

# Caracterización de prácticas de enseñanza universitaria\*

Juliana Jaramillo P. \*\* - Carlos Gaitán R. Ph.D. \*\*\*

Recibido: Septiembre 23 de 2008 - Aprobado: octubre 2 de 2008

\* Este artículo es resultado de un proyecto de investigación adelantado por la línea de Prácticas Educativas y Procesos de Formación de la Facultad de Educación de la Universidad Javeriana.

\*\* Juliana Jaramillo P. Magister en Educación, Universidad Javeriana. Docente e investigadora, Facultad de Educación, Universidad Javeriana.

\*\*\* Carlos Gaitán R. Doctor en Educación, Universidad de Costa Rica. Docente e investigador Facultad de Educación, Universidad Javeriana; Departamento de Educación, Universidad Militar Nueva Granada.

[gaitan@javeriana.edu.co](mailto:gaitan@javeriana.edu.co)

## Resumen

La investigación trató sobre la pregunta seleccionada y referida a la forma como podía describir y caracterizarse las construcciones metodológicas en las prácticas de enseñanza del área de la educación seleccionada en el estudio. Se acudió a la investigación acción en colaboración, como modalidad desde la cual, el profesor explora las prácticas educativas de las cuales es responsable, reflexiona sobre ellas, identifica problemas y establece políticas de acción. Para el estudio, se contó con la participación de cuatro docentes de la carrera de Pedagogía Infantil. Desde los resultados, se pudo evidenciar que las construcciones metodológicas de los docentes son acciones singulares, creativas y contextuales en las cuales, se renuncia a homogenizar, idealizar o estandarizar las acciones metódicas en el aula. Existe una categoría que se hace visible en los diferentes momentos de la construcción metodológica: el Estudiante Universitario como sujeto del aprendizaje. La principal conclusión se ubica en la importancia y necesidad de generar estos procesos reflexivos en el escenario de la educación superior, en donde existen mayores vacíos conceptuales e investigativos en cuanto a la caracterización de las prácticas de enseñanza universitarias.

## Palabras clave

Prácticas de enseñanza, construcciones metodológicas, contenidos, estudiante universitario.

## Abstract

The research approached the referred question of how the methodological constructions

at the interior of the practices of education in the area of education could be described and be characterized. The research method selected was research-action in collaboration as a modality from which the professor explores the educative practices for which each is responsible, reflects upon them, identifies problems and establishes strategies of action.

## Key words

Education practices, methodological constructions, contents, university, student.

## Introducción

La línea de investigación sobre Prácticas Educativas y Procesos de Formación en la Educación Superior, de la Facultad de Educación de la Universidad Javeriana, se ha interesado por la investigación acerca de la pedagogía y la didáctica universitarias, tanto en el interior de la comunidad académica de la universidad, como en otras instituciones de educación superior. En el año 2005, la línea inició un proyecto de investigación relacionado con el campo de la didáctica universitaria, específicamente sobre las construcciones metodológicas de los docentes universitarios.

Es muy escasa la producción teórica sobre las prácticas de enseñanza universitaria (didáctica universitaria), en el ámbito nacional e internacional. Frente a este estado de cosas, el proyecto buscó llenar los vacíos investigativos detectados en el campo de la didáctica universitaria y aportar nuevo conocimiento a la comunidad académica vinculada con la educación superior, que le permitiera reconocer y reconstruir sus prácticas de enseñanza.

Las preguntas de la investigación se formularon así: ¿Cómo puede describir y caracterizarse las construcciones metodológicas dentro de las prácticas de enseñanza del área de educación, seleccionada en el estudio? ¿Qué relaciones específicas pueden identificarse entre los elementos presentes en cada una de las construcciones estudiadas? Se espera que la caracterización de estas construcciones en las prácticas de enseñanza estudiadas, contribuya a una comprensión y un mejoramiento de dichas prácticas en la universidad y permitan aportar al desarrollo de la didáctica universitaria.

### Contexto teórico

Ha sido común la pretensión de reducir el campo de la didáctica al plano metodológico e instrumental. De acuerdo con el punto de vista de Díaz Barriga, existe una ignorancia social de la didáctica, se confunden planteamientos didácticos con acciones sin rigor conceptual, se ubica lo didáctico en lo infantil, es decir, como un conocimiento primario y de poco rigor, y se afirma que es imposible estudiar la didáctica en la educación superior, como campo investigativo riguroso.

Frente a la visión anterior, aquí se entiende a la didáctica como un campo del saber, reflexión y producción teórica, acerca de las prácticas de enseñanza y aprendizaje en distintos niveles educativos. Se plantea la necesidad de concebir a la didáctica como una disciplina crítica, inserta en un contexto sociopolítico concreto que busca recuperar la experiencia del docente, su palabra y su acción.

Con el estudio de las prácticas de enseñanza y de las construcciones metodológicas que se generan en su interior, el proyecto buscó llenar los vacíos investigativos detectados

en el campo de la didáctica universitaria y aportar nuevo conocimiento a la comunidad académica vinculada con la Educación Superior, a fin de reconocer y reconstruir sus prácticas de enseñanza. Así mismo, la investigación buscó generar conocimiento disciplinario en un nivel etéreo (lo superior), donde la didáctica no ha tenido el suficiente desarrollo y menos, desde referentes críticos.

Con tales fines, se asumieron las construcciones metodológicas como las maneras específicas o los estilos particulares construidos por los docentes en sus prácticas de enseñanza, para propiciar la adquisición de conocimiento y los procesos de formación de los estudiantes.

### Prácticas de enseñanza

Se parte de concebir a las prácticas de enseñanza, en su sentido más general, como prácticas sociales. Suriani<sup>1</sup>.

A su vez, Bourdieu indica que:

están históricamente determinadas, esto es, insertas en un determinado contexto, se caracterizan por la incertidumbre, la vaguedad, en tanto están regidas por principios prácticos que no permanecen inmutables, sino que varían de acuerdo a la lógica de la situación, dada una perspectiva generalmente parcial<sup>2</sup>.

Las prácticas de enseñanza pueden caracterizarse como aquellas que tratan acerca del co-

<sup>1</sup> SURIANI, B. (2003). *Las prácticas de enseñanza en contextos de cambio: características, dilemas y tensiones*. Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el siglo XXI. San Luis, Argentina: Universidad Nacional.

<sup>2</sup> BOURDIEU, P., citado por SURIANI, B. (2003). *Op. Cit.*, p. 2.

nocimiento que vincula a un docente o unos docentes con un grupo de alumnos; desde esta relación (SURIANI, 2003), se produce la construcción y/o reconstrucción de los contenidos culturales, intencionalmente seleccionados del universo más amplio de contenidos por enseñar. Edelstein<sup>3</sup> coincide con Suriani al señalar que las prácticas de enseñanza hacen referencia a los procesos de transmisión y apropiación de contenidos y saberes que se enmarcan en procesos de escolarización, se ponen de manifiesto en la relación docente-alumno-conocimiento, básicamente centrado en el enseñar y el aprender. Dichas prácticas tienen como especificidad el trabajo con el conocimiento y el cómo se comparte y se construye el mismo en el aula.

En síntesis, son prácticas complejas, que desarrollan en el tiempo, son irreversibles, involucran procesos interactivos múltiples y se hallan presentes en los más diversos atravesamientos. Igualmente, se considera que son plurales porque tienen relación con distintos contextos, personas e historias.

Suriani<sup>4</sup>, identifica algunas notas características de la enseñanza en su carácter de práctica:

- Constituye una actividad intencional.
- Genera una situación de asimetría.
- Imprime de manera explícita o implícita un tipo de racionalidad.
- Expresa cruces de cuestiones de diverso orden.

- Está sostenida sobre procesos interactivos múltiples.
- Toma forma de propuesta singular, aunque excede lo individual.
- Pone en juego un complejo proceso de mediaciones.
- Adopta diversos modos de manifestación, según las variables en juego.-
- En tanto práctica social, expresa conflictos y contradicciones.

Todas estas notas permiten revelar la complejidad de la enseñanza como práctica, en tanto involucra situaciones problema, dilemas y tensiones que se vivencian a diario en las prácticas. A estos elementos se suman los cambios socio-culturales que inciden en la enseñanza. Es al interior de ellas que situamos las construcciones metodológicas de los enseñantes.

### Construcción metodológica

Una de las dimensiones de análisis esenciales para el análisis de las prácticas de enseñanza, es la *construcción metodológica*. En coherencia con lo anterior, es fundamental establecer una adecuada caracterización de dicha categoría. De acuerdo con el punto de vista de Otero<sup>5</sup>, este tema ha quedado omitido en los análisis contemporáneos o ha sido reemplazado por términos tales como estrategia, mediación, tareas, técnicas de enseñanza o estilos docentes, y carece de desarrollos en el nivel de la educación superior.

<sup>3</sup> EDELSTEIN, J., citada por ROMÁN, C., *et al.* (2001). *Maestros en acción. Una construcción cotidiana del rol docente*. En: *Revista La educación en los primeros años 0 a 5 años*. Buenos Aires: Ediciones Novedad Educativa.

<sup>4</sup> SURIANI, B. (2003). *Op. Cit.*

<sup>5</sup> OTERO, F. *La construcción metodológica docente en la enseñanza media*. En: *Docentes que hacen investigación educativa*. CARDELLI, J., y DUHALDE, M., compiladores. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Se omite así, el proceso de construcción metodológica que realizan los actores docentes en sus ámbitos de trabajo específicos y bajo condiciones particulares en el marco de la propuesta pedagógica para la enseñanza de diferentes disciplinas. Se obvia la discusión, inherente a dichas propuestas, sobre la concepción de alumno y de docente y el tipo de relación que se instaura entre ellos, sobre el contenido y sobre el modelo de escuela y de sociedad, temáticas todas presentes en la construcción metodológica ya sea de manera implícita o explícita.

Con el fin de facilitar el análisis de las construcciones metodológicas, se diferencian en primer lugar, tres momentos en la práctica de enseñanza de los docentes estudiados: 1. *Planificación –previsión*; 2. *Actuación*; y 3. *Reflexión*.

### Planificación – Previsión

Este primer momento alude a todas aquellas acciones previas, a la estructuración de las actividades que el docente realiza antes de ejecutar su práctica de enseñanza. La planificación es una actividad mediadora entre el pensamiento y la acción.

Al respecto Pérez, y Shavelson señalan que: “La *planificación* de la enseñanza es una actividad mental que realizan de una u otra manera todos los profesores, el proceso deliberativo que implica, a partir de los esquemas cognitivos previos, una serie de rutinas, guiones y planes mentales que se convierten en el referente fundamental de la práctica interactiva”<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> PÉREZ, E., Y SHAVELSON, M., citados por OTERO, F. *Op. Cit.*, p. 17.

Para Porlán<sup>7</sup>, los esquemas de conocimiento y las rutinas generadas en la planificación funcionan a modo de filtro cognitivo sobre la realidad y en determinados momentos, el profesor detecta problemas o situaciones conflictivas irresolubles desde el plan mental trazado. En este contexto y dependiendo de la naturaleza del problema, de la experiencia acumulada por el profesor y de otros factores, tenderá a utilizar otras rutinas que tuvieron éxito en situaciones similares o bien, a reaccionar de manera imprevisible con criterios difíciles de analizar y conectados a sus esquemas más inconscientes y profundos.

Aprender a funcionar con la dialéctica que se establece entre la *planificación* del profesor y la complejidad del aula, es un rasgo imprescindible para desarrollar un tipo de profesionalidad coherente con el modelo ecológico (??) del sistema *aula*.

### Actuación

El momento de la actuación se refiere al conjunto de acciones docentes de diverso tipo, que se contextualizan fundamentalmente en el aula como microcosmos del quehacer docente. Se hace referencia al aula como:

Un espacio definido en donde tienen lugar los procesos educativos, desde los cuales se filtra y da forma a las tareas intelectuales, académicas y socio-relacionales, se reelabora la cultura y se buscan las claves de interpretación de la ciencia y la cultura.<sup>8</sup>

<sup>7</sup> PORLÁN, R. (1998). *Constructivismo y Escuela. Colección Investigación y Enseñanza*. Sevilla: Diada.

<sup>8</sup> MEDINA, A., citado por GARCÍA-VALCÁRCCEL, A. (2001). *Didáctica Universitaria*. Madrid: La Muralla, pp. 18-19.

En el interior del aula se articulan además, múltiples determinaciones de orden extra-didáctico, que se inscriben en la estructura y dinámica institucional. El docente impulsa allí una serie de tareas de complejidad y valor que pueden desarrollarse en grados y tiempos diferentes.

La actuación del docente se establece siempre dentro de un contexto de interacción, entendida como: “La acción de reciprocidad que se genera entre varios sujetos, en un espacio dado y durante un tiempo. La interacción didáctica aparece como la coimplicación existencial y social que se establece entre los agentes del proceso educativo, determinada por el escenario del aula, centro, entorno y biografía de los intervinientes<sup>9</sup>.”

En cada aula se dan procesos de interacción específicos. Las posibilidades de su identificación, análisis y tratamiento específico contribuirán a mejorar su clima social y cultural y proporcionarán mayor sentido al actuar docente.

## Reflexión

La reflexión supone el esfuerzo de una inmersión consciente por parte del docente en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas e intereses sociales y políticos. En tal sentido, la reflexión ayuda a tomar conciencia de creencias, intereses individuales y colectivos, analizarlos y asumir frente a ellos una postura crítica.

El momento de reflexión puede acompañar la acción misma o realizarse también, una vez la acción haya concluido. Es sobre todo en este segundo sentido, como será considerada aquí.

<sup>9</sup> *Ibid.*

Al respecto, Giroux afirma que “los profesores necesitan desarrollar un discurso y un conjunto de hipótesis que les permitan actuar como intelectuales transformativos. Deberán combinar la reflexión y la acción”<sup>10</sup>.

Se abre así, a la posibilidad de reconstruir y cuestionar las actividades concretas que realizan los docentes en el aula. La finalidad de dicho proceso reflexivo consiste en recuperar la capacidad de poder aprender en y desde la práctica. Se trata de abrir la clase (el *espacio-feudo*), mostrarla y mostrarse a los ojos de otro. Se inicia así un proceso de develamiento y de autoconsciencia sobre su práctica.

Para finalizar, debe señalarse para finalizar, que estos tres momentos de la práctica docente no se consideran como momentos separados sino que poseen diversos entrelazamientos, gracias a los cuales puede hablarse de la práctica de enseñanza como una totalidad desde el punto de vista temporal.

Teniendo en cuenta estos momentos, se analizan tres subcategorías constitutivas de las construcciones metodológicas: 1). Los contenidos como producción objetiva (lógica disciplinar y/o profesional); 2). El estudiante universitario como sujeto de aprendizaje; y 3). Los contextos o situación inmediata (áulico, institucional, social o cultural), donde se desarrollan las prácticas de enseñanza.

## Contenidos y conocimientos como producción objetiva

Desde esta primera subcategoría, el desarrollo actual del conocimiento y la reflexión sobre los procesos de producción de los contenidos,

<sup>10</sup> GIROUX, H., citado por OTERO, F. (2002). Op. Cit., p. 36.

exige cada vez más profundización sobre la cuestión disciplinar. En las experiencias de formación, se constata con mucha frecuencia, la imposibilidad de pensar, de imaginar posibles diseños para las prácticas de enseñanza, cuando no hay dominio previo de las estructuras semántica y sintáctica de la disciplina. No hay alternativa metodológica que pueda obviar el tratamiento de la especificidad del contenido; sólo desde el contenido y una posición interrogativa ante él, es posible superar la postura instrumentalista con relación al método<sup>11</sup>.

El contenido tratado en la institución educativa es permeable al entorno cultural local y a los momentos coyunturales, aún reconociendo la fuerza de las tradiciones de una cultura escolar construida siempre en determinadas condiciones históricas. Esta transformación depende del conocimiento que tenga el maestro de los temas curriculares y de la traducción que necesariamente hace del contenido, apoyado en muchas formas didácticas convencionales o bien espontáneas, desarrolladas sobre la marcha.

En este proceso, suelen suceder diferentes cosas con el conocimiento presentado: se da la selección, delimitación o simplificación de los temas; la ampliación o reformulación de las concepciones o la información transmitida. No obstante, un docente reflexivo no estructura actividades solamente desde los contenidos por enseñar, sino que lo hace desde las finalidades y propósitos eticopolíticos; los contenidos no se agotan en saberes, sino que se sitúan dentro de las dimensiones éticas y políticas.

No hay independencia entre las formas de enseñanza y el contenido enseñado, como tam-

poco hay neutralidad posible; el conocimiento siempre es presentado desde determinadas concepciones o posiciones. No hay transmisión instrumental o teórica de destrezas o habilidades básicas culturales que permitan un acceso neutro al conocimiento, siempre se comunican significaciones.

Al tratar las formas que cobran existencia en la clase, el contenido transmitido, es necesario explorar la esfera de lo público, explícito y formal, y la esfera de lo privado, implícito e informal en el aula. En el dominio del currículo formal y explícito, se empiezan a distinguir los conocimientos transmitidos como nociones del mundo social y natural, de las concepciones que las ordenan de determinada manera entre muchas posibles.

Definir lo metodológico implica un acercamiento a un objeto que se rige por una lógica particular en su construcción. Por lo tanto, se requiere penetrar en esa lógica para luego, atender el problema de cómo tratar el objetivo en su lógica particular, desde las peculiaridades del sujeto que aprende. Así entendida, la metodología está imbricada con las perspectivas que el docente adopta en la indagación y organización de su campo de conocimiento y por lo tanto, de las disciplinas que la conforman<sup>12</sup>.

### El estudiante universitario como sujeto del aprendizaje

El análisis de esta segunda subcategoría de las construcciones metodológicas de los enseñantes, implica considerar interrogantes tales como: ¿Quién es el estudiante universitario como sujeto de aprendizaje? ¿Qué persigue

<sup>11</sup> DÍAZ BARRIGA, A., citado por EDELSTEIN, J. En: DE CAMILLONI, A., *et al.* (2004). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

<sup>12</sup> EDELSTEIN en Camilloni, *Op. cit.*

con el aprendizaje, desde esta franja etárea? ¿Cómo comprende el aprender? ¿Desde qué posturas asume su formación profesional?

En relación con estas preguntas, conviene tener en cuenta la siguiente reflexión de Ziperovich:

Cuando ingresa a la Universidad - en muchos casos- no se ha apropiado aún de las herramientas que le permiten hacer una selección pertinente de conceptos relevantes en la variedad de bibliografía que diariamente utiliza; esto obstaculiza sus posibilidades para el desarrollo de posicionamientos críticos personales a partir del reconocimiento del modelo de mundo que los autores proponen en los textos. También es posible afirmar que, con excepciones, en los vínculos que estos sujetos del aprendizaje establecen con el conocimiento, tiende a predominar 'poca pasión' y una fuerte dependencia de la palabra autorizada del texto (memorización)... El estudiante universitario no se ha apropiado previamente de los instrumentos que le permiten construir autónomamente el conocimiento<sup>13</sup>.

Para poder transformar las pautas de actuación de los enseñantes, es importante destacar de qué modo enfrenta el estudiante universitario la tarea de aprender. Sea cual sea la tarea del aprender, los estudiantes utilizan múltiples estrategias en dicho proceso, dependiendo de la naturaleza del conocimiento disciplinar o profesional. De acuerdo con el punto de vista de Tapias *et al*<sup>14</sup>, los alumnos universitarios,

persiguen en diferente grado las siguientes metas:

- *Buscan sobre todo obtener calificaciones positivas*: el hecho de que los alumnos enfrenten el estudio en un contexto definido por tener que pasar unos exámenes, contribuye a que le den prioridad a la necesidad de obtener calificaciones aceptables. Este aprendizaje es de carácter memorístico en el cual se perjudican la comprensión y la capacidad de aplicar lo adquirido en contextos nuevos y relevantes.
- *Procuran preservar su auto-estima e incrementarla*: toda actividad académica tiene lugar en un contexto social, donde los éxitos y los fracasos de los alumnos inciden en su auto-estima; por eso cuando los alumnos enfrentan el trabajo académico preocupados solamente por su estima personal y social, implementan estrategias que les afectan negativamente el aprendizaje.
- *En muchos alumnos, predomina el deseo de comprender y experimentar que aumenta su competencia aumenta*: en la medida en que este deseo es mayor, les posibilita adquirir información complementaria, aplicándola a problemas prácticos y a acudir a las fuentes en caso de requerir ayuda.
- *Buscan adquirir conocimientos y competencias relevantes y útiles*: El alumno universitario como cualquier otro alumno, busca aprender, pero no cualquier cosa, se interesa por los conocimientos cuya utilidad y relevancia le lleve a la consecución de objetivos a corto, medio y largo plazo.
- *Buscan conseguir metas externas al propio aprendizaje*: Los conceptos, teorías y procesos que enseñamos a los alumnos, tienen utilidad intrínseca y extrínseca; dependiendo de la naturaleza de los

<sup>13</sup> ZIPEROVICH, C. (2005). *Los instrumentos mediadores en el aprendizaje universitario. Los procesos de pensamiento en la lectura y escritura*. Córdoba, Argentina: Universidad Nacional.

<sup>14</sup> TAPIAS, A., *et. al.*, citado por GARCÍA VALCÁRCEL, A. (2001). *Op. Cit.*



problemas a cuya solución se pretende la aplicación: para comprender fenómenos, resolver determinados problemas, también son útiles para conseguir otros beneficios que no se relacionan directamente con el aprendizaje como: títulos, dinero, etc.;

- *Desean sentir que estudian porque lo escogen ellos no porque los obligan*: es indispensable crear las condiciones necesarias para que el estudiante realice las actividades académicas por interés, dado que si la obligatoriedad es la razón, se destruye el deseo de aprender y se promueven comportamientos facilistas orientados a salir de las situaciones requeridas por el docente, de cualquier manera.
- *Buscan la aceptación, atención y ayuda del profesor*: actitudes tales como recibir apoyo fuera de clase, aclarar dudas, subrayar lo importante, e indicar cómo estudiar, son condiciones desde las cuales se propicia un clima favorable hacia el aprendizaje; por el contrario, cuando el docente se percibe como inaccesible, cuando los amenaza con suspenderlos, o cuando ignora sus preguntas y les formula expresiones tales como: “arréglenselas como puedan”, el alumno invertirá el interés por el aprender hacia el interés por aprobar.

Uno de los principales logros docentes consistiría en que el alumno afrontase el trabajo académico, buscando comprender y asimilar los diferentes tipos de conocimientos y capacidades que queremos que adquieran. Sin embargo, la motivación y la forma de afrontar las tareas académicas se mantienen o cambian, dependiendo del contexto que los profesores vayan creando. Esto hace que sea indispensable que se revisen las pautas de actuación docente, para poder saber en qué medida contribuyen a que se apropien

los estudiantes del conocimiento disciplinar requerido en su proceso formativo.

Estas explicaciones permiten conceptualizar el proceso de aprender como una construcción individual determinada por condiciones socio históricas, culturales e institucionales; como un proceso constitutivo de la identidad personal, en el cual juegan un papel determinante las relaciones interpersonales, las prácticas

sociales, la diversidad de intercambios simbólicos que se producen en distintos espacios institucionales, formales y no formales, ya sea en la vida cotidiana o en instituciones específicas (familia, trabajo, escuela).

### Contexto o situación inmediata

Existe una relación fundamental entre las prácticas docentes y el contexto social donde ellas se realizan; por lo tanto; es necesario someter a crítica la pretensión de neutralidad de las prácticas de enseñanza y poner de relieve su historicidad, su condición social y su inserción en un contexto político. Como indica Scotti: “Considerar la enseñanza [...] como práctica significa considerarla como actividad social que tiene toda la complejidad de las acciones sociales, ser históricas, interpersonales, mediadas por el lenguaje y que incluyen múltiples representaciones de los sujetos implicados en las mismas”<sup>15</sup>.

Un docente no realiza actividades, teniendo en cuenta sólo los contenidos por enseñar y sus características, sino que también lo hace a partir de finalidades éticopolíticas concretas<sup>16</sup>. A ello

<sup>15</sup> SCOTTI, M., citada por SURIANI, B. (2003). *Op. Cit.*, p. 4.

<sup>16</sup> GVIRTZ, S., y PALAMIDESSI, M., citados por SURIANI, B. (2003). *Ibid.*, p. 7.

se ligan las preguntas por el papel que cumple la institución universitaria en la sociedad, las relaciones que existen entre la escuela y los proyectos políticos y las condiciones materiales en las cuales, se desarrolla la enseñanza. La consideración del contexto de las prácticas de enseñanza supone además, el reconocimiento de una perspectiva axiológica en relación con la ciencia o la profesión, la cultura y la sociedad.<sup>17</sup>

Las prácticas de enseñanza también deben considerar las representaciones de los sujetos que las constituyen, sus tradiciones, rutinas, modos de pensar y hacer. En este sentido el reconocimiento mutuo y la identidad cultural tiene un papel importante.

Por su parte, Vain<sup>18</sup> postula la existencia de diversos escenarios: la sociedad, la profesión, la universidad y el aula. El contexto áulico remite a un escenario de gran complejidad atravesado por relaciones pluridimensionales, simultáneas, inmediatas y una fuerte implicación personal<sup>19</sup>.

El flujo permanente de información que existe en el sistema, como consecuencia de las múltiples interacciones posibles, le aporta una determinada organización, del cual emerge un conjunto de cualidades, características y potencialidades propias de cada aula concreta.

El aula es más que la suma de las partes (profesores y alumnos individualmente considerados). Las peculiaridades de una clase no vie-

nen determinadas exclusivamente por la suma de las características del profesor y de cada uno de los alumnos, o de cada interacción dual, la clase se caracteriza por una multiplicidad de interacciones simultáneas de diferentes grados de intensidad. Si bien las prácticas de enseñanza se despliegan en el contexto áulico como mediador de la relación entre maestro y alumno, los demás escenarios también intervienen de formas diversas en su desarrollo.

En síntesis, sostener la conceptualización de la *construcción metodológica* implica aceptar el salón de clase como un espacio móvil, complejo, casuístico e incierto atravesado por una serie de dimensiones. Esto supone entender al método como un organizador de la vida de la clase, de lo cotidiano, de lo concreto, de la respuesta frente a problemas particulares, de orientador de la incertidumbre. Supone pensar la clase como un espacio permanente de diálogo y de negociación de significados.

Desde esta mirada, dicha sala de clase entra en diálogo con el contexto; con un contexto más inmediato que la contiene: la institución escolar que, a su vez, se encuentra inmersa en un contexto socio-político más amplio. Es imposible reflexionar sobre la *cuestión metodológica*, si no se tienen en cuenta los diversos niveles de atravesamiento de la práctica de enseñanza que han sido analizados aquí.

## Metodología

Este proyecto investigativo se elaboró desde un enfoque *cualitativo de investigación*, bajo la modalidad de la *investigación- acción en colaboración*, una forma peculiar de investigación en la cual, el profesor explora las prácticas educativas de las cuales es responsable,

<sup>17</sup> AVANZINI, G., citado por SURIANI, B. (2003). Ibid.

<sup>18</sup> VAIN, P. (1998). *La evaluación de la docencia universitaria: un problema complejo*. Misiones, Argentina: Universidad Nacional.

<sup>19</sup> SACRISTÁN, G., y EDELSTEIN, J., citados por SURIANI, B. (2003). *Op. Cit.*

reflexiona sobre ellas, identifica problemas, establece y pone en marcha estrategias de acción, recoge evidencias y analiza los efectos del cambio, es decir, por medio de ella, se producen mejoras en la práctica docente<sup>20</sup>.

Las etapas fundamentales del diseño metodológico fueron:

Fase 1. Selección de las áreas profesionales y de la población objeto de estudio.

Se trabajó con la carrera de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana (sede central). La selección de los enseñantes de la carrera mencionada se realizó, teniendo en cuenta un muestreo intencional no probabilístico: como indica Bisquerra: “interesa la profundización del objeto de estudio; tomar un caso para su comprensión en profundidad, o un grupo, lo que determina una selección que obedece a unos criterios propios, intencionales, distintos del muestreo estadístico para captar justamente la singularidad de los acontecimientos”<sup>21</sup>.

En este caso, los criterios utilizados para la selección de los docentes fueron:

Docentes que tuvieran a su cargo asignaturas que correspondieran al campo de la formación fundamental en la carrera (previa consulta al plan de estudios y juicio del Director de Carrera respectivo).

Que hubieran tenido una alta valoración en su desempeño como enseñantes, desde la percepción de sus pares, alumnos y jefes.

Con una trayectoria superior a cinco años en la Facultad y un adecuado conocimiento del contexto de la Pontificia Universidad Javeriana.

El número de docentes se determinó con el Director de Carrera, en total fueron cuatro los docentes participantes.

Fase 2. Diseño de instrumentos y recolección de la información

Se diseñaron guiones de entrevista semiestructurada para los docentes participantes.

Fase 3. Organización, sistematización y análisis de datos

Una vez desarrollado el trabajo de campo, se codificó y categorizó la información correspondiente a cada uno de los enseñantes estudiados. Posteriormente, se desarrolló el proceso de análisis e interpretación de la información, identificando las construcciones metodológicas particulares de los docentes. Se realizaron algunos talleres con el fin de reflexionar de manera conjunta (investigadores y docentes), sobre los hallazgos investigativos.

Fase 4. Elaboración del informe final y los informes de publicación.

Por último, se elaboraron los informes respectivos: a. El informe que se entregó a la Facultad de Educación, en el cual se incluyeron los hallazgos encontrados. b. El informe final que integró los resultados obtenidos y permitió visualizar las conclusiones y aportes desde el área disciplinar seleccionada (educación).

<sup>20</sup> SUÁREZ, M. (2002). *Algunas reflexiones sobre la investigación – Acción colaboradora en la educación*. En: Revista Electrónica de enseñanza de las ciencias, Vol. 1 No. 1, p. 14.

<sup>21</sup> BISQUERRA, M. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla, p. 279.

## Resultados

Con respecto de los resultados obtenidos, desde las percepciones de los enseñantes entrevistados y el interés por indagar sus construcciones metodológicas, se encontró que el **PRIMERO** de los docentes entrevistados que desarrollaba la asignatura de fundamentos en investigación, en el primer semestre de la licenciatura en pedagogía infantil, en el momento de la **planificación-previsión** desarrolló esta fase, fundamentándose de manera sólida en los contenidos disciplinares y su experticia sobre ellos.

En este proceso de *planificación –previsión* y coincidiendo con Otero<sup>22</sup>, en el enseñante entrevistado, los esquemas de conocimiento y las rutinas que se generan en la *planificación* funcionan como un filtro cognitivo sobre la realidad.

En cuanto a la subcategoría **contenidos**, dentro de este momento de *Planificación*, se evidencia una importante preocupación del docente por mostrar una perspectiva del conocimiento investigativo (tema central de su cátedra), como una postura diferente, (subjetivo-cultural), no tratada dentro del proceso de escolarización del alumno que tiene en su aula de clase.

La necesidad de presentar de manera inteligible una clase, se encuentra entrelazada con la dinámica de la interacción con los alumnos: no hay independencias entre las formas de enseñanza y el contenido enseñado, como tampoco hay neutralidad posible; el conocimiento es presentado siempre desde determinadas concepciones o posiciones.

<sup>22</sup> OTERO, F. (2002). *Op. Cit.*

En cuanto a la concepción **del estudiante universitario como sujeto del aprendizaje**, el enseñante expresa su preocupación por generar en sus palabras: “tensión”; tensión desde los contenidos disciplinares que va a enseñar; esta manera de concebir la situación del aprendiz, tiene que ver con lo que Dweck y Elliot<sup>23</sup>, expresan en cuanto a que el estudiante universitario necesita experimentar dominio y competencia, en la medida en que este deseo aumenta y les posibilita adquirir información complementaria, para aplicarla a problemas prácticos.

En el momento de la **actuación**, y desde la subcategoría de **contenidos y el estudiante como sujeto que aprende**, se observa en el enseñante, una clara intencionalidad de situar al estudiante universitario dentro de los paradigmas y tensiones actuales de la investigación cualitativa, para que desde interrogantes seleccionados, se generen las comprensiones y significaciones de lo investigativo.

Según Otero<sup>24</sup>, las significaciones, intencionalidades y estrategias del maestro, se soportan en ideologías, vivencias y comprensiones que ha elaborado en su vida de enseñante.

Al decir de Edelstein<sup>25</sup>, no hay una alternativa metodológica que pueda obviar el tratamiento de la especificidad del contenido; sólo desde los contenidos y las posturas interrogativas puede generarse realmente un pensamiento metodológico, postura que se hace evidente cuando el entrevistado expresa lo siguiente:

<sup>23</sup> DWECK, C., y ELLIOT, C., citadas por GARCÍA VALCÁRCEL, A. (2001). *Op. Cit.*

<sup>24</sup> OTERO, F. (2002). *Op. Cit.*

<sup>25</sup> EDELSTEIN, J., citada por DE CAMILLONI, A., et al. (2004). *Op. Cit.*

Con respecto del momento de la **reflexión**, entendido este momento de la construcción metodológica como la reconstrucción crítica de las prácticas de enseñanza del docente universitario colocado en tensión, situaciones, actores, acciones y decisiones y desde las categorías de los **contenidos**, y el **estudiante universitario que aprende**, el entrevistado genera de manera permanente un proceso reflexivo acerca de sus comprensiones del enseñar y las consecuencias de las estrategias y acciones de la enseñanza.

Según Edelstein<sup>26</sup>, el conocimiento académico y la enseñanza de los contenidos disciplinares, se constituyen en instrumento de reflexión cuando se integran como parte de los esquemas de pensamiento, no como información fragmentaria.

Para Zeichner<sup>27</sup>, las prácticas reflexivas se centran en el propio ejercicio docente, sobre los alumnos o sobre ambos; reflexionar sobre el estudiante universitario lleva al docente a reflexionar sobre un sujeto del aprendizaje.

La **construcción metodológica** que puede inferirse de las respuestas expresadas por el entrevistado puede sintetizarse de la siguiente manera: en el momento de la **planificación-previsión**, el enseñante manifiesta un interés muy fuerte en el cual, los **contenidos** presentados al **estudiante universitario** son percibidos dentro de paradigmas actuales, que no han sido tratados durante su proceso de escolarización.

En el momento de **la actuación**, vuelven a predominar como categorías esenciales de la construcción metodológica, los **contenidos y**

**el estudiante como sujeto que aprende**; en la actuación, se evidencian las intencionalidades esbozadas en la planeación, cuando el enseñante expresa que desea situar al estudiante universitario desde paradigmas y tensiones actuales de la investigación cualitativa.

En cuanto al momento de la **reflexión**, nuevamente el enseñante desde las categorías de los **contenidos y el estudiante que aprende**, genera un proceso reflexivo, que se ubica alrededor de las comprensiones del enseñar y de las consecuencias que puede tener en el alumno universitario el asumir un tipo de estrategia de enseñanza.

En síntesis, podría decirse que la **construcción metodológica** de este entrevistado se centra en las categorías de **contenidos que el estudiante universitario** aprende, como ejes claves, desde donde estructura su propuesta metodológica que revisa de manera crítica al observar el crecimiento y desarrollo de sus estudiantes y las posibilidades de apropiación conceptual y de vida que ellos van construyendo.

Con respecto del **SEGUNDO entrevistado**, **que dictaba la cátedra de educación, cultura y desarrollo**, ubicada en el segundo semestre de formación en la carrera de licenciatura en pedagogía infantil, y teniendo en cuenta el momento de **planificación-previsión**, se aprecia que él asume la tarea de la planificación desde la preocupación por el **estudiante universitario que aprende**, y sus verbalizaciones se orientan hacia una serie de acuerdos, negociaciones y situaciones de trabajo cooperativo, en las cuales el desarrollo, las responsabilidades y los riesgos del proceso se acuerdan de manera conjunta.

Según Porlán<sup>28</sup>, la **planificación** es por lo tanto, una actividad mediadora entre el pensamiento

<sup>26</sup> *Ibid.*

<sup>27</sup> ZEICHNER, K., citado por SURIANI, B. (2003). *Op. Cit.*

<sup>28</sup> PORLÁN, R. (1998). *Op. Cit.*

y la acción. Los profesores, al planificar, tienden a pensar en términos de contenidos *o de actividades y rutinas*, según sea más o menos activa su manera de enseñar.

Hay en el enseñante una visión del estudiante universitario como quien puede y debe asumir el proceso de aprendizaje; como un sujeto autónomo que debe decidir acerca de las circunstancias que le permitan apropiarse y enfrentar un Sistema de Educación como el colombiano que cada día le va a exigir entrar en el proceso de auto-dirigir su aprendizaje.

En lo que respecta al momento de la **actuación** (desde las diversas categorías de la construcción metodológica), y entendida ésta como: la acción de reciprocidad que se genera entre varios sujetos, en un espacio dado y durante un tiempo, el docente en su verbalización, desde la subcategoría de **contenidos**, identifica una serie de secuencias conceptuales que ha ido estableciendo, producto de su experticidad y de su forma de reconocer al otro, el aprendiz que busca poder construir esquemas conceptuales sobre el sentido y comprensión del término cultura.

Igualmente y analizando sus actuaciones, se aprecia la inclusión de una categoría esencial para el concepto o contenido para trabajar, esto es, la de aterrizar en términos del enseñante el concepto de cultura, en el contexto latinoamericano y específicamente en Colombia.

En cuanto a la subcategoría del **contexto**, y la expresión anterior del docente, las prácticas de enseñanza tienen una fuerte implicación con los contextos sociales y políticos donde ellas se desarrollan, es decir, tienen en cuenta las representaciones de los sujetos insertos en ellas, sus tradiciones, sus rutinas, sus modos de pensar y hacer.

Este enseñante nos deja apreciar, y coincide con Pérez<sup>29</sup>, en cuanto el método es un organizador de la vida de la clase, de lo cotidiano, de lo popular, de lo concreto, de la respuesta frente a diferentes problemas y orientador de la incertidumbre.

Desde la subcategoría de la **reflexión**, el entrevistado hace una reconstrucción muy crítica de su proceso, estrategias y recursos en la enseñanza; acude a un diálogo consciente consigo mismo. Este diálogo minucioso incide en los cambios en el enseñar, pero tratando la estructura de los **contenidos**; el entrevistado se pregunta por los conceptos, los materiales, las actividades y demás, desde las respuestas de sus **estudiantes**, y la capacidad crítica y reflexiva ante el ejercicio de la práctica docente. Según Edelstein<sup>30</sup>, la presentación de los *contenidos*, la aplicación de estrategias de enseñanza, los intereses del estudiante, las ideas previas y los procesos del desarrollo cognitivo deben incluirse como elementos fundamentales del ejercicio reflexivo.

La **construcción metodológica** que puede inferirse de las respuestas expresadas por el entrevistado puede sintetizarse de la siguiente manera: en el momento de la **planificación-previsión**, el entrevistado centra su interés e intención en el **estudiante universitario**, sus verbalizaciones se orientan hacia los acuerdos, situaciones, y negociaciones que puede realizar con los estudiantes. Hay una visión del enseñante acerca del estudiante como quien puede y debe asumir su proceso de aprendizaje, como un sujeto autónomo que debe decidir acerca de las circunstancias que le

<sup>29</sup> PÉREZ, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

<sup>30</sup> EDELSTEIN, J., citada por DE CAMILLONI, A., et al. (2004). *Op. Cit.*

permitirán apropiarse y enfrentar los retos de los lineamientos legales del Sistema Educativo Colombiano.

En el momento de **la actuación**, predomina en la práctica de la enseñanza, predomina como categorías esenciales, los **contenidos y el contexto**. El enseñante, desde su experticidad docente, y su forma de reconocer al estudiante universitario, pretende construir esquemas conceptuales que incluyan el sentido y la comprensión del término cultura.

Con respecto del momento de la **reflexión**, el enseñante articula en su ejercicio crítico, las categorías de **contenidos y el estudiante universitario que aprende**. Desde este minucioso diálogo el entrevistado se pregunta por los contenidos, materiales, actividades, rutinas y demás, que pueden reorientar su práctica, como una actividad permanente.

En síntesis, podría decirse que la **construcción metodológica** de este docente se constituye en una verdadera articulación de las categorías que la integran (**contenidos, el que aprende y el contexto**), en los diferentes momentos de su expresión (planificación actuación y reflexión).

El entrevistado combina y articula de manera crítica y reflexiva todas las categorías de la construcción metodológica y se destaca con fortaleza, su capacidad de incluir el **contexto**, como elemento eje de la apropiación de los contenidos. Esta situación se constituye en un real ejemplo real de cómo los **contenidos** orientan y definen las maneras de ser presentados.

El **TERCER** entrevistado, que desarrollaba en el contexto de la entrevista *la cátedra de formación lingüística* en sexto semestre, en la licenciatura en Pedagogía Infantil y en cuanto a la preparación de la clase propone algunos

trabajos más específicos para ser realizados por los alumnos: desde la subcategoría de los **contenidos**, la apropiación de conceptos y la lectura de textos y planteamientos teóricos. Las principales fuentes que utiliza son textos e investigaciones seleccionados por él mismo.

En segundo lugar, el trabajo desarrollado sobre los **contenidos** hace énfasis en el uso de los conceptos que han sido apropiados. Con tal fin se utilizan para hacer análisis de diversos soportes de la cultura escolar, tales como las prácticas docentes, las filmaciones y el análisis de clases, el examen de cuadernos y la planeación de los profesores.

En tercer lugar, el trabajo con los **contenidos** busca la formulación y el diseño de un proyecto de aula por parte de las estudiantes. De manera más específica, el ejercicio de la lectura se adecúa a la modalidad del foro virtual que implica la lectura diaria o por lo menos día de por medio. Con base en lo anterior, puede hablarse de una modificación sustancial del rol que juega tradicionalmente el docente.

El papel cumplido por **el estudiante universitario que aprende** en esta fase de planificación, es fundamental. Son diversas las actividades de aprendizaje propuestas para ser desarrolladas por los estudiantes. Desde el punto de vista de las formas de trabajo, ellos deben combinar espacios de trabajo individual y espacios de trabajo colectivo. En relación con el primero, cada estudiante debe organizar una carpeta de trabajo para incluir sus producciones; en cuanto al segundo, se proponen foros virtuales para analizar teorías y publicar documentos colectivos.

En consecuencia, puede afirmarse que en esta concepción de la práctica docente, se destaca la centralidad **del sujeto que aprende** y que es activo frente al conocimiento.

En esta fase, la subcategoría **contexto** aparece en referencia al componente virtual de la práctica de enseñanza, expresado en la página Web y los foros virtuales. Se trata de privilegiar un contexto virtual frente a un contexto material. La existencia del foro implica que los estudiantes no tienen la obligación de ir a clase.

Quizás pueda concluirse que la fase de planificación no se muestra como algo rígido, sino que en ella el docente se presenta como un sujeto reflexivo que experimenta, acompaña el proceso, y está atento a las dinámicas evidenciadas por los estudiantes. Puede afirmarse que, de las tres categorías consideradas, la del **sujeto aprendiz** es la que tiene más preponderancia.

En relación con las subcategorías que interesan al proyecto puede indicarse lo siguiente: en cuanto al manejo de los **contenidos**, un primer aspecto destacado por el docente hace referencia a la explicación sobre las formas como los trabaja en la clase: la dinámica que se sigue no obedece a un procedimiento único y estandarizado, sino que más bien se ensayan distintas formas de trabajo.

En cuanto a las formas específicas de construcción del conocimiento, la interacción comunicativa y el diálogo profesor–alumnos; alumno–alumnos adquieren un papel central. Hay un énfasis especial en formar la capacidad para hacer cosas con el conocimiento apropiado, tales como el análisis de prácticas, la producción de soluciones didácticas y el diseño de proyectos de intervención.

Es evidente el carácter innovador que el docente atribuye a esta forma de trabajo que que contrapone a las formas tradicionales: “una forma tradicional de hacerlo es que ustedes

lean, y venimos acá a clase y aquí trabajamos los conceptos, pero a mí me interesa más que lo trabajemos en foro ... si la cosa funciona bien eliminamos una clase.”

En cuanto al papel cumplido por el **estudiante universitario que aprende**, se les asignan distintas responsabilidades. Los estudiantes lideran las discusiones, motivan la participación de sus compañeros y van impulsando las discusiones, de forma que todo ello contribuya a su propia autorregulación.

En este sentido, es fundamental el papel que tiene la dimensión de la formación ética. La legitimidad del trabajo desarrollado y la autonomía se fundan en los mismos estudiantes: “la legitimidad de su producción no la encuentran fuera de ellos sino dentro de sus consistencia”.

Es importante destacar el valor que adquiere lo público en la validación del conocimiento.

Por último, en relación con papel del **contexto**, esta categoría no aparece con tanta fuerza como la anterior. En términos generales, puede decirse que se asume bajo la forma de relación entre teoría y práctica; ello se evidencia en la importancia otorgada al análisis de las prácticas en colegios de Bogotá, y al estudio de currículos de otros países: “para mirar la teoría que está junto a la práctica analizamos cuadernos, analizamos planeaciones, analizamos currículos de otros países”.

El ámbito de **la reflexión** constituye el último momento del análisis de la práctica de enseñanza y a partir de él, puede ponerse nuevamente en acción el ciclo completo. La dimensión reflexiva hace posible la reconstrucción de la práctica de enseñanza, tensionando situaciones, actores, acciones,



decisiones y supuestos implícitos. Este momento de la práctica es fundamental, si se pretende contribuir a la formación de docentes entendidos como sujetos competentes y reflexivos.

Durante la entrevista realizada al docente, es evidente su esfuerzo reflexivo y la capacidad de aprender mediante este ejercicio. En relación con esta situación, el docente destaca la importancia de la reflexión sobre la práctica desde el punto de vista de los **estudiantes**. Este trabajo permite la generación de una dinámica de investigación y reflexión sobre la práctica de los compañeros.

En síntesis, a partir de lo anterior puede concluirse, que existe claramente una construcción metodológica en el trabajo desarrollado por el docente. Esta construcción se manifiesta en el diseño intencionado del conjunto de actividades realizadas por el grupo de participantes y muy en especial, en el papel central que asume el **estudiante** en todo el desarrollo del proceso de enseñanza y/o aprendizaje.

Quizás esto hace que en ciertos casos se desdibuje un poco el rol del docente y el centro del proceso sea ocupado por el aprendiz. Esto plantea una dificultad clara, señalada por el mismo docente, en relación con las formas de evaluación del proceso.

**Por último**, la **CUARTA** entrevista que en el momento de la indagación, asumía la *cátedra de ecología de la escuela*, que desarrollaba en el cuarto semestre de formación en la licenciatura en Pedagogía Infantil, centra su proceso de planificación-previsión **en el estudiante universitario que aprende**. Se observa una clara preocupación por incentivar en el alumno la capacidad para afrontar un trabajo académico desde el cual pueda comprender y asimilar los

trabajos y los diferentes tipos de conocimiento académico. Esta forma de afrontar las tareas, puede modificarse según el contexto que el docente vaya estimulando.

La docente entrevistada ha generado desde la **planificación-previsión**, unas pautas de actuación, que contribuyen para que las estudiantes puedan apropiarse de los conocimientos disciplinarios pertinentes y requeridos en su proceso formativo.

En cuanto a la **actuación** como momento cuando se genera la acción de intercambio y reciprocidad entre los actores involucrados en el aula de clase, la coimplicación que se establece en el aula se encuentra atravesada y mediada por el entorno y por la biografía de quienes interactúan (Medina)<sup>31</sup>.

El docente impulsa y genera diferentes tipos de tareas con diferentes intencionalidades, que pueden perseguir resultados diversos, como por ejemplo aquellas tareas que implican creación cooperativa; al respecto, la entrevistada explicita su forma de actuar.

Nuevamente y desde el momento de la **actuación**, se aprecia preocupación por parte de la docente, en cuanto a centrar la actividad de enseñanza desde el actor **estudiante universitario que aprende**. Además de propiciar tareas de búsqueda y creación colectiva hay una inminente preocupación porque el estudiante dirija su proceso de aprendizaje, indagando, y construyendo una propuesta desde diferentes fuentes.

Las tareas de aprendizaje sugeridas por la entrevistada pretenden evitar la rutina y la improvisación en las pautas de actuación, hay

<sup>31</sup> MEDINA, A., citado por GARCÍA VALCÁRCCEL, A. (2001). *Op. Cit.*

un importante énfasis para no caer dentro de procesos no motivacionales, sino por el contrario, construir un escenario diverso y alternativo en la formación académica.

Entendida la **reflexión** como la reconstrucción crítica del proceso de enseñanza, en la cual se coloca en tensión situaciones, actores, decisiones y supuestos implicados, exige un esfuerzo y una inmersión consciente por parte del enseñante. Hay nuevamente una preocupación por **el estudiante universitario que aprende** desde la reflexión por la diversidad y por el contexto, y en la docente, surge el cuestionamiento por la necesidad de variar las acciones del aula.

La **construcción metodológica** que puede inferirse de las respuestas expresadas por la entrevistada puede sintetizarse de la siguiente manera: en los momentos de la **planificación-previsión, actuación y reflexión**, se aprecia que la entrevistada en sus construcciones metodológicas se orientan de manera decisiva desde la categoría: **el estudiante universitario que aprende**, y es una constante preocupación el estudiante, variable que determina sus actuaciones, transformaciones y reflexiones.

Puede concluirse entonces, desde el proceso investigativo realizado, que **las construcciones metodológicas** designan las maneras específicas o los estilos particulares construidos por los docentes en sus prácticas de enseñanza, para propiciar la adquisición de conocimiento y los procesos de formación de los estudiantes. No son absolutas, sino relativas, se conforman a partir de la estructura conceptual (sintáctica y semántica) de la disciplina y la estructura cognitiva de los sujetos en situación de apropiarse de ella. Construcción, por lo tanto, de carácter singular, que se genera en relación

con un objeto de estudio particular y con sujetos particulares.

De igual manera, las **construcciones metodológicas** indagadas e identificadas en los enseñantes entrevistados de la carrera de Pedagogía Infantil de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, se evidencian como acciones singulares, creativas y contextuales del equipo docente, en el cual, cada uno de ellos renuncia a cualquier intento de homogenizar, idealizar, o estandarizar las acciones metódicas en el aula.

Podría concluirse, que existe una categoría que se hace visible en los diferentes momentos de la construcción metodológica, en todos los enseñantes entrevistados y esta hace referencia al **Estudiante Universitario** como sujeto del aprendizaje.

En los diferentes momentos: **planificación-previsión, actuación y reflexión**, se identifica como tendencia generalizada el interés y atención de los docentes al dirigir su reflexión al **estudiante universitario como sujeto del aprendizaje**. Las verbalizaciones de los docentes se orientan hacia los acuerdos, situaciones y negociaciones que pueden realizar con los estudiantes. Igualmente, la imagen que poseen de los estudiantes les permite valorar y seleccionar los tipos de contenido o actividades que integrarán a las diferentes acciones de enseñanza, desde sus planes mentales.

Hay una comprensión de los docentes acerca del **estudiante universitario** como aquel que puede y debe asumir su proceso de aprendizaje, como un sujeto autónomo que debe decidir acerca de las circunstancias que le permitirán apropiarse y enfrentar los retos de su formación.

Esta conclusión podría ligarse al hecho de que los enseñantes poseen formación en disciplinas humanísticas en las cuales, la comprensión del ser humano es objeto esencial de reflexión, aspecto que incide en el momento de identificar las categorías esenciales de la construcción metodológica que elaboran, lo cual confirma que el área disciplinar de formación del docente conjugada con el área disciplinar donde se desempeña, se constituyen en los elementos fundamentales para el planeamiento y desarrollo de las construcciones metodológicas indagadas.

## Conclusiones

Como principales aprendizajes, derivados de la presente investigación, pueden expresarse los siguientes:

La importancia y necesidad de generar este tipo de procesos reflexivos en el escenario de la educación superior, debido a que es en este nivel donde existen mayores vacíos conceptuales e investigativos en cuanto a la caracterización de las prácticas de enseñanza universitarias.

Dado que esta es la primera aproximación al estudio de las construcciones metodológicas, no se poseen elementos de juicio para hacer comparaciones con las construcciones de otros campos disciplinares y profesionales.

Como uno de los principales aprendizajes derivados de esta primera experiencia, el grupo de investigadores tomó consciencia de la importancia que tiene la reconstrucción histórico epistemológica (cuando dos adjetivos tildados acompañan a un sustantivo, el primero pierde la tilde) del campo del saber indagado.

A pesar del propósito explicitado en el proyecto de contrastar la perspectiva del docente sobre su propia práctica con otros actores educativos (alumnos y directivos), en la interpretación de la información, el grupo decidió tomar como referente esencial la información derivada de los docentes, debido a la poca precisión, vaguedad y ausencia de criterios reflexivos evidenciados en las respuestas de los alumnos en la encuesta aplicada. Igualmente, no fue posible contar con la percepción del directivo, debido a que se encontraba próximo a retirarse de la Universidad

Como fruto de esta primera aproximación investigativa al campo de las prácticas de enseñanza, se destaca la fecundidad de la noción de construcción metodológica, como una noción que el grupo de investigadores no asume en términos prescriptivo-normativos (modelo), sino como una expresión de las *maneras de hacer, singularidades, apuestas o estilos metodológicos* de los maestros en el quehacer del aula universitaria.

Es importante empezar a incluir al estudiante universitario como actor decisivo en la negociación y construcción colectiva de las construcciones metodológicas. Los cambios en los procesos metodológicos deben pensarse y acordarse con los actores involucrados en los procesos del enseñar y del aprender.

## Referencias

- BISQUERRA, M. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- DE CAMILLONI, A., et al. *Corrientes didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- DÍAZ, A. (1995). *Didáctica, aportes para una polémica*. Buenos Aires: Rei Aique.

- GARCÍA-VALCÁRCEL, A. (2001). *Didáctica Universitaria*. Madrid: La Muralla.
- OTERO, F. (2002). *La construcción metodológica docente en la enseñanza media*. En: Docentes que hacen investigación educativa. CARDELLI y DUHALDE, compiladores. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- PÉREZ, A.I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- PORLÁN, R. (1998). *Constructivismo y Escuela*. Barcelona: Díada.
- ROMÁN, C., et al. (2001). *Maestros en acción. Una construcción cotidiana del rol docente*. En: Revista La educación en los primeros años 0 a 5 años. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- SALINAS, D. (1993). *El oficio de maestro: de la vocación a la reflexión*. Valencia: Signos.
- SUÁREZ, M. (2002). *Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación*. En: Revista Electrónica de enseñanza de las ciencias, Vol. 1, No. 1. En: <http://saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen1/Numero1/Art3.pdf> (17 de marzo de 2008).
- SURIANI, B. (2003). *Las prácticas de enseñanza en contextos de cambio: características, dilemas y tensiones*. Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el siglo XXI. San Luis, Argentina. Universidad Nacional. En: [http://conedsup.unsl.edu.ar/Download trabajos/Trabajos/Eje\\_8 Sujetos y Practicas Contextos Crisis/Suriani Beatriz.PDF](http://conedsup.unsl.edu.ar/Download_trabajos/Trabajos/Eje_8_Sujetos_y_Practicas_Contextos_Crisis/Suriani_Beatriz.PDF) (17 de marzo de 2008).
- VAIN, P. (1998). *La evaluación de la docencia universitaria: un problema complejo Misiones, Argentina*. Universidad Nacional. En: <http://www.coneau.edu.ar/archivos/1324.pdf> (17 de marzo de 2008).
- ZIPEROVICH, C. (2005). *Los instrumentos mediadores en el aprendizaje universitario. Los procesos de pensamiento en la lectura y escritura*. Córdoba, Argentina: Universidad Nacional. En: [http://www.unam.edu.ar/extras/iv-jie/Mesa\\_6/Ziperovich%20Mercado.htm](http://www.unam.edu.ar/extras/iv-jie/Mesa_6/Ziperovich%20Mercado.htm) (17 de marzo de 2008).