

# REVISITANDO LA PRÁCTICA DOCENTE<sup>1</sup>

## REVISITING THE TEACHING PRACTICE

Blanca Hilda Prieto de Pinilla<sup>2</sup>

Prieto P. Blanca / Sophia / No. 8 / p.p. 36-46 / ISSN:1794-8932

Recepción: Julio 27 de 2012 - Aceptación: Octubre 3 de 2012

### Resumen

*El presente texto tematiza desde una mirada pedagógico-exegético-hermenéutica el fenómeno de la práctica docente universitaria. La hipótesis desde la que realizaremos nuestra re-lectura al fenómeno en cuestión plantea y pone en discusión que una de las condiciones esenciales para la transformación de la universidad estriba en el cambio o transición de una práctica docente informativa-profesionalizante a una praxis docente universitaria formativo-investigativa que posibilite de manera paulatina la institucionalización de una auténtica cultura de la investigación que supere la dicotomía aún existente entre docencia e investigación.*

### Palabras clave

*Competencias docentes, Formación, Investigación, Práctica docente, Praxis.*

### Abstract

*The present text thematizes the university teaching practice from a pedagogical, exegetical, hermeneutical perspective. The hypothesis from which the reading of the phenomenon under study is made, states and questions that one of the essential conditions for the transformation of the university lies under a change or a transition of an informative-professionalizing teaching practice to a formative-research practice which gradually will allow an authentic culture surpassing the still existing dichotomy between teaching and research.*

### Key Words

*Teaching Practice, Research, Formation, Praxis, Competences, teachers*

---

<sup>1</sup> Artículo resultado de la investigación Sistematización de las prácticas pedagógicas de los docentes de las facultades de Arquitectura y Derecho de la Universidad La Gran Colombia, avalado por la Universidad de Granada (España).

<sup>2</sup> Doctora en Educación Universidad de Granada (España). Magister en Educación Pontificia Universidad Javeriana y (c) a. Magister en Administración y Supervisión Educativa del Externado de Colombia. Especialista en pedagogía y docencia universitaria de la Universidad de San Buenaventura. Bogotá. Licenciada en Filosofía e Historia de la Universidad La Gran Colombia. Decana de Postgrados. Universidad La Gran Colombia. Bogotá. blancahildaprieto@hotmail.com. Colombia.

## Introducción

Ante los procesos institucionales de acreditación institucional y de redimensionamiento curricular en los que la universidad colombiana se ha visto inmersa, y en los que la Universidad La Gran Colombia se ha venido implementando de forma planificada a través de la gestión de los procesos de autoevaluación, surge como *conditio sine qua non* la revisión sistemático-crítica a la práctica educativa universitaria. En esta perspectiva, el presente artículo tiene por objeto exponer una reflexión sistemático-crítica sobre el ser y que hacer de las prácticas docentes universitarias.

## Materiales y métodos

El proceso metodológico que se utiliza es la exégesis textual con enfoque hermenéutico, de tal manera que se cotejan diferentes fuentes sobre el problema en cuestión y de ellas se infieren constructos teóricos propios. Se considera, que el acercamiento sistemático-crítico a las prácticas docentes universitarias puede brindar a sus diferentes actores –profesores, estudiantes, directivos, padres de familia y sociedad en general-, insumos para iniciar de manera procesual un replanteamiento de la misma. De tal manera que a partir de la articulación de diferentes procesos (académicos, administrativos, gerenciales, prospectivos, entre otros) se genere la transición de una *práctica* docente universitaria de naturaleza informativa-profesionalizante a una *praxis* docente universitaria de carácter formativo-investigativa. He aquí la hipótesis interpretativa desde la que se realiza la lectura del fenómeno.

En términos generales, se propone que la transición de una *práctica* docente informativa-profesionalizante a una *praxis* docente universitaria formativo-investigativa, viabiliza el proceso de transformación real de

una universidad que informa y profesionaliza, a una universidad que enseña e investiga y de igual manera asume su *quehacer* como un proceso permanente de reflexión en coherencia con las exigencias que la acreditación de alta calidad demanda de la misma.

## De la práctica docente informativa-profesionalizante a la praxis docente formativo-investigativa

Toda práctica, y mucho más toda praxis, se inscribe en el ámbito educativo bajo el dominio teórico y epistémico de la formación objeto fundamental del acto educativo<sup>3</sup>. En este horizonte concebimos la formación, junto con Francisco Imbermón como: “Un proceso continuo de transformación de la subjetividad que se inicia con la elección de una disciplina cuyo dominio (léase acervo de categorías, métodos, técnicas, habilidades, competencias, creencias y valores) se va perfeccionando paulatinamente” (Imbermón, 2000: 40).

Empero en la cotidianidad de la vida universitaria observamos que la formación del profesor universitario se concibe desde la óptica de la disciplina, desde el dominio de un “saber específico” que enseña y sobre el que algunos casos investiga; pero es muy raro encontrar profesores universitarios preocupados o interesados en la formación pedagógico-didáctica de su disciplina. Por otro lado, encontramos la creencia generalizada que “el buen profesor” es el que solamente domina científicamente todo lo relacionado con su campo disciplinar y esto de manera cuasi-mágica lo faculta para enseñar.

Pensar en la transición de una **práctica docente informativa-profesionalizante** a una **praxis formativo-investigativa** implica, entre otras cosas, someter a falsación no sólo los procedimientos pedagógico-

<sup>3</sup> Se puede afirmar que la diferenciación conceptual entre la práctica y la praxis se da en que ésta última integra el conocimiento a través de la interacción consciente de la teoría, entendida como constructo analítico que permite aprehender el conocimiento, con la práctica, como mecanismo de materialización de la teoría. La práctica, por el contrario, solamente implica una “puesta en escena” de carácter subjetivante por parte del actor que la realiza, la cual no implica necesariamente un acto reflexivo. Al respecto ver: (Vasco, 2003).

didácticos esenciales de los saberes, sino contrastar las creencias y los paradigmas que subyacen a toda práctica y a toda *praxis*. Aquí se puede observar que se habla de práctica y de praxis porque se considera que el quehacer docente surge como práctica, entendida ésta como un conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas o competencias adquiridas experiencialmente, que enseñan cómo hacer algo, mientras que la *praxis* alude al acto reflexivo (léase a un devolverse sobre...) cuyo objeto es el hacer. Es decir en la praxis se tematiza sobre lo que se hace, vive o experimenta. (García, B.; Secundino, Navarro, F., 2000: 179-208).

En suma, se asume la *praxis* como la reflexión en el seno de la acción y se juzga que si se quiere cualificar las prácticas docentes se debe elevarlas a la categoría de *praxis*. En el contexto de esta reflexión, cabe señalar que la distinción entre práctica docente y praxis docente es esencialmente de carácter conceptual, ya que estos procesos se influyen mutuamente y, en el ejercicio de la docencia, se oscila de la práctica a la praxis y viceversa. En la literatura especializada sobre la práctica o praxis docente encontramos diferentes constructos teóricos que propenden por una fundamentación de la misma.

En primer lugar, se presentan los ejes conceptuales básicos de la llamada teoría de la acción (Lúquez, 2002) como marco fundamental de lo que se comprende como *praxis formativo-investigativa*. En segundo lugar, se integra la teoría de la Acción al contexto del presente estudio, por pertenecer a un conjunto epistémico fundamentado por normas, valores y presuposiciones, por lo que se infiere que la *praxis docente formativo-investigativa* puede estar dentro de estos mismos componentes. En comunión con Parsons se comprende la acción como:

la modificación intencional de una realidad dada, sobre las bases de un conjunto de fines, valores, creencias y medios, en el marco de una situación analizable según factores personales, sociales y culturales; la cual se encuentra

constituida por: a) Un actor o sujeto de la acción; b) Un objeto de acción o una realidad sujeta a modificación; c) Una situación de acción; d) Unas intenciones de acción, asociadas a metas; fines o realidades deseadas, consideradas como convenientes; e) Unos medios de acción o secuencia operativa o conjunto de recursos estratégicos, que el actor adopta para modificar el objeto de la acción en la realidad, el cual ha sido definido según las intenciones (Parsons, 1952: 41).

Obsérvese, que dentro de la teoría de la acción estos elementos son de naturaleza estructural, porque ellos componen la estructura general básica de una acción o *praxis* que implícitamente posee elementos con características funcionales, denominadas esferas o niveles de la acción. A partir de los elementos estructurales que caracterizan a la teoría de la acción, es posible prever diferentes orientaciones de una misma acción, dependiendo de los rasgos que distinguen el escenario donde la misma se gesta. (Lúquez, 2002: 43).

Estos niveles situacionales, son por tanto, elementos funcionales, de los cuales se consideran, esencialmente, tres esferas o niveles, en función de cada uno de los cuales varía la estructura general de la acción. En términos de Lúquez de Camacho éstos son: I) la esfera personal o de la personalidad del actor; II) la esfera social o del entramado de relaciones que vinculan al actor con los otros individuos o con la sociedad y el grupo y III) la esfera cultural o de los patrones simbólicos de sentido y valor que guían las elecciones de los actores (Lúquez, 2002).

Por consiguiente, la transición hacia una *praxis docente formativo-investigativa* exige que el docente universitario someta a sistematización-crítica la planificación, ejecución y resultados de su *quehacer* en y desde el atemperamiento de constructos conceptuales que categorizan su acción. De tal manera, que según la teorización de Lúquez et al. (2002):

La integración de los criterios de racionalidad, de procesos y de

socialización, esa posible concebir la acción docente como transformadora de su práctica y comprometida con las demandas socio-educativas en procura del desarrollo individual, organizacional y colectivo. Se destaca, en esta postura transformacional, la capacidad del docente para introducir innovación y cambios en el proceso educativo, al actuar con apertura mental ante nuevas ideas o enfoques teóricos, así como identificar las tendencias más importantes en la conceptualización de los cambios requeridos. En efecto, la postura epistémica más adecuada tiene que marcar la integración de las cuatro posturas básicas (transformacional), ante la complejidad que representa el proceso de construcción de conocimientos y la responsabilidad de armonizar el conocimiento integral. (Lúquez, P. et al.: 30).

En este campo conceptual encontramos que para autores como De Lella (2000) conciben la práctica docente como la acción que el profesor ejecuta en el aula, cuyo objeto hacer referencia principalmente a los procesos de enseñanza-aprendizaje (De Lella, 2000). Dicha práctica se distingue de la "práctica institucional" integral y de la "práctica social docente". Por su parte García-Cabrero et al (2008), subraya en relación con la práctica docente, la necesidad de distinguir entre práctica docente desarrollada en las aulas y una práctica más amplia, que realizan los docentes en el contexto institucional denominada práctica educativa (García y Navarro, 2008: 193-208). Los autores anteriormente citados definen la práctica educativa como el conjunto de situaciones inscritas en el contexto institucional que influyen directamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es decir, estas prácticas abarcan situaciones que trascienden la interacción profesores-saberes-estudiantes y evidencia las repercusiones que las lógicas de gestión y organización institucional repercuten en la práctica misma.

En términos generales para estos teóricos y para Zabalza (2002) la práctica educativa se comprende como el conjunto de situaciones que acaecen dentro del aula de clase y que

configuran el quehacer del docente, en función de unos determinados objetivos de formación inscritos en el conjunto de actuaciones, que inciden directa o indirectamente sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes (Zabalza, 1990: 295-317); en esta línea, Zabalza acotó posteriormente que:

El análisis de la práctica educativa debe realizarse a través de los acontecimientos que resultan de la interacción maestro alumnos y alumnos-alumnos. Para ello es necesario considerar a la práctica educativa como una actividad dinámica, reflexiva, que debe incluir la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula. Esto significa que debe abarcar, tanto los procesos de planeación docente, como los de evaluación de los resultados, por ser parte inseparable de la actuación docente (Zabalza, 2002: 20)

En este mismo orden Coll y Solé señalan que el análisis de la práctica educativa debe comprender el análisis de la interactividad y de los mecanismos de influencia educativa (Coll y Solé, 2002: 357-386.), que tematizan situaciones tan cotidianas que podemos ejemplificar en preguntas de este tipo: ¿cómo aprenden los alumnos y cuál es la injerencia del profesor en ese proceso?

Además, el concepto de interactividad constituye una de las ideas centrales de la teorización de Coll y Solé; puesto que hace referencia al despliegue de acciones que el profesor y los alumnos realizan antes, durante y después de la situación didáctica, y enfatiza el conjunto de aspectos que el profesor toma en cuenta antes de iniciar una clase. El concepto de interactividad incluye lo sucedido en el contexto del salón de clase, donde interactúan el profesor, los alumnos y el contenido, actividad a la que los autores se refieren como el triángulo interactivo (Coll y Solé, 2002).

Desde otro ángulo, autores como: Colomina, Onrubia y Rochera (2001), indican que en vista

de que el estudio de la práctica educativa debe incluir las actuaciones del profesor antes de iniciar su clase, es necesario contemplar el pensamiento que tiene respecto al tipo de alumno que va a atender, sus expectativas acerca del curso, sus concepciones acerca del aprendizaje, las diversas estrategias que puede instrumentar, los recursos materiales que habrá de disponer, su lugar dentro de la institución, lo que piensa que la institución espera de él, etcétera.

Para comprender la diferencia sustancial entre una práctica docente universitaria de naturaleza informativa-profesionalizante a una *praxis docente universitaria de carácter formativo-investigativa* es necesario traer a colación la conceptualización de Doyle (2000), para quien la práctica docente universitaria que propende por la transformación en praxis formativo-investigativa debe ser consciente de su naturaleza multidimensional inter y transdisciplinar por la instantaneidad e inmediatez de los diversos acontecimientos que ocurren en el aula. Por ende para Doyle:

La enseñanza se caracteriza también por su inmediatez, dado que los acontecimientos ocurren con una rapidez extrema y en muchas ocasiones son difíciles de entender, de controlar y de dirigir. Finalmente, es imprevisible, ya que ocurren situaciones que sin estar previstas, dan un giro a la clase que sale de lo estimado, lo que resulta favorable en algunas ocasiones. (Doyle, 2000: 25)

En resumen, Doyle enfatiza la naturaleza compleja de las prácticas docentes universitarias y nos recuerda que el análisis de la misma, a pesar de su complejidad, tiene como punto de partida el quehacer cotidiano del profesor en el aula.

Una vez esbozadas las diferentes perspectivas teóricas sobre la práctica docente, se expone la caracterización de lo

que hemos denominado *Praxis formativo-investigativa*. En primera instancia se inscribe dicha *praxis* en el horizonte de la investigación formativa, comprendida dentro de la línea de la investigación-acción en el sentido que tematiza las fortalezas y debilidades en y desde el proceso mismo. De tal manera que, siguiendo a Lapassade (2000), se asume como rasgo distintivo de la investigación formativa la concepción de un modelo de investigación centrado en la práctica, que abarca desde la reflexión sobre la práctica, incluyendo los procesos metodológicos utilizados en la misma, hasta la evaluación total del proceso

Por otra parte, concebimos la *Praxis formativo-investigativa* como el conjunto de acciones, procesos, metodologías, didácticas, intencionalidades, valores y actitudes que fundamentan, explícita o implícitamente, el quehacer docente. En suma, llamamos *Praxis formativo-investigativa* a la transposición didáctica del saber (conocimientos, metodologías, técnicas, métodos, etc.) que en perspectiva de investigación formativa incorpora el docente a su quehacer no como una “estrategia más”, sino como el elemento fundamental de su ser docente; es decir, asumir una *Praxis formativo-investigativa* implica un re-aprendizaje de la profesión docente de carácter permanente, donde la investigación sea concebida como un sendero y un destino de dicho quehacer.

En esta óptica Perrenoud (2007) considera que la transición de la práctica docente informativa-profesionalizante a una praxis docente formativo-investigativa exige en el docente: 1. Comprender que todo saber se ancla en la acción. 2. Aceptar que la naturaleza lógica de la acción es entrópica o caótica. 3. Asumir la inter y transdisciplinariedad, como estrategia metódica para el acercamiento a los fenómenos educativos en virtud de su complejidad. 4. Someter a análisis su quehacer, en y desde, la articulación entre saber disciplinar, didácticas e investigación.

## **Aspectos constitutivos de la práctica docente en perspectiva de praxis formativo-investigativa**

### **1. Aspectos fundamentales de la práctica docente**

Dentro del gran acervo de teorizaciones al respecto, hemos resumido los aportes del psicopedagogo norteamericano Lee Shulman (2002) en virtud que la re-comprensión de la estructura del quehacer docente que el expone se articula con la propuesta de una *praxis formativo-investigativa*, en y desde, lo esencial de la profesión docente. Shulman (2002) propuso un modelo de docencia en el que determinaba los conocimientos con los que debía contar un profesional de la enseñanza. Afirmaba que los profesores requieren dominar dos tipos de conocimiento: 1) el conocimiento del contenido de la asignatura y 2) el conocimiento pedagógico general.

Además Shulman, señaló la necesidad de que los profesionales de la docencia desarrollen un conocimiento, que es el resultado de la interacción de los dos anteriores, al que denominó conocimiento del contenido pedagógico de la asignatura, se refiere a las formas específicas de enseñar una asignatura particular (Shulman, 2002). El término conocimiento del contenido designa el conocimiento teórico-práctico que un profesor tiene de una materia o disciplina, mientras el conocimiento pedagógico general, se refiere al conocimiento y a las creencias que tiene el profesor sobre la enseñanza y el aprendizaje, sin referirse específicamente a un dominio específico. En términos generales la re-comprensión que Lee Shulman y otros teóricos Putnam & Borko (2000) proponen subrayan que de la esencia del quehacer docente implica asumir que el conocimiento del contenido pedagógico:

Las formas de representar y formular la asignatura que la hacen comprensible implica el dominio de contenidos que comprende: a) la concepción global de la docencia de una asignatura; b) el conocimiento de las estrategias y

representaciones sobre la instrucción; c) conocimiento de las interpretaciones, el pensamiento y el aprendizaje de los estudiantes de una asignatura; y d) el conocimiento del currículo y los materiales curriculares. Estos cuatro tipos de conocimiento, así como las creencias del profesor acerca de la enseñanza, se ponen en operación en distintos niveles o dimensiones de la práctica educativa y le imprimen un sello particular. (Putnam y Borko, 2000: 232)

### **2. Competencias básicas de la práctica docente universitaria**

Una vez enunciados y brevemente comentados los aspectos fundamentales de la práctica docente, que aspira a transformarse en *praxis formativo-investigativa*, veamos las competencias básicas que la docencia universitaria demanda, en tanto imperativo categórico de dicha transformación. En el mundo actual la educación superior debe enfrentar retos inéditos y difíciles como el de formar profesionales capaces de generar y conducir los cambios de la sociedad, además de incidir de manera cada vez más decidida, permanente y eficaz en todos los ámbitos de la vida. Todo ello trae consigo un amplio debate sobre el futuro de la educación superior y genera propuestas que marcan una visión distinta. En este sentido el filósofo francés Edgar Morin acota: "La misión de la educación para la era planetaria es fortalecer las condiciones de posibilidad de la emergencia de una sociedad-mundo compuesta por los ciudadanos protagonistas, consciente y críticamente comprometidos en la construcción de una civilización planetaria" (Morin, 2003: 122).

Sin embargo, a las instituciones de educación superior, se les concibe como entidades asociadas al progreso y a la transmisión del saber. En las últimas décadas es cada vez más frecuente la desarticulación entre las necesidades del mercado de trabajo y la formación que ofrecen las instituciones, lo cual se traduce en largas filas de desempleados, o bien en que el tiempo que transcurre entre el egreso y la inserción de los sujetos en las

fuentes de trabajo es cada vez más prolongado (Barrón, 2009: 45). Todo esto hace necesaria una revisión profunda de los sistemas educativos (fundamentalmente de las prácticas docentes) para buscar alternativas que respondan a las demandas del mundo globalizado en que estamos viviendo. A pesar de las contradicciones y problemas que enfrenta, en las diferentes sociedades la educación se considera como una opción viable para generar desarrollo sostenible.

Desde la década de los noventa organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y el Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, sugieren la adopción de un nuevo rol del docente en educación superior, acorde con las demandas de una nueva sociedad globalizada capaz de apoyar el desarrollo integral del estudiante (Larredo Enríquez et al. 2000). Esto necesariamente implica el compromiso de las instituciones de educación superior de asumir una nueva visión y un nuevo paradigma para la formación de los estudiantes, basados en el aprendizaje a lo largo de toda la vida, la orientación prioritaria hacia el aprendizaje autodirigido -aprender a aprender, aprender a emprender y aprender a ser- y el diseño de nuevas modalidades educativas en las cuales el estudiante sea el actor central en el proceso formativo. Consideramos que estas intenciones ya han sido tematizadas por la pedagogía actual en la teorización que se ha hecho de las competencias docentes. Veamos al respecto elementos fundamentales de la misma.

### **3. Las competencias docentes como competencias profesionales**

La competencia docente comprendida en el marco de las competencias profesionales trasciende el ámbito técnico y didáctico. En esta perspectiva las competencias docentes se caracterizan por su complejidad, pues articulan conocimientos, habilidades, principios, métodos, técnicas y conciencia de las repercusiones pedagógicas que ellas tienen en las prácticas docentes. Según

Contreras (1999) las competencias profesionales: “aluden no sólo al capital de conocimientos disponibles, sino a los recursos intelectuales de que dispone con objeto de hacer posible la ampliación y desarrollo de ese conocimiento profesional, su flexibilidad y profundidad” (Contreras, 1999:58). En este ámbito la docencia universitaria aparece ligada a un conjunto de competencias didácticas en cuya génesis juegan un importante papel el conocimiento teórico-práctico y la actividad reflexiva sobre la práctica.

Autores como Perrenoud señalan que el concepto de competencia representa la capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para saber hacer frente a un determinado tipo de situaciones. Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan tales recursos; dicha movilización es única, es decir, situada en contextos específicos. El desarrollo de la competencia pasa “por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento”, (Perrenoud, 2007:11) y finalmente las competencias profesionales se crean en el proceso de formación tanto como en los escenarios de trabajo.

En síntesis, comprenderemos la competencia como un constructo angular que sirve para referirse a un conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos requieren para desarrollar algún tipo de actividad (Barrón, 2009). En donde cada actividad exige un número variado de competencias que pueden ser desglosadas en unidades más específicas de competencia en las que se especifican las tareas concretas que están incluidas en la competencia global. María Concepción Barrón Tirado (2009) clasifica las competencias en cuatro grandes grupos a saber:

a) **Competencias referidas a comportamientos profesionales y sociales.** Aluden al tipo de actuaciones ordinarias que los sujetos han de realizar en la empresa (universidad) en la que trabajen, tanto en lo que se refiere a actuaciones técnicas o de producción, como a las de gestión, a la toma de

decisiones, el trabajo compartido, la asunción de responsabilidades.

- b) **Competencias referidas a actitudes.** Cobijan la forma o manera de afrontar la relación con las personas, las cosas y las situaciones que configuran el trabajo a desarrollar -la motivación personal, el compromiso, las formas de trato con los demás, la capacidad de adaptación-.
- c) **Competencias referidas a capacidades creativas.** Se refieren a la manera como los sujetos abordan el trabajo en su conjunto: si buscan soluciones nuevas, si asumen riesgos, si tratan de ser originales.
- d) **Competencias de actitudes ético-existenciales.** Son aquéllas que se refieren a si se es capaz de ver las consecuencias de las propias acciones profesionales y de analizar críticamente el propio trabajo; si se proponen proyectos personales y se empeña la fuerza necesaria para hacerlos realidad; si se posee un conjunto de valores humanísticos y de compromiso social y ético.

Otra de las taxonomías sobre las competencias didácticas del docentes nos las presentan Alcantara (1990) y Zabalza (2003) estas son:

- a) **Competencia planificadora:** Constituye la capacidad de planificar el diseño del programa, la organización de los contenidos y la selección y organización de las estrategias de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación. Es importante reconocer el proceso de negociación que realiza el docente a partir de su competencia profesional y las características e intereses de los alumnos. En este proceso de planificación se toman en cuenta las ideas pedagógicas de los docentes, los conocimientos disciplinarios y la experiencia didáctica.
- b) **Competencia didáctica:** Esta competencia cobija tres unidades de competencia: seleccionar, secuenciar y

estructurar didácticamente los contenidos disciplinarios. Los contenidos se seleccionan a partir de los indicadores de vigencia, suficiencia/cobertura y relevancia (Zabalza, 2003). Aquí se busca establecer un diálogo con los contenidos a partir de preguntas como: ¿los programas reflejan apropiadamente los avances y los enfoques actuales/vigentes de la disciplina? Con relación al indicador de suficiencia/cobertura se plantean los siguientes cuestionamientos: ¿los programas reflejan una visión amplia y plural de la disciplina?, y tomando en cuenta el perfil profesional propuesto, ¿qué aspectos de la formación profesional son los que se enfatizan en los programas elaborados?

- c) **Competencia comunicativa:** Esta competencia es inherente a rol del docente; en ella se enfatiza la capacidad para transmitir con pasión un mensaje a los alumnos e interesarlos por el conocimiento en general y por los asuntos concretos que desarrolla su disciplina (Zabalza, 2003). Como parte de la competencia comunicativa el docente requiere manejar las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (Internet, correo electrónico, multimedia, videoconferencia)
- d) **Competencia metodológica:** Abarca todas las acciones orientadas a gestionar la tarea docente, e implica la organización de los espacios de aprendizaje que posibiliten ambientes de aprendizaje en los que los alumnos desarrollen éste de manera autónoma y significativa en escenarios reales de trabajo (Zabalza, 2003). El problema del método o de las estrategias metodológicas utilizadas en el aula implica crear condiciones para despertar u orientar la curiosidad intelectual.
- e) **Competencia tutorial:** Concebida como una forma de atención educativa donde el profesor apoya a un estudiante o a un grupo de estudiantes de una manera sistemática, por medio de la estructuración

de objetivos, programas por áreas y técnicas de enseñanza apropiadas a la integración de grupos conforme a ciertos criterios y mecanismos de monitoreo y control, entre otros (Alcántara, 1990: 51-55)

#### 4. Configuración de las prácticas docentes a partir de los modelos docentes

La reflexión sobre el universo de las prácticas docentes nos permite revisar los mecanismos fundamentales de la reproducción social, y del papel que en ellas cumple el docente. Además esta revisión evidencia la incidencia que los modelos teóricos sobre el quehacer del docente y sobre su práctica. Entonces a partir de la interacción entre modelos del quehacer docente y la práctica respectiva es posible identificar los siguientes modelos y tendencias:

- a. **Modelo Práctico-Artesanal.** Se comprende la enseñanza como una actividad artesanal, un oficio que se aprende en el taller. El conocimiento profesional se transmite de generación en generación y es el producto de un largo proceso de adaptación a la escuela y a su función de socialización. Al respecto Fullan y Hargreaves afirman: “El aprendizaje del conocimiento profesional supone un proceso de inmersión en la cultura de la escuela mediante el cual el futuro docente se socializa dentro de la institución, aceptando la cultura profesional heredada y los roles profesionales correspondientes” (Fullan y Hargreaves, 1992). De este modelo se deriva una práctica de naturaleza empírica que absoluta la experiencia *per se*.
- b. **Modelo Academicista.** Para este modelo lo fundamental del docente es su sólido conocimiento de la disciplina que enseña. La formación así llamada “pedagógica” –como si no fuera también disciplinaria-
- c. **Modelo Tecnocista.** Tiene como finalidad tecnificar la enseñanza sobre la base de esta racionalidad. El profesor es esencialmente un técnico: su labor consiste en bajar a la práctica, de manera simplificada, el *currículum* prescrito por expertos externos en torno a objetivos de conducta y medición de rendimientos (Davini, 2002). El docente no necesita dominar la lógica del conocimiento científico, sino las técnicas de transmisión. De este modelo se deriva una práctica de naturaleza operacional que supervalora lo técnico e instrumental.
- d. **Modelo Hermenéutico.** Tiene como objeto reflexionar y comprender la práctica docente en clave de *praxis* formativa con herramientas conceptuales para al volver a la práctica para modificarla la práctica en praxis. Se dialoga con la situación interpretándola, tanto con los propios supuestos teóricos y prácticos, como con otros sujetos reales y virtuales -autores, colegas, alumnos, autoridades- (Grondin, 2000) Sus textos son “pre-textos”, que posibilitan y generan conocimientos nuevos para interpretar y comprender la especificidad de cada situación original, que también se transforma (Pérez, 2000). De este modelo se deriva una práctica que procesualmente puede alcanzar el nivel *praxis* formativo-investigativa, si se

pasa a un segundo plano y suele considerarse innecesaria. Al respecto Liston y Zeichner acotan: “Los conocimientos pedagógicos podrían conseguirse en la experiencia directa en la escuela, dado que cualquier persona con buena formación conseguiría orientar la enseñanza” (Liston y Zeichner. 2000). En suma, el docente no necesita el conocimiento experto sino las competencias requeridas para transmitir el guion elaborado por otros. De este modelo se deriva una práctica de naturaleza teórica que desvaloriza la experiencia.

inscribe dentro de la cultura institucional como una política y si se brindan las condiciones infraestructurales para implementar un modelo pedagógico centrado en procesos.

## **Perspectivas**

Se cierra este texto con el título de “perspectivas” porque se considera que una conclusión sobre la temática en cuestión no es pertinente, puesto que la praxis que hemos tematizado, implica una actitud de permanente revisión y contrastación con la realidad contextual en donde ella se gesta.

Además, se tiene la convicción que el dejar la reflexión abierta insta a retomar en nuestro quehacer cotidiano el fenómeno de la práctica docente como un tema de absoluta actualidad. En esta línea, una vez realizada esta primera aproximación de naturaleza reflexivo-crítica a la práctica docente se puede afirmar, sin pretensiones de dar “recetas mágicas”, que el mundo actual plantea exigencias a la profesión docente que implican necesariamente una re-orientación y un re-aprendizaje de la docencia.

Dicho re-aprendizaje pasa por la evolución o transición de la práctica docente de naturaleza informativa-profesionalizante a una praxis docente de carácter formativo-investigativo que articule de manera trans e interdisciplinar los diversos saberes procedentes de su formación profesional, disciplinaria, curricular, experiencial o práctica, contruidos a lo largo de la vida del docente y de su trayectoria profesional (Tardif, 2004). En resumen, es necesario integrar al quehacer cotidiano en el aula de clase, la interrelación entre enseñanza-aprendizaje y el aprendizaje de procesos investigativos que nacen al interior de la disciplina que se regenta.

Para operacionalizar lo anterior existen infinidad de estrategias pedagógicas, entre ellas, por ejemplo, el aprendizaje basado en Problemas, el Seminario Investigativo Alemán,

los Proyectos de Aula, entre otros. Para terminar, recordemos lo que desde hace varios años, y a través de diferentes cursos, seminarios, artículos y simposios sobre la articulación de la docencia y la investigación ha expresado Bernardo Restrepo Gómez (2010) quien al tematizar los rasgos de la pedagogía investigativa afirma:

La investigación se aprende fundamentalmente a través del trabajo que ayudantes o asistentes realizan alrededor de un maestro o profesor que ha construido una trayectoria investigando. Este hace escuela, consciente o inconscientemente. La mejor forma de construir la cultura investigativa es a través de la promoción de investigadores prominentes que cultivan sus líneas de investigación y concentran en torno a sí estudiantes aventajados. Estos, cerca de los maestros, ven ejercer el acto de la creación, ese método en acto, esa chispa inefable, intransferible de lo que es la investigación en sí y que los manuales no logran exponer en toda su esencia. (Restrepo, 2010: 15)

## **Referencias bibliográficas**

Alcántara, A. (1990). “Consideraciones sobre la tutoría en la enseñanza universitaria”. En: *Revista Perfiles Educativos*.

Barrón, M. (2009). “Docencia universitaria y competencias docentes”. En: *Revista Perfiles Educativos*. (XXXI): 125 [45]

Coll, C. y Solé, I. (2002). “Enseñar y aprender en el contexto del aula”. J. Palacios y A. Marchesi. (Comp.). En: *Desarrollo psicológico y educación Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.

Contreras, J. (1999). *La autonomía del profesorado*. Madrid. Editorial: Morata.

De Lella, C. (1999). “Modelos y tendencias de la formación docente”. Consultado el 7 de Mayo de 2012. En: <http://www.oei.es/cayetano.htm>

- Doyle, W. (2000). "Classroom Organization and Management". En M.C. Wittrock. Handbook of Research on Teacher Education. Nueva York. Editorial: Macmillan. (392-431).
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos*. México: Editorial Amorrortu/SEP.
- García, B. y Navarro, F. (2008). "La construcción de una metodología para el análisis de la práctica educativa y sus implicaciones en la evaluación docente".
- García-Cabrero, B., Secundino N. y Navarro, F. (2000). "El Análisis de la Práctica: consideraciones metodológicas". En: Rueda, M., Díaz-Barriga, F. (Comp.). *La evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*. México: Paidós.
- Imbernón, F. (2000). "Un nuevo profesorado para una nueva universidad. ¿Conciencia o Presión?". En: *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*. Número 38. Consultado noviembre 4 de 2010. En: [dialnet.unirioja.es/servlet/dfichero\\_articulo?codigo=118068](http://dialnet.unirioja.es/servlet/dfichero_articulo?codigo=118068)
- Liston, D. y Zeichner, K. (2000). *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. Madrid: Morata.
- Lúquez, P. et al. (2002). "La acción docente y la construcción del conocimiento". En: *Revista Telos* (4): 1. Zulia: Universidad del Zulia.
- Morin, E., Roger, E. y Motta, R. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona. Editorial Gedisa.
- Parsons, T. (1952). *Apuntes sobre las teorías de la acción*. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México. Editorial: Graó.
- Putnam, R. y Borko, H. (2000). "El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición". La enseñanza y los profesores I: La profesión de enseñar. En B. Biddle, T. Good e I. Goodson, (Eds.). Barcelona. Editorial: Paidós.
- Restrepo, B. (2010). *Conceptos y aplicaciones de investigación formativa, y criterios para evaluar la investigación científica en sentido estricto*. Bogotá. CNA.
- Rueda, M., Díaz, F. Díaz, M. (Ed.). En: *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en educación superior*. México: Editorial UAM.
- Shulman, L. (1989). "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea". En Wittrock, M. (Ed). *La investigación en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Zabalza, M. (1990). Evaluación orientada al perfeccionamiento. Madrid. En: *Revista Española de Pedagogía*. (XLVIII): No. (186).
- Zabalza, M. (2004). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid. Editorial: Narcea.