógicas que posee un docente matizan las prácticas pedagógicas que éste realiza dentro del acto pedagógico. Así, esta investigación planteó un análisis sobre esta dirección, pretendiendo identificar los estilos y las creencias pedagógicas de los docentes estudiados, para luego, iniciar un proceso de análisis e interiorización conducido a concientizar a los maestros sobre la importancia de reconocer sus estilos y creencias.

En este proceso el objetivo es bien claro, ya que al identificar los estilos de enseñanza y las creencias pedagógicas los docentes concientemente pueden consolidar un cambio dentro de sus practicas cotidianas, mejorando las respuestas que le proporciona a las necesidades que surgen en los

⁶⁰. RÓMULO G., Y MIRANDA R., El problema del cambio en las concepciones epistemológicas, pedagógicas y didácticas. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. 1999. p. 5

ambientes donde plenifica su accionar educativo, a través de la modificación o mejoramiento de dichos estilos de enseñanza y la comprensión de las creencias pedagógicas.

7.2.5. Metodología

Tras plantear los presupuestos teórico-conceptuales que sostienen la investigación abordada, ahora se desarrollará un acercamiento a la desde la óptica del desarrollo metodológico. Esta investigación se encuadra dentro de los denominados estudios cualitativos, pero utilizando una aplicación de frecuencias “en lo que tiene que ver con los estilos de enseñanza propiamente”⁶¹. Desde esta perspectiva se establecieron el nivel y tipo de pruebas a emplear a través del desarrollo del estudio interpretativo.

La presente investigación, emplea una figura bastante interesante para la recolección e interpretación de la información. A ella se le ha denominado “Categoría”. Las categorías se definen como la herramienta conceptual empleada para clasificar los diferentes estilos de enseñanza presentes en los docentes investigados, por medio de la distribución de rasgos comunes y/o afines a las clases construidas.

En ese sentido, para desarrollar y plantear de forma concreta, precisa y objetiva dicha relación entre las creencias pedagógicas y los estilos de enseñanza dentro del marco de las prácticas pedagógicas, los investigadores establecieron dichas “categorías” de análisis, las cuales permitían en un primer momento orientar la aplicación de las mismas pruebas; y en un segundo momento, realizar el análisis de los datos recolectados en la fase

⁶¹ Ibid. p. 110

de observación, de acuerdo a los objetivos e intencionales propuestos dentro de la investigación.

La primera de dichas categorías se denominó “Concepciones”: “En lo que se refiere a este estudio en específico, estas hacen referencia a los términos enseñanza-aprendizaje, evaluación y conocimiento. Aquí han sido utilizadas para focalizar y limitar la indagación sobre las creencias pedagógicas. Puede observarse que se ubican en las tablas de de creencias”⁶². Estas categorías se construyeron al iniciar el estudio investigativo, sirviendo de base para la estructuración de la información recogida a partir de las diferentes pruebas empleadas.

La segunda de las categorías propuestas se llamó “Categorías Emergentes”: “Son unidades mayores de sentido. Resultan del proceso explícito de “categorización” derivado de la triangulación de datos; por tanto no son pre-existentes; emergen como resultado de información. En ese caso los estilos de Enseñanza son las cuatro grandes categorías emergentes, resultantes de la aplicación de frecuencias, o conteo de categorías específicas”⁶³. Como se enuncia en la anterior cita las categorías emergentes nacen en el desarrollo de la investigación, específicamente en el momento de la triangulación y ubicación de la información, facilitando el proceso de análisis e interpretación. De tal manera, las categorías emergentes se clasifican en cuatro grandes clases:

⁶² Ibid. p.

⁶³ Ibid. p. 104

A) Estilo Académico-disciplinar:

“Corresponde a la organización y conducción “estructurada” del acto pedagógico. Este estilo es organizador por naturaleza, y se expresa a través comportamientos reguladores de las situaciones de aula. Por ejemplo, la disposición de rutinas en términos de horario, de organización del trabajo grupal, de la presentación de los contenidos, del direccionamiento y control de los productos de saber de los estudiantes, de los mecanismos de evaluación, y de las actividades de aprendizaje propuestas”.⁶⁴

B) Estilo Relacional:

“Este estilo se establece a partir de una disposición para la generación de relaciones socio-afectivas, y para la creación de ambientes de aula espontáneos y abiertos. Este estilo se manifiesta a través de expresiones de afecto, cercanía, buen trato, ambiente agradable, y el establecimiento de relaciones empáticas”.⁶⁵

C) Estilo Interactivo-Constructor:

“Se propone como un estilo que busca crear mecanismos de acercamiento al conocimiento disciplinar, a partir de la interacción entre los agentes de saber (estudiantes y docente) con los contenidos disciplinares, o a través de la aplicación de estrategias metodológicas basadas en la relacionalidad y construcción del conocimiento.

⁶⁴ Ibid. p. 372

⁶⁵ Ibid. p. 372

Se manifiesta a través de diálogos interactivos (docente – estudiantes - conocimiento), de la aplicación de estrategias socio-constructivas como la discusión grupal, la plenaria analítica, etc; la generación de productos académicos socializados, y la retroalimentación permanente del proceso de conocimiento”.⁶⁶

D) Estilo Disciplinar – Académico:

“Este estilo privilegia los contenidos fundamentales de una disciplina particular; en otras palabras, el acervo de conocimientos – teóricos o prácticos - que constituyen la disciplina en cuestión.

De este modo el presente estilo se expresa a través de un marcado interés por el dominio y aprendizaje de conceptos fundamentales propios de la disciplina; por tal razón la organización de los contenidos, y su disposición a la manera de texto y exposiciones estructuradas, son formas concretas de manifestarlo”.⁶⁷

La tercera categoría se denominó “Categorías Específicas”: “Son aquellas unidades medianas de sentido que provienen de la práctica pedagógica de cada profesor, y pueden agruparse en las cuatro categorías emergentes, es decir, en los estilos de enseñanza. Estas se hallan en un primer momento en las tablas de datos utilizadas en triangulación, y en un segundo momento, ya organizadas y agrupadas, en las tablas de frecuencias”⁶⁸

⁶⁶ Ibid. pp 372 - 373

⁶⁷ Ibid. p. 373

⁶⁸ Ibid. p. 105

A la cuarta categoría se le proporcionó el nombre de “Sub-categorías”: “Son unidades menores de sentido que se hallan contenidas en las categorías específicas. Pueden encontrarse en las tablas de análisis de frecuencias”⁶⁹

Al igual que se realizó con la investigación “EL PROBLEMA DEL CAMBIO EN LAS CONCEPCIONES EPISTEMOLÓGICAS, PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS”, este apartado se centrará en presentar un esbozo tanto de los instrumentos de recolección de información como de su especificación y uso, dando algunas pinceladas sobre las mismas, sin ahondar sobre ellas. Los instrumentos de recolección fueron los siguientes:

- A. **Registro Audiovisual:** Consiste fundamentalmente en realizar una grabación audiovisual de una clase de los docentes elegidos. Posteriormente, los investigadores frente a la grabación propiamente dicha realizaban una interpretación de las categorías establecidas, extractando palabras y/o frases que hacían referencia a la misma.

- B. **Grabación magnetofónica:** Esta prueba radica en la grabación de los eventos de clase presentes en un encuentro pedagógico, a través de un instrumento denominado “grabadora de entrevistas”. De tal manera, para facilitar el proceso de triangulación se transcribía la grabación a un texto escrito.

- C. **Grupo de discusión:** Por medio de un instrumento o una matriz, se les pedía a los estudiantes de los diferentes semestres que configuran juicios pedagógicos sobre la apreciación que les merecía

⁶⁹ Ibid. p. 105

uno de los docentes investigados. De tal manera, el objetivo era establecer algunas ideas claras sobre la visión o percepción que manejaban los alumnos sobre el estilo pedagógico que empleaban los maestros del departamento participantes de la investigación.

D. Registro de observación de clases: Los investigadores y co-investigadores tras previa distribución, se encargaron de ingresar a las clases de los docentes del departamento y detallar el desarrollo de los encuentros formativos, es decir se empleaba un método *in situ*. Esta observación se realizaba teniendo como base las “fichas de observación” configuradas para tal fin.

E. Entrevista individual: Consiste en abrir un espacio de diálogo entre los investigadores y los docentes estudiados, uno a la vez. Así, teniendo en cuenta los cuatro conceptos valorados se pretendía preguntar personalmente a cada docente su concepto sobre los mismos: Evaluación, Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación. En ese sentido, se buscaba ver el reflejo directo de los docentes en cuanto a su apreciación personal sobre el “estilo pedagógico” que manejaban en clase, y los sustentos teórico-prácticos que lo sustentaban.

TERCERA PARTE: ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS DOS INVESTIGACIONES

A continuación se presenta el desarrollo del tercer objetivo planteado en este trabajo, el cual se fundamenta en el análisis comparativo sobre el uso de estrategias, técnicas, instrumentos o herramientas características del enfoque cualitativo en investigación, relacionadas con el pensamiento del profesor¹, y aplicadas en los procesos de investigación: “INTERPRETACIÓN DE CREENCIAS PEDAGÓGICAS Y ESTILOS DE ENSEÑANZA” - como estudio de caso abordado en el contexto del departamento de Estudios Religiosos de la Universidad De La Salle-, y “EL PROBLEMA DEL CAMBIO EN LAS CONCEPCIONES EPISTEMOLÓGICAS, PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS” del profesor Rómulo Gallego Badillo, realizado dentro del programa representaciones y conceptos científicos de la Universidad Pedagógica Nacional.

Este proceso de análisis posee cinco ejes de estudio: 1. metodologías y enfoques; 2. Técnicas e instrumentos de recolección de información; 3. Categorías de análisis; 4. Resultado de las investigaciones; 5. Aplicaciones y usos de las investigaciones.

¹. Se asume aquí el pensamiento del profesor como una línea de trabajo investigativo que ha recopilado proyectos de indagación en torno a creencias, preconcepciones, y concepciones epistemológicas del profesorado. El ICELT abrió campo de acción alrededor de temáticas relacionadas con el estudio de constructos mentales o cognitivos que dirigen y determinan el desarrollo de las prácticas docentes. Cfr. Pensamiento del Profesor.

CUADRO DE ANALISIS COMPARATIVO DE LAS DOS INVESTIGACIONES

	Investigación 1: U. Pedagógica Nacional.	Investigación 2: Universidad De La Salle	ANÁLISIS COMPARATIVO
	“El problema del cambio en las concepciones epistemológicas, pedagógicas y didácticas”.	“Estudio interpretativo de creencias pedagógicas y estilos de enseñanza”.	
1. Metodologías y enfoques	<p>La presente investigación se plantea desde un Enfoque cuantitativo en el orden cognitivo individual.</p> <p>Tal afirmación parte de la misma metodología de trabajo empleada, a saber: aplicación de una serie de tests y pruebas, destinadas a reconocer e identificar el modelo pedagógico que caracterizaba las prácticas y creencias</p>	<p>La investigación desarrollada en la Universidad De La Salle posee un enfoque cualitativo, en el orden del contexto cultural; es decir, todo su acción de indagación se genera dentro del aula de clase, estableciendo ésta misma como la principal escenario real de información.</p> <p>En ese sentido, observa con atención las diferentes interacciones suscitadas en el evento pedagógico y</p>	<p>Como fenómeno social la educación se presenta como un proceso en constante evolución; de tal manera, se originan diferentes movimientos que intervienen a favor de ésta, permitiendo mejorar e integrar de forma más acertada y concreta los factores que intervienen dentro de tal proceso.</p> <p>En ese sentido, tanto el enfoque cualitativo como el cuantitativo realizan aportaciones particulares al proceso reflexivo sobre el mismo. Así, en la investigación de la U. Pedagógica se observa el</p>

	<p>de una serie de estudiantes inscritos en el Programa de Maestría en Docencia de la Química.</p> <p>Posteriormente, los mismos estudiantes desarrollaron su maestría bajo la influencia de modelo pedagógico definido. Tal modelo fue el modelo Constructivista; dicho modelo se ha determinado previamente. Así, se buscaba asumir un proceso de cambio estructural en torno a la comprensión y aplicación tanto de conceptos como prácticas en torno a la enseñanza-aprendizaje de las ciencias.</p> <p>En un primer momento, la aplicación inicial del diagnóstico arrojó como resultado la</p>	<p>desde allí parte para lanzar los juicios acerca del estilo de enseñanza adoptado por cada docente investigado, de acuerdo a las categorías de análisis establecidas por los investigadores.</p>	<p>empleo del enfoque cuantitativo aplicando pruebas conducentes a la construcción de frecuencias que indiquen un determinado concepto de educación construido y manejado por los estudiantes investigados; es decir, se observaron los conceptos de Epistemología, Pedagogía y Didácticas que poseían éstos. Tras identificar este primer momento realizado a manera de diagnóstico, se procede a desarrollar una serie de intervenciones conducentes a modificar intencionalmente el concepto de enseñanza de las ciencias, utilizando el Constructivismo como modelo pedagógico orientador.</p> <p>En ese marco de comprensión, las pruebas empleadas al interior de dicho estudio contribuyeron de manera directa en la verificación del cambio de las concepciones tomadas en cuenta por la investigación.</p> <p>A diferencia de la primera investigación aparece dentro de</p>
--	--	--	---

	<p>comprensión del modelo asumido por las estudiantes; a saber, en su mayoría los estudiantes poseían una tendencia marcada a emplear en los procesos de enseñanza-aprendizaje un modelo empírico-positivista.</p> <p>Tras este primer análisis, se pasó al segundo momento de la investigación, que consistía en educar a los estudiantes bajo los parámetros del modelo pedagógico constructivista.</p> <p>La tercera parte de la investigación tuvo como intención clara verificar el proceso de modificabilidad en torno a la comprensión de la ciencia, para así provocar, un cambio estructural sobre la</p>		<p>la Universidad De La Salle el empleo del enfoque cualitativo. Desde este horizonte de comprensión, la investigación desarrollada en el departamento de estudios religiosos tuvo en cuenta en contexto dentro del cual los docentes realizaban las prácticas educativas, observando los diferentes eventos o fenómenos suscitados en el transcurso de las diferentes clases analizadas.</p> <p>De tal manera, se buscó determinar, explorar, indagar y analizar cuáles son las creencias y estilos de enseñanza presentes en el grupo de maestros seleccionados para tal estudio, partiendo de la situación real de los docentes en su actuar pedagógico.</p> <p>Una particularidad del enfoque cualitativo se basa en la construcción de tendencias aplicadas sobre diferentes variables. En ese sentido, el equipo de investigación de la U. De La Salle logró determinar los</p>
--	--	--	---

	<p>manera de asimilar y practicar el proceso enseñanza-aprendizaje de las ciencias.</p> <p>Por lo dicho anteriormente, es factible descubrir la orientación de la investigación desarrollada por la Universidad Pedagógica; en ese sentido, se puede afirmar que el estudio es de naturaleza cuasi-experimental, originada por el enfoque asumido, y la forma como se planteó tanto el punto de inicio como la meta a la cual se deseaba llegar.</p>		<p>estilos de enseñanza y las creencias pedagógicas de un grupo de docentes del departamento de estudios religiosos a través de la aplicación de instrumentos de recolección de informaciones centradas en la persona, en relación con el contacto directo sobre escenarios determinados, esto es, en la praxis pedagógica.</p>
--	--	--	---

	<p>Objetivo principal:</p> <p>En la presente investigación se establecen diversas intencionalidades u objetivos, los cuales se entrelazan entre sí. De tal manera, para el actual análisis se cree oportuno citar textualmente dos de las cinco intenciones plasmadas en el texto, con motivo de la contrastación de las dos investigaciones abordadas.</p> <p>- Identificar las concepciones epistemológicas, pedagógicas y didácticas de los profesores-estudiantes, con los cuales se</p>	<p>Objetivo principal:</p> <p>El objetivo principal de la investigación de la Universidad De La Salle es el siguiente:</p> <p>Interpretar las creencias pedagógicas a partir de los estilos de enseñanza, de un grupo de profesores del departamento de Estudios Religiosos de la Universidad De La Salle.</p> <p>La intención principal es la exploración del conjunto de creencias y estilos pedagógicos que matizan la praxis educativa de los docentes que hacen parte de la investigación; luego de este primer momento de trabajo, se pretende establecer una propuesta que permita tomar conciencia a los mismos</p>	<p>El objetivo principal de la investigación realizada en la UPN se fundamenta en la construcción de un proceso cusiexperimental encaminado hacia la modificabilidad sobre la comprensión y aplicación de las ciencias, vista en forma de asimilar los procesos de enseñanza-aprendizaje, desplazándose de un modelo empírico-positivista hacia el modelo constructivista.</p> <p>A diferencia de ello, la Universidad De La Salle enrumbó su trabajo sobre el análisis de las creencias y estilos pedagógicos de docentes estudiados.</p>
--	---	--	--

	<p>adelantó la investigación.</p> <p>- Contrastar las estrategias pedagógicas y didácticas diseñadas para lograr la reconstrucción de los significados, formas de significar y de actuar, en cuanto a la epistemología, la pedagogía y la didáctica de dichos profesores-estudiantes.</p> <p>En el primero de los dos objetivos citados se puede observar que, en un primer momento, la atención se centró en la construcción de un marco de referencia que permitiera identificar cuáles eran las concepciones que sobre la epistemología, la pedagogía y la didáctica poseían los estudiantes</p>	<p>maestros estudiados sobre este punto, y provocar así un proceso intencionado conducido a la modificación y/o mejoramiento de las creencias y los estilos de enseñanza, favoreciendo el desempeño en el acto educativo de los maestros.</p>	<p>De tal manera, la investigación de la Universidad De La Salle buscaba interpretar las creencias y estilos de enseñanza de cada docente, y así, generar un marco de comprensión dentro del cual analizar el conjunto de los mismos docentes, para ser análisis por medio de las “categorías, subcategorías” establecidas para tal efecto.</p> <p>Desde este marco de comprensión, se pretendía generar un proceso de conciencia sobre la manera como cada docente conducía su acto educativo; ello se realizó en dos partes. Primero se desplegó el análisis de los instrumentos de recolección de información. Segundo, se compartió con el docente el trabajo realizado, para observar el reflejo sobre si mismos.</p>
--	---	---	--

	<p>investigados. Partiendo de ello, se pasó a elaborar diversos talleres y/o actividades mediadas por un modelo pedagógico determinado; al final del proceso se pretendía modificar intencionalmente dichas concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias, desplazándose de las concepciones empíricas positivistas hacia el enfoque constructivista.</p> <p>- Aplicación de las pruebas:</p> <p>La presente investigación maneja una comprensión del docente desde una perspectiva cognitivo</p>	<p>- Aplicación de las pruebas:</p> <p>La investigación de la Universidad De La Salle manejó dos momentos en torno a la aplicación de los instrumentos de</p>	
--	---	--	--

	<p>individual. Es decir, el análisis de esos conceptos se desarrolla a partir de instrumentos aplicados individualmente.</p> <p>El objetivo de la investigación de la Universidad Pedagógica giraba en torno al cambio conceptual sobre la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias. De tal manera, y como se enunció anteriormente, al inicio del estudio investigativo se plantearon una serie de instrumentos de análisis enfocados a determinar los conceptos que cada estudiante, participe del trabajo, poseía sobre las ciencias.</p>	<p>recolección de información. En un primer momento, se realizó un proceso de observación directa sobre los procesos educativos efectuados por los docentes que participaron en el estudio. Ello implicó que los investigadores ingresaran a las diferentes clases que cada docente tenía dentro del departamento de ciencias religiosas y acompañado por diversos instrumentos de corte cualitativo, realizaban la recolección de información, de acuerdo con los objetivos planteados.</p> <p>Un instrumento o técnica de recolección de información fundamental para el trabajo fue la "Grabación Magnetofónica", aplicación consistente en grabar los eventos pedagógicos durante una sesión de</p>	<p>En la investigación de la UPN el ambiente propio, tanto de la aplicación de pruebas como en el momento de recolección de información, se ejecutó en un espacio cerrado y determinado, caracterizado por la intencionalidad mencionada anteriormente; es decir, se buscaba examinar de forma personal la comprensión cognitiva-individual del docente sobre el concepto que se tenía sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias.</p> <p>En la investigación realizada en la ULS en el proceso de recolección de la información y aplicación se optó, gracias a sus intencionalidades propias, por tomar este tipo de información desde el contexto, es decir, se observó al maestro en su actuar pedagógico cotidiano y desde allí realizar el análisis y la interpretación de cada docente que participó en la investigación.</p>
--	--	---	---

	<p>Tras el proceso de formación bajo los parámetros del modelo pedagógico Constructivista, los investigadores de nuevo, aplicaron las mismas pruebas planteadas al inicio, para determinar así, la modificabilidad conceptual del mismo grupo de trabajo.</p> <p>De tal manera, se puede observar que el estudio investigativo se estableció como un trabajo cuasi-experimental ya que, debido a los ejes de estudio que determinaron el camino a seguir, se descubre la orientación guiada e intencionada por parte de los Investigadores.</p> <p>Por otra parte, es posible identificar que</p>	<p>trabajo “clase” que desarrollaban los docentes que eran parte del estudio; de tal manera, se grabaron durante la investigación dos o tres clases (en algunos casos) por cada docente, en un periodo de cuatro a cinco meses.</p> <p>El criterio fundamental para realizar estas grabaciones se centró en el intervalo de tiempo estipulado para cada grabación, teniendo en cuenta que no fueran clases consecutivas, es decir, que se tomará un tiempo prolongado entre la primera y la segunda grabación para efectos de cada docente.</p> <p>Así mismo y como se anotó anteriormente, cada docente poseía diferentes asignaturas dentro del departamento, por ello, se optó por tomar clases al azar, bajo la salvedad del</p>	<p>Como segundo momento del trabajo, se planteó la entrevista personal con los investigadores con cada docente investigado.</p> <p>En ese sentido es posible identificar una gran diferencia entre las dos investigaciones. La de la ULS concibe las creencias y estilos de enseñanza como constructos culturales evidenciados en la praxis, factibles de modificación por medio del proceso de conciencia provocado por la reflexión que sobre estos mismos realicen los maestros. Es decir, partiendo de una reflexión profunda a partir de un diagnóstico inicial los docentes pueden mudar de creencias y estilos pedagógicos, basados en un auto-proceso de interiorización.</p> <p>Por otro lado, la Universidad Pedagógica Nacional realizó un cambio en torno a la comprensión de las ciencias en el sentido del proceso de enseñanza-aprendizaje que poseían los estudiantes.</p>
--	---	--	--

	<p>los investigadores durante todo el proceso de análisis, nunca recurrieron a la observación directa sobre las prácticas pedagógicas de los docentes, sino que, apelaron única y exclusivamente al aspecto conceptual de los estudiantes.</p>	<p>criterio establecido.</p> <p>Por otro lado, dentro de este primer momento, también se tuvo la oportunidad de emplear una técnica bastante interesante, denominada “Grupos de discusión”. Esta, permitió realizar un acercamiento más completo y sistemático en torno a los estilos de enseñanza que cada docente reflejaba dentro de los diferentes grupos de estudiantes que tenía a su cargo. En otras palabras se puede afirmar que, según las creencias y estilos de enseñanza propios de un docente los educandos iban construyendo una imagen sobre este mismo, partiendo de su accionar pedagógico.</p> <p>De tal manera, este hecho</p>	
--	--	--	--

		<p>favoreció la fase de análisis y triangulación efectuado en el proceso de interpretación de las creencias y estilos de enseñanza. Así mismo, este primer momento propició las bases para desarrollar el segundo momento de la investigación.</p> <p>Como parte de todo el proceso, los investigadores, tras la respectiva triangulación y posterior análisis, efectuaron la “entrevista personal” con cada docente; ésta se considera como una técnica de investigación. Consistía en generar un espacio de diálogo con el maestro, por medio del planteamiento de una serie de preguntas establecidas en torno a los cuatro conceptos orientadores del modelo Multifactorial, a saber:</p>	
--	--	---	--

		<p>Enseñanza, Aprendizaje, Conocimiento y Evaluación.</p> <p>De tal manera, se generaba un espacio que pretendía relacionar tanto la información obtenida gracias a los instrumentos de recolección de información como las técnicas empleadas con las definiciones planteadas por el docente. Ello, permitía desarrollar contrastar el reflejo del docente sobre sí mismo a la luz del imaginario creado por los estudiantes.</p> <p>Finalmente, el maestro acompañado por el trabajo de los investigadores generaba un proceso de reflexión e interiorización marcado por su auto-imagen en el acto pedagógico y el concepto que poseían los diferentes grupos de estudiantes a los cuales tenía a cargo.</p>	
--	--	---	--

		Ello pretendía abrir un espacio para guiar al maestro en un camino para modificar y/o mejorar sus creencias y estilos de enseñanza favoreciendo de tal manera su desempeño en cuanto al acto pedagógico.	
<p>2.</p> <p>Técnicas e instrumentos de recolección de información</p>	<p>A)Pruebas semánticas: Aplicadas al comienzo y al final del proceso de estudio. Consistían en proporcionarle una serie de palabras caracterizadas por categorías definidas previamente por los investigadores y, a las cuales, la muestra poblacional (estudiantes investigados) tenían que conceptualizarlas de forma personal.</p>	<p>A) Grabaciones y observación <i>in situ</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Grabación Magnetofónica 2. Grabación Audiovisual 3. Observación de eventos de clase <p>Hace referencia a la recolección de información en el mismo acto pedagógico, es decir, se observa a través de diferentes instrumentos de recolección de información las diferentes actividades y actitudes que desarrolla el</p>	<p>En la investigación de la Universidad Pedagógica Nacional se planteó, como se anunció anteriormente, una investigación de corte cuasiexperimental. De tal manera, en primera instancia se aplicaron una serie de pruebas destinadas a observar el modelo de enseñanza-aprendizaje que los estudiantes-docentes tenían sobre las ciencias. Estos resultados evidenciaron una perspectiva de modelo orientada hacia un enfoque de trabajo empírico-positivista.</p> <p>De tal manera, los estudiantes de</p>

	<p>B)Pruebas de composición: Empleadas al comienzo y al final de la investigación. Tomando como punto de partida los significados contruidos de las palabras categorizadas en las pruebas semánticas, se la pedía a las estudiantes que redactarán textos escritos con base en las mismas; por otro lado, los estudiantes le proporcionaban un título determinado a sus composiciones.</p> <p>D)Ensayos: Partiendo de lecturas propuestas por los investigadores que se entregaban a los estudiantes se les pedían a éstos que construyesen textos tipo "Ensayo". De esta</p>	<p>maestro durante el desarrollo de las clases, logrando así identificar los rasgos que permiten analizar sus creencias y estilos pedagógicos, de acuerdo a los parámetros establecidos por el estudio.</p> <p>B) Reflexiones personales y colectivas</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Grupos de discusión 2. Entrevistas <p>.Estas técnicas de trabajo buscan generar un proceso de reflexión tanto de los estudiantes (grupos de discusión) como de los profesores (entrevistas) de forma más personal, sobre la percepción que se tiene sobre las creencias y estilos de enseñanza.</p>	<p>la Maestría en Docencia de la Química se formaron a partir de las consideraciones planteadas por el constructivismo.</p> <p>Tras este proceso de formación intencionado, se pasó a aplicar de nuevo varias de las pruebas tomadas desde el inicio, determinando de tal manera, el cambio en las concepciones sobre la Epistemología, Pedagogía y la Didáctica, es decir, se buscó verificar la modificación inicial del concepto de la enseñanza-aprendizaje de las ciencias, desplazándose del modelo empírico-positivista hacia el constructivismo.</p> <p>Este proceso ameritó el empleo de instrumentos o pruebas de orden individual, caracterizados por su aplicación en ambientes cerrados. En otras palabras se puede anotar que la principal fuente de recolección de información y/o aplicación de instrumentos se centró en un esquema personal, situados en lugares que determinan la</p>
--	---	---	--

	<p>forma se recuerda que este instrumento se fundamenta por establecer una posición personal sobre un tema determinado; así, se pretendía profundizar en las habilidades que la muestra poblacional tenía sobre la posibilidad de argumentar suficiente y coherentemente.</p> <p>E)Cuestionarios:</p> <p>Se aplicó al final de la investigación. El objetivo de su empleo en la investigación pretendía evaluar el nivel del crecimiento conceptual de los estudiantes; es decir, esta prueba permitía examinar la asimilación y comprensión de la parte teórica trabajada dentro de los programas propios de</p>		<p>interacción del estudiante-docente con los instrumentos propuestos y, que en su mayoría, consistía en recurrir a la construcción de significados conceptuales, recurriendo única y exclusivamente a la teoría.</p> <p>Dentro de la segunda investigación las intencionalidades proponían la interpretación de las creencias y estilos de enseñanza, analizados a la luz de la interacción socio-cultural que mediaba en el acto pedagógico. De tal manera, las pruebas de recolección de información privilegiaron el contacto directo entre el docente y el proceso pedagógico. En ese sentido, se observó claramente que el centro de recolección de información yacía en las clases que el docente tenía dentro de los diferentes semestres que integraban el departamento de ciencias religiosas.</p> <p>Partiendo de este panorama se refleja una diferencia radical. Para la primera investigación la</p>
--	--	--	--

	<p>la maestría.</p> <p>F)Mapas Conceptuales:</p> <p>Trabajados al inicio y al final de la investigación. De forma esquemática, se pretendía que los agentes investigados plasmaran su visión acerca de los temas y/o referentes particulares a la investigación; al igual que examinaba las habilidades para expresar por medio de este instrumento los conocimientos previos y adquiridos posteriormente en el desarrollo de todo el proceso.</p>		<p>construcción del significado acerca del ámbito educativo en cuanto a variables determinadas como Epistemología, Pedagogía y Didáctica que poseen los docentes se pueden observar de manera personal, partiendo de pruebas que evidencian términos conceptuales, sin necesidad de recurrir al accionar pedagógico, es decir, sin recurrir a la observación del desenvolvimiento de cada maestro en sus clases. Mientras que para la investigación de la Universidad De La Salle se afirma la importancia de examinar los contextos socio-culturales en los cuales interactúa el docente, ya que éstos determinan en gran medida la consolidación de conceptos claros, desembocando en la adopción de unas creencias y estilos de enseñanza, que matizan directamente su acto educativo.</p>
--	---	--	---

<p style="text-align: center;">3.</p> <p style="text-align: center;">Categorías de análisis</p>	<p>Según las elaboraciones analíticas de esta investigación se afirma al respecto:</p> <p>“Desde las perspectivas teóricas de carácter epistemológico, pedagógico y didáctico ya enunciadas, el trabajo investigativo partió de la aceptación de que los profesores estudiantes de la Maestría en Docencia de la Química, ingresaban a su proceso de formativo con unas concepciones acerca de de la naturaleza de las ciencias, de su enseñanza y su aprendizaje en general, como también de la</p>	<p>Las categorías establecidas dentro de la investigación de la Universidad De La Salle fueron constituidas a partir de los constructos teóricos definidos por el Modelo Multifactorial, los cuales resalta los elementos que lo integran y tipifican: Enseñanza, Aprendizaje, Conocimiento y Evaluación. (Es importante anotar que, dentro del desarrollo del segundo capítulo de la presente monografía, se encuentran planteadas las respectivas definiciones y relaciones de los conceptos empleados por los investigadores de la Universidad De La Salle en el transcurso de esta investigación.</p> <p>A continuación se reseñan</p>	<p>Puede observarse una diferencia sustancial sobre este punto de análisis. En primer lugar, es posible identificar la manera cómo se construyeron las categorías de análisis. Por un lado, el equipo de investigación de la Universidad Pedagógica Nacional estableció las dos categorías a partir de modelos de enseñanza-aprendizaje provenientes de la tradición cognitiva: conceptos empírico-positivistas. Y la segunda categoría, sobre la cual se orientó todo el trabajo, fue el modelo pedagógico del constructivista.</p> <p>Por otro lado, la investigación de Universidad De La Salle, a través de la misma observación sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados por los docentes, generó una serie de categorías al interior de las cuales era posible encausar o encuadrar el estilo de enseñanza</p>
---	--	--	---

	<p>química, de su enseñanza y de su aprendizaje, en especial; que son de carácter empírico-positivistas y en el que la enseñanza y el aprendizaje son de tipo mecanicista”²</p> <p>Desde estas consideraciones es posible identificar el presupuesto inicial de trabajo empleado por la investigación de la Universidad Pedagógica, a saber: la comprensión teórico-práctica que manejaban los docentes-estudiantes que eran parte del estudio, sobre la naturaleza y el proceso-enseñanza de</p>	<p>los diferentes “estilos de enseñanza” propios de la investigación de la Universidad De La Salle”</p> <p>1. Estilo de Enseñanza Estructurador :</p> <p>“Corresponde a la organización y conducción “estructurada” del acto pedagógico. Este estilo es organizador por naturaleza, y se expresa a través comportamientos reguladores de las situaciones de aula. Por ejemplo, la disposición de rutinas en términos de horario, de organización del trabajo grupal, de la</p>	<p>que tienen los docentes en su accionar pedagógico.</p> <p>De tal manera, tales estilos construidos, permitieron consolidar un imaginario más complejo y comprensible sobre la manera cómo el docente abordaba los procesos de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta el factor cultural-social del grupo en cual se encontraba.</p>
--	--	---	---

². RÓMULO G., Y MIRANDA R., El problema del cambio en las concepciones epistemológicas, pedagógicas y didácticas. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. 1999. p. 67.

	<p>las ciencias, y en especial, sobre la química poseían un modelo de enseñanza-aprendizaje Empírico-Positivista.</p> <p>A partir del análisis de las pruebas iniciales realizadas a los docentes se identificó que esta comprensión sobre las ciencias se orientaba sobre los presupuestos empírico-positivistas. Tal afirmación partía de los conceptos planteados por los docentes-estudiantes.</p> <p>Por otro lado, se consideró que el proceso de enseñanza-aprendizaje poseía un</p>	<p>presentación de los contenidos, del direccionamiento y control de los productos de saber de los estudiantes, de los mecanismos de evaluación, y de las actividades de aprendizaje propuestas”.⁴</p> <p>2. Estilo Relacional :</p> <p>“Este estilo se establece a partir de una disposición para la generación de relaciones socio-afectivas, y para la creación de ambientes de aula espontáneos y abiertos. Este estilo se manifiesta a través de expresiones de afecto, cercanía, buen</p>	
--	---	---	--

³. Ibid., p. 68.

⁴. DIAZ C., Estudio interpretativo de creencias pedagógicas y estilos de enseñanza. En : Revista de Investigación. Universidad De La Salle Departamento de investigaciones. Bogotá 2003.p. 372

⁵. Ibid., p. 372

⁶. Ibid., p. 372 - 373

⁷. Ibid., p. 373

	<p>elemento de corte mecanicista, es decir, a partir de la repetición de una serie de conceptos y bajo la instrucción del docente, el educando generaba el aprendizaje.</p> <p>Luego de esta primera fase de trabajo orientada hacia la construcción de un imaginario sobre las concepciones que sobre la ciencia y su proceso de enseñanza-aprendizaje que poseían los docentes-estudiantes del Programa de Maestría en Docencia de la Química, se pasó a la segunda de fase de programada; ésta, consistía en formar a estos mismos docentes-estudiantes bajo la influencia de un</p>	<p>trato, ambiente agradable, y el establecimiento de relaciones empáticas”.⁵</p> <p>3. Interactivo-Constructivo:</p> <p>“Se propone como un estilo que busca crear mecanismos de acercamiento al conocimiento disciplinar, a partir de la interacción entre los agentes de saber (estudiantes y docente) con los contenidos disciplinares, o a través de la aplicación de estrategias metodológicas basadas en la relacionalidad y construcción del conocimiento.</p> <p>Se manifiesta a través de diálogos interactivos (docente – estudiantes - conocimiento), de la aplicación de estrategias socio-constructivas como</p>	
--	---	--	--

	<p>modelo pedagógico definido: el constructivista.</p> <p>La tercera fase de la investigación tuvo como objetivo verificar el nivel de modificabilidad conceptual en torno al modelo de enseñanza-aprendizaje utilizado por los docentes-estudiantes, y su respectivo manejo de conceptos relacionado con este mismo punto.</p> <p>“Por otro lado, el planteamiento del problema precisó la necesidad de investigar la forma como la delimitación de las estrategias pedagógicas y didácticas empleadas, posibilitaron un cambio en las concepciones epistemológicas, pedagógicas y</p>	<p>la discusión grupal, la plenaria analítica, etc; la generación de productos académicos socializados, y la retroalimentación permanente del proceso de conocimiento”.⁶</p> <p>4. Estilo Académico-Disciplinar :</p> <p>“Este estilo privilegia los contenidos fundamentales de una disciplina particular; en otras palabras, el acervo de conocimientos – teóricos o prácticos - que constituyen la disciplina en cuestión.</p> <p>De este modo el presente estilo se expresa a través de un marcado interés por el dominio y aprendizaje de conceptos fundamentales propios de la disciplina; por tal razón la organización de los</p>	
--	---	---	--

	<p>didácticas de los estudiantes. Para ello se requirió de la identificación de las concepciones iniciales, las finales y los procesos a través de los cuales se produjo dicho cambio; todo para poder emitir un juicio acerca de la efectividad de las estrategias pedagógicas y didácticas utilizadas”³.</p>	<p>contenidos, y su disposición a la manera de texto y exposiciones estructuradas, son formas concretas de manifestarlo”.⁷</p>	
	<p>Terminado el trabajo por parte de los investigadores de la Universidad</p>	<p>Al finalizar la investigación se arrojó como resultado la determinación de unos estilos de enseñanza</p>	<p>La primera investigación que es la de la Universidad Pedagógica Nacional cuyo título se ha referenciado como “El problema</p>

<p style="text-align: center;">4.</p> <p style="text-align: center;">Resultado de las investigaciones</p>	<p>Pedagógica Nacional se concluyó la efectividad del proceso desarrollado dentro del programa de Maestrías de la Química, orientado sobre el cambio de comprensión que, sobre los conceptos de Epistemología, Pedagogía y Epistemología aplicados dentro del ámbito educativo, poseían los estudiantes del mismo programa. En ese sentido, el resultado final del estudio dictaminó el cambio de la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje que tenían</p>	<p>clasificados de la siguiente forma: (estructurador, relacional, interactivo – constructivo y disciplinar - académico⁹) con base en esta categorización es posible estructurar los estilos y creencias de los docentes investigados de la siguiente forma:</p> <p>Prof 1: “A manera de tendencia y aproximación este profesor puede ubicarse en el estilo <i>Interactivo – constructivo, con una relación complementaria establecida con el estilo disciplinar académico, el estilo Relacional, y el estilo Estructurador</i>”.</p> <p>Prof 2: “A manera de</p>	<p>del cambio en las concepciones epistemológicas, pedagógicas y didácticas” es una investigación que fue desarrollada con una intención, es decir, dentro del proceso de la investigación hay un proceso orientado a modificar las concepciones acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias presente en los estudiantes-docentes participantes en la investigación. En este sentido se realiza un paso de las concepciones empírico-positivistas hacia un modelo de enseñanza fundamentado en el constructivismo que es lo que esta planteando la Universidad Pedagógica Nacional.</p> <p>En este sentido, para poder hacer este proceso de modificación en los estudiantes de la maestría</p>
---	--	--	---

⁸ RÓMULO G., Y MIRANDA R., El problema del cambio en las concepciones epistemológicas, pedagógicas y didácticas. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. 1999. p. 279.

⁹ Entiéndase por el Estilo Estructurador a la organización y la conducción del acto pedagógico organizado, regulado y rutinas que puedan garantizar la aprensión del conocimiento. El Estilo Relacional parte de la disposición de crear relaciones socio – afectivas que permitan generar una interacción espontáneas que permitan crear y construir el conocimiento. Por otro lado esta el Estilo Interactivo Constructivo que busca llegar al conocimiento a partir de la interacción entre el estudiante y el docente en base a los contenidos disciplinares y finalmente vemos el Estilo Disciplinar Académico que se construye solamente desde los contenidos fundamentales de cada disciplina y desde allí se crea la relación marcada por el dominio de la retórica.

	<p>los estudiantes y sobre la naturaleza de las ciencias, mudando de la comprensión empírico-positivista (posición inicial) hacia los postulados del trabajo fundamentados en el modelo constructivista (posición final).</p> <p>Se unificó intencionalmente la formación de los estudiantes de la maestría, “Porque según los diagnósticos iniciales tanto la formación académica y la experiencia pedagógica era divergente, de tal manera que la universidad logró consolidar en el proceso un modelo</p>	<p><i>tendencia y aproximación este profesor puede ubicarse en el estilo Disciplinar (Académico), con una relación complementaria establecida con el estilo interactivo – constructivo, el Estilo Relacional, y el Estructurador”.</i></p> <p>Prof 3: “A manera de <i>tendencia y aproximación este profesor puede ubicarse en el estilo Interactivo – Constructivo, con una relación complementaria con el Estilo Disciplinar (Académico) el Estilo Relacional, y el Estructurador”.</i></p> <p>Prof 4: “A manera de <i>tendencia y aproximación este profesor puede ubicarse en el estilo Interactivo – Constructivo, con una relación complementaria con el</i></p>	<p>tuvieron que precisar y detectar cuáles eran las concepciones alternativas de carácter epistemológico, pedagógico y didáctico con las cuales ingresaban los estudiantes de la maestría y así poder hacer el proceso intencionado que se mencionaba en el párrafo anterior buscando la reconstrucción y construcción de significados, formas de significar y de actuar. Lo que podemos ver de este proceso es que se realizó una modificación en los estudiantes de la Maestría desde fuera, no consciente, es decir, desde la intencionalidad de una propuesta formativa desarrollada por el programa de Maestría, y no un cambio propiciado por el individuo que participaba en este programa. Lo anterior permite visualizar que no existe un proceso consciente donde el estudiante de la Maestría pudiera entender y reconocer aquellos significados que se constituyen</p>
--	--	--	--

¹⁰ RÓMULO G., Y MIRANDA R., El problema del cambio en las concepciones epistemológicas, pedagógicas y didácticas. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. 1999. p. 280.

	<p><i>para la enseñanza de las ciencias en los estudiantes de maestría, correspondiente al modelo constructivista</i>".</p> <p>De tal manera, al término de la investigación, hubo otro punto de reflexión que se originó a partir del desarrollo del trabajo, y éste se orienta sobre "el problema de la complejización del currículo de posgrado de naturaleza investigativa, donde el aprendizaje sea concebido como cambio conceptual, metodológico, actitudinal y axiológico".⁸</p> <p>Esto implica que dentro de este proceso de reflexión se llegan a</p>	<p><i>Estilo Disciplinar (Académico) el Estilo Relacional, y el Estructurador</i>".</p> <p>Prof 5: "A manera de tendencia y aproximación este profesor puede ubicarse en el estilo <i>Interactivo – Constructivo, con una relación complementaria con el Estilo Disciplinar (Académico) el Estilo Relacional, y el Estructurador</i>".</p> <p>Prof 6: "A manera de tendencia y aproximación este profesor puede ubicarse en el estilo <i>Disciplina (Académico), con una relación complementaria establecida con el estilo de enseñanza estructurador, el estilo interactivo – constructivo, y el Estilo Relacional</i>".</p> <p>Prof 7: "A manera de tendencia y aproximación este profesor puede ubicarse en el estilo</p>	<p>en sus epistemologías y así poder hacer el acto reflexivo a propósito de sus prácticas educativas.</p> <p>Desde esta intencionalidad presente en esta investigación es posible resaltar que es importante el proceso reflexivo que desarrollan, para dar respuesta al problema de la enseñanza de la ciencia desde una perspectiva memorística – repetitiva y proponiendo desde este planteamiento concepciones nuevas que les permitieron hacer un aprendizaje de la ciencia desde un sustento epistemológico, pedagógico y didáctico constructivista y así poder contribuir a fortalecer los nuevos procesos investigativos que hoy se ocupen del "problema de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias experimentales."¹⁰</p> <p>La Segunda investigación planteada por la Universidad De La Salle que lleva por título "Estudio interpretativo de creencias pedagógicas y estilos</p>
--	---	---	--

	<p>ciertos acuerdos que dejen claro los horizontes de sentido, entorno a las estrategias pedagógicas y didácticas requeridas para alcanzar dicho horizonte.</p> <p>Finalmente a través de este proceso investigativo queda como resultado que es urgente que se piense en una conceptualización del aprendizaje total, es decir, que este proceso investigativo además de la modificación conceptual que pudo ocasionar en los estudiantes pueda generar un espacio de reflexión interna en cada estudiante, con el fin de que él pueda reconocer sus concepciones previas y</p>	<p><i>Disciplinar (Académico), con una relación complementaria establecida con el estilo de enseñanza Estructurador, el estilo Relacional, y el Estilo Interactivo Constructivo”.</i></p> <p>Prof 8: “A manera de tendencia y aproximación este profesor puede ubicarse en el estilo <i>Interactivo – Constructivo, con una relación complementaria con el Estilo Disciplinar (Académico) el Estilo Relacional, y el Estructurador”.</i></p> <p>Prof 9: “A manera de tendencia y aproximación este profesor puede ubicarse en el estilo <i>Interactivo – Constructivo, con una relación complementaria con el Estilo Disciplinar (Académico) el Estilo Relacional, y el Estructurador”.</i></p> <p>Prof 10: “A manera de</p>	<p>de enseñanza”, los resultados arrojados al final de dicha investigación permitieron construir un marco de referencia en torno a las creencias y estilos de enseñanza de los docentes participantes en el estudio. Es importante aclarar que dicho marco es un acercamiento a las creencias subyacentes en el Maestro acerca del conocimiento, aprendizaje, evaluación y enseñanza, que se pudieron descubrir a través del estilo de enseñanza aplicado dentro de su actuar pedagógico.</p> <p>Es quizás este el elemento innovador que presenta esta investigación, ya que ir en búsqueda de los constructos y creencias de los maestros desde su acción pedagógica donde se pueden evidenciar sus estilos de enseñanza puede ser un proceso bastante complejo. En últimas lo que este tipo de interpretación y acercamiento a las creencias permitió fue hacer un acercamiento y un análisis desde el aula para comprender</p>
--	--	---	--

	<p>así pueda fortalecerlas o reconstruirlas.</p>	<p><i>tendencia y aproximación este profesor puede ubicarse en el estilo Disciplinar (Académico), con una relación complementaria establecida con el estilo de enseñanza Estructurador, y el estilo Relacional.”</i></p> <p>Prof 11: “<i>A manera de tendencia y aproximación este profesor puede ubicarse en el estilo Interactivo – Constructivo, con una relación complementaria con el Estilo Disciplinar (Académico) el Estilo Relacional, y el Estructurador”.</i></p>	<p>más de cerca la relación existente entre creencias y estilos de enseñanza.</p> <p>Acercándonos ahora a la parte de los estilos de enseñanza, podemos señalar que muchos docentes pueden ser portadores del mismo estilo de enseñanza dentro de su práctica, afirmación que no quiere decir que ellos lo ejecuten de la misma manera sino que en la manera de materializarlo cada uno tiene la manera particular de ponerlo en práctica y en relación con sus estudiantes y el conocimiento.</p> <p>Esta afirmación nos permite ver que los Estilos de enseñanza no es un constructo que al maestro se le da, le nace o se le impone, sino que es el fruto de su formación y su interacción en el aula a lo largo de su historia personal como Maestro; en otras palabras, es la manera como el maestro transmite un conjunto de enseñanzas y conocimientos. En este sentido podemos ver que los estilos de enseñanza están más</p>
--	--	---	---

			<p>en el orden constructivo porque se construyen de manera particular y no estandarizados con una misma metodología sino alimentados por una gran cantidad de características y significados particulares en cada Maestro.</p> <p>Toda esta parte de la investigación acerca de las creencias y los estilos de enseñanza que vienen a ser el conducto por donde se materializan las creencias permiten constatar aquello que detrás de cada una de las prácticas de los docentes se esconde una cantidad de significados, sentidos y horizontes que construyen formas de pensar y actuar en contextos de aula, las cuales no hubiese sido posible detectar si estos no hacen referencia a las creencias pedagógicas que hay dentro de cada Maestro.</p>
<p>5. Aplicaciones y usos de las</p>	<p>A través del seguimiento en el camino orientado sobre el estudio y posterior</p>	<p>A partir de todo el proceso de trabajo desarrollado hasta este punto, y tomando como referencia</p>	<p>Al observar las aplicaciones, conclusiones y usos de las dos investigaciones se puede afirmar que cada de estas posee</p>

<p>investigaciones</p>	<p>análisis de la Investigación planteada por la Universidad Pedagógica se han descubierto elementos bastante importantes, que de manera directa se pueden aplicar en otros escenarios de investigación.</p> <p>1. El segundo elemento que se puede extraer partiendo de la investigación se origina sobre los conceptos, términos y prácticas que el maestro desarrolla y posee con respecto a su comprensión sobre la ciencia, el campo pedagógico y el desarrollo didáctico. De tal manera, se puede afirmar que los maestros a través de</p>	<p>directa las conclusiones finales de la misma investigación es posible determinar algunos puntos de reflexión, en torno a los usos y aplicaciones que se originan con respecto al estudio planteado por la Universidad De La Salle.</p> <p>1. El concepto de “estilos de enseñanza” se determinó como el eje transversal que animó todo el trabajo de la investigación. En ese sentido, los investigadores tomaron el concepto en su dimensión teórica partiendo de autores como Neville Bennet, Gilbert, Porlán y Tamayo; gracias a esta base conceptual se logró ampliar el radio de comprensión del mismo término luego de un</p>	<p>elementos que se convierten en puntos sumamente importantes dentro de los procesos de educación. Desde su óptica, cada estudio planteó y desarrolló sus intencionalidades, aplicando metodologías y estrategias concretas de recolección de información.</p> <p>Sobre este último punto la Universidad Pedagógica desplegó su estudio de forma personal, es decir, aplicó sus pruebas en lugares determinados, recurriendo a las definiciones conceptuales de los estudiantes-docentes. A diferencia de esto, la Universidad De La Salle ejecutó las pruebas en contextos determinados, privilegiando ante todo la interacción que surgía entre el docente y las estudiantes.</p> <p>En ese sentido, se tiene en cuenta una gran diferencia entre los dos estudios; por una parte la investigación realizada en la</p>
-------------------------------	--	--	---

¹¹ DIAZ C., Estudio interpretativo de creencias pedagógicas y estilos de enseñanza. En : Revista de Investigación. Universidad De La Salle Departamento de investigaciones. Bogotá 2003.p. 378

¹² Ibid. p. 379.

	<p>sus mismas prácticas pedagógicas, sumado a la formación académica e integrado a la experiencia de vida va consolidando un marco de referencia conceptual y práctico, mediante el cual procede o despliega sus acciones en el aula de clase.</p>	<p>proceso de análisis sobre la praxis realizada por los docentes, a la luz de las variables conceptuales emitidas por éste. En otras palabras se puede afirmar que gracias a todo este camino de reflexión se hizo viable unir la teoría con la práctica, es decir, las abstracciones conceptuales sirvieron de sustento para estudiar, analizar, comprender y definir las acciones pedagógicas ejecutadas por los docentes, permitiendo de tal manera, construir un marco de referencia orientado hacia la interpretación de los estilos de enseñanza presentes dentro del grupo de docentes pertenecientes al departamento de Ciencias Religiosas de la Universidad De La Salle.</p> <p>Desde este marco de comprensión se refleja la</p>	<p>Universidad De La Salle estableció el abordaje a los docentes a partir de un proceso, que si bien tenía bases teóricas y conceptuales, fundó todo el trabajo a partir del análisis de los eventos de clase, aplicando diferentes técnicas. Ello implica un imaginario en torno a la comprensión del maestro, porque permite vislumbrar al docente como un agente en contexto, esto es, su accionar depende en gran medida de los ambientes dentro de los cuales se desenvuelve.</p> <p>De tal manera, el estudio de la Universidad De La Salle toma en cuenta el juego de interrelaciones suscitadas en la actividad educativa, provocando una red conceptual originada gracias a las diferentes fuentes tomadas en cuenta.</p> <p>A su vez, el estudio realizado en la Universidad Pedagógica asume el análisis de los estudiantes-docentes desde el sentido individual, desligando al docente de su actuar pedagógico,</p>
--	--	--	---

	<p>2. Por medio de la investigación se reflejó la efectividad que posee un proceso académico intencionado, para provocar un cambio sobre las concepciones que sobre la ciencia, la pedagogía y la didáctica tienen los</p>	<p>importancia de observar dentro de los procesos educativos las dos dimensiones básicas para la formación vista en los procesos de enseñanza-aprendizaje: DIMENSIÓN TEÓRICA (CONCEPTOS) Y DIMENSIÓN PRACTICA (ACCIONES).</p> <p>De tal manera, la investigación de la Universidad De La Salle evidenció la manera cómo las dos dimensiones se enlazan, favoreciendo el perfeccionamiento de los procesos educativos.</p> <p>2. Otro elemento que se pudo extractar de la investigación se establece sobre las acciones del maestro, permitiendo descubrir y colocar sobre la mesa las “Intencionalidades”, los “Conceptos” y los “Objetivos” que el mismo docente posee al momento</p>	<p>remitiendo única y exclusivamente el estudio a las comprensiones conceptuales establecidas por éstos mismos, sin ningún tipo de accionar.</p> <p>Como proceso social la educación necesita alimentarse de la reflexión teórica, pero así mismo, el trabajo sobre la observación directa de los eventos establecidos dentro del juego de interacciones de los diferentes agentes se debe tener en cuenta, ya que en el campo de la praxis muchos de estos fenómenos son descubiertos, observados, estudios y analizados.</p>
--	--	---	--

	<p>maestros, en este caso, los estudiantes del departamento de Maestrías con especialidad en Docencia de la Química.</p> <p>De tal manera, una investigación o cualquier tipo de proceso social que defina con claridad sus objetivos, tiene la oportunidad de producir un proceso de cambio, de modificabilidad, a nivel conceptual y práctico.</p> <p>3. Buscando alcanzar los logros y objetivos que fundamentaban la investigación se emplearon diferentes estrategias metodológicas de recolección de información; ello, permitió ampliar el</p>	<p>de interactuar con el educando; por ello, se afirma que las acciones pedagógicas del maestro no son neutras, sino que en su trasfondo, se halla un conglomerado de matices y elementos que las caracterizan y tipifican. Partiendo de ello, se logra definir y establecer el “estilo de enseñanza” de cada docente.</p> <p>3. Los objetivos originales de la investigación se orientaban sobre el desarrollo de un análisis a partir de la Interpretación de los estilos de enseñanza de los docentes que fueron los “sujetos” de estudio; por ello, el proceso partió</p>	
--	---	---	--

	<p>margen de información disponible para el respectivo proceso de triangulación, y más aun, sobre la verificación final en torno al cambio de las concepciones de la ciencia y el proceso enseñanza-aprendizaje.</p> <p>En ese sentido, se observa la importancia de escoger las estrategias o instrumentos de recolección de información acordes a la investigación planteada, y mayor aun, de las intencionalidades que surjan para el desarrollo de ella misma.</p>	<p>hacia la profundización de las acciones concretas de cada docente, para luego, pasar a la parte conceptual, efectuando así una relación entre teoría y práctica, es decir, se observó el reflejo que tenía cada docente sobre su accionar pedagógico y se contrastó por una parte con la visión que tenían los estudiantes sobre este mismo y, por otra parte, con el análisis de las técnicas y los instrumentos empleados por los docentes.</p> <p>Luego de todo este camino de trabajo fue posible compartir con cada docente los resultados de las tres fuentes de recolección de información; ello, se realizó con el objetivo de provocar un proceso de concienciación en torno a las propias prácticas.</p>	
--	--	---	--

	<p>4. La investigación planteada por la</p>	<p>En ese sentido, de la actitud y compromiso personal que asumió cada docente en relación con los resultados construidos dependió en gran medida el cambio y/o mejoramiento de sus estilos de enseñanza.</p> <p>Así, se puede afirmar que los procesos educativos se verán acrecentados positivamente de acuerdo con la capacidad de auto-reflexión que posea cada maestro sobre su estilo de enseñanza, ya que responde de forma concreta y directa a los contextos dentro de los cuales interactúa, resaltando sus habilidades puestas en escenarios determinados, con matices propios e intereses y necesidades particulares.</p> <p>4. Como actor social el docente debe ser</p>	
--	---	---	--

	<p>Universidad Pedagógica, como se ha afirmado durante todo el texto, es de corte cualitativo con un enfoque cuasi-experimental; a partir de esto, dentro del campo educativo también es factible establecer investigaciones orientadas sobre esta dimensión de trabajo, es decir, también se pueden estructurar estudios que favorezcan la experimentación de fenómenos sociales que intervienen de manera directa sobre el campo educativo.</p>	<p>comprendido como agente fundamental dentro de los procesos de construcción de sociedad, ya que desde su accionar va generando dentro de los estudiantes redes de sentido y significado, con las cuales este último se enfrenta a un mundo interior y exterior.</p> <p>De allí parte la necesidad de observar al docente no como un sujeto estático, trasmisor de ideas y conocimientos de forma unidireccional. A diferencia de ello, la investigación de la Universidad De La Salle reflejó la carga de sentido y matices conceptuales que maneja un maestro, lo cual permite al educando interactuar con la realidad.</p> <p>Ello, pone de manifiesto la imperiosa necesidad de establecer al interior de los Facultades de Educación de la Universidades</p>	
--	---	--	--

		<p>programas de formación docente más abiertos y complejos, direccionados sobre una mentalidad capaz de tener en cuenta los ejes temáticos propios de cada área de conocimiento, marcados sobre la base de los contextos socio-histórico-culturales en los que se encuentra interactuando. Todo este conjunto de consideraciones debe ser asumido pensando en la misma persona que se hace formador de las generaciones venideras.</p> <p>Parafraseando a los investigadores es importante afirmar que la educación no debe tomarse como un proceso estático, terminado, concluso y repetitivo. Por lo contrario, debe asumirse como un espacio continuo de trabajo, constructor de sentidos, de significados y constructor de</p>	
--	--	--	--

		<p>realidades.¹¹</p> <p>“Tomar esta perspectiva nos ubicaría con una mirada diferente a propósito de los cambios en educación; nos llevaría a conceptualizar y a hacer realidad mayores posibilidades de transformación, y por tanto, de crecimiento y desarrollo de la profesionalidad docente. Este es el reto y la tarea”¹²</p> <p>5. Otro elemento que es de gran importancia dentro de las consideraciones sobre las aplicaciones del presente estudio es el mismo proceso de investigación desarrollado, ya que tuvo en cuenta los diferentes agentes que integraban toda la estructura de formación, es decir, por una parte se investigaron los diferentes estilos de enseñanza de los docentes, pero a su</p>	
--	--	--	--

		<p>vez, dicho marco de referencia se alimentó a partir de las mismas consideraciones, apreciaciones y argumentos de los estudiantes.</p> <p>Ello establece un derrotero en torno a la necesidad clara que surge en el momento de plantear una investigación de orden científico en el orden educativo, ya que a raíz del ejemplo seguido por al Universidad De La Salle, es posible observar la riqueza que poseen todos los actores en este proceso social, y si se pretende realizar aportes significativos, se debe de igual forma, contemplar la participación activa de los mismos actores.</p>	
--	--	--	--

9. CONCLUSIONES

Durante el desarrollo de todo el proceso de trabajo sobre el presente texto han surgido una serie de reflexiones orientadas sobre la comprensión e importancia de la investigación aplicada dentro del ámbito educativo, causando impacto dentro del camino de formación que, como presentes y futuros docentes-investigadores estamos realizando. En ese sentido, se enuncian a continuación algunas de dichas cuestiones que fueron objeto de debate y más aún, de aprendizaje.

1. Se afirma que el trabajo realizado permitió encontrar los elementos, herramientas, estrategias y metodologías, empleadas dentro del campo de la investigación a nivel cualitativo y cuantitativo direccionadas hacia el campo de la investigación sobre el pensamiento del profesorado. En ese sentido, se descubre la necesidad de generar procesos educativos que le permitan al docente ir creando hábitos de investigación, es decir, que constantemente se pregunte por cómo mejorar sus acciones pedagógicas y ser efectivo dentro de su campo de trabajo.
2. Como agente social el rol del Maestro se encuentra enlazado directamente con los contextos socio-históricos en los cuales desarrolla su actuar educativo; por tal razón, se hace de suma importancia crear conciencia sobre él mismo para que desarrolle procesos de formación encaminados a analizar, interpretar y buscar soluciones a los conflictos cotidianos que matizan los escenarios vitales que asumen sus estudiantes.

3. A partir de un mismo campo de trabajo – educación – cada investigación aporta elementos significativos que favorecen la comprensión, el análisis y la interpretación de los factores que inciden dentro del actuar pedagógico que realiza el Maestro. Desde este panorama la investigación planteada por la Universidad Pedagógica buscó reconocer y modificar los conceptos que sobre la naturaleza de las ciencias tenían los estudiantes de la maestría, específicamente en la relación con la enseñanza (Epistemologías, didácticas y pedagogías). A su vez la investigación de la Universidad De La Salle tuvo como objetivo indagar y analizar para luego interpretar las Creencias y Estilos de enseñanza presentes dentro del grupo de Maestros que integraban el departamento de ciencias religiosas; luego de este primer momento de la investigación, se realizó un proceso en el cual se compartía con cada maestro el resultado de la información recopilada y triangulada, con el fin de generar un proceso de auto-reflexión que llevara al Maestro a crear conciencia de actuar pedagógico.

4. El Maestro en medio de su actuar pedagógico diario – que viene a ser la manera de materializar sus creencias – hace evidente los diferentes conceptos que se interrelacionan en un proceso educativo, a saber: comprensión del ser humano desde la visión antropológica; conceptos particulares sobre su área de conocimiento; formas de generar y plantear actos educativos, es decir, modelos pedagógicos junto con sus elementos particulares que guían su trabajo. De tal manera todo este entramado de relaciones deben ser reconocidas y analizadas por el Maestro, permitiéndole hacer conciencia de su actuar pedagógico.

5. A través del análisis de las dos investigaciones se descubre que varios Maestros poseen un excelente dominio conceptual del conocimiento de la ciencia que trabajan, pero en repetidas ocasiones varios de ellos se han visto en dificultades en el momento de ser transmisores o constructores de nuevos conocimientos, debido a que no han hecho un acto reflexivo de su actuar pedagógico que les permita descubrir las nuevas epistemologías, pedagogías y didácticas que lo conduzcan a la reconstrucción y construcción de nuevos significados, formas de significar y de actuar.

6. Este proceso investigativo que se llevó a cabo no tiene un punto final en cuanto se refiere a las epistemologías, didácticas, pedagogías, creencias y Estilos de Enseñanza; al contrario plantea algunos elementos que sirven de base para continuar planteando nuevos interrogantes a nivel educativo, los cuales generan desde ya nuevas perspectivas de investigación y profundización.

10. BIBLIOGRAFÍA

BADILLO, Rómulo Gallego y MIRANDA Royman Pérez, El problema del cambio en las concepciones epistemológicas, pedagógicas y didácticas, universidad pedagógica nacional, Facultad de ciencia y tecnología, Bogotá 1999.

BERNSTEIN, Basil., La construcción social del discurso pedagógico. Ed. Producciones y Divulgaciones Culturales y Científicas El Griot. Bogotá. 1990.

BLANCO, L. J., Apuntes sobre metodología cualitativa, Universidad de Extremadura, Faculta de educación, Extremadura 1991.

BISQUERRA, Rafael, Métodos de investigación educativa, guía práctica. Ediciones CEAC, Barcelona – España. 1989.

CALDERON, Hernández José Fernando y CARRASCO José Bernardo. Aprendo a investigar en educación. Ediciones RIALP. Madrid. 2000.

CARRETERO, Mario. Y otros. Procesos de enseñanza y aprendizaje. Ediciones Aique. Argentina. 1991

CONTRERAS, J. “¿El pensamiento o el conocimiento del profesor?: una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado”. *Revista de Educación*, 277, pp. 5-28. 1985

DAVINI, María Cristina., Conflictos en la evolución de la Didáctica. En : Corrientes didácticas contemporáneas. CAMILLONI A., et al., Ed. Paidós. Buenos Aires. 6ta. Reimpresión. 2004. p. 47.

DÍAZ, Meza Cristhian James y ESPINOSA Guillermo. Estudio interpretativo de creencias pedagógicas y estilos de enseñanza, Universidad De La Salle, Facultad de educación, Bogotá 2003.

DIAZ, Meza Cristhian., Interpretación de creencias pedagógicas y estilos de enseñanza - Avance de un estudio investigativo - (primera parte). *Revista Actualidades Pedagógicas*. No 43. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad De La Salle. Diciembre. Bogotá. 2003. p. 29.

FULLAT, Octavi. Antropología filosófica de la educación. Ediciones Ariel educación. Barcelona. 1997.

GOODSON, Ivor., et al., La profesión de la enseñanza : nuevas preocupaciones. En : La Enseñanza y los profesores I. GOODSON I., et al., Barcelona. 2000. pp. 14 – 16.

PERAFÁN, Gerardo Andrés y BRAVO Agustín Adúriz. Pensamiento y conocimiento de los profesores, Universidad pedagógica Nacional-Conciencias, Grupo editorial GAIA. Colombia 2002

PÉREZ Gómez, A. “El pensamiento del profesor. Vínculo entre la teoría y la práctica”. *Simposio Teoría y práctica de la formación y el perfeccionamiento del profesorado*. Madrid 1984:.

PÉREZ, SERRANO, Gloria. Modelos de investigación cualitativa. Ediciones Narcea. 2da. Edición. Madrid. 2001.

PRIETO, Navarro Leonor. El análisis de las creencias de autoeficacia: un avance hacia el desarrollo profesional del docente, Universidad Pontificia Comillas, Facultad de ciencias Humanas y Sociales, Departamento de Educación, Madrid.

GOTEES, J. P Y LE COMPTE M.D. Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Ediciones Morata. Madrid. 1988.

KING, Gari. y otros. El diseño de la investigación social. La inferencia científica en los estudios cualitativos. Alianza Editorial, Ciencias Sociales. Madrid. 2000.

MARCELO, Carlos., La investigación sobre el conocimiento de los profesores y el proceso de aprender a enseñar. Una revisión personal. En : PERAFÁN, Gerardo., y ADÚRIZ-BRAVO A., Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas Internacionales. Universidad Pedagógica Nacional – Colciencias. Bogotá. 2003. p. 49.

SHAVELSON, R. y Stern, P. “Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta”. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (Eds.): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal. 1983.

STAKE, Robert E. Investigación con estudio de caso. Ediciones Morata. Madrid. 1999.