

Prácticas de planificación e interacción de la enseñanza de los profesores de la Universidad Mariana*

Fecha de recepción:

27 de agosto de 2013

Fecha de aceptación:

4 de diciembre de 2013

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo:

Valverde, O., Belalcázar, N. & Mora, C. (2013). Prácticas de planificación e interacción de la enseñanza de los profesores de la Universidad Mariana. *Revista Criterios*, 20 (1), pp. 53 - 66.

♦ Artículo de investigación e innovación.

* Doctor en Educación, Universidad de Valencia, Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, España; Magíster en Educación, Universidad Pedagógica Nacional; Especialista en Computación para la Docencia; Licenciado en Educación con Énfasis en Matemáticas, Universidad Mariana; Economista, Universidad de Nariño; Decano Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia.

Correo electrónico: osvalverde@hotmail.com

** Magíster en Pedagogía, Universidad Mariana; Especialista en Orientación Educativa y Desarrollo Humano, Universidad de Nariño; Trabajadora Social, Universidad Mariana; Directora Programa de Trabajo Social, Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia.

Correo electrónico: nbelalcazar@umariana.edu.co

***[✉] Magíster en Pedagogía, Universidad Mariana; Trabajadora Social, Universidad Mariana, Docente Programa de Trabajo Social, Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia.

Correo electrónico: camora2011@gmail.com

Oscar Olmedo Valverde Riascos*
Nancy Andrea Belalcázar Benavides**
Carmen Alicia Mora***✉

Resumen

El objetivo de esta investigación fue la caracterización de las prácticas de planificación e interacción de la enseñanza de los profesores de la Universidad Mariana, para lo cual fue necesario describir sus concepciones, develar su contribución e identificar su relación. La metodología estuvo orientada por el paradigma cualitativo, un tipo de investigación exploratorio-descriptivo y un método basado en grupos focales. Las estrategias utilizadas para la recolección de la información fueron la entrevista a través de los grupos focales y la observación no participante; también se optó por un muestreo intencionado del que hicieron parte profesores noveles y expertos; y para el análisis se contempló el uso de matrices, taxonomías y gráficos.

Como resultado principal se obtuvo que el pensamiento del profesor es dirigido por las prácticas de planificación, puesto que éstas fortalecen los niveles de exigencia, creatividad, trabajo y reflexión. Por otro lado, los factores claves para hacer efectiva la interacción son los académicos y los socioafectivos que se ven reflejados en el aula. A partir de estos hallazgos fueron planteadas alternativas para fortalecer el Plan de Cualificación y Desarrollo Profesional como: incluir un objetivo y varias estrategias relacionadas con la planificación, interacción y evaluación académica de los estudiantes, sugerir una política institucional que articule lo académico con lo administrativo y, avanzar en investigaciones relacionadas con el pensamiento docente.

Palabras clave: enseñanza, prácticas de interacción, prácticas de planificación.

Educational planning and interaction practices of the teachers at *Universidad Mariana*

Abstract

The purpose of this study was the characterization of practices of planning and interaction of teaching of the teachers at Universidad Mariana, which required the description of their visions, the unveiling of their contribution and the identification of their relationship. The qualitative paradigm oriented the research, under an exploratory and descriptive type and a method based on focus groups. The strategies used for collecting information were: interviewed through focus groups and non-participant observation; a meaningful sampling was done with new and expert teachers and, finally, an analysis by the use of matrices, taxonomies and graphs.

The main result was the evidence that the teacher's thinking was guided by planning practices, because they strengthen the levels of demand, creativity, work and reflection. In addition, academic and socio-emotional factors are the clue for making effective the interaction, and they are reflected in the classroom. In order to strengthen the teachers' plan of qualification and development, some alternatives were proposed, such as: include an objective and many strategies related to planning, interaction and academic assessment of students; suggest an institutional policy that articulates the administrative part and academic progress, and advance in research related to teaching thinking.

Key words: teaching, practice of interaction, planning practice.

Práticas de planejamento e interação de ensino dos professores da *Universidad Mariana*

Resumo

O objetivo deste estudo era a caracterização das práticas de planejamento e interação de ensino dos professores da Universidad Mariana, o que exigiu a descrição de suas

visões, a descoberta de sua contribuição e a identificação de seu relacionamento. O paradigma qualitativo orientado a pesquisa, sob um tipo exploratório e descritivo e um método baseado em grupos focais. As estratégias utilizadas para a coleta de informações foram: entrevistas por meio de grupos focais e observação não participante; uma amostragem significativa foi feita com professores novos e peritos e, finalmente, uma análise do uso de matrizes, taxonomias e gráficos.

O principal resultado foi a evidência de que o pensamento do professor foi orientado por práticas de planejamento, pois eles fortalecem os níveis de exigência, criatividade, trabalho e reflexão. Além disso, fatores acadêmicos e sócio-emocionais são chaves para fazer efetiva a interação, e eles são refletidos em sala de aula. A fim de reforçar plano de capacitação e desenvolvimento dos professores, algumas alternativas foram propostas, como: incluir umas estratégias objetivas e muitas relacionadas com o planejamento, interação e avaliação acadêmica de estudantes, sugerir uma política institucional que articula a parte administrativa e progresso acadêmico, e avançar na investigação relacionada com o pensamento de ensino.

Palavras chave: ensino, prática de interação, práticas de planejamento.

1. Introducción

La relevancia de la investigación, en primera instancia, responde a la necesidad de indagar sobre la actividad del profesor, ubicándolo como el sujeto que enseña y que tiene a su cargo la dirección del proceso de enseñanza, en tanto debe planificar, organizar, regular, controlar y orientar el aprendizaje del estudiante y su propia actividad. En segunda instancia, los resultados encontrados en el prediagnóstico investigativo determinaron que los docentes de la Universidad Mariana no tenían claridad acerca de las prácticas de planificación e interacción, razón por la que fue esencial

adelantar su estudio. En tercera instancia, la investigación se justifica en la medida en que dio respuesta a los “vacíos de conocimiento” de los investigadores sobre el tema de planificación e interacción docente, los cuales se lograron superar por medio de aliados teóricos como Clark y Peterson (1985), García (1993), Gimeno y Pérez (1988) y Fandiño (2007). En cuarta instancia es novedosa porque surge de la revisión de antecedentes internacionales y nacionales, puesto que a nivel regional y local no existen investigaciones relacionadas con el tema, lo que posibilita la consolidación de nuevas líneas de investigación.

En síntesis, la investigación da respuestas a los retos y desafíos que impone la sociedad del conocimiento a los actores que le dan sentido a las prácticas de planificación e interacción de la enseñanza, como son: el estudiante como ser humano y el profesor como el orientador del proceso.

En este orden de ideas, es importante mencionar el estudio realizado por Fandiño (2007) denominado: “El pensamiento del profesor sobre la planificación en el trabajo por proyectos”, que dio luces para la formulación de objetivos, selección de categorías y de estrategias para la recolección de información. A partir de este momento, se identificaron los componentes teóricos y conceptuales en los que se soporta el estudio, a saber:

- El paradigma del pensamiento del profesor para Fandiño (2007), se fundamenta en la enseñanza, concebida como una actividad que implica el diálogo de profesores y estudiantes e involucra el ejercicio tanto del pensamiento como de la acción por parte de todos los participantes.
- Las creencias de la planificación e interacción de la enseñanza, definidas como rutinas o hábitos que tiene el docente para diseñar un proceso sistémico integral, racional y continuo de previsión, organización y uso de los recursos disponibles con miras a lograr objetivos y metas en un tiempo y en un espacio prefijados. Existen dos tipos de

planificación: la formal, que hace referencia al momento en que el docente empieza su reflexión sobre los nuevos retos que le impone la institución educativa y, convierte esos pensamientos en acciones que se plasman en un diseño que contempla los aprendizajes que espera lograr durante el período de clases; y la planificación informal, entendida como el ejercicio mental que un docente realiza en la etapa pre-activa, en la que se tiene en cuenta las evaluaciones de estudiantes, profesionales y administrativos que le permiten reflexionar sobre su quehacer, y finalmente, en la etapa interactiva, cuando evalúa o reflexiona sobre su desempeño al salir de clase, o cuando está efectuando otras actividades extracurriculares.

Por otra parte, las prácticas de interacción se refieren a la relación entre estudiantes y docentes, donde este último no es simplemente un animador interesado en mantener absortos a los primeros, sino que su objetivo es mejorar el bienestar de los mismos a través de estrategias que buscan por un lado, el mantenimiento de las condiciones apropiadas de trabajo y la eliminación de las perturbaciones extrínsecas; y por el otro, la adecuación del contenido del curso para que haya engranaje entre los estudiantes y el material que se está estudiando (López, 2010).

- Las estrategias didácticas en el tiempo académico presencial,

según Luna (2011) son el conjunto de decisiones sobre los procedimientos y recursos a utilizar en las diferentes fases de un plan de acción, organizadas y secuenciadas coherentemente con los objetivos y, utilizadas con intención pedagógica, mediante un acto creativo y reflexivo. Existen diversas estrategias didácticas en el acompañamiento que el profesor realiza a las actividades del estudiante, frente a frente, ya sea individual o grupal y que pueden organizarse de acuerdo con los tres saberes: saber ser, saber conocer y saber actuar.

- La contribución de las prácticas de planificación e interacción de la enseñanza en el trabajo académico presencial. Para los profesores universitarios, la planificación se convierte en una de las competencias básicas del ejercicio profesional. Con frecuencia, la planificación se ha reducido a un listado de los temas a tratar y/o de las prácticas a realizar con algunas anotaciones sobre la evaluación; pero planificar, es más que eso.
- Zabalza (2003, p. 73) afirma que planificar la enseñanza significa tomar en consideración las determinaciones legales (los descriptores), los contenidos básicos de nuestra disciplina (las *common places*, aquello que suelen incluir los manuales de la disciplina), el marco curricular en que se ubica la disciplina (en qué Plan de estudio, en relación a qué perfil profesional, en qué curso, con qué duración), la visión de la disci-

plina y de su didáctica (nuestra experiencia docente y nuestro estilo personal), las características de los alumnos (su número, su preparación anterior, sus posibles intereses) y los recursos disponibles.

- La relación de las prácticas de planificación e interacción de la enseñanza. Quizás la mejor forma de perfeccionar los estudios en relación a la planificación de la enseñanza consiste en conocer cómo la planificación se lleva a la práctica, cómo se desarrolla en la realidad, si se enseña todo lo que se ha planificado, es decir, si existe relación de ésta con la interacción.

Las consecuencias que puede tener planificar o no planificar una lección pueden ser diversas. Zahorik (citado por García, 1993), encontró que la diferencia entre los profesores que planificaron frente a los que no, estuvo en que los primeros, tuvieron la oportunidad de conocer el contenido con mayor detalle y, por tanto, su enseñanza de clase era más iniciadora y proporcionaba menos refuerzo. Por el contrario, los profesores que no planificaron, usaron más incentivos y menos iniciación, y por tanto, fomentaron más la participación de los alumnos.

Las razones que explican las posibles discrepancias entre la planificación y la realidad según Peters (1984, citado por García, 1993), apunta a dos posibles factores: los factores situacionales

y las rutinas. Los primeros pueden ser las diferencias ya esperadas por el profesor en la planificación y aquellas otras no esperadas, en relación a los alumnos, actividades, medios, etc. Las rutinas son comportamientos interiorizados y automáticos, generados por los propios profesores como consecuencia de su práctica profesional, y que “liberan espacios de procesamiento cognitivo tanto para los profesores como para los alumnos, automatizando un subconjunto de tareas de procesamiento cognitivo que podrían enfrentar a alumnos y profesor si los problemas tuvieran que resolverse de nuevo cada vez” (García, 1993).

En definitiva, la investigación caracteriza las creencias o las concepciones pedagógicas de los docentes de las cuatro facultades estudiadas, en lo que respecta a la planificación e interacción, su contribución a la enseñanza en el trabajo académico presencial, por medio de la selección de estrategias didácticas y la importancia del docente como un actor clave en la relación de estas dos prácticas.

2. Metodología

El modelo metodológico asumió los siguientes aspectos: paradigma, enfoque, tipo de investigación, criterios de selección de la muestra, estrategias de recolección de la información, proceso de sistematización y análisis.

La investigación se orientó bajo el paradigma cualitativo, porque ca-

racterizó una situación social como un todo; en este caso las prácticas de planificación e interacción de la enseñanza, teniendo en cuenta sus propiedades y su dinámica, realizando un proceso inductivo que dio sentido a la situación y a los participantes vinculados, intentando no imponer preconceptos al problema analizado, sino que, a partir de las observaciones específicas se pudiera describir patrones generales de comportamiento. Las categorías que orientaron la investigación, emergieron de la revisión de los antecedentes, de la observación abierta y del pre diagnóstico investigativo, que fueron depuradas en la medida en que los investigadores comprendieron mejor los parámetros que organizaban el comportamiento de la realidad que se investigó.

Teniendo en cuenta lo anterior y para garantizar el rigor científico de la investigación cualitativa, se observó los siguientes criterios:

- **Credibilidad.** Presencia de juicio de expertos, abundante y suficiente información y sistematización de las voces de los actores.
- **Consistencia Interna.** La investigación contó con una relación entre diseño, método, contexto y resultados.
- **Transferibilidad.** Es una investigación que se puede extender a otros contextos de similares condiciones.
- **Parsimonia.** La investigación contó con los recursos necesarios y suficientes.

Respecto al enfoque, la investigación estuvo orientada bajo una perspectiva interpretativa, cuya pretensión fue estar más cerca de las realidades de la vida social. Bajo este enfoque, la fenomenología tiende a centrarse en analizar el conocimiento que los actores tienen de la situación, particularmente de aquel que tienen sobre los demás participantes.

En cuanto al tipo de investigación se acogió el exploratorio - descriptivo, permitiendo conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes en las prácticas de planificación e interacción, a través de una descripción exacta de las concepciones, los factores, las tipologías, las relaciones y los ac-

tores que se ven más involucrados. La finalidad de este tipo de investigación no se limitó a la recolección de datos, sino a la caracterización de las relaciones que existen entre las dos prácticas. La sistematización de la información se efectuó con base en preguntas orientadoras y contempló el vaciado de la información, la triangulación que se hizo de manera cuidadosa y la interpretación.

A continuación se presenta en la Figura 1 el diseño metodológico y la categorización de la investigación, constructos teóricos validados por la experiencia de los investigadores, constituyéndose en los pilares que orientaron las fases o momentos del proceso investigativo.

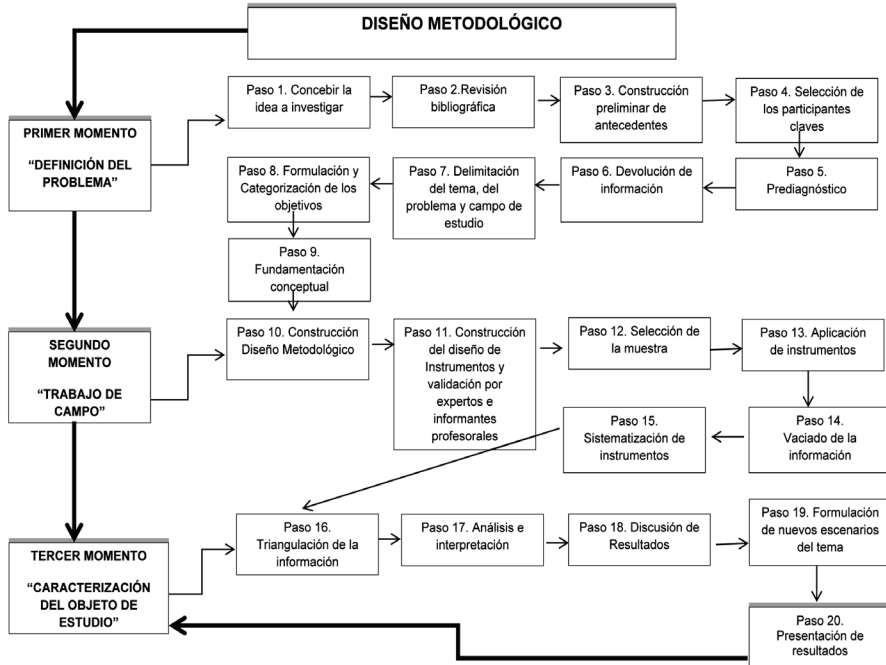


Figura 1. Diseño Metodológico de la investigación “Prácticas de planificación e interacción de la enseñanza de los profesores de la Universidad Mariana.

En este diseño metodológico se identifica las unidades de análisis, trabajo y apoyo, que se describe a continuación:

Unidad de análisis: 356 docentes Tiempo Completo (TC), Medio Tiempo (MT) y Hora Cátedra (HC).

Unidad de trabajo: muestra intencional que tuvo los siguientes criterios:

- Profesores noveles de T.C., con un tiempo de experiencia de 0 a 5 años y con asignación en el campo disciplinar.
- Profesores expertos de T.C. con más de 5 años de experiencia docente.
- Profesores de programas de pregrado presenciales de las facultades de Humanidades y Ciencias Sociales, Ingeniería, Salud, Ciencias Contables y Administrativas.
- Profesores noveles evaluados con un promedio mayor o igual a 4.0.
- Profesores expertos evaluados con un promedio mayor o igual a 4.7.
- De la muestra seleccionada corresponde el 50% al género femenino y el otro 50% al masculino.
- De la muestra seleccionada corresponde el 50% a profesores noveles y el 50% restante a profesores expertos.
- Realizar un grupo focal por cada una de las facultades.

En congruencia con lo anterior, las facultades que hicieron parte del

estudio fueron las de Humanidades y Ciencias Sociales, codificada con la letra H, Ingeniería codificada con la letra I, Ciencias de la Salud codificada con la letra S y Ciencias Contables Económicas y Administrativas codificada con la letra C, quienes manejan una modalidad presencial. Respecto al género, participaron 11 hombres y 9 mujeres, que en su mayoría se encuentran entre 31 y 40 años (14 docentes), seguidos por los que se encuentran entre 20 y 30 años (2 docentes), al igual que los que están entre 41 y 50 años (2 docentes); además, se encontró 1 docente que se encuentra entre los 51 y 61 años. A nivel de experiencia, se cumplió con el criterio de selección ya que 10 docentes se ubican entre 0 a 5 años y los otros 10 tienen una experiencia superior a 5 años.

Igualmente, los participantes cuentan con formación profesional y 18 de ellos con formación posgradual, 13 docentes con especialización y 5 con título de magíster. En cuanto a la formación pedagógica, se pudo identificar que 9 de ellos sí la tienen, evidenciada a través de cursos y los 11 restantes no. Finalmente, en lo que respecta a la categoría académica de la Universidad, en su mayoría las respuestas de los docentes fueron: no sabe/no responde, lo que evidencia un desconocimiento del escalafón docente a nivel personal.

2.1 Unidades de apoyo en la técnica de la observación no participante

Para este fin se contó con estudiantes de las diferentes facultades, seleccionados bajo los siguientes criterios:

- Estudiantes destacados por su buen desempeño académico, liderazgo y adecuadas relaciones interpersonales.
- Estudiantes de los cursos que lideran los docentes que hicieron parte de la Unidad de Trabajo.

Por otra parte, las estrategias e instrumentos para la recolección de información fueron las entrevistas en grupo focal y la observación no participante, coherentes con los postulados de la metodología cualitativa.

El grupo focal es, para Bonilla y Rodríguez (2000), una modalidad de entrevista; es decir, un medio para recolectar en poco tiempo y en profundidad, un volumen significativo de información cualitativa, a partir de una discusión con un grupo de seis o doce personas, quienes son guiadas por un entrevistador para exponer sus conocimientos y opiniones sobre temas considerados importantes para el estudio.

Este tipo de entrevistas constituyó una fuente importante de información para comprender las actitudes, creencias, saber cultural y percepciones de una comunidad, en relación con algún aspecto particular del problema que se investiga.

Inicialmente, en las convocatorias para las sesiones, la labor de identificar y convocar a las personas que formaron parte de los grupos, exigió tiempo y cuidado. De ahí, que esta actividad se realizó con dos semanas de anticipación, de tal manera que los investigadores tuvieron la certeza de que las personas

seleccionadas fueron representativas de los sectores poblacionales, de acuerdo con los parámetros definidos previamente.

Sumado a esto, se diseñó la guía de entrevista y su correspondiente dinámica, teniendo en cuenta requerimientos de información como la preparación de una guía de tópicos o temas generales, que permitió conducir la discusión y profundizar y ampliar los aspectos más relevantes para el estudio. Las entrevistas a grupos focales contaron con dos componentes esenciales: el contenido de la información “lo que se dice” y el proceso de comunicación “cómo se dice”. Mientras el contenido dependió en gran parte de los tópicos definidos en la guía de entrevista, el proceso fue el resultado del manejo del grupo que hizo el entrevistador, para generar un clima de integración entre los participantes.

El proceso se reflejó principalmente en conductas no verbales -interrupciones, risas, posturas, gestos, comunicación visual, etc.- y en el tipo de relaciones que establecieron los miembros entre sí -atracción, rechazo, establecimiento de posiciones dominantes, subordinadas o neutras, etc.-.

En cuanto a la observación no participante, se puede afirmar que permitió obtener información de los hechos tal y como ocurrieron en el aula, constatando cómo la planificación se evidenció en la interacción docente - estudiantes, en cada curso donde estaban presentes los observadores claves.

Lo anterior hace inferir que la observación es muy útil en todo tipo de investigación, particularmente de tipo descriptiva, analítica y experimental. En áreas como la educacional, social y psicológica es significativa, sobremanera cuando se desea estudiar aspectos del comportamiento: relaciones maestro alumno, desempeño de los funcionarios públicos, relación del uso de ciertas tecnologías educativas, relación entre el índice de calificaciones y las asignaturas prácticas, entre otros.

Es así como se abordó el método, validado a través de un proceso de análisis que acogió la sistematización de la información y el análisis propio de un proceso cualitativo, que se detalla a continuación:

La sistematización de la información surgió inmediatamente después de la aplicación y recolección de la información a través de las guías de entrevista y de observación. Se pasó a efectuar el primer vaciado de información, denominado: Proceso de Transcripción de Información del Grupo Focal, tomando como base la ficha de diligenciamiento de Valverde (2011). Este ejercicio se realizó por facultades, obteniendo datos de identificación de los grupos, número de participantes, roles de los investigadores y respuestas a las preguntas por medio de un resumen breve y aspectos claves o frases notables.

Paralelamente a esta organización preliminar de la información, se efectuó el registro de guías de ob-

servación, también por facultades y por docente, identificando datos generales del grupo con el cual se aplicó la guía de observación, como por ejemplo, quién la elaboró, asignatura, fechas, lugar y las preguntas tanto cualitativas como cuantitativas y sus respuestas; de esta última información se identificaron las frecuencias y porcentajes del registro de observación de los profesores de la Universidad Mariana.

Pasemos ahora, al análisis de la información que se organizó mediante una matriz que se denominó: Propositiones agrupadas para entrevista en grupo focal y observación estructurada por categorías, subcategorías y facultades. A partir de este ejercicio de análisis se logró la triangulación de la información por técnicas a través de la entrevista de los profesores del grupo focal y de la observación de las cuatro facultades, a través de una matriz que contempló no sólo las categorías y subcategorías, sino también, las proposiciones agrupadas de las entrevistas en el grupo focal, las proposiciones agrupadas de la observación y la triangulación final de éstas.

Posteriormente se trasladó la información resultante de la casilla Triangulación por técnicas de cada grupo focal, a otra matriz que fue la triangulación síntesis de la información por grupos focales, donde se especifica mucho más las proposiciones comunes y las proposiciones diferentes, que fueron identificadas con los colores amarillo y verde respectivamente, con el propósito de

conocer las voces, frases, argumentos de los actores más recurrentes, pero también opuestas, respecto a las categorías y subcategorías.

La etapa anterior fue relevante para lograr la selección de categorías inductivas, tópicos o núcleos de significado, las cuales fueron logradas por categorías y subcategorías, a través de las proposiciones agrupadas por temas -comunes y diferentes-, para establecer las categorías inductivas y sus respectivos códigos que corresponden a las letras iniciales de cada núcleo de significado.

Cuando se logró identificar las categorías inductivas, se realizó el listado de clasificación y jerarquización de tópicos por categorías deductivas, subcategorías y categorías inductivas. Este documento fue un apoyo valioso no sólo para organizar las taxonomías como recurso de análisis, sino para el proceso de interpretación y redacción de los diferentes tópicos.

Una vez organizada la etapa de análisis por categorías inductivas, fue posible adelantar el proceso interpretativo, que tuvo como esencia no sólo la descripción de los hallazgos, sino también la identificación de las relaciones entre categorías, la validación de la información en busca de evidencias que corroboren o invaliden la fundamentación conceptual, la comprensión del tema y la formulación de nuevos escenarios de investigación.

En síntesis, la elección adecuada del paradigma, el enfoque y el tipo de investigación, permitieron

construir un diseño metodológico coherente, organizado y con rigurosidad científica, desde la definición del problema, el proceso de trabajo de campo, hasta el análisis, interpretación y discusión de los resultados.

3. Resultados

La caracterización de las prácticas de planificación y la interacción de la enseñanza fueron definidas a partir de tres categorías denominadas: las concepciones de las prácticas, su contribución en el trabajo académico presencial y las relaciones entre las prácticas de planificación y de interacción.

Las concepciones de las prácticas de planificación y la interacción de la enseñanza están representadas por las creencias pedagógicas de los docentes de las cuatro facultades con respecto a la planificación; las consideran como una práctica que se vincula al proceso pedagógico; está definida como una etapa que evita improvisar, contribuye a la enseñanza en relación con su organización, evaluación y reflexión docente, guarda relación con la interacción, implica una correspondencia entre el docente y el estudiante, donde este último asume el rol protagónico en el proceso de enseñanza. Por otro lado, los profesores identificaron como percepciones pedagógicas los factores claves para hacer efectiva la interacción, como son los académicos y socioafectivos.

Ahora bien, la contribución de las prácticas de planificación se deter-

minaron a partir de los aportes que hace la planificación formal e informal en el trabajo presencial y en la enseñanza del profesor universitario, puesto que orientan la acción pedagógica en cualquier escenario educativo y sirven para organizar el trabajo, permitiendo tener claro lo que se va hacer, por qué y cómo se va hacer para lograr la mejor utilización del tiempo; asimismo, fortalecen los niveles de exigencia, creatividad, trabajo y reflexión, porque se constituyen en un acto de toma de decisiones frente a las múltiples opciones que el razonamiento puede hallar ante la formulación de una propuesta de enseñanza.

En consonancia con lo anterior, la planificación para los docentes se cristaliza en el Plan Analítico y valora los aportes de la planificación formal en su quehacer docente, recalando que es una herramienta que guía su interacción con el educando, le confiere confianza y seguridad en sí mismo y propicia el diálogo de saberes, el respeto y el deseo de ampliar los horizontes conceptuales por parte de sus estudiantes.

Respecto a la segunda categoría relacionada con la contribución de las prácticas de interacción de la enseñanza, el docente de la Universidad Mariana percibió la contribución de las prácticas de interacción de la enseñanza, en primera instancia, desde las condiciones de trabajo favorables en el aula, reflejadas no sólo en la infraestructura física y los medios tanto académicos como tecnológicos óptimos para la labor docente, sino también en los tiempos, recursos y

estrategias fundamentales de trabajo acordes al aprendizaje de los estudiantes. En segunda instancia, se vio reflejada en la adecuación del curso desde una perspectiva integradora donde confluyen los intereses de los estudiantes, las tendencias disciplinares y el contexto y, en tercera instancia, las prácticas de interacción implican una relación entre el docente y el estudiante, con el propósito de conocer a este último como un ser humano, y no sólo como un receptor de conocimientos; además, se estableció de qué manera se va a trabajar en el proceso de enseñanza, retroalimentación y evaluación en función de la toma de decisiones.

Siguiendo con otra de las categorías, la contribución de las prácticas de planificación en el trabajo académico presencial se identificó en la selección y aplicación de estrategias didácticas que debe hacer el docente antes y durante el desarrollo de su clase. Esta selección se efectúa bajo la premisa de articulación e integración de tres saberes -conocer, ser y hacer- y sus creencias bajo una intencionalidad pedagógica dirigida al aprendizaje significativo del estudiante. La contribución de las prácticas de interacción es generar vínculos entre docentes y estudiantes, apoyar el diseño y aplicación de las estrategias claves en la construcción de diálogo, motivación, respeto, promover condiciones de trabajo favorables en el aula y en la articulación efectiva del curso a los contextos sociales y académicos, y finalmente, incidir en el reconocimiento del profesor como profesional y persona.

Por último, se puede decir que las relaciones entre prácticas de planificación e interacción de la enseñanza fueron comprendidas a través de sus diferencias y semejanzas. A causa de ello, estas dos prácticas son opuestas desde sus concepciones, su tipología y las funciones que cumplen, y se encuentran cuando identifican los actores, que son tanto el docente como el estudiante.

4. Conclusiones

Las creencias pedagógicas de los docentes de las cuatro facultades de la Universidad Mariana con respecto a las concepciones de la planificación están encaminadas a que esta práctica evita improvisar y contribuye a la enseñanza en relación con su organización, evaluación y reflexión docente.

La planificación para los docentes se cristaliza en el Plan Analítico y valora los aportes de la planificación formal en su quehacer docente, recalando que es una herramienta que guía su interacción con el educando, le confiere confianza y seguridad en sí mismo y propicia el diálogo de saberes, el respeto y el deseo de ampliar los horizontes conceptuales por parte de sus estudiantes.

Las prácticas de interacción implican una relación entre el docente y el estudiante, con el propósito de conocer a éste último como un ser humano, y no sólo como un receptor de conocimientos; además, establece de qué manera se va a trabajar en el proceso de enseñanza para retroalimentarlo y evaluarlo en función de la toma de decisiones.

Asimismo, se puede decir que los factores claves para hacer efectiva la interacción son los académicos y los socioafectivos.

Los aportes de la planificación formal e informal a las prácticas de planificación en el trabajo presencial radican en su organización y en la claridad de lo que se va a hacer, por qué y cómo se va a hacer. También, fortalecen los niveles de exigencia, creatividad, trabajo y reflexión.

La contribución de las prácticas de interacción de la enseñanza para el docente de la Universidad Mariana se ve reflejada en la promoción de las condiciones de trabajo favorables en el aula y en la articulación efectiva del curso a los contextos sociales y académicos.

Se identificaron obstáculos en la interacción entre docentes y estudiantes que van desde las motivaciones y esquemas, y pasan por las estrategias de aquéllos, hasta la garantía de las condiciones de trabajo óptimas para el desarrollo de la planificación e interacción de la enseñanza.

Las estrategias didácticas son las que permiten la interacción del docente con el estudiante en el tiempo presencial, convirtiéndose en mediadoras de esa relación; además, hacen entrever la articulación e integración del saber ser, conocer y hacer.

La planificación e interacción son dos prácticas opuestas desde sus concepciones, su tipología y las funciones que cumplen, pero se articulan cuando identifican los actores

que participan en ellas, que son tanto el docente como el estudiante.

Un actor importante para hacer efectiva la relación planificación - interacción de la enseñanza, es el docente, quien con sus actitudes positivas, participativas, de motivación y actualización disciplinar, logra un mejoramiento en el desempeño académico y soluciona las dificultades a través de un diálogo proactivo.

Referencias Bibliográficas

- Bonilla, E. & Rodríguez, P. (2000). *Más allá del dilema de los métodos*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Clark, C. & Peterson, P. (1985). Antecedentes, Evolución y aportaciones de la Investigación del Pensamiento y Conocimiento del Profesor de Educación Física. En: H. García. *ADAXE, Revista de Estudios y Experiencia Educativas*, 19, 105-133.
- Fandiño, C. (2007). "El pensamiento del profesor sobre la planificación en el trabajo por proyectos". *Grado de transición*. Santa Fe de Bogotá, Colombia: Editora Géminis Ltda.
- García, C. (1993). "Pensamientos pedagógicos y toma de decisiones de los profesores en la planificación de la enseñanza". Departamento de Didáctica. Facultad de Filosofía y Letras. Campus Cartuja 18011 Granada.
- Gimeno, J. & Pérez, Á. (1988). Pensamiento y Acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación, al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, (42), 37-64.
- López, T. (2010). *Teorías Curriculares*. Recuperado el 28 de junio de 2010, en: www.revistas.ucm.es/edu/11302496/articulos/RCE-D9494120315B.PDF-Google Chrome
- Luna, C. (2011). "Metodología del trabajo académico". Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Escuelas de Ciencias Administrativas Contables, Económicas y de Negocios. Tecnología en Gestión Comercial y de Negocios. Yopal, Casanare.
- Valverde, O. (2011). *Las creencias de autoeficacia en la práctica pedagógica del docente universitario de Humanidades, Ciencias Sociales, Educación y Ciencias Administrativas*". Tesis Doctoral. Universidad de Valencia, Valencia, España.
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid, España: Narcea.