

**CONCEPCIONES PEDAGÓGICAS DEL PROFESORADO: COMPRENSIÓN DESDE
SUS NARRATIVAS EN UN PLANTEL EDUCATIVO DE ANTIOQUIA.**

FREDY ALEJANDRO VELÁSQUEZ PANIAGUA.

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES.

FACULTAD DE EDUCACIÓN.

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA.

2020.

**CONCEPCIONES PEDAGÓGICAS DEL PROFESORADO: COMPRENSIÓN DESDE
SUS NARRATIVAS EN UN PLANTEL EDUCATIVO DE ANTIOQUIA.**

FREDY ALEJANDRO VELÁSQUEZ PANIAGUA.

**Trabajo de grado para optar el título de
MAGÍSTER EN PEDAGOGÍA.**

Asesor:

Mg. Juan Carlos Palacio Bernal.

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES.

FACULTAD DE EDUCACIÓN.

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA.

2020.

DEDICATORIA

*A Dios, que por su gracia, me posibilitó la oportunidad, el esfuerzo y los
resultados de este trabajo.*

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	6
CAPÍTULO 1. PROBLEMATIZACIÓN.....	8
1.1 Descripción y fundamentación del problema.....	8
1.2 Objetivos.....	13
1.3 Justificación.....	14
CAPÍTULO 2. CONTEXTUALIZACIÓN.....	18
2.1 Municipio de Guarne: Educación en contexto.....	18
2.2 La Institución Educativa Santo Tomás de Aquino y la noción de pedagogía.....	21
CAPÍTULO 3. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN.....	23
3.1 Investigaciones internacionales.....	24
3.2 Investigaciones nacionales.....	30
3.3 Investigaciones regionales.....	34
3.4 Principales hallazgos de los antecedentes.....	35
CAPITULO 4. MARCO TEÓRICO.....	38
4.1 Un campo conceptual y narrativo de la pedagogía.....	38
4.2 Las concepciones del profesorado.....	49
4.3 Práctica pedagógica y resignificaciones.....	55
CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA.....	59
5.1 Enfoque y tipo de investigación.....	59
5.2 Diseño metodológico.....	61
5.3 Análisis de la información.....	66
5.4 Aspectos éticos.....	68
CAPÍTULO 6. HALLAZGOS.....	70
6.1 La pedagogía como posibilidad de transformación.....	71
6.2 La mediación intencionada.....	75

6.3 Vocación como determinante de la práctica pedagógica.	81
CAPÍTULO 7. DISCUSIÓN.	87
CONCLUSIONES.	95
RECOMENDACIONES.	97
REFERENCIAS.	99
ANEXOS	111
Anexo 1. Guión entrevista semi-estructurada.	111
Anexo 2. Formato para el relato de vida.	112
Anexo 3. Consentimiento informado del rector de la Institución Educativa.	113

INDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1.</i> Centros educativos y población.	20
<i>Tabla 2.</i> Creencias, concepciones, teorías implícitas.	54

INDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Niveles de formación del profesorado público Municipio de Guarne.	20
<i>Figura 2.</i> Comparación promedio de resultados prueba saber 2019-4.	21
<i>Figura 3.</i> Configuraciones de campos para la educación y la pedagogía en Colombia.	45
<i>Figura 4.</i> Zonas y líneas divisorias en el campo conceptual de la pedagogía.	47
<i>Figura 5.</i> Enfoques y categorías de investigación sobre el pensamiento del profesor.	52
<i>Figura 6.</i> Actividades generales en la investigación cualitativa.	62
<i>Figura 7.</i> Diseño metodológico de la presente investigación.	63
<i>Figura 8.</i> Proceso de análisis de datos: codificación artesanal.	67
<i>Figura 9.</i> Pedagogía como posibilidad de transformación.	74
<i>Figura 10.</i> La práctica pedagógica como mediación intencionada.	80
<i>Figura 11.</i> La vocación como determinante de la práctica pedagógica.	85

INTRODUCCIÓN.

La presente investigación surge del interés por abordar una problemática que se observa frecuentemente dentro de los establecimientos educativos: cierta conflictividad entre las prescripciones e intervenciones que se proponen desde la externalidad, y los conocimientos, ideas, creencias, concepciones y discursos de los profesores, específicamente sobre las nociones de pedagogía y práctica pedagógica. Esta conflictividad se manifiesta, a su vez, en ciertas miradas de la figura y función del profesorado y también en cierta resistencia frente al cambio conceptual (resignificación) y práctico.

En la actualidad, la sociedad advierte una preocupación creciente por los aspectos de la educación expresando exigencias y expectativas de cambio en pos del mejoramiento. Los cambios oportunos de la educación se dan desde múltiples dimensiones: Contextos, condiciones materiales y funcionales, sujetos, infraestructura, dotación, políticas y todo lo referente a la persona, sus ideas y conducta en relación con la educación (Bolívar, 2014). Es por ello que, la pertinencia de la presente investigación, se manifiesta como respuesta a una de las dimensiones necesarias para el cambio y mejoramiento de lo educativo: indagar por los sujetos, sus concepciones y sus emociones, en este caso, del profesorado.

Es así que, el presente trabajo, se propone la comprensión de los significados que sobre pedagogía y práctica pedagógica concibe el profesorado, advirtiendo que el canal desde el cual se escudriñarán dichos significados, se constituye por las narrativas de los profesores desde su historia y experiencia particular en contextos de acción concretos, en este caso, de un plantel educativo del departamento de Antioquia.

Para la consecución eficaz de este propósito, se aborda el problema de investigación desde un marco conceptual concebido como un campo conceptual y narrativo de la pedagogía que brinda condiciones de posibilidad para que se escudriñen las concepciones implícitas y sus resignificaciones desde las narrativas del profesorado, constituidas como discursos sobre los objetos de la pedagogía, que se observan desde relaciones simétricas con los discursos provenientes de otros campos, como el campo intelectual (discursos académicos), campo de agenciamiento (prescripciones gubernamentales), intervenciones en forma de capacitaciones permanentes, entre otros.

Dada la naturaleza del problema, la presente investigación se incrusta en un enfoque cualitativo de tipo biográfico-narrativo donde cobra relevancia el aspecto comprensivo de la voz del profesorado y del análisis de la información obtenida. Como resultado de este análisis emergen tres categorías que configuran las concepciones del profesorado: la pedagogía como posibilidad de transformación, la practica pedagógica como mediación intencionada y la vocación como determinante de una buena práctica pedagógica entendida como aquella que supera el modelo transmisionista y se ocupa y preocupa por la formación humana.

Desde estos resultados se evidencia una concepción del profesor que lo separa de todo reduccionismo operativo (mero acompañamiento) y lo perfila como mediador en todas las dimensiones humanas y espacio tanto dentro de la escuela como fuera de ella a manera de modelo de formación.

El producto de esta investigación constituye un impacto para la comunidad educativa donde se realiza porque permite evidenciar (hacer explícito) la manera como se concibe la pedagogía y la práctica pedagógica desde el interior de la Institución a través de la voz del profesorado mismo. De igual forma, para el profesorado en general en pos de comprender, apoyar y confrontar sus concepciones, y para los agentes externos que, de una u otra manera, intervienen en la práctica pedagógica, sea como administrativos de las Instituciones educativas, como capacitadores externos que pretenden transferir la producción académica y política educativa hacia lo concreto de las Instituciones, y también para los responsables directos de dichas políticas educativas para confirmar que los profesor son sujetos reflexivos que reconstruye concepciones y significaciones que cambian la mirada sobre la pedagógica y sus objetos de estudio.

CAPÍTULO 1. PROBLEMATIZACIÓN.

1.1 Descripción y fundamentación del problema.

En la actualidad, nuestra sociedad clama y reclama, cada vez con mayor contundencia, mejor calidad y solución efectiva a los múltiples problemas que se manifiestan en la educación en general y en el sistema educativo en particular: pruebas nacionales e internacionales, ejercicio de la ciudadanía y convivencia, acceso a la educación superior, conocimiento actualizado y pertinente, disminución en los índices de repitencia de año escolar y permanencia en todos los niveles educativos, preparación e idoneidad de los docentes, entre otros factores; así pues, “los continuos cuestionamientos a la calidad de la educación nos enfrentan día a día a la necesidad de reflexionar y analizar las causas de estos problemas” (Guerra, 2009, p. 16). Pero no sólo estas exigencias nos dan pistas de la preocupación creciente de nuestra sociedad por la educación, sino también que nos vemos enfrentados a un cambio mundial en cuanto a la forma en que se concibe la educación y sus propósitos en un marco de *sociedad del conocimiento*.

La ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO, 2005), nos plantea la figura de sociedades del conocimiento en plural, arguyendo que cada sociedad es diversa en la forma en que administra, produce y reproduce el conocimiento y que por lo tanto, “es necesario actuar para que los conocimientos de que son ya depositarias las distintas sociedades, se articulen con las nuevas formas de elaboración, adquisición y difusión” (UNESCO, 2005, p. 17). Emerge, entonces, la necesidad de confrontar las positivities pre-existentes con las nuevas formas de entender, comprender y configurar los objetos de estudio, las nociones, procedimientos y conceptos desde las dinámicas de cada contexto cultural.

Los cambios que se imponen como una exigencia para dar respuesta al devenir histórico, implican una articulación entre el conocimiento establecido y las nuevas reconfiguraciones y resignificaciones de los actores en sus contextos culturales particulares. Uno de los agentes del sistema educativo, que se configura como parte directamente implicada en las situaciones problemáticas educativas, pedagógicas y las expectativas de cambio, es el profesor. Por lo tanto, se hace imperativo volver la mirada sobre el profesor, su formación previa y permanente, su

ejercicio profesional, y su pensamiento, sobre todo, en el eje central, articulador y diferenciador de su profesión: la pedagogía. Según la resolución 1036 del 2004 del Ministerio de Educación Nacional (MEN), “los programas académicos en educación corresponden a un campo de acción cuya disciplina fundante es la pedagogía (...) por cuanto constituye un ámbito de reflexión a partir del cual se genera conocimiento propio que se articula interdisciplinariamente” (MEN, 2004, p. 2).

Lo anterior nos permite afirmar que las comprensiones, definiciones y significaciones que los profesores poseen sobre la pedagogía y sus objetos de conocimiento, se configuran en gran medida, tanto por su formación previa como por su ejercicio profesional en contextos educativos concretos. Desde la publicación del estatuto de profesionalización docente (Decreto-ley 1278 del 2002), todos los profesionales pueden acceder a la carrera docente e iniciar labores educativas en las Instituciones sin conocimientos pedagógicos certificados. Esta situación pone de manifiesto que el conocimiento sobre el campo de la pedagogía se supla con un diplomado y, junto con los demás profesores que se han preparado desde una licenciatura, se reconstruya con base en la práctica pedagógica, configurando las creencias, concepciones o teorías implícitas al respecto. Sin embargo, lo anterior no implica concluir que quienes se prepararon como licenciados ostenten un dominio conceptual en materia pedagógica superior a los profesionales que hicieron el diplomado obligatorio en pedagogía, tal dilema sería materia de otra investigación.

Así, se hace explícito un reconocimiento de la figura del profesor como poseedor de unos conocimientos que se reconstruyen o resignifican en su historia personal dentro de los contextos educativos y su ejercicio profesional, además que se advierte una posible diversidad epistemológica que constituye ese conocimiento particular (Perafán, 2004). Consecuencia de esto es que cada Institución Educativa albergue un universo de conocimientos toda vez que allí habita un conjunto de profesionales que aportan a los fines de la educación desde diferentes ciencias y disciplinas; además, tal escenario posibilita experiencias significativas y reflexiones que pueden derivar en planteamientos más sistematizados referentes a la acción educativa, a la comprensión de la práctica pedagógica y a dar solución a los problemas genéricos y cotidianos (concretos) que el fenómeno educativo institucional presenta y que el devenir histórico exige.

Se debe agregar que, para enriquecer la práctica pedagógica desde las diferentes ciencias y disciplinas, los actores de los que aquí se habla, deben tener unos enlaces apropiados que permitan la comunicación disciplinar y brinden unidad discursiva (hacia sus alumnos,

educabilidad) e interdisciplinar (con sus pares) en el ejercicio educativo institucionalizado (*enseñabilidad*). Dicho despliegue es posible gracias a la pedagogía como el ámbito de reflexión propio y diferenciador del ejercicio docente frente a otras labores profesionales.

Ahora bien, lo que sea la pedagogía y su configuración epistémica, es abordada de múltiples maneras, que van desde la concepción de la pedagogía como una ciencia (tradición alemana), hasta quienes la consideran como un arte, pasando por una filosofía de la educación e incluso como un saber; “Sin embargo, aún está vigente el controversial debate sobre la pedagogía y las ciencias de la educación. No hay consenso en la comunidad académica internacional sobre la configuración epistémica de la pedagogía” (Ortiz, 2017, p. 165). En consecuencia, es común escuchar en diversidad de entornos la utilización indistinta de la noción de pedagogía. En este sentido, Martínez Boom (2016) señala así la situación:

Vivimos en un tiempo de mutaciones que suelen confundirnos y llevarnos al extremo; por un lado, parece que se habla mucho de pedagogía, la tenemos para la paz, la inclusión, el conflicto, el pos conflicto, la diferencia, el acompañamiento, el semáforo, incluso en versión *light* y versión *fashion* (...) pero también, por otro lado, pululan discursos que desconocen la pedagogía por completo, o que la adjetivan como algo pedagógico sin lograr sopesar ninguno de sus registros conceptuales (p. 22).

Estas consideraciones alrededor de la comprensión problemática de la pedagogía y sus objetos se evidencia particularmente en las instituciones educativas. Es común observar en las capacitaciones docentes, en las conversaciones y especulaciones espontáneas sobre lo que acontece de manera ordinaria en las instituciones educativas, cierta incapacidad para el entendimiento en términos pedagógicos; específicamente se hace referencia a la manera como se comprende la noción misma de la pedagogía y las demás nociones discursivas que habitan en su seno y se manifiestan en forma de práctica pedagógica: enseñanza, aprendizaje, didáctica, evaluación, metodología, entre otras. Se hace manifiesta la manera como las frecuentes capacitaciones que se brindan a los profesores, exponen discursos pedagógicos que se han configurado desde la externalidad (*campo intelectual de la educación*), sin tener en cuenta las comprensiones y significaciones en los contextos particulares, por lo tanto, los contenidos y pretensiones de las capacitaciones para el profesorado, así como llegan, se quedan; sin impactar

lo suficiente frente a los cambios exigidos y necesarios dentro del sistema educativo institucionalizado.

Esta situación constituye un problema fundamentado en la resistencia entre el discurso, conceptualización y significaciones que vienen desde el exterior de las Instituciones y el discurso, las concepciones y re-significaciones que los profesores configuran desde la práctica pedagógica en contextos particulares; a su vez que dichas configuraciones, están permeadas por historias particulares de vida y ejercicio profesional. Es conveniente subrayar, que la dificultad manifiesta, no se enfoca en la posibilidad de divergencia y reconstrucción conceptual del saber pedagógico como eje generador de la reflexión sobre la práctica pedagógica, sino en el hecho de que las concepciones, creencias o teorías implícitas que tienen los profesores sobre lo que es la pedagogía, su práctica y cómo se entienden desde los discursos externos en forma de capacitaciones y en el contexto de un proyecto educativo institucional (PEI), se anulen las unas a las otras por ser significativamente difusas o instrumentalizadas e impidan la reflexión y consecución práctica de intereses educativos comunes.

En efecto, responder a los cambios actuales en educación que se presentan como exigencias de las sociedades del conocimiento; implica la vinculación de un cambio conceptual o representacional, como lo sugiere Perafán (2004), para trabajar por una *resignificación* del conocimiento del profesor; en cualquier caso, independientemente del tratamiento que se le dé a su pensamiento, es imperativo partir de las reconstrucciones conceptuales individuales en contexto, ya que “todos nosotros (...) tenemos creencias o teorías profundamente asumidas y tal vez nunca discutidas (...), que rigen nuestras acciones al punto de constituir un verdadero currículo oculto” (Pozo, J. I., 2006, p. 34). Estas creencias, concepciones o teorías tienen la característica de ser implícitas

Llegados a este punto, es necesario señalar que el cambio conceptual, representacional o de *resignificación* en el pensamiento del profesor, no significa simplemente un reemplazo de comprensiones que se consideran erróneas por otras que tienen cierto estatus académico; por el contrario, investigar en la línea del pensamiento de los profesores partiendo desde sus conocimientos implícitos, involucra reconocer que los profesores poseen conocimientos adquiridos en su formación previa, que reconstruyen ese conocimiento gracias a la práctica pedagógica en situación, que son profesionales reflexivos, y que es necesario develar sus concepciones y significaciones para comprender las determinaciones prácticas que implican.

Así las cosas, escudriñar en las concepciones o teorías implícitas de los profesores frente a la noción misma de la pedagogía y la práctica pedagógica, constituye la posibilidad de comprender su pensamiento pedagógico. De igual manera establece un ejercicio de sometimiento a examen y pregunta por las esencias (*Tí estí*)¹, permitiendo el develamiento, confrontación y reconfiguración (*resignificación*) de las creencias, concepciones o teorías implícitas (Pozo et al., 2006).

Por lo tanto, la preocupación sobre las problemáticas educativas, pedagógicas y las expectativas de cambio en un contexto de *sociedades del conocimiento* donde las conceptualizaciones y significaciones que vienen desde la formación previa y desde la academia no se configuran como dogmas, sino que entran en confrontación-conciliación con lo que piensan, hacen y experimentan los profesores, atravesados por unas historias de vida en forma de narrativas, hace manifiesta la problemática, entre lo que se aprende en la universidad y lo que se configura en el ejercicio profesional; en este caso, en contextos educativos institucionalizados concretos; surge entonces la pregunta: ¿Qué significados acerca de la pedagogía y práctica pedagógica concibe el profesorado desde sus narrativas en educación?

Ya que la construcción de significados (re-significación) de la pedagogía y la práctica es de carácter situado, la pregunta anterior también se reviste de ese carácter, pues la investigación se desarrollará en un plantel de educación concreto: La institución Educativa Santo Tomás de Aquino. Esta Institución recibe población urbana y rural, cuenta con profesores de todas las áreas curriculares, de todos los niveles de formación y gracias a la observación participante, dentro de ella se identifica el problema descrito.

¹ Cabe recordar aquí el ejercicio socrático del *Elenchos* y la pregunta por la esencia de los conceptos: *Ti estí*. Investigaciones de este tipo, se configuran como un ejercicio significativo sobre el examen del pensamiento particular partiendo de la pregunta sobre lo que es la cosa abordada.

1.2 Objetivos.

General.

Comprender los significados que sobre pedagogía y práctica pedagógica el profesorado concibe desde sus narrativas en educación.

Específicos.

- Describir las concepciones que el profesorado de la Institución Educativa posee acerca de la pedagogía y su repercusión en la práctica.
- Interpretar las diferentes formas de resignificación pedagógica expresadas en las concepciones del profesorado desde su propia práctica.
- Reconocer los determinantes de la práctica pedagógica a través de las narrativas educativas del profesorado.

1.3 Justificación.

Investigaciones que se revisten de carácter pedagógico y educativo implican a diferentes actores que confluyen en los contextos de la educación institucionalizada, pero también que son parte de los problemas y expectativas de cambio en pos del mejoramiento de la educación y de los procesos de formación humana. Los profesores como actores directos del sistema educativo, son parte fundamental de los cambios que la sociedad espera a nivel educativo y, por lo tanto, se hace imperativo volver sobre la reflexión pedagógica que constituye el campo de conocimiento fundamental y diferenciador de los profesores frente a otras profesiones y oficio, y con ello, se manifiesta la urgencia de investigar en la línea del pensamiento y acción del profesorado, sus expectativas, resistencias, posiciones críticas, configuraciones de significados, entre otros aspectos que subyacen y se relacionan con el ejercicio educativo.

Bolívar (2014) siguiendo a Goodson (2003), sugiere que en los procesos de cambio, en este caso el cambio educativo, se deben abordar tres dimensiones: una dimensión interna que se refiere a los contextos particulares y a los agentes que habitan dichos contextos; otra dimensión externa que implica todo el aparato prescriptivo y administrativo del sistema educativo; y una tercera dimensión referente a las personas, sus ideas y conductas, es decir, las individualidades. Estas tres dimensiones puedan, o retomar protagonismo de forma paralela, o en momentos determinado, una de las dimensiones puede posicionarse en los discursos y las formas de abordar las necesidades de cambio en educación, así:

En la década de los sesenta-setenta, los agentes internos llegaron a ser dominantes, mientras en los ochenta-noventa fueron las fuerzas externas las que quisieron dirigir el proceso de cambio. En este nuevo milenio, el factor personal (...) comienza a ganar fuerza en un mundo donde la “política de la vida personal”, en expresión de Giddens o Beck, está siendo cada vez más relevante. A su vez, no tener en cuenta dicha dimensión personal puede explicar el fracaso de las iniciativas de reforma (Bolívar, 2014, p.724).

Tener en cuenta el factor personal: los sujetos, concepciones y actitudes, determinan un llamado especial para que las investigaciones aborden, con especial protagonismo, la

individualidad de los implicados en los contextos de investigación, en este caso, los profesores. Es plausible afirmar que son los profesores los primeros llamados a reflexionar en términos pedagógicos sobre los procesos educativos y los acontecimientos que surgen en el tiempo de su ejercicio profesional, “luego, ¿Qué es la pedagogía sino la reflexión aplicada, lo más metódicamente posible a las cosas de la educación con miras a regular su desarrollo? (Durkheim, 1975, p. 86). Estimular la reflexión pedagógica del profesorado implica, a su vez, denotar sus narrativas experienciales que son fuente de saber pedagógica y resignificación de conceptos, objetos y procesos en la práctica pedagógica.

Dicha reflexión y práctica se hace en un contexto, tiempo y cultura específica, por lo tanto adquiere un carácter situado que permite la formación y autoformación del profesor en el entorno particular en el que ejerce su función; este carácter, sin duda, despliega cierta determinación a lo que piensan, reconstruyen, reflexionan y ejecutan los profesores en materia pedagógica (Arancibia et al, 2016), con miras al mejoramiento continuo del ejercicio educativo y la respuesta asertiva a los cambios que se imponen como exigencias. Perafán (2004) lo ilustra así:

Los diferentes roles que el profesor en formación (o en ejercicio) ha desempeñado en contextos educativos, por ejemplo, estudiante, amigo, padre de familia, líder, subordinado, entre otros, posibilitan un acumulado cultural que actúa como teorías o creencias en el momento de la enseñanza. Estas determinan lo que el profesor hace en el aula y el sentido de su acción (p. 56).

Así pues, queda establecido que las comprensiones y acciones del profesorado son determinadas, no sólo por su formación inicial antes del ejercicio, sino sobre sus experiencias de vida durante el ejercicio y estas experiencias van tejiendo unas narrativas a nivel educativo que, implícita o explícitamente, oponen resistencia o disponen apertura frente a los cambios necesarios en la educación para mejorarla o resignificarla.

Lo anterior se manifiesta aún más, cuando en las investigaciones recientes al respecto, se ha evidenciado que las ideas y discursos de los profesores y directivos docentes en materia de concepciones pedagógicas, epistemológicas y didácticas, en su mayoría, además de ser difusas, son muchas veces contrarias a lo que se manifiesta en la práctica pedagógica y van en dirección

opuesta a las propuestas pedagógicas vanguardistas y el discurso educativo logrado externamente desde la academia (Camejo y Galembeck, 2019; Contreras, 2016; Cossio et al, 2016; Guerra y Balmaceda, 2015; Marroquín y Valverde, 2018; Median, 2019; Pontes et al, 2016; Pizarro y Gómez, 2019; Retana y Vásquez, 2019).

Ante esta situación, se puede señalar un fenómeno sobre el cual no hay que hacer mayor esfuerzo para verificar su realidad: el hecho de que en las Instituciones Educativas (y en la que es objeto de estudio en esta investigación) se lleven a cabo numerosas y variadas capacitaciones para el profesorado en diversas materias y en particular en materia pedagógica, que no revelan la fuerza y la resonancia esperada en la práctica pedagógica frente a las expectativas de cambio; situación que fue sugerida en las investigaciones de Marroquín y Valverde (2018) y Pizarro y Gómez, (2019), cuando observaron emerger cierta resistencia (psicológica) implícita y/o explícita, de los profesores frente al cambio conceptual y práctico con relación a su ejercicio educativo y a los discursos de la vanguardia académica.

La presente investigación adquiere la relevancia en el campo educativo y pedagógico, al proponerse la comprensión de esos significados pedagógicos que se mueven en el pensamiento del profesorado y que, la mayoría de veces se configuran de manera implícita. Al develar o hacer explícitas esas concepciones, este trabajo brinda condiciones de posibilidad para que, en el contexto particular, y en el sistema educativo general, se enfoque la mirada en el pensamiento del profesor, se avance en la comprensión de su conceptualizaciones y se tomen decisiones sobre su formación permanente de tal manera que se reduzcan las brechas y la resistencia entre los discursos pedagógicos externos y las concepciones pedagógicas del profesorado construidas desde sus experiencias vitales.

Tomar decisiones con base en el pensamiento del profesorado significa generar articulación entre dicho pensamiento y los discursos externos, las nuevas formas de adquisición y aplicación en términos pedagógicos y generar mayores niveles de coherencia entre lo que se dice y lo que se hace. Para ello, es necesario hacer explícitas esas concepciones implícitas que los profesores han reconstruido en la trayectoria de su práctica pedagógica. Pozo et al, (2006) advierte que

Si las representaciones implícitas se adquieren por procesos de aprendizaje implícito (...), su cambio sólo puede producirse por procesos de aprendizaje explícito (...), la paradoja

es, pues, que la única forma de cambiar o reestructurar una representación implícita es mediante procesos explícitos (p. 111).

Hacer explícitas las concepciones sobre la noción de pedagogía y práctica pedagógica, responde a las necesidades investigativas limitadas manifestadas en esta línea (Median, 2019; Pontes et al, 2016; Hidalgo y Murillo, 2017) y a las posibilidades que abre para repensar las propuestas de formación permanente de los profesores (Cuadra et al, 2016; Marroquín y Valverde, 2018; Pizarro y Gómez, 2019; Guerra y Balmaceda, 2015; Cossio et al, 2016; Retana y Vásquez, 2019; Arancibia et al, 2016), teniendo en cuenta, no sólo los discursos externos que llegan a las Instituciones Educativas en forma de capacitaciones, sino la necesidad de partir del pensamiento de los profesores para promover el cambio conceptual o representacional que tenga repercusiones más efectivas en la práctica pedagógica.

Así las cosas, el presente ejercicio se reviste de un carácter exploratorio, ya que permite hacer un primer acercamiento al fenómeno problemático señalado en el contexto (Lafuente y Marín, 2008), este, a su vez, se constituirá como una base que posibilita investigaciones de otros tipos y alcances sobre la línea del pensamiento del profesorado.

En conclusión, responder a las nuevas exigencias de cambio en la educación en general y en el sistema educativo institucionalizado en particular, implica el estudio del pensamiento de los profesores como actores fundamentales. Este tipo de estudios incorporan la posibilidad de hacer declarativas las concepciones o teorías implícitas que se tienen sobre las nociones básicas que sustentan el ejercicio educativo, y entre ellas, la noción fundamental: la pedagogía como eje generador de reflexión, interdisciplinariedad y cambios en la misma práctica pedagógica. Se hace manifiesta la necesidad de develar las resignificaciones que los profesores han construido desde su propia práctica y ejercicio profesional que constituyen a su vez una narrativa en educación y por ello queda justificada toda indagación que se preocupe por el pensamiento del profesorado.

CAPÍTULO 2. CONTEXTUALIZACIÓN.

2.1 Municipio de Guarne: Educación en contexto.

El Departamento de Antioquia (Colombia) está dividido, administrativamente, en nueve subregiones con particularidades diferenciadoras a nivel demográfico, económico y geográfico. La segunda subregión más próspera y de mayor potencialidad económica es la del Oriente antioqueño, dadas sus ventajas competitivas proporcionadas por su infraestructura, aumento constante de la industria, el comercio y los servicios en general que se manifiestan en una tasa de desempleo relativamente baja (6,8%) con relación al orden nacional, una participación económica en cuanto al Departamento de Antioquia cercana al 9% y una cobertura en la educación superior del 28,6% (Gobernación de Antioquia, 2020).

Aun así, las ventajas competitivas se concentran principalmente en la zona geográfica del Valle de San Nicolás, que reúne a seis de los 23 Municipios que conforman la subregión: El Retiro, Marinilla, Rionegro, El Carmen de Viboral, La Ceja y Guarne. Estos municipios, además de tener cercanía geográfica entre sus cabeceras municipales y una red vial interconectada en óptimas condiciones, también se encuentran cerca de la ciudad de Medellín, capital del Departamento de Antioquia, situación que genera un flujo constante de ciudadanos, que se desplazan por la zona ya sea por causas turísticas, laborales y/o académicas (Marulanda y Martínez, 2018). En esta zona se han abierto algunas sedes de Instituciones de educación superior, entre ellas cabe destacar la Universidad de Antioquia, la Escuela de ingenieros de Antioquia y la Universidad Católica de oriente, situación que, a su vez, aumenta significativamente el nivel de competitividad de cada uno de los municipios del Valle de San Nicolás.

La Cámara de Comercio del Oriente Antioqueño (2018) que calcula el índice de competitividad en el cual se relacionan aspectos como: gobernanza, seguridad, servicios públicos, educación en todos sus niveles, y mercado laboral, sitúa en el *ranking* de los cinco municipios con mayor competitividad en la subregión, al Municipio de Guarne.

Este activo dinamismo económico del territorio de Guarne, se evidencia también desde sus inicios históricos cuando en 1541 se estableció, en lo que hoy es la cabecera municipal, un

Real de Minas², y alrededor de este primer asentamiento fueron llegando migrantes que poblaron paulatinamente el territorio, estimulando el comercio con la entonces Villa de Medellín y Santiago de Armas de Rionegro. Con el transcurrir del tiempo, las dinámicas económicas se fueron concentrando alrededor de la actividad agrícola. Hoy en día, el establecimiento de industrias y la creación de empresas, está cambiando a un ritmo significativo la vocación minera y después agrícola que otrora, sustentaba la economía del Municipio, por las actividades propias de la industria y la expansión de los servicios (Alcaldía de Guarne, 2020).

En este contexto, la población del Municipio de Guarne “percibe cambios que aún no logra comprender, se siente visitada por el turismo, al tiempo que llegan empresas, se levantan bodegas (...) crece la población urbana, se perciben cambios sociales, otras demandas y otras necesidades” (Secretaría de Educación de Guarne, 2019, p. 21). Dichas percepciones ameritan repensar la educación en pos de establecer vínculos que se relacionen con la nueva realidad municipal y los cambios en su cotidianidad, aparato económico y tendencias demográficas; es por ello que en el Plan educativo municipal (PEM) 2018-2027, se hace especial énfasis por analizar la educación en el contexto, la cual se entiende como “aquella que establece un diálogo con la cultura y teje un entramado de relaciones recíprocas entre conocimiento, aprendizaje y realidad” (Ibídem, p. 43).

Acorde con la necesidad de una educación que responda al contexto actual del Municipio de Guarne, se plantearon cinco líneas estratégicas de acción en el PEM, resumidas así:

- Educación para el desarrollo sostenible.
- Generación de ambientes de aprendizaje para el mejoramiento de la calidad.
- Formación y capacitación permanente de la comunidad educativa.
- Educación para la cultura y el desarrollo ciudadano.
- Educación y aprendizajes globales con énfasis en el bilingüismo.

Y para ello, el Municipio cuenta con una capacidad instalada, población estudiantil y de talento humano como se resume en los siguientes gráficos:

² Así se denominaba al establecimiento de un propietario acaudalado que tenía bajo su mando a un número indeterminado de esclavos cuya función principal era la extracción minera y su posterior comercialización, principalmente en los centros poblados más cercanos.

Establecimiento.	Naturaleza	Ubicación	Total estudiantes 2018.	Modelo.	Número de docentes mas directivos.
Centro Educativo Rural Colorados.	Público.	Rural.	208	Escuela Nueva.	10
Centro Educativo Rural La Hondita.	Público.	Rural.	182	Escuela Nueva.	9
Institución Educativa Hojas Anchas.	Público.	Rural.	336	Escuela Nueva.	20
Institución Educativa Ezequiel Sierra.	Público.	Rural.	429	Tradicional.	26
Institución Educativa El Romeral.	Público.	Rural.	666	Tradicional.	32
Institución Educativa Piedras blancas.	Público.	Rural.	381	Tradicional.	22
Institución Educativa Chaparral.	Público.	Rural.	724	Tradicional.	34
Institución Educativa Inmaculada Concepción	Público.	Urbana.	1489	Tradicional.	60
Institución Educativa Santo Tomás de Aquino	Público.	Urbana.	1821	Tradicional.	69
Instituto Ferrini.	Privado.	Urbana.	203	Extraedad.	
Colegio CEFEG.	Privado.	Urbana.	119	Propio.	
Colegio Waldorf El Maestro.	Privado.	Rural.	190	Propio.	
12			6748		282

Tabla 1. Centros educativos y población. Elaboración propia con base en el PEM.



Figura 1. Nivel de formación del profesorado público del Municipio de Guarne. Elaboración propia con base en el PEM.

Hay que mencionar, además, que dentro de la línea estratégica de formación y capacitación permanente de la comunidad educativa, se tiene planeada la conformación de una escuela de reflexión pedagógica y didáctica para el cuerpo docente del Municipio, cuyo propósito es el fortalecimiento académico de los mismos con miras al mejoramiento de las prácticas pedagógicas que respondan a una educación en contexto.

2.2 La Institución Educativa Santo Tomás de Aquino y la noción de pedagogía.

En relación con los establecimientos educativos del Municipio de Guarne, encontramos que la Institución Educativa Santo Tomás de Aquino (IESTA) es la que cuenta con un mayor número de estudiantes (1.821 en el año 2018), mayor número de profesores (69 para el año 2018) y mejores resultados en las pruebas saber 11 que superan los promedios regional y nacional como se muestra en la siguiente figura:

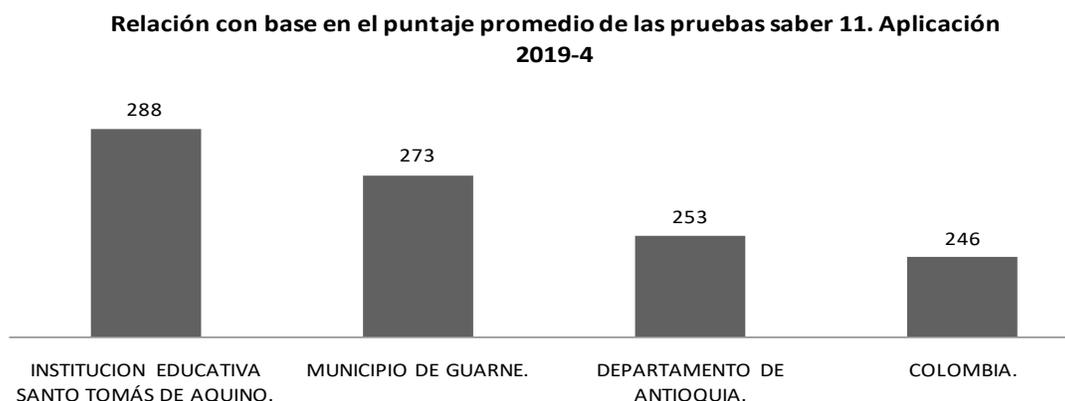


Figura 2. Comparación del promedio de resultados en las pruebas saber 2019-4. Elaboración propia.

Acorde con lo anterior, la IESTA se ha convertido en referente estudiantil en el Municipio, con sus 66 años de historia se ha logrado posicionar como un establecimiento que genera resultados en la formación de la niñez y la juventud *guarneña*. Si bien, en sus inicios la IESTA, fundada por el Párroco del Municipio en el año 1954, tuvo una orientación católica que, actualmente se sigue expresando en su lema: *Ad lumen per laborem* (a la luz por el trabajo) de inspiración en la filosofía de Santo Tomás de Aquino; en la actualidad, es un establecimiento independiente de la Iglesia, laico y administrado por la secretaria de educación del Departamento de Antioquia y que por sus buenos resultados en las pruebas externas, se podría decir que goza de una estructura educativa y pedagógica sólida y asimilada por todos los miembros de la comunidad educativa.

No obstante, al hacer una revisión y análisis del Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Sistema Institucional de Evaluación y Promoción (SIEP) y otros documentos, se evidencia una

limitada comprensión de la noción de pedagogía y modelo pedagógico que fundamenta las prácticas educativas y evaluativas de la Institución. El modelo pedagógico plasmado en la documentación se enuncia como de naturaleza activa y de corte constructivista, mientras que, cuando se habla de las estrategias de evaluación, se hace mención a la guía de un modelo pedagógico desarrollista. En efecto, ni la noción de pedagogía activa, constructivista y desarrollista, están sustentadas por algún registro teórico que las explique y permita la comprensión global del resto de lineamientos institucionales con base en un modelo pedagógico claro.

En el caso de la relación profesor-alumno, en el SIEP se expresa que el profesor es un facilitador del proceso de aprendizaje del estudiante y que este último es el actor principal y centro de interés de toda la planeación y propuestas curriculares de la institución Educativa, en esta medida se hace un llamado a flexibilizar los planes de estudio de acuerdo a los ritmos de aprendizaje y necesidades educativas de los estudiantes. Lo anterior permite hacerse a una idea de lo que la Institución entendería por modelo pedagógico activo, sin embargo, estos apuntes funcionales del binomio profesor-estudiante también se expresan sin mayor sustentación teórica y explicación suficiente que permita el mejoramiento de las prácticas con referencia a un modelo pedagógico institucionalizado, claro y apropiado por la comunidad educativa.

En definitiva, la IESTA es un referente educativo en el municipio de Guarne por sus buenos resultados en las pruebas externas, pero, llevando la mirada hacia el interior, se encuentran inconsistencias conceptuales y estructurales en los planteamientos fundamentales que rigen el quehacer educativo dentro de ella, al enunciar sin desglosar una concepción de pedagogía activa, constructivista y desarrollista que no amplía el panorama ni brinda unificación de criterio para la práctica pedagógica; situación que se profundiza aún más, si tenemos en cuenta que desde el PEM se señala que la IESTA funciona con base a un modelo pedagógico tradicional.

CAPÍTULO 3. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN.

Como ya se ha expresado, uno de los agentes protagonista del sistema educativo institucionalizado es el profesor. Este, con relación a su ejercicio, ponen en juego sus conocimientos y concepciones particulares con respecto al qué, cómo y para qué de la educación; esas ideas surgen de la formación profesional previa, la experiencia particular en contexto (práctica pedagógica) y la formación continua. Para Hofer y Pintrich, (2002), “en nuestros encuentros mundanos con nueva información y en nuestras búsquedas más sofisticadas de conocimiento, estamos influenciados por las creencias que tenemos acerca del conocimiento y el saber, (estas) se activan a medida que participamos del aprendizaje y conocimiento” (p. 3). Esta realidad se ha abordado desde diferentes investigaciones sobre el pensamiento de los profesores a nivel epistemológico, pedagógico, curricular, didáctico, metodológico, evaluativo y sobre su práctica pedagógica en general; en forma de creencias, concepciones y/o teorías subjetivas o implícitas.

Dentro de la línea de investigación sobre el pensamiento del profesor, María Concepción Barrón Tirado, de la Universidad Nacional Autónoma de México en su trabajo: *Concepciones epistemológicas y práctica docente: Una revisión*, se propuso llevar a cabo una amplia revisión sobre concepciones epistemológicas de los profesores frente a sus implicaciones prácticas donde se encontraron dos paradigmas básicos sobre esta línea de investigación: el primero de ellos denominado proceso-producto, que favorecería una racionalidad del profesor de tipo técnica, y el segundo, llamado interpretativo, orientado hacia una racionalidad práctica. De manera concluyente esta autora manifiesta:

Las creencias epistemológicas de los profesores, referidas a concepciones globales y personales en torno de lo educativo, de la didáctica, de la disciplina y de sus prácticas cotidianas en el aula, tienen derivaciones diversas en el currículum. Las decisiones que toman los profesores ante los diversos dilemas que se presentan en el momento de elegir contenidos, metodologías y formas de evaluación, están permeadas por éstas, lo que no implica que sean explicitadas previamente a la toma de decisiones (Barrón Tirado, 2015, p. 52).

Así que se pone de relieve la relación directa entre el pensamiento y conocimiento de los profesores y su actuar en el entorno educativo particular; además dichos pensamientos, no necesariamente se hacen conscientes, están implícitos y se manifiestan en la práctica pedagógica.

3.1 Investigaciones internacionales.

A nivel internacional, se ha indagado por las concepciones que tienen los profesores³ sobre la naturaleza del conocimiento en contextos educativos (enseñanza-aprendizaje). Investigaciones de método cuantitativo y de enfoque descriptivo-comparativo como la de Guerra y Sebastián (2015) de la Pontificia Universidad Católica de Chile, titulada: *Creencias epistemológicas en profesores que postulan al programa de acreditación de excelencia pedagógica: Análisis descriptivos y comparativos entre profesores que se desempeñan en los diferentes niveles de enseñanza*, tuvo como propósito realizar una descripción y posterior comparación de las creencias epistemológicas de docentes postulantes al programa de acreditación en excelencia pedagógica en los diferentes ciclos educativos. La investigación les permitió concluir que los docentes mantienen una concepción del conocimiento como un conjunto de elementos aislados que permanecen estables a través del tiempo, concepción que es descrita como ingenua por los investigadores ya que no se concibe la dinámica de la construcción del conocimiento permanente en el tiempo. Se advierte la necesidad de una formación inicial y continua en el cuerpo docente que permita una concepción real del devenir de la ciencia y el conocimiento, con el fin de desarrollar una adecuada práctica pedagógica con los estudiantes.

En la Universidad de Granada, Donoso, Rico y Castro (2016), presentaron una investigación denominada: *Creencias y concepciones de profesores chilenos sobre las matemáticas, su enseñanza y aprendizaje*. Para ello utilizaron el método transversal y enfoque descriptivo con instrumento de recolección de información por medio de cuestionario cerrado tipo *Likert* aplicado a 418 participantes. La investigación permitió evidenciar la importancia que los docentes le otorgan a los contenidos útiles para la vida real en el momento de la enseñanza,

³ En las investigaciones referenciadas se ha observado mayor utilización del concepto de *profesor* frente al de *docente* o *maestro* para los distintos niveles de la educación institucionalizada. En esta investigación, se utilizará también la noción más genérica y universal de profesor, respetando la noción particular que utilice cada autor.

desarrollando actividades que se destaquen por su utilidad y relación con situaciones reales de la vida. Según los investigadores, una concepción común encontrada es que los profesores consideran que la ciencia matemática como tal no es difícil, sino que se hace difícil en la forma como se enseña, en consecuencia, es cuestión de metodologías.

La enseñanza como categoría problemática y su relación con la ciencia que se enseña fue tratada por Contreras (2016), de la Universidad Santiago de Chile en una investigación denominada: *Pensamiento pedagógico en la enseñanza de las ciencias: análisis de las creencias curriculares y sus implicancias para la formación de profesores de enseñanza media*. La investigación hace parte de un trabajo más amplio sobre la formación de futuros profesores. El método utilizado fue el cuantitativo, haciendo el análisis de los resultados obtenidos por medio de un cuestionario tipo *Likert*. Los investigadores lograron evidenciar dos tendencias marcadas entre las concepciones exploradas: la tradicional y la constructivista. Para los docentes de la muestra es muy importante la construcción del conocimiento y así se debería organizar el currículo, pero son conscientes de que su práctica educativa sigue siendo tradicional de tipo transmisionista de los contenidos de las ciencias.

Así mismo, la investigación de Camejo y Galembeck (2019): *Concepciones epistemológicas y visiones pedagógicas sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias: El caso de profesores de Brasil y Venezuela*, realizada desde la Universidad Estadual de Campinas donde se propusieron explorar y describir las concepciones epistemológicas y visiones pedagógicas que tienen los profesores de Brasil y Venezuela sobre enseñar y aprender, en pos de establecer las implicaciones posibles en la práctica educativa. Para ello se utilizó un enfoque interpretativo apoyado en la estadística por medio de la aplicación de un instrumento tipo escala *likert* y mapas conceptuales. De la interpretación de la información, los autores afirman que los profesores involucrados en el estudio tienen una concepción de la naturaleza del conocimiento que es coherente con las tendencias de filosofía de la ciencia en cuanto a la construcción social del conocimiento y por eso se sostienen visiones sobre el aprendizaje relacionadas con el constructivismo, a pesar de ello, la enseñanza de la ciencia se sigue percibiendo de una manera tradicionalista. Aun así, se advierte que no se reunieron evidencias suficientes para establecer una relación sostenible entre las concepciones sobre la naturaleza de las ciencias y la visión pedagógica sobre enseñar y aprender en cuanto a las implicaciones que estas visiones tengan en la práctica educativa.

En esta línea, Cossio, Gutiérrez y Hernández Rojas (2016), de la Universidad Nacional Autónoma de México, afirman que “los docentes son capaces de repetir conceptos básicos de origen constructivista, adscritos al discurso oficial (...) y así cumplir con el deber (pero) la mayoría de sus discursos carecen de una adecuada comprensión.” (p. 1160). Estas afirmaciones son producto de su investigación titulada: *las teorías implícitas de enseñanza y aprendizaje de profesores de primaria y sus prácticas docentes*, realizada con método cualitativo, al analizar e interpretar los resultados de la aplicación de un cuestionario de dilema diseñado por Pozo y con base en tres tendencias pedagógicas: constructivista, interconstructivista e indirecta; siendo el constructivismo la postura pedagógica asumida por la mayoría, al menos discursivamente. Los investigadores enfatizan un llamado para aumentar las capacitaciones permanentes de los docentes en materia pedagógica.

A su vez, la investigación denominada: *Educación científica basada en la indagación: análisis de concepciones didácticas de maestro en ejercicio de Costa Rica a partir de un modelo de complejidad*, realizada en la Universidad de Costa Rica por Retana Alvarado y Vásquez Bernal (2019), se propuso el análisis de las concepciones sobre didáctica en el marco de la educación científica fundamentada en un modelo de indagación complejo entre tres dimensiones: técnica, práctica y crítica. En el estudio se utilizó el método cualitativo de enfoque analítico y como instrumento de recolección de información se utilizaron narrativas y cuestionario abierto. Dentro de los hallazgos, los investigadores concluyen que la mayoría de las concepciones didácticas de los docentes son de corte transmisivo y que en ninguno de ellos se encuentra un modelo de complejidad como el planteado en la investigación. Se postula además que es importante la formación inicial y permanente de los docentes para lograr el cambio conceptual y práctico en el quehacer educativo.

La práctica educativa de los docentes está mediada por múltiples instrumentos metodológicos como las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) que en la actualidad adquieren cada vez más un papel protagónico en los procesos educativos. Arancibia Herrera y Casanova Seguel (2016), de la Universidad Austral de Chile, se propusieron una investigación cuyo objetivo era caracterizar las concepciones de los docentes sobre la enseñanza-aprendizaje usando TIC, en un estudio titulado: *Concepciones de profesores sobre aprender y enseñar usando tecnologías*; en esta investigación de método cualitativo y enfoque fenomenográfico, se utilizó la entrevista en profundidad como instrumento de recolección de

información. Dentro de los hallazgos de este trabajo se afirma que las concepciones de los docentes son situadas, dependen del conocimiento explícito y del campo de formación en el que está inmerso cada docente. Un elemento novedoso es que los investigadores concluyen que pierde relevancia la formación pedagógica de los docentes, pues la práctica educativa los posiciona como facilitadores del aprendizaje en cada una de sus áreas de conocimiento, por tanto, merece una profundización la investigación sobre las concepciones docentes para apoyar la formación previa y durante el ejercicio.

Más aún, Hernández Matín y Martín de Arriba (2017), en su investigación: *Concepciones de los docentes no universitarios sobre el aprendizaje colaborativo con TIC*, se propusieron presentar las concepciones sobre la metodología que vincula las TIC y su incidencia en el desarrollo curricular, así como el nivel de apropiación cognoscitiva que posee los docentes sobre herramientas TIC y trabajo colaborativo que ellas permiten. Este trabajo de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España, empleó el método cuantitativo de enfoque analítico por medio de un cuestionario on-line como instrumento de recolección de información. Del análisis de los resultados obtenidos, los investigadores afirman que los profesores tienen una concepción muy positiva del aprendizaje colaborativo utilizando herramientas TIC y que el manejo de estas es aceptable.

El pensamiento de los futuros docentes cobra también especial relevancia pues, la formación previa al ejercicio es una de las variables fundamentales en la construcción de las concepciones en materia pedagógica y científica. El estudio de Pontes Pedrajas, Poyato López y Olivia Martínez (2015), de la Universidad de Granada, se propuso caracterizar las concepciones de los futuros docentes de ciencia y tecnología en cuanto a los procesos de enseñanza-aprendizaje. La investigación de método cualitativo titulada: *Concepciones sobre el aprendizaje en estudiantes del máster del profesorado de educación secundaria del área de ciencia y tecnología*; utilizó un cuestionario abierto como instrumento de recolección de datos con 71 estudiantes del máster de profesorado de educación secundaria y entre las conclusiones a las que llegaron los investigadores se encuentra que las concepciones sobre enseñanza -aprendizaje de los futuros docentes se podrían agrupar en tres modelos: el primero relacionado con la trasmisión y recepción de conocimientos, el segundo con el constructivismo y el tercero una mezcla de los dos anteriores, lo que permitió establecer que el modelo constructivista esta *limitadamente*

afianzado. Igualmente, se hace un llamado a profundizar en las concepciones como elemento fundamental de la formación de los futuros profesores.

En la misma dirección, Contreras (2017), realizó una investigación titulada: *Pensamiento y conocimiento pedagógico-curricular en los futuros profesores de ciencias chilenos*, donde se propuso sistematizar y analizar las concepciones de los futuros profesores de ciencia sobre las categorías de enseñanza y evaluación. Esta investigación de la Universidad de Santiago de Chile, empleó método cuantitativo con base en los resultados de la aplicación de un cuestionario tipo *Likert*. El investigador concluyó, desde el análisis de los datos, que las diferencias en la comprensión de la enseñanza y la evaluación son bastante significativas y que en ello hay implicación de la especialidad del profesor, los contenidos y la metodología que se emplea.

Ahora bien, la categoría problemática de la evaluación también está influenciada directamente por la concepción que los docentes tienen sobre ella. Hidalgo (2017), de la Universidad Autónoma de México, como tesis de doctorado, realizó una investigación de método cualitativo denominada: *Concepciones sobre una evaluación justa de los estudiantes. Una aproximación fenomenográfica*, cuyo propósito era conocer las concepciones de docentes sobre lo que es una evaluación justa; para ello, el investigador tuvo en cuenta la incidencia del contexto socio-económico de la población estudiantil. El enfoque de la investigación fue el fenomenográfico con base a un instrumento tipo entrevista realizada a 73 docentes. El autor propone como resultados del ejercicio investigativo, la significativa diferencia en las concepciones docentes sobre lo que hacen en el momento de la evaluación, estas diferencias se agruparon en dos conjuntos relacionados con el contexto: en contexto favorables socio-económicamente se privilegia una evaluación más cuantitativa e igualitaria, mientras que en contextos desfavorables a nivel socio-económico, la evaluación se torna más holística.

En esta tendencia investigativa, Hidalgo Farran y Murillo Torrecilla (2017), de la Universidad Autónoma de Madrid, se propusieron profundizar en los estudios actuales sobre las concepciones en torno a la evaluación, con el trabajo titulado: *Las concepciones sobre el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes*. Se profundizó en la definición de concepción, su concreción en el ámbito educativo y las investigaciones al respecto, este estudio permitió afirmar que las investigaciones sobre esta línea temática son fundamentales en los procesos de capacitación docente y que aún sigue siendo un campo de estudio en el que se ha investigado insuficientemente.

Los resultados de la evaluación también son un aspecto problemático en las concepciones de los profesores. Meléndez Grijalva, Carrera Hernández y Barrera Valdivia (2018), de la Universidad de Granada, realizaron la investigación: *Concepciones de los profesores sobre resultados escolares*, cuyo propósito fue el estudio de las concepciones que tienen los docentes sobre los buenos resultados escolares de sus estudiantes teniendo en cuenta la variable económica. El método de la investigación fue cualitativo de enfoque analítico y el instrumento utilizado fue la entrevista abierta. Dentro de los resultados obtenidos se destaca que los buenos o malos resultados académicos de niños en situación de pobreza dependen en gran parte de las expectativas y concepciones de los docentes sobre su enseñanza-aprendizaje, así, quienes tienen mayores expectativas sin importar el contexto económico llevan a cabo acciones educativas que posibilitan mejores resultados académicos.

Las concepciones que tienen los profesores sobre su profesión implican una influencia en sus prácticas pedagógicas, en esta línea de investigación, Cuadra Martínez y Catalán Ahumada (2016), de la Universidad de la Serena en Chile, realizaron un estudio con método cualitativo y enfoque descriptivo-interpretativo sobre las teorías subjetivas de los profesores en su proceso de formación con relación a la práctica educativa; el instrumento aplicado fue la entrevista y el trabajo se denominó: *Teorías subjetivas en profesores y su formación profesional*. En las conclusiones del ejercicio académico se afirma que la formación de los profesores es un proceso que se prolonga durante toda la vida como resultado de las experiencias que se van adquiriendo en la labor de la práctica educativa, dichas experiencias y aprendizajes del docente se dan por la formación antes del ejercicio, durante el ejercicio profesional en la práctica y la capacitación continua.

Por otra parte, Bailey Moreno, Flores Fahara y González Rivera (2016), de la Universidad de Costa Rica, realizaron un ensayo titulado: *Aprendizaje docente y reestructuración de sus creencias en los procesos de desarrollo profesional y gestión escolar*. El propósito del ensayo fue destacar la manera como las creencias que tienen los maestros influye en la forma cómo entienden la enseñanza, su ejercicio y el impacto que tiene en ello su formación profesional. De las conclusiones a las que llegaron los autores, se rescata que los maestros y administradores educativos conciben un sistema propio frente a la construcción y modificación de sus creencias a nivel educativo y pedagógico, así las cosas, los actores del sistema educativo son co-creadores de los procesos de aprendizaje particular. De igual manera

los autores afirman que las concepciones de maestro prevalecen en gran medida a pesar de las reformas educativas y programas de capacitación docente.

Pontes Pedrajas, Poyato López y Olivia Martínez, J. (2016) de la Universidad Autónoma de Madrid, abordaron un estudio sobre las concepciones que tenían los estudiantes del máster en profesorado sobre la evaluación, sus recursos e instrumentos y el grado de coherencia que tienen los modelos que subyacen a las concepciones de los mismos. El estudio, de método cualitativo y de enfoque analítico, se denominó *Concepciones sobre evaluación en la formación inicial del profesorado de ciencias, tecnología y matemáticas*. El instrumento de recolección de datos fue cuestionario abierto y entre los resultados obtenidos por los investigadores se destacan apropiaciones correspondientes al modelos tradicional sobre evaluación e instrumentos de evaluación, igualmente se encontraron aspectos innovadores y una mezcla de lo tradicional con la innovación pero en menor grado; así, los autores concluyen que en los instrumentos de evaluación se evidencia mayor innovación pero en la concepción de la evaluación como tal se sigue una línea tradicional. Los resultados no son concluyentes y aportaran a una investigación más amplia sobre el asunto.

3.2 Investigaciones nacionales.

A nivel nacional, Carmona (2015) de la Universidad Tecnológica de Pereira, realizó, como trabajo de grado de Maestría, una investigación titulada: *Concepciones de práctica pedagógica en docentes en ejercicio de la ciudad de Pereira*. Para ello utilizó el método cualitativo con un enfoque interpretativo sobre lo que arrojaron los instrumentos aplicados: entrevista semi-estructurada, historia de vida y observación no participante. Dentro de los resultados obtenidos se destaca que los contenidos, las estrategias metodológicas, el uso del tiempo, la planeación y el orden de la clase como elementos fundamentales de la práctica pedagógica, son concebidos desde una perspectiva predominantemente humanista donde se da gran importancia a la conducta de los individuos en el aula de clase; sin embargo, se concluye que “en ninguno de los participantes se encuentra una concepción específica y, por el contrario, lo evidenciado permite afirmar que los docentes conjugan en sus prácticas diferentes concepciones” (Carmona, 2015, p.118).

A su vez, Henao Corredor y Martínez Pérez (2016), de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá), presentan un trabajo titulado: *Concepciones de la práctica pedagógica en los diferentes modelos de formación del profesorado*, cuya finalidad fue proporcionar recomendaciones curriculares que brindaran elementos para la práctica pedagógica (entendida aquí como práctica profesional previa a la titulación) en la formación de los docentes al interpretar las concepciones de los tutores que los forman, “ya que estos determinan la finalidad de la formación, el tipo de profesores que se están formando y el tipo de práctica pedagógica que se realiza durante su periodo de formación” (p.730). Para ello, se planteó el método cualitativo con enfoque interpretativo y dos instrumentos para recolectar la información a analizar: un cuestionario tipo *Likert* y entrevistas semi-estructuradas.

Por otra parte, Marroquín y Valverde (2018), de la Universidad Mariana en la ciudad de Pasto, realizaron una investigación sobre las *concepciones epistemológicas, pedagógicas y didácticas del mejor profesorado de las universidades acreditadas de Colombia*, para ello, utilizaron método mixto con dominancia cuantitativa y complementariedad cualitativa y de enfoque descriptivo-comprensivo. Los instrumentos para recolección de información fueron un cuestionario tipo *Likert* y una prueba semántica. De esta investigación evidencian la notoria contradicción entre la tradición y la innovación manifestada en la resistencia que se encuentra, por parte de los mejores profesores, para actualizar su práctica con base en las nuevas tendencias pedagógicas. Los investigadores afirman que “las teorías personales e implícitas como principio de actuación mutaron de las concepciones de enseñanza y aprendizajes empiro-positivistas a las concepciones constructivistas” (Yerovi y Valverde, 2018, p.36). A pesar de ello, se manifiesta la resistencia antes mencionada en la práctica pedagógica. Esto les da pie para proponer un proceso de formación permanente del profesorado enfocado en la reconstrucción de los saberes o concepciones epistemológicas de los profesores ya que “muestran un enfoque constructivista que permite concluir que ciertos términos fueron analizados más desde el significado que desde su práctica” (Ibídem, p. 36).

Dentro de las investigaciones encontradas se abordaron también las concepciones de los profesores sobre su profesión. García Suárez (2015), de la Universidad de los Andes en Bogotá, se propuso el estudio de las concepciones que tienen los futuros docentes sobre su profesión, su trabajo se tituló: *Concepciones de docentes sobre su profesión: Una aproximación cualitativa al pregrado universitario*. En la investigación se utilizó el método cualitativo tipo estudio de caso

y los resultados de la interpretación de la información permitieron construir tres perfiles de docente según los pensamientos de los participantes: docente profesional, investigador y educador.

Dentro de la práctica educativa de los profesores, es importante también el ejercicio evaluativo de los aprendizajes en los estudiantes y las concepciones que los docentes tienen sobre ello, de ahí que investigaciones como la de Medina Cobo (2019), de la Universidad del Valle en Cali, en el trabajo titulado: *Relación entre las concepciones y acciones docentes sobre la evaluación escolar de los aprendizajes en Ciencias Naturales con la propuesta institucional de evaluación. Un estudio de caso*. En su investigación utilizó el método cualitativo con enfoque interpretativo frente a la información recolectada por medio del estudio de caso. Como principal hallazgo del ejercicio investigativo se plantea la diferencia sustancial entre las concepciones sobre evaluación del docente y la propuesta educativa institucional; a pesar del esfuerzo innovador del docente la desarticulación con los planteamientos institucionales es manifiesta también en la práctica educativa. Se hace la aclaración de que la investigación no brinda conclusiones generalizables, pero sirve como un aporte frente a propuestas más elaboradas en esta dirección.

En la Universidad del Quindío, Sánchez Castaño (2015), se propuso la comprensión sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de profesores en formación en su práctica pedagógica, haciendo énfasis en el campo de la enseñanza de la escritura, con el artículo denominado: *Concepciones de los docentes en formación y sus implicaciones en el desempeño en las prácticas pedagógicas*. Dicho estudio de enfoque cualitativo, analizó documentalmente las planeaciones de clases, el desarrollo de las clases, el currículo y la didáctica, además la observación no participante propició datos representativos para el alcance del objetivo. De este trabajo se sugieren la toma de conciencia de los profesores sobre sus concepciones como reguladoras de su acción, teniendo en cuenta que se evidencian y esperan fisuras e inconsistencias entre las concepciones alternativas y los esquemas apropiados desde la formación como profesores.

Las concepciones de las prácticas pedagógicas fueron igualmente abordadas por Forero Hernández y Barrios Cruz (2015) de la Universidad del Tolima, en un trabajo titulado: *Concepciones de las prácticas pedagógicas de los maestros de básica primaria de las instituciones educativas rurales del municipio de Ibagué*; cuyo objetivo fue dar cuenta de las concepciones sobre prácticas pedagógicas de los docentes rurales, sus expectativas, sus

percepciones y actitudes alrededor de su labor; dichas concepciones se buscan como posibilidad de mejorar las prácticas y tener criterios más afianzados sobre el apoyo pedagógico a estas instituciones. Con un enfoque cualitativo de tipo hermenéutico, se utilizó la herramienta metodológica de estudio de caso para la recolección de información cuya interpretación señaló cómo las prácticas se manifestaron directamente relacionadas con los conceptos de libertad y amor por la profesión como sellos característicos de una buena práctica pedagógica.

Igualmente, la investigación de Pizarro Gamero y Gómez Muskus (2019) de la Institución educativa José Antonio Galán de Cereté Córdoba, titulada: *Concepciones docentes sobre evaluación: de los lineamientos, el discurso y la práctica*, se propuso analizar las transformaciones de dichas concepciones en los profesores del nivel medio de educación con base en los lineamientos del decreto 1290. Empleando el método cualitativo y enfoque interpretativo basado en estudio de caso, los instrumentos de recolección de información fueron la entrevista semi-estructurada, la observación no participante y la revisión documental relacionada. Dentro de las conclusiones de la investigación se evidenció el marcado arraigo en las creencias de los docentes participantes frente a la heterogeneidad de concepciones sobre evaluación, donde predomina lo tradicional que en la práctica se asume de manera reduccionista, así:

Se hace necesario develar dichas concepciones con ayuda especializada que le permita a la escuela iniciar verdaderos procesos de cambio conceptual que, si bien ocurrirán de manera paulatina, constituyen uno de los caminos más seguros para lograr la anhelada coherencia pedagógica (Pizarro y Gómez, 2019, p.7).

En conclusión, los cambios necesarios que la educación institucionalizada se traza, deberían tener un significativo ingrediente de análisis del pensamiento del profesor en materia pedagógica, epistemológica, didáctica y metodológica que permita, no sólo el cambio conceptual y la resignificación, sino sus implicaciones positivas en la práctica pedagógica institucionalizada.

3.3 Investigaciones regionales.

A nivel regional, la línea de investigación sobre el pensamiento del profesor en forma de concepciones o teorías implícitas ha tenido también un espacio. Investigaciones de enfoque cualitativo como la de Marín Castrillón (2017), de Universidad de Medellín, tuvo como propósito una indagación y exploración de las concepciones docentes sobre la enseñanza y su repercusión en la práctica pedagógica mediante en la Institución educativa Federico Ángel del Municipio de Caldas (Antioquia). La investigación se tituló: *Cambios en las concepciones y en las prácticas pedagógicas que poseen los docentes sobre el ambiente de aula*, donde se promueve la enseñanza de la matemática desde el enfoque constructivista, y utilizó la encuesta y la entrevista como instrumentos para la recolección de la información. Dentro de los hallazgos de esta investigación se afirma que las concepciones sobre didáctica que poseen los docentes en la enseñanza de la matemática se relacionan directamente con la cultura: formación académica, experiencias, valores, actitudes; de esta forma, las concepciones docentes influyen tanto en la enseñanza de la matemática como en el aprendizaje de los estudiantes.

Bajo la noción de teorías implícitas, Castrillón (2017), de la Universidad de Antioquia, llega a la conclusión de que los docentes desde sus teorías implícitas configuran comprensiones dispares e incongruentes frente al modelo de educación inclusiva y en sus prácticas pedagógicas, dichas configuraciones se develan. Estas afirmaciones se desarrollaron en el trabajo de grado de maestría titulado: *Teorías implícitas y actitudes de los docentes frente a la población con necesidades educativas especiales: una relación necesaria*. Investigación de enfoque cualitativo y su instrumento principal de recolección de la información fue el estudio de caso descriptivo con apoyos desde cuestionario abierto, dilemas e ideogramas.

Llano Ochoa y Yarza de los Ríos (2017), en su investigación titulada: *Teorías implícitas sobre la pedagogía de los formadores que orientan la práctica educativa en el programa de cultura informacional del sistema de bibliotecas de la Universidad de Antioquia*. Se propusieron explorar dichas teorías implícitas sobre la pedagogía, mediante un enfoque cualitativo y por medio de un estudio de caso. Esta investigación tuvo entre sus conclusiones, señalar la existencia de una teoría implícita transmisionista generalizada entre los formadores del sistema de bibliotecas de la Universidad de Antioquia. Las teorías implícitas transmisionistas establecen una

especie de barrera frente a la reflexión pedagógica permanente de los formadores y se señala la necesidad de abrir espacios de formación en esta dirección.

3.4 Principales hallazgos de los antecedentes.

Como se evidencia en las investigaciones consultadas, el pensamiento del profesor, abordado bajo las nociones de creencias, concepciones y/o teorías implícitas, abarca objetos de la pedagogía como la construcción del conocimiento, la didáctica, la metodología, los instrumentos, la enseñanza y el aprendizaje, la influencia del contexto en el ejercicio educativo y sus resultados, la formación y autoformación pedagógica del profesorado y la práctica pedagógica como tal. De todo este cúmulo de concepciones estudiadas sobre los diferentes objetos y discursos pedagógicos se puede inferir que lo que piensa el profesor influye y determina su acción en contextos educativos.

La mayoría de los autores de estas investigaciones privilegiaron el enfoque cualitativo con un énfasis significativo en la interpretación de la información, recolectada recurrentemente por medio de entrevistas abiertas, semi-estructuradas y estudios de caso.

La indagación sobre lo que saben, conocen, experimentan y ponen en práctica los profesores, desde las investigaciones señaladas, se identificaron bajo cuatro categorías: como pensamiento general del profesor (Contreras, 2016), como creencias docentes (Donoso et al, 2016; Guerra y Sebastián, 2015), teorías implícitas o subjetivas (Cossio et al, 2016; Cuadra et al, 2016), y en el mayor número de investigaciones referenciadas, la categoría de *concepciones* para incluir los pensamientos, ideas y conocimientos implícitos y explícitos de los docentes en cuanto a su profesión, formación y práctica pedagógica.

Bajo estas categorías identificadas, se indagaron los diferentes contextos, objetos y conceptos como las concepciones sobre la práctica pedagógica (Carmona, 2015; Henao y Martínez, 2016), sobre la epistemología y la pedagogía (Guerra y Sebastián, 2015; Llano y Yarza de los Ríos, 2017; Marroquín y Valverde, 2018), las concepciones de profesores sobre la educación en general y la inclusión educativa en particular (Castrillón, 2017), en cuanto a la propia formación de los profesores y su ejercicio profesional (Bailey et al, 2016; Cuadra et al, 2016; García, 2015; Sánchez, 2015), así como la de los profesores en formación (Contreras, 2017; Pontes et al, 2016), de igual manera se abordó el tema de las concepciones o teorías

implícitas sobre evaluación, sus características e implicaciones contextuales (Hidalgo, 2017; Hidalgo y Murillo, 2017; Median, 2019; Meléndez, 2018; Pizarro y Gómez, 2019; Pontes et al, 2016), el pensamiento sobre la didáctica (Marín, 2017; Retana y Vásquez, 2019), las concepciones referentes a la relación enseñanza-aprendizaje (Camejo y Galembeck, 2019; Contreras, 2016; Cossio et al, 2016; Donoso et al, 2016) y las concepciones frente a la vinculación de metodologías apoyadas en las TIC en los procesos de aprendizaje (Arancibia et al, 2016; Hernández y Martín, 2016).

En consecuencia, las investigaciones consultadas han delimitado el problema de las concepciones o teorías implícitas referido a: epistemología (sobre la naturaleza de las ciencias y el conocimiento, su construcción, función y apropiación), el binomio enseñanza-aprendizaje desde el modelo constructivista en contraposición al tradicional o transmisionista; la evaluación, sus instrumentos y los determinantes contextuales que influyen en los resultados de la misma, y la formación previa y continua de los profesores y sus metodologías para el logro de los objetivos del aprendizaje.

Ahora bien, el problema de mayor generalidad se evidencia al señalar las inconsistencias y contradicciones entre las concepciones, pensamiento, teorías implícitas y los discursos de los docentes, frente a la práctica pedagógica concreta y los modelos pedagógicos vanguardistas de la mano de la innovación metodológica (Camejo y Galembeck, 2019; Contreras, 2016; Cossio et al, 2016; Guerra y Sebastián, 2015; Marroquín y Valverde, 2018; Median, 2019; Pontes et al, 2016; Pizarro y Gómez, 2019; Retana y Vásquez, 2019). Los hallazgos muestran que en el discurso el modelo pedagógico constructivista es el privilegiado, aunque se utilice sin mayor profundidad teórica y referencial, pero en las prácticas pedagógicas sigue predominando un ejercicio tradicionalista (transmisionista). Al respecto, Pontes et al (2016), afirman que “los docentes utilizan una especie de constructivismo idealizado para responder a diversas cuestiones, sin ser plenamente conscientes de la dificultad que supone trasladar este enfoque a la práctica educativa real” (p.104), más aún, Contreras (2016), concluye que los profesores se muestran “más constructivistas en pensamiento y tradicionales en la actuación” (p.19), sobre todo en el momento de la evaluación de los aprendizajes.

Se debe agregar que, en el estudio de las concepciones o teorías implícitas de los profesores, la variable situacional influye de manera determinante; así, aquellas se ven influenciadas por la formación disciplinar propia del docente, tanto desde la pedagogía como

desde su área de énfasis (Arancibia et al, 2016), como por las expectativas que tiene sobre el éxito del proceso educativo y la evaluación del mismo según el contexto socio-económico (Meléndez et al, 2018; Hidalgo, 2017), Sin dejar atrás sus vivencias, experiencias, opiniones sobre el deber ser de la educación y del trabajo de un maestro (Bailey et al, 2016).

Hay que mencionar, además, que en las investigaciones de Marroquín y Valverde (2018), Pizarro y Gómez (2019), emerge una problemática adicional referida a cierta resistencia (psicológica) que los profesores oponen implícita o explícitamente al cambio conceptual y práctico en su quehacer educativo; esto se ve reflejado en el hecho de que se ejecutan numerosas capacitaciones (discursos desde la externalidad) de profesores en ejercicio, que pocas veces tiene repercusiones reales en la práctica pedagógica según las expectativas de los programas de capacitación y actualización. Esta situación se presenta, entre otros aspectos, porque los discursos que vienen desde la exterioridad a las Instituciones Educativas, poco tienen en cuenta los saberes, sus significaciones y configuraciones en lo local y situado de la realidad de los profesores.

Considerando que las investigaciones con relación a las concepciones de los profesores sobre los múltiples saberes, conocimientos y acontecimientos de la práctica pedagógica, son aún limitadas (Median, 2019; Pontes et al, 2016; Hidalgo y Murillo, 2017), se espera el desarrollo de más investigación al respecto, y para comenzar el cambio conceptual, la resignificación, apropiación y, por ende, mayores niveles de articulación entre las concepciones del profesorado y los lineamientos sobre la práctica pedagógica. Muchas de las investigaciones abogan por una formación permanente de los profesores que tenga en cuenta el estudio de sus concepciones o teorías implícitas y no la mera idealidad de las teorías externas al entorno educativo (Cuadra et al, 2016; Marroquin y Valverde, 2018; Pizarro y Gómez, 2019; Guerra y Sebastián, 2015; Cossio et al, 2016; Retana y Vásquez, 2019; Arancibia et al, 2016).

CAPITULO 4. MARCO TEÓRICO.

4.1 Un campo conceptual y narrativo de la pedagogía.

La formación humana sigue manifestándose como un ámbito problemático abordado por las diferentes culturas, siendo la educación el vehículo privilegiado para mantener, transmitir, renovar la cultura y formar a los seres humanos que la integran. Hace parte de la manifestación general de la cultura la necesidad de ser aprendida, y en consecuencia, el hecho de ser transmitida de alguna manera, situación que permite a la educación asumir múltiples formas de ser en cada cultura (Abbagnano y Visalberghi, 1992). De ahí que el fenómeno educativo y la dimensión problemática de la formación humana, sean igualmente concebidos desde diferentes perspectivas y fundamentaciones por cada tradición cultural (y académica).

Definitivamente las nociones de educación, pedagogía, formación y cultura se entrelazan en una urdimbre conceptual que pretende explicar la manera de comprender y desarrollar aquel principio de *formabilidad* del ser humano y con él, el desarrollo de cada comunidad y civilización, ya que “cada sociedad se labra un cierto ideal de hombre, de lo que debe ser este, tanto desde el punto de vista intelectual, como físico y moral” (Durkheim, 1975, p.52). En consecuencia, la educación ha estado presente de manera constante en la historia de la humanidad y se puede observar en dos perspectivas: una formal, consciente e institucionalizada que se expresa en sistemas educativos sofisticados y en experiencias de enseñanza-aprendizaje materializadas en instituciones educativas; y otra informal o espontánea que se manifiesta desde la familia, la cultura ciudadana, las normas de convivencia, independientemente del espacio donde se encuentre el sujeto (Ávila, 2007). De cualquier forma, la educación es el medio por el cual se pretende lograr la formación del ser humano en las diferentes culturas

Ahora bien, cómo debe ser, desarrollarse, adaptarse, mejorarse la educación y sus planteamientos teleológicos en pos de la formación humana en la cultura, es cuestión de la pedagogía. En efecto, la pedagogía es una reflexión teórica y sistemática sobre el fenómeno educativo, esta reflexión siempre es consciente e intencional (Lucio, 1989), y se reviste de un carácter prescriptivo.

Es necesario afirmar que el concepto de pedagogía constituye una acepción polisémica y por lo tanto, no hay una definición universal ni comprensión epistémica unívoca y categórica de su naturaleza (Ortiz, 2017), esto se evidencia cuando se exponen, por ejemplo, las diferentes determinaciones con las que se ha concebido la pedagogía de acuerdo a la tradición cultural (académica) desde la que se aborde el problema de la formación humana y la educación; así, la pedagogía es ciencia de la educación (tradición alemana), es una de las ciencias de la educación (tradición francesa), o se expresa como “gestión curricular” (tradición anglosajona). En la misma dirección han surgido diferentes posturas académicas que observan la pedagogía como arte de la enseñanza, como saber pedagógico; y de manera más genérica, como reflexión sobre la educación.

Desde la tradición anglosajona, la organización (deber ser) de la educación está dominada por las teorías curriculares. Desde esta perspectiva se concibe una visión de educación como ejercicio de preparación para aplicar diversidad de técnicas, específicamente, encaminadas a la eficiencia del aparato productivo, configurando una lógica funcionalista de la educación (Cossio Moreno, 2018). De esta manera lo importante es el avance lineal a través del currículo que profesionaliza, otorga conocimientos, destrezas y configura un ciudadano útil a la sociedad.

A su vez, dentro de la tradición alemana la pedagogía es concebida como ciencia de la educación en cuyo seno alberga el concepto de *Bildung* traducido generalmente con la palabra formación (Runge, 2012). Sólo el ser humano es formable en el sentido moral y la educación a través de la enseñanza pretende alcanzar los objetivos más sublimes de la formación del ser humano; así, se hace igualmente énfasis entre la pedagogía y la didáctica, pues la primera se interesa por la educación en general, mientras la segunda, en el efecto formativo de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Noguera, 2010).

Por lo que se refiere a la concepción de pedagogía como un arte de la enseñanza, la educación se reviste de un ropaje técnico, como la del artista al esculpir la piedra para dar forma a ciertas figuras, de manera similar, el profesor debe ser un escultor o artista que, por el proceso de enseñanza, da forma al sujeto. Se asimila así la pedagogía con la enseñanza y la didáctica, y se reduce a la aplicación de técnicas para dar forma (Ortiz, 2017).

Con respecto a la tradición francófona, la pedagogía se concibe como una de las ciencias de la educación ya que, frente al fenómeno educativo, convergen varias disciplinas que con sus cuerpos teóricos explican y proponen avances en el desarrollo de la educación, tal es el caso de la

sociología de la educación, la administración educativa, la psicopedagogía, entre otras (Cossio Moreno, 2018). En esta perspectiva, cada disciplina educativa aporta al cuerpo teórico de su disciplina macro frente a los hallazgos, explicaciones, comprensiones y prescripciones sobre la educación.

Con el propósito de convertir la educación en una ciencia experimental, las ciencias de la educación, a partir de la primera mitad del siglo XX, han estudiado el fenómeno educativo desde una perspectiva científicista (Zuluaga et al., 1998). Esta situación, dentro de las investigaciones del grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia (en adelante GHPP)⁴, fue interpretada como la causa de un desplazamiento o enrarecimiento de la pedagogía, que la sumerge en una instrumentalización, manifestada en el funcionalismo al que fue relegado el quehacer del profesor en el marco del ejercicio de la enseñanza. Así las cosas, para las ciencias de la educación, la pedagogía asumió una función operativa y subalterna frente a los adelantos conceptuales y prácticos que se configuraron al interior de cada disciplina.

A pesar de que en el contexto colombiano, partir de una diferenciación categórica entre ciencias de la educación y pedagogía, sigue siendo una tarea tal vez poco funcional porque las disciplinas educativas siguen inmersas en el discurso, normatividad, estrategias, reflexión pedagógica en general y esta diferencia no ha tomado fuerza en los programas académicos universitario en educación (Runge Peña, Garcés Gómez, y Muñoz Gaviria, 2010); se han llevado a cabo intentos por estructurar la especificidad de la pedagogía, su configuración epistémica, pretensiones de científicidad, comprensión y aplicación alrededor del concepto de enseñanza como eje articulador de la pedagogía con las demás disciplinas de la educación, así:

Es necesario reconsiderar la enseñanza de tal manera que ella ocupe un lugar diferente al de los procedimientos, un lugar favorable para la reconceptualización que permita una comunicación abierta y productiva con otras disciplinas. Es decir, reconocer la capacidad articuladora del concepto de enseñanza y colocar la práctica de la enseñanza como el campo aplicado de la pedagogía en el cual se encuentra la didáctica (...) La práctica de la

⁴ El GHPP fue fundado en el año 1978 por la profesora Olga Zuluaga y tiene la característica de ser un grupo interuniversitario que tiene como núcleo de investigación a la pedagogía, teniendo como referentes elementos históricos, genealógico y arqueológicos sobre los objetos de escuela, maestro y enseñanza y que ha permitido develar la historicidad de la práctica pedagógica en Colombia desde sus múltiples manifestaciones.

enseñanza como parte del campo aplicado, no debe comprender solo conceptos operativos. La experimentación debe convertir los conceptos operativos en nuevos frentes de reflexión para articular la relación entre la teoría y la práctica (Zuluaga et al., 1998, p.17).

En esta centralidad que se pretende para la enseñanza como concepto y práctica articuladora, cabe mencionar que tiene su condición de posibilidad en el marco de lo que se ha denominado el saber pedagógico, además, emergen categorías que le han dado forma al discurso pedagógico en nuestro contexto como los son las nociones de reconceptualización, campo, teoría y práctica.

Es necesario recalcar que, si bien no se usa unívocamente la noción de saber pedagógico, comprender la pedagogía de esta manera, implica reconocer la forma como la pedagogía expresa su existencia en nuestro contexto y afirmar que el saber pedagógico no se refiere exclusivamente a los conocimientos del profesor ni tampoco a su reflexión sobre la práctica; sino que es algo más amplio, diverso, traspasa las fronteras de la escuela y se abre paso a través de discursos, conductas, instituciones y situaciones políticas (Álvarez Gallego, 2015). En particular, la noción de *saber* es tomada del pensamiento filosófico de Michael Foucault; para este autor el saber se puede entender como un espacio donde el sujeto toma posición para referirse a los objetos de su discurso, también es el contenido de ese discurso, un campo de enunciados que configuran, posibilitan conceptos y permite su aplicación y transformación (Hernández Castellanos, 2010).

Conforme a lo anterior, los discursos y objetos del saber no son del mismo nivel, se pueden establecer saberes y objetos de saber más formalizados y asimilados por una comunidad específica y saberes que aún están esbozándose en los discursos y las prácticas. Algo semejante ocurre con la noción de saber pedagógico, pues en este saber, se reconfiguran discursos sobre el fenómeno educativo en general y pedagógico en particular, estos discursos se establecen en un marco reglamentario que les permiten establecer tendencias, perspectivas y modos de práctica en relación con las determinaciones discursivas (González y Sánchez, 2016).

Más aún, para Michel Foucault, todo discurso en sí constituye una práctica que se concretiza y pretende autonomía discursiva en el momento en que se lleva a cabo (Foucault, 1996), y por lo tanto la noción de práctica pedagógica que emerge desde las reflexiones del GHPP no consiste esencialmente en el quehacer del profesor dentro de un aula de clase o en

cualquier acto educativo o de enseñanza; es decir, no es un elemento operativo del profesorado, sino que constituye una noción metodológica para develar su saber pedagógico, así:

La práctica pedagógica se inscribe en el saber pedagógico como una práctica de saber (que involucra las instituciones, los sujetos y los discursos de la pedagogía), permitiendo asumir esta práctica como el conjunto de conocimientos cotidianos o elaborados, conceptos, métodos, prescripciones y observaciones provenientes de la interioridad misma del saber, así como decisiones externas a él (...) En consecuencia, la indagación histórica acerca de las prácticas pedagógicas en Colombia (...) ha posibilitado el develamiento del maestro como sujeto de saber pedagógico, y la postulación de la enseñanza como objeto de saber y práctica de conocimiento (Ríos Beltrán, 2018, p.36).

En esta dirección, sobresale además, la función del profesor como vehículo de una práctica pedagógica posible de historiarse y constituir saber pedagógico. Para el GHPP esta realidad se fundamenta en el reconocimiento de un *horizonte conceptual de la pedagogía*, entendido como la relación y conjunto de los objetos producidos dentro de la práctica pedagógica que han alcanzado un estatuto de saber delimitado y sobre los cuales se despliegan las elaboraciones teórico-prácticas, independiente de su nivel de cientificidad, además permite visibilizar fronteras (límites) pero también interrelaciones con otros saberes y disciplinas (Zuluaga, 1987). En efecto, el sujeto por antonomasia de las prácticas pedagógicas es el maestro, que reconstruye discursos durante el tiempo sobre los objetos de la pedagogía: enseñanza, aprendizaje, método, entre otros.

En consonancia con lo anterior, el profesorado se reviste de una posición reflexiva y activa dentro de la producción de saber pedagógico. El profesorado empieza a tomar distancia y se desacostumbra de las prácticas que lo remiten al saber referencial sobre la concepción y abordaje de los objetos propios de la pedagogía que se impone a su actividad educativa, y así se impulsa la configuración de un *Campo Conceptual de la Pedagogía* (en adelante CCP) (Arboleda y Castrillón, 2013).

Por lo que se refiere a la noción de *campo*, esta ha sido abordada, utilizada y acomodada como marco referencial con significativa fuerza en la reflexión educativa y pedagógica a finales del siglo XX. En Colombia, esta noción ha abonado el terreno de las investigaciones en

educación y pedagogía siendo abordada como una herramienta metódica de tipo conceptual cuya utilidad es servir de óptica abierta y plural para el análisis de ciertas coyunturas determinadas (Quiceno, 2015). Por otra parte, el campo hace alusión a un espacio de interacciones conflictivas o de cooperación que es dinámico pero también alberga tensiones y ejercicios de poder-saber, aun así, permanece en el tiempo independientemente de los agentes que lo ocupan (Runge et al., 2010).

De manera puntual, la noción de campo se ha configurado desde la sociología de Pierre Bourdieu; este autor analiza el fenómeno social con base en una preocupación de compromiso social sobre los efectos de la dominación y las luchas por las reivindicaciones e igualdades. Es dentro de esta preocupación que se propone la noción de campo, como una de las metáforas utilizadas para entender los fenómenos sociales. Dentro de la sociedad se dinamizan y yuxtaponen campos de saber, poder y dominio; por lo tanto, la sociedad es un espacio donde se mueven e intercambian diferentes tipos de capital: económico, social, cultural, simbólico. Es la noción de campo entendida como un escenario o espacio de disputas entre sujetos y objetos histórico-simbólicos desplegando, luchando y generando tensiones (Corvalán, 2012).

Esta noción de campo sirvió de marco explicativo para hablar de fenómenos sociales particulares como la religión, la literatura, la política, la economía, entre otros; teniendo en cuenta que los agentes de dichos campos, se encuentran en permanente disputa por la legitimidad de los objetos simbólicos y materiales del campo. Así que, “la estructura del campo es un estado de la relación de fuerzas entre los agentes o las instituciones que intervienen en la lucha o, si ustedes prefieren, de la distribución del capital específico que ha sido acumulado durante luchas anteriores y que orienta las estrategias ulteriores” (Echeverri, 2009, p.120).

La educación y la pedagogía se han servido de la noción de campo para abonar y estructurar explicaciones y pretensiones de legitimación frente a otras disciplinas de tipo social. Se manifiesta entonces la necesidad, como se mencionó anteriormente, de constituir un CCP que posibilite la reflexión epistémica, la elaboración teórica y el abordaje de las problematizaciones en educación y pedagogía; movilizandoo construcciones conceptuales que permitan la comunicación con las demás disciplinas (Zuluaga, 2003). En tal medida, una de las funciones de dicho campo, sería entonces, la de asimilar y resinificar los abordajes conceptuales que realizan las demás disciplinas sobre el fenómeno de la educación desde una mirada pedagógica.

Más aún, se manifiesta un interés particular por el rescate de los conceptos que vienen desde las tradiciones pedagógicas mencionadas anteriormente como lo son; enseñanza, aprendizaje, instrucción, formación, entre otros; y la proliferación de concepciones, conceptos, formas de abordaje de diferentes perspectivas de investigación en educación y pedagogía; conceptos que, en definitiva, potencializan la posibilidad para la autonomía de un CCP con respecto a influencias políticas y sociales de otra índole.

En la perspectiva de un CCP, Echeverri Sánchez (2015) expone lo que serían tres fases de desplazamientos acontecidos en la pedagogía colombiana, con la aclaración de que no son fases que se den linealmente, una después de otra, sino que los desplazamientos aparecen o se manifiestan en momentos coyunturales que se han empezado a concebir desde antes, la relevancia de estos desplazamientos consiste en la regulación, lucha e intersecciones de los campos emergentes.

De manera puntual los tres desplazamientos serían: del aparato (es decir las cosas tal cual están, sin ningún tipo de resistencia) a la historia de las prácticas pedagógicas donde asume una relevancia central el objeto pedagógico de la enseñanza; de la historia de las prácticas pedagógicas a los movimientos que se preocupan por la reforma a la formación de maestros; y de la formación de maestros a la multiplicidad de campos y proliferación de objetos pedagógicos. Asume especial importancia en este momento actual de la pedagogía en Colombia el concepto de proliferación entendido como un movimiento o dinamismo de sistemas, teorías, conceptos y prácticas que posibilitan la *reconceptualización*; pero esta última, no alcanza a abordar la cantidad y dinamismo que ofrece la proliferación, así las cosas:

Esta proliferación de interpretaciones –concepto angular para pensar un CCP- con sus fronteras efectivas o imaginadas y sus posibles articulaciones, hacen parte del esbozo teórico del CCP, es el objeto mismo de los debates e investigaciones, y constituye el corazón del programa de trabajo que Zuluaga y Echeverri empezaron a delinear con paciencia desde 1989 (Saldarriaga, 2015, p.34).

En consecuencia y como efecto de los desplazamientos, la noción de campo y la realidad de la proliferación, a partir del año 1989 se vislumbra la consolidación de campos relacionados con la educación y la pedagogía en Colombia; unos tiene como eje central la educación, y otros

la pedagogía (Echeverri, 2015). En la siguiente figura se esbozan de manera general⁵ las diferentes perspectivas:



Figura 3. Configuraciones de campos para la educación y la pedagogía en Colombia. Elaboración propia.

A pesar de que los grupos de intelectuales e investigadores utilizan la noción de campo como marco y metodología para fundamentar sus planteamientos, las tesis y argumentos sobre educación y pedagogía, si bien se relacionan con los diversos campos, se sitúan en posturas y pretensiones epistemológicas diferentes. Es necesario indicar que, dado el propósito de esta investigación, no es plausible retomar la exposición de todas las configuraciones de campo en educación y pedagogía, únicamente cabe profundizar en la perspectiva de un *campo conceptual y narrativo de la pedagogía* (en adelante CCNP).

⁵ Conviene subrayar que en la figura sólo se mencionan algunos autores pero en cada uno de los campos mencionados convergen aún más autores y otros campos y sub-campos que podrían estar formándose y reclamando algún grado de legitimidad como interpretes discursivos con pretensiones de apropiación simbólica frente a la conceptualización y resignificación de la educación y la pedagogía en Colombia.

Dado que los conceptos son emergentes durante la historia (y dentro de las tradiciones pedagógicas), constituyen los fundamentos teóricos de la pedagogía. En este contexto se pueden señalar tres movimientos conceptuales (dentro del CCP): por un lado los conceptos de frontera que permiten identificar lo propio y lo ajeno de la pedagogía aportando a su autonomía; por otro lado los conceptos articuladores que evidencian los desplazamientos dentro del campo conceptual en ciertas tensiones con relación a la experiencia, la proliferación, los relatos y comprensiones diversas; por último los conceptos lente que se manifiestan con respecto al nivel de visibilidad de los conceptos y experiencias producidos en el campo (Echeverri, 2009).

En definitiva, plantear la posibilidad (y necesidad) de un CCP nos sumerge en la indagación por sus pretensiones disciplinarias y autonomía discursiva y conceptual que lo pueda diferenciar de las ciencias de la educación, para las cuales la pedagogía se manifiesta desde una función instrumentalizada; y aunque la existencia, posibilidad, legitimidad o funcionamiento de un CCP no es aún una apropiación unívoca de concurrencia entre los teóricos e investigadores de la educación en Colombia, las proliferaciones que en estas tendencias se experimentan hacen parte de un campo conceptual en la medida en que generan tensiones y relaciones conceptuales.

Cabe aclarar que la indagación, posibilidad y legitimidad de un CCP, no surge, exclusivamente, como conclusión reflexiva y desarrollo investigativo del GHPP, sino que, principalmente, constituye una respuesta a la propuesta de Mario Díaz Villa en cuanto al *Campo intelectual de la educación* (en adelante CIE) entendido como campo discursivo complejo conformado fundamentalmente por los intelectuales de la educación que reconfiguran las teorías y prácticas en el discurso educativo, conformando en cierto modo, una particularidad cultural en separada, tanto del ámbito político, como del campo pedagógico, pues esta fracción cultural asume una posición ideológica, crítica y hegemónica frente al campo pedagógico (Díaz, 1993).

La complejidad de estas posturas radica en que dentro del CIE se establece una radical diferenciación entre los intelectuales de la educación como productores de discurso y teoría, y los reproductores de esos discursos que vendrían siendo los profesores. En esta medida, el campo pedagógico seguiría subordinado al CIE (como ocurre frente a las ciencias de la educación), dando continuidad a su función instrumental y reproductiva; es por ello que la posibilidad de un CCP constituye una reacción sobre la afirmación de que el profesorado es poseedor de saber pedagógico y configura, reelabora y legitima ese saber en una práctica pedagógica, donde confluyen conocimientos, conceptos, proliferaciones, prácticas, concepciones, y

reconceptualizaciones en tensión, pero también relaciones con los discursos y objetos de otras disciplinas.

En esta elaboración de un CCP, Saldarriaga (2015), expone ciertos elementos que se ponen en juego, configuran el campo y las relaciones con el exterior. Se establece así un esbozo cartográfico sobre lo que constituirá ciertas zonas del CCP. En la siguiente figura se expresan las diversas zonas pero sólo como abstracción representativa, pues las influencias, posturas y fronteras se movilizan y entretajan en yuxtaposición.

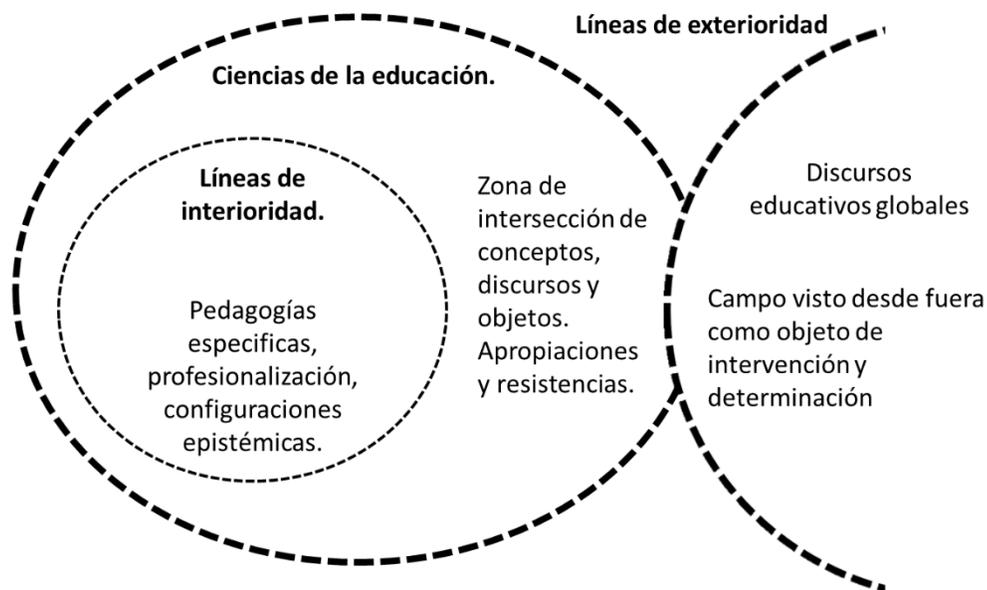


Figura 4. Zonas y líneas divisorias en el CCP. Elaboración propia.

Llegados a este punto, queda claro que la configuración de un CCP se ha desplegado desde un ejercicio fundamentalmente histórico; dentro de estas reflexiones y teorizaciones ha comenzado a concebirse una nueva mirada o factor agregado con respecto a las narrativas que se manifiestan en el campo y que se pueden materializar como proliferaciones, reconceptualizaciones y diferentes miradas analíticas y comprensivas sobre los objetos de la pedagogía. “Luego de la pesantez de las arqueologías y las hermenéuticas, tal vez lo que requerimos sea, efectivamente, acudir a lo narrativo del concepto” (Saldarriaga, 2015, p.71).

En vista de lo anterior, se plantea la propuesta de un CCNP, visibilizando las narrativas dentro del campo conceptual, como posibilidades para reprimir las pretensiones de

hegemonización, dando relevancia a todas las argumentaciones, conceptos, explicaciones y resignificaciones que se ponen en tensión dentro del campo pedagógico, provengan de los cuerpos conceptuales disciplinares más elaborados, o de las concepciones experienciales, adelantos investigativos, literarios y culturales. En esta mediada, la constitución de un CCNP serviría de catalizador frente a los demás campos que abordan el fenómeno educativo y pedagógico y su objetividad estaría dada por el elemento problematizador que acontece dentro del campo, entonces:

La objetividad de un CCNP radica, ante todo, en el planteamiento de las problematizaciones, antes que en las respuestas que se les dé, introducidas, bien bajo formas experimentales, experienciales, históricas, conceptuales o teóricas, y desarrolladas en el proceso de diferenciación de los campos, en el propio seno de la actividad pedagógica, donde operan reconceptualizaciones, rectificaciones, reestructuraciones o síntesis sucesivas (Echeverri, 2015, p. 190).

En esta territorialidad discursiva, que no se limita al aula de clase o la escuela, se admiten entonces, tendencias, teorías y corrientes de pensamiento que se ponen en tensión o en juego dentro del campo y; siendo este un campo conceptual, se relaciona (y fusiona) con los relatos sin perder el ejercicio de reconceptualización. Por lo tanto, un CCP deviene en un CCNP gracias a que los conceptos (históricos) se pueden relativizar y *resignificar* dentro de un ejercicio histórico de las prácticas pedagógicas donde hace su epifanía la palabra (y relato) de los profesores y los demás agentes del campo, que ya no queda invisibilizada o instrumentalizada por las concepciones de los investigadores (en el caso del CIE y/o desde el agenciamiento de la educación). En definitiva:

La idea de un campo conceptual y narrativo de la pedagogía plantea que este campo es un campo de resignificación de conceptos, es un campo de trabajo conceptual, tanto de creación de conceptos propios como de rearticulación de conceptos ya en circulación en otros campos (Caruso, 2015, p.90).

En definitiva, plantear un CCNP brinda las condiciones de posibilidad para que los relatos de todos los agentes del campo pedagogía tengan espacio en la territorialidad conceptual y de resignificación, y luchen por la hegemonía y pretensiones para explicar el fenómeno educativo y pedagógico, pues, “¿no deberá pasar la reconfiguración del saber pedagógico por reconectar su pasado humanista y su lenguaje narrativo, con su presente científico y su conceptualización, en el juego de un proyecto democratizante?” (Saldarriaga, 2015, p.73).

4.2 Las concepciones del profesorado.

La línea de investigación sobre el pensamiento del profesor inicia su gestación y paulatino crecimiento en la década de los años setenta del siglo pasado, cuando en la comunidad académica se observa un viraje investigativo que abre las puertas a un tratamiento de corte interpretativo frente al pensamiento del profesor como alternativa frente a la base investigativa predominante hasta el momento: observación del ejercicio docente sobre el binomio proceso-producto donde prevalecía la racionalidad técnica del profesor (Barrón, 20015).

Así mismo, Perafán Echeverri (2004), presenta como acontecimiento importante para el desarrollo de esta línea de investigación, la fundación, en 1983, de la *Internacional Study Association on Teacher* (Asociación internacional para el estudio del pensamiento del profesor), en New Orleans, cuyo campo de desarrollo investigativo se amplía, grosso modo, hacia las creencias y concepciones de los profesores, sus intenciones y pensamientos, sus emociones y reflexiones, y su pensamiento-acción en contexto. De manera puntual, este autor señala que:

Desde sus orígenes, los supuestos básicos de la investigación sobre el pensamiento del profesor, han sido, primero, verlo como un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias (...); segundo, considerar que sus pensamientos influyen sustancialmente en su conducta e incluso la determinan (...); y tercero, admitir que tanto la reflexión del docente como su pensamiento debe ser comprendido en dos dimensiones: una explícita (...) y una implícita (Perafán, 2004, p.44).

En efecto, los supuestos sobre los que se fundamenta la indagación sobre el pensamiento en general del profesorado, implican la afirmación de que los profesores en su ejercicio y función actúa como sujetos racionales y en tal medida se constituyen como profesionales reflexivos; su racionalidad influye y puede condicionar su ejercicio educativo; y que se debe tener en cuenta que los dos supuestos anteriores se deben abordar desde una perspectiva implícita y otra explícita.

Para Schön (1992), el profesor en su ejercicio se encuentra en un contexto caracterizado por el conflicto, la complejidad y la incertidumbre, además, cada situación se reviste de singularidad para abordar el pensamiento en relación con la acción. Es en este contexto donde los profesores combinan los conocimientos adquiridos, la práctica y las estrategias para la resolución de los problemas educativos, por lo tanto, el profesor como sujeto reflexivo coloca todos sus conocimientos al servicio de la situación para solucionar las dificultades o transformar las realidades educativas.

A causa de lo anterior, se establece la categoría del *pensamiento práctico* (Schön, 1992), que se configura desde tres aspectos o dimensiones dentro del pensamiento del profesor: en primer lugar, el profesor es poseedor de conocimiento que pone en marcha durante la acción, en segundo lugar, como sujeto racional reflexiona en, durante y posterior a la acción que lleva a cabo. Esta capacidad de pensamiento práctico, configura al profesor como sujeto de conocimiento, acción y reflexión, contradiciendo aquellos paradigmas que lo someten a ser un operario de un proceso que persigue un producto y/o que lo relegan al cumplimiento de funciones instrumentales (como en el caso de las llamadas ciencias de la educación).

El conocimiento y la reflexión del profesorado se puede expresar de múltiples formas, entre ellas sobresalen, la palabra y la narrativa como vehículos de esos conocimientos prácticos que se van asimilado por los agentes educativos en el ejercicio de su profesión y que pocas veces son analizados, estudiados y comprendidos; por ello:

El pensamiento y la acción del profesional parecen coincidir en la sustancia misma de la expresión de la palabra, es como la casa donde habita su ser profesional, es el advenimiento de la cosmología del verbo del profesor como narrador de historias en el currículo o en las innovaciones educativas (Villar, 2002, p.34).

De esta manera se reafirma la idea de que los profesores y otros agentes educativos, mantienen y recrear unos constructos de conocimiento práctico, es decir que orientan las acciones o las determinan y que, en definitiva, esos constructos constituyen un conocimiento valioso, y hasta ahora poco discutido, para los procesos educativos (Pozo, 2006). Además, abordar esos pensamientos sobre la práctica implica un reconocimiento de la voz del profesorado que, en un contexto de inestabilidad, como lo menciona Schön (1992), ponen en jaque su capacidad para disponer de lo que se sabe en la práctica y constituir una epistemología desde los procesos intuitivos y artísticos que se llevan a cabo tanto para la resolución de problemas, como para los procesos de innovación, y que acciona el profesor como profesional reflexivo.

Para Marcelo (2002), el conocimiento del profesor tiene la característica de ser difícil de codificar, precisamente por su carácter personal y contextualizado, dado el aspecto azaroso de los entornos educativos. Siguiendo a Fenstermacher (como se citó en Marcelo, 2002), en el conocimiento del profesor confluyen tanto lo moral como lo emocional, se yuxtaponen lo privado y lo público, lo metafórico y narrativo; y en el orden social, este tipo y elaboración de conocimiento es de poco prestigio.

Las investigaciones sobre el pensamiento y conocimiento del profesor, han transitado diversos caminos y tendencias partiendo desde dos enfoques: el cognitivo y el alternativo. En la figura 5, se exponen las líneas y tendencias descritas por Castañeda y Perafán (2015), teniendo en cuenta que le concierne a esta investigación principalmente, la categoría del pensamiento del profesor abordada desde un enfoque alternativo.

El enfoque alternativo para abordar el pensamiento del profesorado, se configura a partir de la teoría de la complejidad que entiende la realidad como algo dinámico, no lineal, en constante cambio y reconstrucción frente a los postulados casi inamovibles de la ciencia moderna que entre sus objetivos, tiene el de disipar aquella complejidad de los fenómenos que se estudian y reducirlos al orden simple y genérico. Es necesario recalcar que Morín señala la tensión permanente a la que se enfrenta un pensamiento en términos de la complejidad, entre el deseo de un saber no limitado, parcelado, dividido, frente al reconocimiento de la condición de inacabado de todo conocimiento, se trataría entonces, de reconocer el mundo y el sujeto en su realidad y complejidad de manera inseparable (Morán Beltrán, 2006).

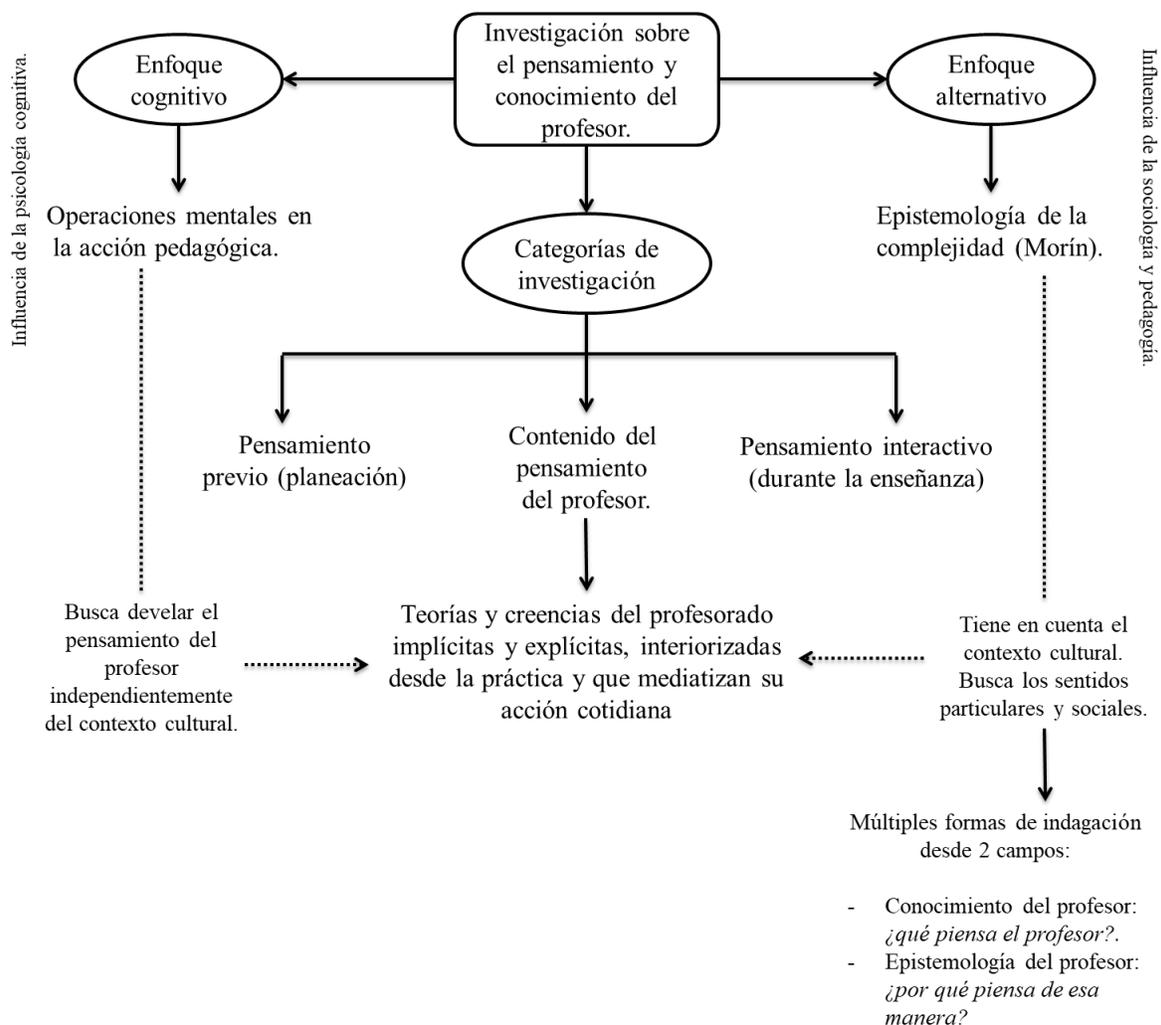


Figura 5. Enfoques y categorías de investigación sobre el pensamiento del profesor. Elaboración propia.

Conforme a lo anterior, la teoría de la complejidad brinda condiciones de posibilidad del sentido dialógico entre la cultura y la intelectualidad o racionalidad donde se manifiestan las diversidades de puntos de vista, conflicto entre las ideas, diversidad de concepciones y cosmovisiones, “en consecuencia, se verían también afectados los procesos de construcción de saberes y aprendizajes que ocurren en el marco de las mediaciones pedagógicas” (Barberousse, 2008, p.96).

Abordar la investigación sobre el pensamiento del profesorado desde un enfoque alternativo confirma una ruta donde se deben tener en cuenta los pensamientos tanto explícitos como implícitos que concibe el profesorado y efectuar un rompimiento con la tradición racionalista que da por supuesto que los conocimientos explícitos, abstractos y formalizados son de un régimen superior a los conocimientos prácticos, concretos, contextualizados e informales como el de los profesores en torno a su saber y su práctica.

Al respecto, Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez (2006), han priorizado en sus investigaciones, el pensamiento implícito de los profesores, estudiantes y otros agentes educativos, en forma de teorías implícitas que consideran de mayor relevancia funcional en la práctica de los profesores. Estos procesos de investigación, han dado como resultado la posibilidad de afirmar que los conocimientos en forma de teorías implícitas en los profesores, oponen fuerte resistencia frente a los conocimientos explícitos e incorporados desde fuera del contexto donde se lleva a cabo la práctica educativa. En suma:

Si las representaciones implícitas se adquieren por procesos de aprendizaje implícito, teniendo en cuenta la naturaleza asociativa de esos procesos y la naturaleza social de las representaciones (...) su cambio sólo puede producirse por procesos de aprendizaje explícitos, que a diferencia del aprendizaje implícito puede apoyarse tanto en procesos acumulativos o asociativos (aprendizaje por repetición) como en procesos constructivos (aprendizaje por reestructuración) (...) La paradoja es pues, que la única forma de cambiar o reestructurar una representación implícita es mediante procesos explícitos. (Pozo et al, 2006, p. 111).

Los autores advierten la necesidad de un cambio que, en la teoría, no se refiere al cambio proposicional que desplace un conocimiento por otro, sino a la epifanía de los pensamiento implícitos para hacer procesos de comparación y enriquecimiento de perspectivas en las ideas, teorías o concepciones que guía el quehacer del profesorado y que sirven como fundamento para el cambio en la educación. Además, el develamiento del pensamiento implícito expresa discursos, experiencias, aprendizajes, que generalmente no viene en códigos formalizados y que enriquecen el saber pedagógico y dinamizan, en el caso colombiano, la posibilidad de un CCNP.

En este panorama teórico, es necesario abordar el tema de la noción con que se ha investigado y enunciado el pensamiento del profesor, teniendo en cuenta que, en la revisión bibliográfica, se aborda el tema bajo las nociones de creencias, teorías implícitas, concepciones, pensamientos e incluso imaginarios, sin hacer mayor ejercicio de frontera entre una acepción y la otra para abordar el tema. A pesar de esta realidad conceptual, se pueden plantear algunas diferencias entre las diversas acepciones ya que en esta investigación, se asume la noción de concepción para abordar el pensamiento pedagógico del profesorado. En la siguiente tabla se expresan de manera genérica elementos de diferenciación y complementación entre una y otra acepción.

Creencias	Concepciones	Teorías implícitas
<p>Conocimiento subjetivo, de elaboración simple, independiente de aprobación social, ligados a lo afectivo, sin contrastación. (Moreno, 2002).</p> <p>De carácter no racional, proposiciones no demostradas, discutibles, menos dinámicas (Ponte, 1994).</p> <p>Son opiniones, convicciones, juicios y expectativas (D' amore y Fandiño, 2004).</p>	<p>Según Thompson, estructura mental general de creencias, significados, conceptos, proposiciones, preferencias (Moreno, 2002).</p> <p>Organizadores implícitos de los conceptos, funcionan como filtros y condicionantes de la acción (Ponte, 1994).</p> <p>Conjunto de representaciones simbólicas y proposiciones que utiliza el sujeto para resolver situaciones (Ruiz, 1994).</p> <p>Forman parte del conocimiento, son producto del entendimiento, Actúan como filtros en la toma de decisiones, influyen en el razonamiento (Azcárate, García y Moreno, 2006).</p> <p>Representaciones subyacentes de naturaleza implícita (Pozo et al, 2006).</p>	<p>Unidades representacionales parecidas a otros esquemas de conocimiento social, funcionan como conocimientos indispensables para ajustarse a la realidad, son relativamente estables y resistentes al cambio, y adquieren un componente predictivo para la acción (Rodríguez y Gonzáles, 1995).</p>

Tabla 2. Creencias, concepciones y teorías implícitas. Elaboración propia.

Las concepciones se configuran, entonces, como un pensamiento más elaborado que las creencias y pueden incluso configurar teorías implícitas que rigen las comprensiones y acciones, en nuestro caso, de los agentes educativos. En definitiva, las concepciones vinculan creencias, conceptos, formulaciones, proposiciones para comprender el contexto particular y la realidad, determinando de una u otra manera la acción. “la evolución de estos enfoques muestra, sin embargo, que se ha ido produciendo una clara toma de conciencia de que concepciones y prácticas son dos aspectos indisolubles” (Pérez, Mateos, Scheuer y Matín, 2006, p.82).

4.3 Práctica pedagógica y resignificaciones.

En relación con el concepto de práctica pedagógica, al igual que todos los objetos que se abordan dentro del CCP, constituye una noción polisémica que, a simple vista, denota, o el ejercicio de los profesores dentro de las aulas de clase, o la práctica profesional previa a la titulación para el ejercicio docente. Más aún, son numerosas las referencias que proponen adjetivaciones diferentes para la práctica como es el caso de práctica educativa, de enseñanza, docente, entre otras. Así, se evidencian acepciones referentes a la noción de práctica pedagógica cercanas, o bien a la parte operativa de la enseñanza, o bien a concebirla como fuente de producción de saber pedagógico del profesorado, en todo caso, las acepciones se movilizan entre ambas perspectivas.

Así las cosas, la práctica pedagógica constituye un abanico de posibilidades teóricas que la definen, la enfocan y la dotan de sentidos, como una praxis social (Fierro, 1999), experiencia antropológica (Gimeno, 1988), eje articulador del currículo (Ávalos, 2002), acción para la innovación, (Castro et al, 2006), campo de práctica escolar (Devalle y Vega, 2002), herramienta metodológica para historiar el saber pedagógico (Zuluaga, 1987). Además, la práctica pedagógica se caracteriza por ser intencional, consciente, articuladora, participativa, y atravesada por múltiples factores como las emociones, las legislaciones, las motivaciones, lo político y cultural, haciendo parte de la complejidad de las instituciones y entornos educativos en general.

Se reafirma la relación teoría-práctica dentro de la práctica pedagógica (o como se la quiera adjetivar) ya que “de esta relación depende la coherencia educativa, la mejora escolar y el desarrollo profesional docente” (Álvarez, 2012, p.385). En consecuencia, la práctica pedagógica

implica discursos, concepciones, imaginarios, articulaciones, referencias teóricas, modelos pedagógicos y saberes en torno a los objetos de la pedagogía.

Para Zuluaga (1987), la práctica pedagógica constituye un cúmulo discursivo del saber del maestro sobre lo que hace y cómo concibe su práctica, además, es susceptible de historiarse para develar el saber que ha transitado a través de las discursividades y positivities de los agentes educativos, específicamente de los maestros, “no se trata de una estructura, se trata de un proceso susceptible de abordar, desde diferentes modalidades, en la perspectiva de la historia de los saberes” (Zuluaga, 1987, p. 30). En todo caso, para esta autora, la práctica pedagógica es una práctica discursiva.

A su vez, Runge Peña y Muñoz Gaviria (2012), con base en los planteamientos Aristotélicos, advierten que la praxis es una acepción relacionada con el hacer de seres humanos libres, reflexivos y con intenciones. Igualmente se debe aclarar que, el hacer, en este contexto de praxis educativa, no se refiere a una hacer productivo, sino a la acción responsable y prudente que se lleva a cabo, en este caso, dentro del quehacer del profesorado. Así, la praxis educativa opone resistencia a la normalización dado su contexto situacional, casual y contingente. Esta caracterización no implica que la práctica educativa del profesor en su contexto, este fuera de toda crítica y reflexión, pues:

El hecho de que cierta forma de experiencia –la del maestro in situ- se tenga por más cercana a la praxis y por ello se le presuponga como de mayor relevancia, es un asunto que se vuelve cuestionable. La praxis educativa se ve sometida o en la necesidad de someterse a una reflexión crítica (...) Se exige entonces que los presupuestos implícitos sean explicitados y/o reconocidos y, en esa lógica, discutidos y fundamentados (Runge y Muñoz, 2012, p. 92).

En definitiva, la práctica pedagógica (o como se la adjective) constituye un campo de reflexión en términos educativos y pedagógicos, y por lo tanto, emerge la necesidad de escudriñar y develar sus presupuestos implícitos (concepciones, teorías, imaginarios) para ser discutidos, problematizado, fundamentados y resinificados. Para Korthagen (como se citó en Álvarez, 2012), una de las principales causas en la ruptura teoría-práctica que se evidencia en la práctica educativa es la resistencia, muchas veces mencionada, que oponen los profesores para

cambiar su forma de pensar, y con ello sus prácticas; se manifiesta una tensión significativa entre la teoría académica y la experiencia práctica, parecen dos mundos separados. Así las cosas, es menester concebir que la práctica pedagógica es necesariamente teoría y que el mejoramiento depende de la reflexión y la capacidad de cambiar conceptualmente los discursos que sostienen de manera implícita las practica pedagógicas.

En esta dirección, tanto el planteamiento de un CCNP, como el análisis de las concepciones del profesorado desde un enfoque alternativo, aboga sobre la necesidad de generar un cambio conceptual (CCNP), representacional (Martín y Cervi, 2006), discursivo, o de *resignificación* en pos del mejoramiento educativo y desarrollo profesional del profesorado. Al respecto, Pozo (2006), subraya la necesidad del cambio representacional sobre los aspectos pedagógico en los profesores, sus investigaciones han concluido que el análisis de dichas representaciones (que son de naturaleza implícita) deben estudiarse investigarse, explicitarse y reconfigurarse, teniendo en cuenta el paradigma de que el profesor es un sujeto reflexivo, reconstructor de conocimientos desde la práctica y que organiza su acción en torno a sus concepciones.

En suma, cambiar la educación requiere, entre otras muchas cosas, cambiar las representaciones que profesores y alumnos tienen sobre el aprendizaje y la enseñanza. Y para poder cambiar esas representaciones, es preciso primero conocerlas, saber cuáles son, en qué consisten, cuál es su naturaleza representacional y cuales sus procesos de cambio y sus relaciones con la propia práctica. (Pozo, 2006, p.32).

Cabe aclarar que el cambio conceptual o representacional que en estas tendencias teóricas se propone, no se refiere al cambio de una teoría o concepto, que pareciese de menor importancia y formalización, por otra teoría o concepto académicamente correcto; de lo que se trata es que el cambio conceptual o representacional, primero surja de un develamiento de las concepciones implícitas que guían la acción y configuran, en este caso, una práctica pedagógica; y en segundo lugar abran un abanico de posibilidades para aumentar la significaciones y sentidos, se coloquen en tensión con el corpus académico vigente y sirvan como estamento de producción de conocimiento.

Autores como Perafán y Zemelman han abordado de alguna manera esta problemática bajo la perspectiva de la resignificación conceptual y la ruptura y pensamiento epistémico que, en el caso de Perafán (2004), se abordan desde lo pedagógico en contraposición al binomio proceso-producto en el que se había pensado el quehacer del profesorado de manera instrumental y por lo tanto su conocimiento y la posibilidad de reconstruirlo se señalan como poco formalizados y sin mayor relevancia académica; por lo tanto “parte de la resignificación del conocimiento del profesor consiste en una ruptura epistemológica que lo diferencia de las otras categorías clásicas en las que ha sido pensado el conocimiento en la escuela: conocimiento común y conocimiento científico” (Perafán, 2004; p.12).

Por su parte, Zemelman (2005), con base en la afirmación de que la realidad histórica es cambiante, dinámica y de múltiple significaciones, expone el planteamiento del desajuste en las ciencias, que se manifiesta en un desfase entre los cuerpos teóricos y las realidades históricas a la que aquellos se refieren y conceptualizan. Este desajuste surge en la medida en que la teoría no se desarrolla al mismo ritmo que la realidad y por lo tanto se plantea la problemática sobre qué tanto los conceptos y teorías dan cuenta fidedigna de la realidad histórica.

En razón de lo anterior, se plantea la necesidad de la resignificación entendida como la posibilidad de revisar la teoría y los conceptos a la luz de la realidad histórica. Esta resignificación se lleva a cabo a través de lo que el autor denomina el pensamiento epistémico que brinda condiciones de posibilidad para que el sujeto asuma una postura frente a la realidad que observa y vive; por lo tanto el sujeto advierte nuevos significados y consideraciones conceptuales. Así, el pensar epistémico en pos de la resignificación, se materializa en el hecho de librarse de toda atadura conceptual predefinida y, por lo tanto, plantearse en distanciamiento frente a los contenidos o significaciones para explorar posibilidades de significados en los fenómenos que se están abordado (Zemelman, 2005).

Este marco teórico, permite, en el caso de las concepciones de los profesores, obsérvalos como sujetos que advierten sentidos, comprensiones y toman posición desde su práctica pedagógica, a veces, lejanas a la conceptualización o teorización desde la academia; pero más cercanas a la realidad misma del fenómeno vivido, cambiante, conflictivo, complejo.

CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA.

Realizar investigación pedagógica implica abrir un espacio para escudriñar el pensamiento y las reflexiones de quienes tienen como saber fundamental la pedagogía, es decir, los profesores. Son estos los que tratan directamente con el acto de la enseñanza y quienes pueden tomar distancia e interrogar su mismo quehacer, describirlo, analizarlo y reconfigurarlo (Calvo, Camargo y Pineda, 2008). Conforme a lo anterior, y bajo la afirmación de que los profesores son agentes activos y reflexivos que reconstruyen conocimientos durante su historia y en sus contextos (Perafán, 2004), esta investigación se propone la comprensión de los significados que sobre la pedagogía y práctica pedagógica conciben los profesores desde la experiencia, a partir de sus reflexiones narrativas. Para ello, este trabajo se enmarca dentro de un enfoque cualitativo de investigación científica de tipo biográfico-narrativa.

5.1 Enfoque y tipo de investigación.

Para responder efectivamente al ejercicio de inmersión en los significados que se pretenden comprender en esta investigación, el enfoque cualitativo de tipo biográfico-narrativo, nos brinda los marcos de posibilidad en cuanto a la manera de abordar el problema y conseguir eficazmente el propósito del presente ejercicio, ya que este enfoque privilegia el análisis de las descripciones que las personas o colectivos conciben sobre los acontecimientos de la vida y sus contextos particulares, orientando la mirada en la profundidad y no exclusivamente en la generalidad que se puede extrapolar de los datos matemáticos recolectados dentro de los análisis cuantitativos de investigación. En definitiva:

La investigación cualitativa no rechaza las cifras ni las estadísticas pero no les concede simplemente el primer lugar; se concentra ante todo sobre el análisis de los procesos sociales, sobre el sentido que las personas y los colectivos dan a la acción, sobre la vida cotidiana, sobre la construcción de la realidad social (Deslauriers, 2004, p.6).

Es en esta medida que las pretensiones de producción de conocimiento, resultado de esta investigación, se fundamentan en el pensamiento y experiencia de los informantes, en este caso,

los profesores; desde los cuales se procura interpretar y comprender la realidad abordada “haciendo uso de los documentos escritos o hablados, lo cual nos permite mirar lo más íntimo de los procesos educativos” (Huchim y Reyes, 2013, p.14). Así mismo, se tiene en cuenta que la comprensión que se reconstruirá, es influenciada por un contexto educativo específico del cual el investigador también hace parte. Es por ello que en la investigación de enfoque cualitativo se reconoce que convergen varias realidades en el proceso: la realidad de los participantes-informantes, la realidad del investigador y una realidad que se expresa como efecto de la interacción entre informantes e investigadores (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Acorde con lo anterior, intervenir en la realidad de los profesores para comprender sus constructos de significación pedagógica, implica describir, interpretar y reconocer su pensamiento y concepciones atravesadas por una historia de vida particular y unas narrativas sobre sus experiencias. En consecuencia, dentro del enfoque cualitativo de investigación, el método biográfico-narrativo nos ofrece un marco específico intencional de profundización en el pensamiento del profesorado sin suprimir su subjetividad porque:

El modo narrativo de conocimiento parte de que las acciones humanas son únicas y no repetibles, dirigiéndose a sus características distintivas. Su riqueza de matices no puede, entonces, ser exhibida en definiciones, categorías o proposiciones abstractas (sino) en forma de relatos que permiten comprender cómo los humanos dan sentido a lo que hacen” (Bolívar Botía, 2002, p.10).

Se debe agregar que este enfoque de investigación toma fuerza después de los años sesenta donde se señala un “giro hermenéutico” acontecido principalmente en el campo de las ciencias sociales en donde se despliega una perspectiva que se ha denominado interpretativa dentro de los procesos de investigación, en contraposición al positivismo imperante hasta la época mencionada. Bolívar (2002) concluye que, desde aquel momento, la mirada del investigador se concentra en los significados que, en este caso, los profesores, reconstruyen a través de sus experiencias y que los convierten en protagonistas de las historias narradas en primera persona sobre sus trayectorias, en donde el investigador encuentra y advierte un cuerpo de sentidos sobre lo educativo.

De ahí que la relación investigador-informante no se estructure desde una posición vertical, en donde el investigador se aleja del fenómeno estudiado (como en los procesos positivistas) para poderlo dotar de objetividad. En la investigación biográfico-narrativa, el investigador no desdibuja el relato del informante haciendo un intento de adaptación a la teoría pre-existente, sino que asume una posición de fidelidad frente al relato, aportando conocimientos que los complementan con el fin de escudriñar la intimidad de los sentidos ofrecidos por los informantes, dentro de una relación más horizontal (Porta y Yedaide, 2014; Suárez, 2011). En efecto y como se ha mencionado, el investigador hace parte de la misma realidad estudiada.

En definitiva, el enfoque de investigación cualitativa de tipo biográfico-narrativa, proporciona a este ejercicio investigativo, las condiciones de posibilidad para comprender los significados pedagógicos de los profesores, como se ha propuesto, permitiendo y colocando en un papel protagónico la voz del profesorado, porque cuando “los profesores hablan de la enseñanza, tejen en sus relatos retazos de vida y profesión que difícilmente pueden escindirse” (Porta y Yedaide, 2014, p.184). De ahí que el conocimiento que resulta de la comprensión de la realidad social (pedagógica) planteada, sea de carácter situado, narrativo y contextualizado.

5.2 Diseño metodológico.

Como se ha establecido, el propósito de esta investigación se centra en la comprensión de los significados pedagógicos del profesorado desde una perspectiva narrativa a nivel educativo, y para ello se ha enmarcado en un enfoque cualitativo del tipo biográfico-narrativo ya que, en este direccionamiento, lo que se busca es el análisis del mundo personal, socio-afectivo y profesional de los informantes, específicamente por medio de sus relatos (Huchim y Reyes, 2012) para lograr develar aquellas significaciones que se esperan con este ejercicio académico.

En vista de lo anterior, concebir un plan, estrategia o diseño metodológico que permita obtener la información precisa en la consecución del objetivo propuesto, implica tener presente que, como lo señalan Hernández, Fernández y Baptista (2010) en el enfoque cualitativo, cada estudio emprendido se convierte por sí en un diseño de investigación particular debido a la naturaleza no estandarizada de los procesos que involucra y que, a pesar de que encontramos diseños más generales y utilizados, las fronteras entre ellos se entrecruzan sin mayor dificultad y enriquecen el proceso de investigación.

Para ilustrar mejor lo anterior, se debe mencionar que algunos de los diseños más conocidos y utilizados son la teoría fundamentada, la investigación-acción participativa, los diseños narrativos, los diseños etnográficos, entre otros; donde, por ejemplo, es común a todos los diseños iniciar por la inmersión en el campo-problema de la investigación, o señalar que los análisis de datos implican la codificación, en mayor o menor grado, de acuerdo al diseño seleccionado. Queda claro que en una investigación se pueden encontrar elementos de varios métodos y que el diseño se presenta, entonces, como la forma específica para abordar el proceso de investigación propuesto.

Todavía cabe señalar que, de manera habitual, cuando se piensa en un diseño metodológico se hace relación con una estructura lineal en el espacio-tiempo y preestablecida de pasos, momentos o etapas, pero en investigación cualitativa, se presenta una concepción diferente de lo que es un diseño metodológico, específicamente porque tiene la característica de ser flexible y adecuarse a la par del transcurrir de la misma investigación, de tal manera que cada momento o etapa se superpone y articula con las demás (Schettini y Cortazzo, 2015). Aun así, según Hernández et al (2010), se pueden señalar algunos momentos o actividades genéricas a toda investigación cualitativa que sirven de horizonte metodológico presente en los diseños más utilizados como se muestra en la figura 6:

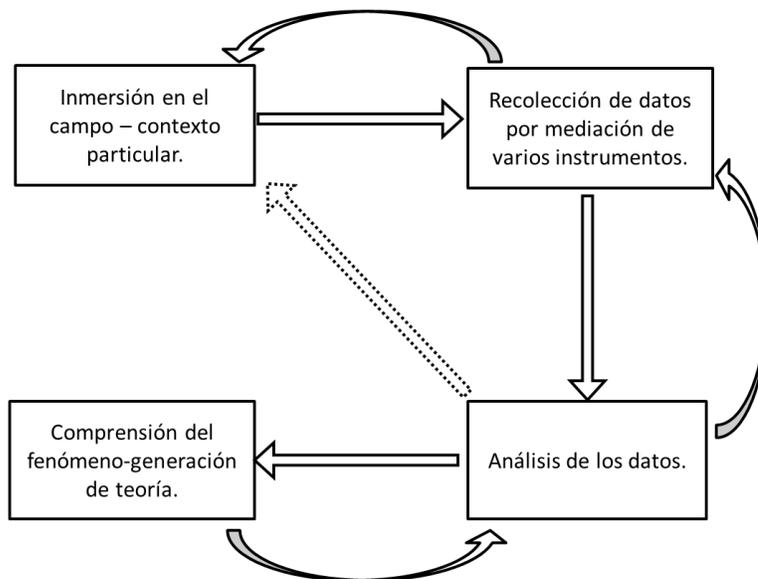


Figura 6. Actividades generales en la investigación cualitativa. Elaboración propia.

En la presente investigación, se ha llevado a cabo un diseño metodológico que asume las características genéricas antes mencionadas, utilizando instrumentos destacados dentro del método biográfico-narrativo. Inicialmente se levantaron algunos registros y notas con base en la observación participante de las reuniones de profesores, las conversaciones espontáneas y algunos encuentros para capacitación docente dentro de la Institución Educativa, teniendo en cuenta que “el escenario ideal para la investigación es aquel en el cual el observador obtiene fácil acceso, establece una buena relación inmediata con los informantes y recoge datos directamente relacionados con los intereses investigativos” (Taylor y Bogdan, 1987, p.36). En la siguiente figura se presenta la arquitectura metodológica de la presente investigación.

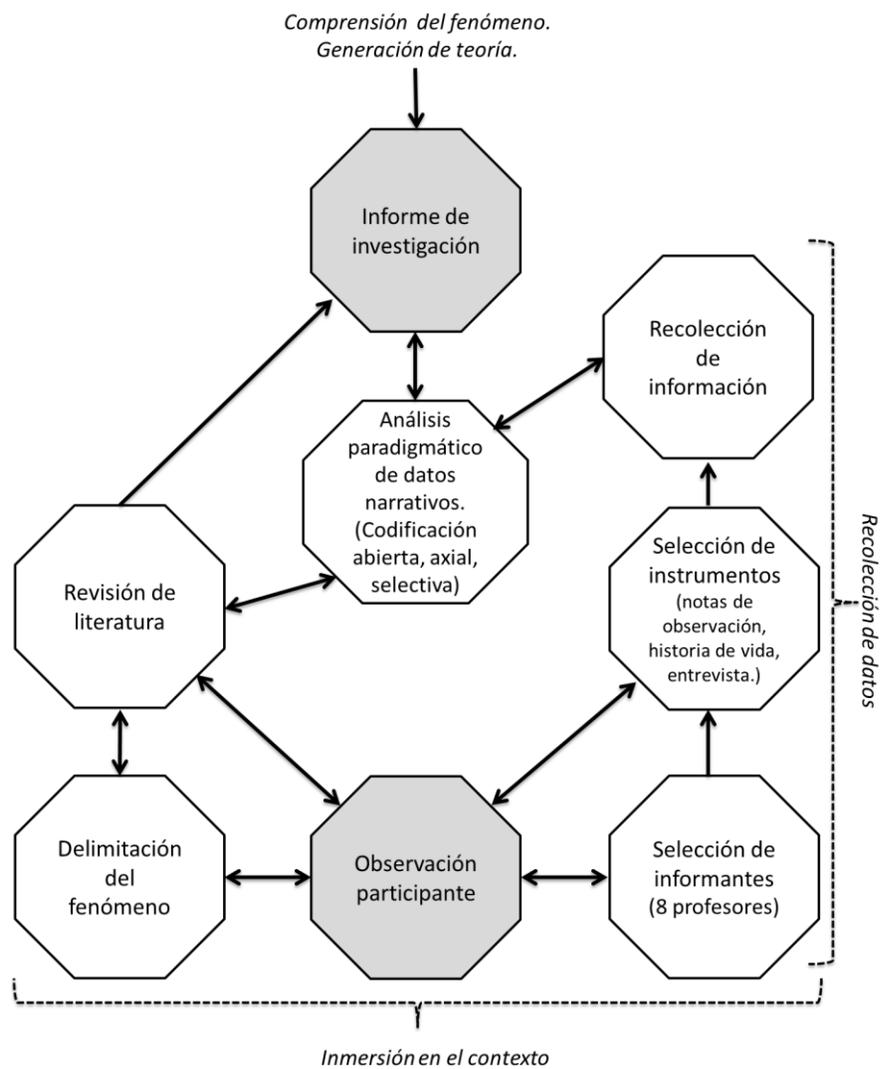


Figura 7. Diseño metodológico de la presente investigación. Elaboración propia.

Con respecto a la observación participante, como actividad inicial en este proceso investigativo, se debe decir que es una técnica de investigación en la cual “el investigador recoge datos de naturaleza especialmente descriptiva, participando en la vida cotidiana del grupo, de la organización, de la persona que desea estudiar” (Deslauriers, 2004, p.46). Con respecto a esta investigación en particular, el investigador hace parte del entorno que sirve de marco contextual, de ahí que el proceso de inmersión en el escenario-contexto de investigación, se llevó a cabo de manera permanente, no sólo como una etapa inicial; situación que privilegia y favorece el proceso inductivo que subyace a la naturaleza de la propuesta metodológica. Por esta razón, la delimitación del fenómeno a estudiar, selección de instrumentos, informantes y análisis de datos se realizó en contacto constante con los acontecimientos del entorno.

En relación con los instrumentos de recolección de datos dentro de esta investigación, se debe mencionar que, dentro del enfoque cualitativo de tipo biográfico-narrativo, se privilegian, según Huchim y Reyes (2013) al menos dos conjuntos de instrumentos: por un lado, los documentos o registros que tiene la característica de no estar influenciados por el investigador, como es el caso de los escritos autobiográficos, diarios personales, fotografías, cartas y similares; por otro lado, los registros que de alguna manera son influenciados por el investigador, como por ejemplo los escritos biográficos, las entrevistas, conversaciones, notas de campo, biogramas, entre otros.

En el presente diseño metodológico se establecieron tres instrumentos de recolección de datos de los cuales la observación fue permanente durante el proceso; además dentro del conjunto de los no influenciados por el investigador, a cada informante seleccionado se le solicitó proporcionar un relato de vida, esta se entiende como:

El relato de un narrador sobre su existencia a través del tiempo, intentando reconstituir los acontecimientos que vivió y transmitir la experiencia que adquirió (...) a través del cual se delinearán las relaciones con los miembros de su grupo, de su profesión, de su clase social, de su sociedad global, que cabe al investigador mostrar. De esa forma, el interés de ese último está en captar algo que trasciende el carácter individual de lo que es transmitido y que se inserta en las colectividades a que el narrador pertenece (Pereira de Queiroz, como se citó en Veras, 2010, p.144)

En este marco conceptual sobre la historia o relato de vida, subyace la afirmación de que el informante es consciente de lo que le ha sucedido y que está en posibilidad de hacer interpretación de los acontecimientos de su vida en medio de las situaciones sociales coyunturales que han permeado su existencia. En todo caso, esta conciencia del informante no es necesariamente una omnisciencia sino que es la propia experiencia de los eventos que han marcada, de una u otra forma, la vida del informante (Deslauriers, 2004).

Del segundo conjunto, es decir, de los influenciados por el investigador, se seleccionó la entrevista, ya que este instrumento permite el develamiento de subjetividades y “saber lo que la persona piensa y aprender cosas que no se pueden observar directamente como los sentimientos, las ideas, las intenciones” (Deslauriers, 2004, p.34). Hay que mencionar, además, que el formato de entrevista seleccionada fue de tipo semi-estructurada (Anexo 1) dado su carácter de conversación por medio de unas preguntas guía que no impiden el surgimiento de nuevas preguntas que profundicen lo que el informante expresa sobre la cuestión inicial.

Así, dentro de las cualidades y beneficio que proporciona la entrevista semi-estructurada encontramos la posibilidad de construcción de sentidos mientras se va profundizando en el camino discursivo sobre dichos sentidos. En esta dirección, la palabra se convierte en el canal principal de la experiencia personal del informante (Tonon, 2013). Se conformó así, una triada de instrumentos que facilitaron la recolección de la información para el presente trabajo.

Una vez establecidos los instrumentos de recolección de datos, se procedió a la selección de los informantes clave. Según Deslauriers (2004) cuando hablamos de las características o cualidades de un buen informante para la investigación, se debe pensar en personas que se destaquen por su participación activa en la comunidad de la que hacen parte, se les observe compromiso con las actividades de su entorno y sean conscientes de su situación. De manera puntual, para seleccionar a los profesores-informantes que hicieron parte de esta investigación se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos recopilados de la observación participante:

- Intervenciones frecuentes en las reuniones ordinarias de profesores donde se discutieron aspectos educativos con base en la realidad institucional.
- Disposición para el debate de temas educativos y pedagógicos de manera espontánea.
- Posición crítica frente a los temas tratados en las capacitaciones docentes ordinarias.
- Docentes de área que asistieran a varios grupos y grados.

En consecuencia, se seleccionaron ocho profesores, independientemente del tiempo de servicio o nivel de formación académica, lo que constituye una muestra caracterizada por ser intencional y no probabilística. Se debe tener en cuenta que, la selección de informante no se realizó de manera sincrónica, sino que, a medida que se realizaron las primeras dos entrevistas, se fueron seleccionando informantes clave de acuerdo a los hallazgos preliminares obtenidos en contraste con la observación y la revisión bibliográfica.

5.3 Análisis de la información.

A través del análisis de los datos recolectados, se pretende configurar una comprensión de los significados pedagógicos que conciben los profesores a través de sus narrativas educativas. El análisis que se hace de los datos, escudriña la lógica y el sustento cognoscitivo de las prácticas tanto del informante particular como del conjunto de los profesores. Además, el análisis no es un ejercicio aislado que toma forma en el final de la investigación, sino que está presente durante todo el proceso y permite que el investigador vaya esculpiendo desde el inicio la obra que se propone realizar.

En este caso particular, se tiene en cuenta la diferenciación entre dos tipos de análisis de datos en investigación cualitativa que constituyen formas legítimas de configurar los conocimientos esperados (Bolívar, 2002) a saber: el análisis narrativo propiamente dicho y el análisis paradigmático de datos narrativos.

Con referencia al primer tipo de análisis, este se basa en los casos particulares, específicamente en las acciones y sucesos del informante bajo una óptica narrativa y su objetivo final no es escudriñar categorías comunes a todos los informantes, sino profundizar en aspectos tan singulares que fundamentan realmente una historia particular develando significados y narrativas donde la intervención del investigador es meramente formal, y se manifiesta al organizar un relato que exprese una trama argumentativa que da significado a los datos de manera auténtica sin interferir en la voz de los informantes.

A su vez, el análisis paradigmático de datos narrativos, pertenece a la misma rama del anterior, pero con la caracterización de que, en este, si se lleva a cabo un análisis codificado o taxonómico para develar algunas generalidades sobre la información de la población informante:

se buscan temas comunes y conjuntos conceptuales con base en las narraciones de los informantes, en este caso, la historia de vida y la entrevista semi-estructurada. Cabe aclarar que:

Suelen realizarse dos tipos de análisis paradigmático (en el primero) los conceptos se derivan de la teoría previa, y se aplican para determinar cómo cada una de las instancias particulares se agrupan bajo la parrilla de categorías. Otro, donde, en lugar de que el investigador imponga a los datos conceptos derivados teóricamente, las categorías se derivan inductivamente de los datos (Bolívar, 2002, p. 12).

En consecuencia, la presente investigación analiza los datos recolectados bajo un procedimiento paradigmático de datos narrativos y procediendo por comparación constante, teniendo en cuenta el proceso inductivo de categorías extraídas propiamente de las narrativas de los profesores. En la figura 8 se representa el procedimiento de análisis de los datos en esta investigación.

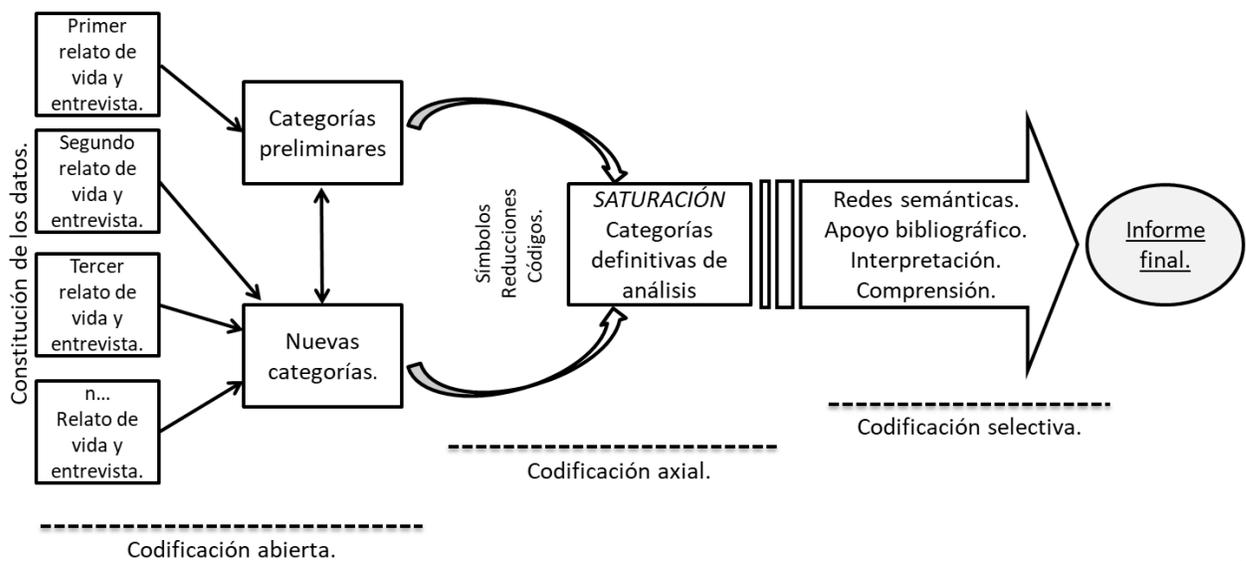


Figura 8. Proceso de análisis de datos: codificación artesanal. Elaboración propia con base en Deslauriers (2004) y Hernández et al, (2010).

En consonancia con lo anterior, durante los procesos de recolección y análisis de datos en esta investigación, se procedió de la siguiente manera: después de la observación participante y estructuración del formato de entrevista semi-estructurada, el primer informante proporcionó su relato de vida y se sometió al procesos de entrevista; de esta información se extrajeron, por desglose, ciertas categorías o temas preliminares con sus respectivos subtemas. Seguidamente se procedió con el segundo informante de la misma manera, con su información aportada y mediante comparación constante, se relacionó con las categorías preliminares y en el proceso aparecieron otras más; este proceso se repitió con el resto de los informantes.

Al tener un conjunto robusto de categorías, se procedió con la clasificación, reducción, relación y proposición de nuevas categorías que reúnen lo esencial de las anteriores, específicamente relacionándolas con un foco temático o categoría central emergente surgida de ellas mismas. Finalmente se establecieron las relaciones dentro de una lógica narrativa, con el apoyo bibliográfico que permitiera una comprensión de esos significados pedagógico que se develaron en el proceso de investigación para la construcción del informe final.

5.4 Aspectos éticos.

En relación al contacto del investigador con los informantes y teniendo en cuenta la dimensión ética que implica un ejercicio investigativo como el presente, se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos:

- A cada informante se le expresó verbalmente, en el momento de la solicitud de participación, la intencionalidad del ejercicio, sus objetivos y los detalles sobre el tratamiento metodológico de la información recolectada y la confidencialidad que se tendría con los profesores en su calidad de informantes.
- En el encabezado del formato para el relato de vida, se vuelve a señalar la condición de confidencialidad y algunos aspectos sobre el tratamiento de la información (Anexo 2).

- Como aspecto preliminar a cada ejercicio de entrevista, se les explicó verbalmente a cada informante que sus nombres no se mencionarían y que la información que proporcionaban se clasificaba por medio de acrónimos según la siguiente secuencia:

	Relato de vida.	Entrevista semi-estructurada.
Informante 1	RV1	EP1
Informante 2	RV2	EP2
Informante n...	RVn...	EPn...

- La presente investigación cuenta con el consentimiento informado del Rector de la Institución Educativa Santo Tomás de Aquino, para la utilización del nombre de la institución y los documentos oficiales como el PEI y el SIE (Anexo 3).

CAPÍTULO 6. HALLAZGOS.

Como se ha expresado, la presente investigación se incrustó en el marco de un Campo Conceptual y Narrativo de la Pedagogía (CCNP), esto quiere decir que se retoman herramientas conceptuales y desde las narrativas para comprender las resignificaciones de las diferentes concepciones que se desplazan y perviven dentro de la pedagogía en la voz del profesorado. La utilización de un CCNP como marco conceptual, tiene para esta investigación, al menos tres consecuencias:

- Concebir la pedagogía como un conjunto de saberes, relaciones entre objetos de saber, discursos y estrategias que posibilitan una concepción del profesorado sin reducciones instrumentales o encierros disciplinarios (Echeverry y Zambrano, 2014).
- Reconocer que los conceptos son históricos y por ende se relativizan, adquiriendo nuevos sentidos en contextos concretos, en nuestro caso, desde las narrativas de los profesores.
- Un CCNP brinda condiciones de posibilidad para escudriñar y comprender los sentidos y resignificaciones que los profesores conciben sobre los objetos y discursos de la pedagogía.

Estas consecuencias nos impelan a referenciar el pensamiento del profesorado en forma de concepciones (que adquieren cuerpo como teorías implícitas) que fundamentan su asimilación conceptual y se convierten en criterios para orientar la práctica y la toma de decisiones en contextos educativos. Por su carácter implícito, las concepciones del profesorado deben ser escudriñadas desde diferentes estudios y metodologías; en este caso, las narrativas como instrumento metodológico, implican la determinación de los sujetos de esta investigación como seres sociales, culturales, por naturaleza contadores de historias y, en sus narrativas, la potencialidad de advertir nuevos sentidos y conocimientos (Gijón Puerta, 2010).

Todos los seres humanos nos guiamos por ideas, creencias y concepciones implícitas; que se pueden convertir en teorías explicativas o, al menos, que permiten la toma de decisiones en la acción. Estas concepciones de mundo y de realidad también se conciben en ámbitos educativos y

en el pensamiento del profesorado, pues, “de forma implícita aprendemos de las convariaciones entre sucesos, entre lo que hacemos y otros sucesos, y entre nuestra conducta y la de los demás” (Pozo, 2008, p.183). Este aprendizaje en confrontación se expresa en la realidad del profesorado en el marco de la práctica pedagógica y va configurando concepciones sobre la pedagogía, la práctica y todos los demás objetos y discursos que intervienen en el ejercicio y experiencia profesoral, pues, en la voz del profesorado “*uno va al aula disque a enseñar pero uno realmente va es a aprender*” (RV6).

Desde el análisis de la información que se recolectó por medio de las entrevistas semi-estructuradas y los relatos de vida, se realizó el proceso de codificación artesanal donde se logró la emergencia de la concepción de práctica pedagógica como mediación intencionada; esta concepción se manifestó como la categoría fundamental después de la saturación de los códigos. Igualmente, dicha categoría tiene relación directa y se sostiene en dos categorías de análisis principales: la concepción de la pedagogía como posibilidad de transformación y la vocación del profesorado como determinante de la práctica pedagógica desde las narrativas que se entretajan en el transcurso de la experiencia profesoral.

6.1 La pedagogía como posibilidad de transformación.

“Eso es lo que hace la pedagogía, que podamos transformar las situaciones que se presentan alrededor de los procesos educativos que implican la enseñanza y el aprendizaje” (Ep5).

Indagar por las concepciones que sobre la pedagogía construyen y reconstruyen los profesores en pos de comprender sus significados, implica un ejercicio de profundidad sobre una noción polisémica y, en nuestro contexto, utilizada frecuentemente de manera indiscriminada y tal vez desfigurada por los agentes culturales, económicos, políticos y gubernamentales sin ningún tipo de registro conceptual o experiencia que la sustente; configurando un cúmulo de mutaciones confusas en la utilización del concepto (Martínez, 2006).

Conforme a lo anterior, la(a) noción(es) de pedagogía(as) así apropiada(as) y las categorías del orden discursivo que en ella se conciben, se pueden constituir en una barrera frente

a los cambios educativos exigidos por una sociedad que se preocupa, cada vez con mayor contundencia, por la educación; y por el contrario, ahondar los problemas manifestados, dada la concepción operativa de la pedagogía que tiene implicaciones para la práctica de los profesores, relegando sus funciones a aspectos instrumentales (Zuluaga et al., 1988) y/o relativos exclusivamente al cuidado de los alumnos. En esta dirección, Lucio (1989) señaló el problema concluyendo que:

La falta de claridad conceptual y práctica hace que los dominios de la educación, la pedagogía, la enseñanza y la didáctica respondan muchas veces a orientaciones diferentes, y aún contradictorias. Se desperdician esfuerzos, se anulan mutuamente adelantos prácticos y visiones teóricas importantes (p. 40).

Señalar la *claridad conceptual y práctica* de la pedagogía como elemento importante para generar cambios en la educación, no significa la reproducción declaratoria desde un diccionario o un discurso privilegiado en la academia; sino que es un llamado a la reconceptualización como parte de una resignificación de las nociones y los discursos que se articulen con el saber declarativo desde la oficialidad y los nuevos significados que se elaboran a partir de lo concreto, en este caso, de la Institución educativa y sus profesores.

Desde las narrativas de los profesores, la noción de la pedagogía dinamiza y explora diversas concepciones que se contrastan con los saberes enciclopédicos retomados desde su formación previa. En esta dirección, en la voz del profesorado, no recobra protagonismo el debate sobre la configuración epistémica de la pedagogía, si su naturaleza es ser ciencia, disciplina, arte o saber; más bien, las expresiones de los profesores nos permiten descubrir nuevos sentidos que se construyen en relación directa con la educación y la práctica.

Para el profesorado, la noción de pedagogía se relaciona con aspectos del orden conductual y emocional que, en definitiva, permiten reconocer y también caracterizar al otro (estudiante); *“gracias a la pedagogía podemos... analizamos, supongamos, en sí, los rendimiento de los estudiantes, si los conocimientos que estamos compartiendo apuntan a las necesidades de los estudiantes y los resultados que estamos obteniendo si son los mejores”* (EP1). *“yo creo que los únicos que nos preocupamos permanentemente por lo que serán nuestros estudiantes y por lo que estamos haciendo... formando, somos los profes y con ello*

hacemos pedagogía” (EP8). “La pedagogía también tiene que ver mucho con algunos valores como la empatía, la paciencia, el hecho de impactar a esas personas a las cuales usted les quiere llevar un mensaje” (EP4).

La preocupación, que según los profesores esta implícita en la pedagogía, sobre el aspecto teleológico de la educación de los estudiantes y las actitudes que permiten mejorar y sostener buenas relaciones interpersonales, se entremezcla con la identificación de que el mundo está cambiando rápidamente y, estos cambios, se dan también en los sujetos y agentes de la educación, por esto, *“elegir ser maestra, es saber que voy a ir a un aula y que... ¿Cómo decirlo? desde mi posición como pedagoga, voy a encontrar los medios para que los estudiantes movilicen el pensamiento” (EP5). “Todo cambia con mucha rapidez, por lo tanto la pedagogía también cambia, como todos los procesos y conocimientos... en este momento los cambios deben transformarnos a nosotros, nuestras ideas, y transformar nuestro quehacer como maestros” (EP7).*

El profesor se inserta, en esta dinámica de cambio constante de ideas y acciones, como un agente que se configura como un sujeto (profesional) en permanente reflexión (pedagógica) sobre los asuntos de la educación, específicamente en al Institución educativa y su práctica pedagógica en el aula de clase o fuera de ella. Es por ello que *“cuando yo como maestra me siento a planificar y me siento a reevaluar y pienso qué puedo trabajar un tema de una manera muy diferente a como lo trabajé durante 20 años. Creo que es ahí donde la pedagogía está actuando, porque me obliga cada día a mejorar, a cambiar mi práctica pedagógica” (EP5).* En este sentido, se concibe como elemento característico de la pedagogía, la posibilidad de cambiar ideas y prácticas durante el ejercicio profesoral dentro de una historia personal de vida profesional (Villar, 2002).

En consecuencia, desde las narrativas de los profesores, emerge como una sinonimia, el concepto de transformación como característico de la noción y configuración de la pedagogía. Es la pedagogía la que brinda la posibilidad de transformar la realidad de la educación y el acontecimiento del contacto con el otro. Es la pedagogía un análisis y reflexión permanente en el tiempo y en la historia de vida sobre los asuntos de la educación, la teleología de los agentes educativos y los aspectos emocionales del profesorado. La realidad educativa es dinámica, cambiante, así como el pensamiento y los intereses de los estudiantes y como deberían serlo las

concepciones que los profesores configuran alrededor de su saber y de su práctica. Todos estos elementos se relacionan como se muestra en la siguiente figura:

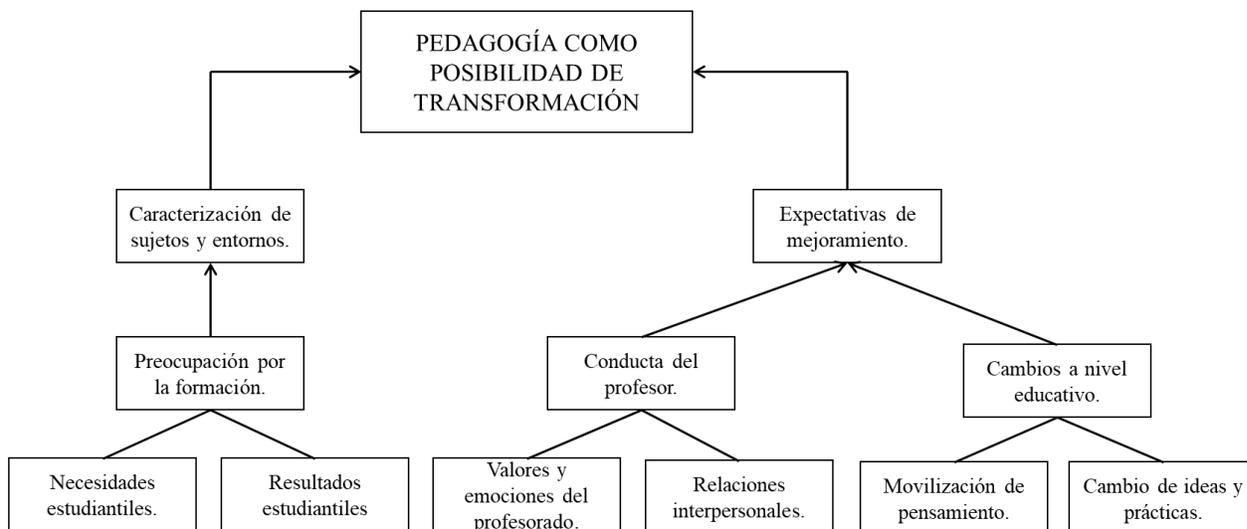


Figura 9. Pedagogía como posibilidad de transformación. Elaboración propia.

Describir la pedagogía como posibilidad de transformación, invita no sólo a la reflexión sobre aspectos educativos, sino a la exigencia de materializar esas ideas nuevas en la práctica pedagógica, es decir, materializar la transformación, por ello se debe recalcar que:

La pedagogía es la que le va diciendo a uno, le va dando elementos donde le va mostrando si usted realmente es capaz luego en el campo de acción, de ir y transformar ese entorno educativo, tanto en la formación de personas como también en la enseñanza de unos contenidos (...) porque yo desde la pedagogía me puedo apoyar, supongamos, para mirar qué población es la que estoy recibiendo, en qué condiciones, el espacio (...) algunos elementos de cómo debe ser la educación, supongamos en la época actual, a diferencia de otros siglos, si ha variado o no ha variado, cómo podría buscarse que la educación sea cada día mejor (EP1).

La pedagogía es una construcción, una investigación que no es estática y que tiene que estar continuamente replanteándose para poder lograr llegar a las nuevas generaciones, a las expectativas de los nuevos retos que tiene la sociedad (EP4).

La pedagogía como posibilidad de transformación de los sujetos, las formas, las actitudes, y de la educación en general, recobra centralidad en las concepciones del profesorado y reviste a la pedagogía de movimiento, dinamismo y adecuación a los contextos particulares. La pedagogía como transformación implica un ejercicio de reflexión constante, donde subyace la figura de un *profesional reflexivo* (Schön, 1992) que permite abordar la práctica pedagógica con bases más sólidas y con intencionalidades más contundentes. Si no hay reflexión pedagógica, no hay cambios positivos y transformación en la educación.

6.2 La mediación intencionada.

“Como pedagogo yo creo que mi labor es mediar (...) se necesita un maestro que haga la mediación entre todos los recursos, toda la información y todos esos saberes (...) la práctica pedagógica es un espacio donde se media con una intencionalidad y que el alumno pueda transformar su propia realidad y de alguna forma la realidad que lo rodea” (EP7).

Si bien en la voz del profesorado, la pedagogía se concibe como una posibilidad de transformar personas, entornos y objetos de conocimiento, esta concepción adquiere una realidad empírica en la práctica pedagógica, manifestando dicha práctica como un ejercicio de mediación con intenciones concretas en pos del mejoramiento de la educación, la formación del ser humano particular y la transformación de su realidad y la realidad circundante. *“Es que lo que importa no es que el maestro sepa mucho, lo importante es la forma como conduce al alumno para que lo poco que le enseñe, se motive y él empiece a investigar por su propia cuenta y a abrirse las puertas como de nuevos mundos” (EP1).*

De manera puntual, la práctica pedagógica como mediación intencionada hace mayor énfasis (no exclusivamente) en la forma de la mediación que en los contenidos proposicionales o referenciales necesarios en los procesos educativos, priorizando el carácter humanista en cuanto al contacto con el otro (alumno) en el acto formativo. Por el contrario, una concepción de la mediación como praxis, tendiente más a los contenidos (cognoscitiva), enfoca su mirada principalmente en los medios de transmisión de conocimientos declarativos, así, el profesor se concibe como un mediador-organizador que, yendo al encuentro del alumno, propicia espacios para guiar y orientar el ejercicio mental y constructivo del mismo en el desarrollo de sus competencias (Díaz y Hernández, 1999).

En una perspectiva más humanista, Gutiérrez y Prieto (1993) expresan que una concepción del profesor como mediador nos opone radicalmente a la configuración de la educación instruccional, donde lo importante es la transmisión de conocimientos declarativos y no la preocupación por la formación de todas las dimensiones humanas, entonces, “entendemos por mediación pedagógica el tratamiento de contenidos y de las formas de expresión de los diferentes temas a fin de hacer posible el acto educativo, dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad” (Gutiérrez y Prieto, 1993, p.66).

Estas consideraciones se dejan visibilizar dentro de las narrativas de los profesores cuando consideran, frente a la práctica pedagógica:

Que sea una forma significativa, o sea que ellos puedan realmente sacar provecho de esto y como apropiarse de lo que yo estoy enseñando y tener unos elementos que lo hagan como propio y luego llegar y aplicarlos más adelante (...) pero lo aplique desde la vivencia misma, que sea capaz de apropiarse de esos conocimientos y los aplique (...) los significativo de la práctica pedagógica está en que ella no sea de una forma rígida sino también desde el disfrute, que sea de un forma a veces, eh...puede ser que no se sienta como camisa de fuerza, sino que sea apropiado inclusive desde la parte lúdica (EP8).

Ubicando ahora que, por ejemplo, lo social y lo sentimental, por encima de todo lo demás teórico (EP2).

Desde estas narrativas, sobresalen entonces los aspectos emocionales, procedimentales y teleológicos de la práctica pedagógica como mediación intencionada, revistiendo a una buena práctica pedagógica como de naturaleza significativa para los estudiantes y contextos educativos en general. Frente a estas significaciones que los profesores develan en sus concepciones, se señalan ciertas características de la mediación en la práctica pedagógica que van desde los formas para el contacto con el otro, como el hecho de llenar de significado y de interés práctico aquello que es mediado por el profesor.

Feuerstein (1994), expone que el ejercicio de mediación incluye al menos tres dimensiones: En primer lugar la intencionalidad con reciprocidad; es decir que las intencionalidades de la mediación, no solo deben dirigirse a la consecución de contenidos proposicionales, sino que deben perseguir la reconstrucción de nuevos estados mentales en el sujeto como ser humano. En segundo lugar, la mediación adquiere una característica trascendente que se expresa en el hecho de que el sujeto pueda transferir lo que asimiló por la mediación, a contextos personales y situaciones fuera del acto formativo. Y por último, la mediación debe administrar los significados, dotar de sentidos cada actividad, procesos y producto en la misma medida en que para el otro se llena de significado el acto de permitir la mediación.

En sintonía con lo anterior, se hace evidente que desde las concepciones sobre la práctica pedagógica como mediación intencionada en la voz del profesorado, lo principal es la formación humana en contraposición a una concepción que persigue exclusivamente objetivos de carácter proporcional (científico) o eruditos. En esta dirección, Noguez (como se citó en Avendaño y Parada, 2011), presenta tres modelos educativos que se diferencian de acuerdo sus intencionalidades y donde podemos comparar el tercero con las concepciones pedagógicas de los profesores aquí expuestas:

Dentro del modelo conductista se expresa la práctica como un ejercicio desde el binomio estímulo-respuesta. Desde una perspectiva cognoscitivista se comprende una triada en la acción educativa compuesta por un estímulo a un organismo para obtener una respuesta. Un tercer referente se daría desde un modelo de aprendizaje mediado, donde se señala una interrelación recíproca entre el estímulo, el ser humano, el organismo y la respuesta, diferenciándose de los demás modelos, por la inmanencia de lo humano en general como objeto de la mediación.

Ahora bien, esta práctica pedagógica como mediación, se da en un contexto y territorialidad específicos que, desde las narrativas de los profesores, traspasa las fronteras del aula de clase y se incrusta en numerosos espacios y acontecimiento que posibilitan de una u otra forma, el ejercicio educativo y la mediación que el profesor hace entre los alumnos, los objetos de conocimiento y la formación humana, pues “*el lugar es independiente, o sea que puede haber, puede existir fuera del aula de clase*” (EP2). Y también:

Fuera del aula de clase, en un descanso, se puede enseñar, se puede inducir a los estudiantes a una buena formación de algo; también supongamos en espacios, supongamos donde uno este conversando con los estudiantes sin estar ellos dentro de una clase, a través, supongamos, de un hecho que se haya observado y hay estudiantes alrededor, uno los puede llevar a que analicen el hecho y saque sus conclusiones, para que luego, si es un hecho que afecta una sana convivencia, pues no se vuelva a presentar (EP6).

Para mí un descanso es una práctica pedagógica ¿cierto? Ahí estoy evaluando la convivencia, la forma de relacionarse con los otros, mediando en los conflictos que se presenten o en cualquier situación, en la forma de tratar al otro, la forma de manejar el espacio y también puede ser evaluado, sólo que hay que mirar desde que forma se puede evaluar. Para mí todos los escenarios se puede convertir en escenarios de practica pedagógica (EP3).

En vista de lo anterior, para los profesores la práctica pedagógica que tiene como centro al ser humano, deriva una mediación intencionada que se puede llevar a cabo fuera del aula de clase y teniendo como pretexto cualquier acontecimiento que permita contribuir, principalmente, a la formación del ser humano. Aun así, recobra especial importancia el acontecimiento previo de preparación para la práctica pedagógica en la medida de lo posible, no como una estructura cerrada y predeterminada sin oportunidad de redefinición en la ejecución, sino como el establecimiento de intencionalidades y abordajes mínimos que permitan una eficaz mediación dentro o fuera del aula de clase.

Por todo esto, la planeación de la forma, los objetivos, la caracterización de la población, la delimitación de los temas y la evaluación, son elementos, *sine qua non*, conciben los profesores una buena práctica pedagógica dentro de la Institución. “*Primero hay que hacer una buena planeación para mirar realmente a que apunta esa práctica, mirar supongamos esa práctica pedagógica a quien está dirigida, a qué población, la temática, cómo se va a abordar*” (EP1). “*Educar ya es tener en cuenta el ser humano como persona, a quién es que le estoy enseñando, cómo le voy a enseñar y muchas veces partiendo como desde el entorno, sus inquietudes y expectativas para elaborar propuestas*” (EP7).

Para el profesorado es manifiesta la reafirmación de que el objetivo primordial de la práctica pedagógica dentro o fuera del aula; o del ejercicio de mediación, es la intencionalidad de formar al ser humano y poner esta condición, por encima de cualquier otro elemento teleológico que pretenda el sistema educativo, pues:

Es a través de la mediación que se dé, independiente como del espacio, lo importante es que hayan los entes principales para que exista este proceso docentes- estudiantes (...) entender que la educación o la mediación va dirigida a seres humanos, que es con seres humanos con los que vamos a trabajar, que implica una complejidad en esa interacción (EP6).

En pedagogía no sólo se enseñan contenidos, yo le decía al inicio, estamos con seres humanos, donde se abarcan diferentes dimensiones en la práctica pedagógica y que uno así esté enseñando lengua castellana también está aportando a esa parte de la formación humana, haciendo como una mediación para que ellos reconozcan y aprendan a asimilar valores, de crecimiento personal (EP7).

Como resultado de lo anterior: espacialidades, formación, objetos de conocimiento, mediadores (profesores), recursos, formas y prácticas pedagógicas se entrecruzan para constituir una mediación donde se relacione los anteriores conceptos y objetos en términos discursivos y materiales, configurando y resignificando la noción de práctica pedagógica en los profesores de este contexto específico. En la siguiente figura se representa, desde la codificación artesanal, la congruencia entre los elementos que hacen de una práctica pedagógica algo significativo, las

bases que dotan esa práctica pedagógica de intencionalidad formativa, y los aspectos que subyacen a la mediación pedagógica para confirmar una concepción de la práctica pedagógica como una mediación intencionada.

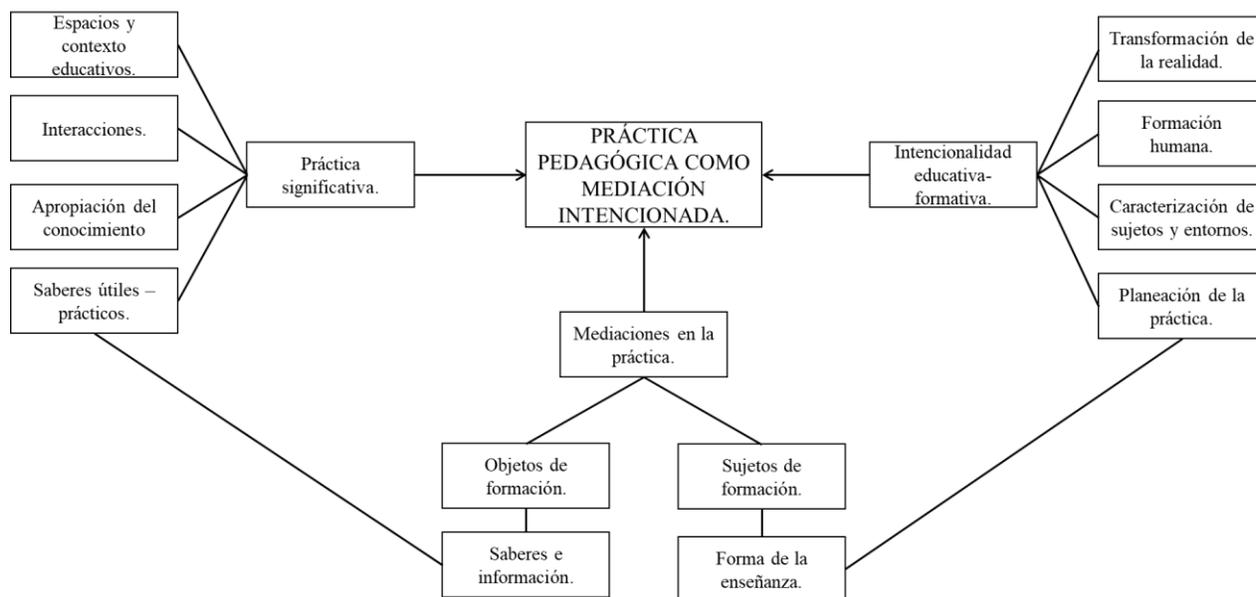


Figura 10. La práctica pedagógica como mediación intencionada. Elaboración propia.

Llegados a este punto, es importante retornar a la figura del mediador y a la naturaleza de esa mediación en la práctica pedagógica, pues, si la mediación intencionada se concentra principalmente (no exclusivamente), en lo humano, la figura del profesor debería ser referente de lo humano, es decir, desde sus conocimientos, formas, interacciones y conducta; dar cuenta del deber ser de la formación humana.

La mediación y sus condiciones de posibilidad fueron abordadas por Runge Peña, llevando a cabo una relectura de la filosofía de Michael Foucault, arguyendo que existe una imposibilidad de que la ignorancia (falta de formación) salga por sí sola de los sujetos y es ahí donde se hace imperativa la necesidad de otro que sea mediador (Runge, 2003). Lo que se resalta en este constructo teórico es que lo más importante no es la transmisión de conocimientos como tal, sino que el profesor sea modelo y mediación para que el estudiante, por un ejercicio de

mimesis, aprenda del cuidado de sí que tiene el profesor y empiece a cultivarse (formarse) a sí mismo, principalmente en el ámbito moral.

De ahí que se hace necesario recalcar que la concepción del profesor como mediador en la práctica pedagógica implica un movimiento tanto hacia afuera (para los alumnos) como hacia adentro (autocuidado). Es por ello que la conducta del profesor y el manejo de las emociones en el contacto con el otro retoman un sentido primordial en las narrativas del profesorado; la forma de la práctica pedagógica adquiere unas cualidades específicas en cuanto a lo emocional, motivacional y lúdico, a fin de cuentas, lo que hace que la forma en la práctica sea significativa para los alumnos y evidencie la utilidad de los conocimientos que se intentan compartir en medio de una praxis de mediación pedagógica, es mediatizada por la figura del profesor y su propia relación con el conocimiento y la autoformación.

En definitiva, se concibe al ser humano como el centro y objetivo último de la práctica pedagógica entendida como una mediación; y por ende, del profesor como un mediador entre los objetos de la formación y el ser humano, por ello, se va mucho más allá, inclusive la mediación como praxis del profesorado *“hace parte de su vida diaria y trabajando y mirando cómo mejorar”* (EP2). *“Cuando yo educo lo estoy haciendo desde una manera más integral porque lo estoy haciendo desde cómo actúo, lo que hablo, lo que interactúo con los otros”* (EP6). Así queda claro que en las concepciones de los profesores, la práctica pedagógica se puede extender, no solo más allá de las fronteras de aula de clase, sino inclusive, en el ámbito social fuera de la institución educativa adquiriendo las formas de modelo, ejemplo y referente para los integrantes de una comunidad concreta.

6.3 Vocación como determinante de la práctica pedagógica.

“Si el maestro tiene vocación, puede transformar la vida de esos seres a los que les enseña, pero si el maestro no tiene vocación, él solamente va a limitar ese proceso de enseñanza a transmitir información” (EP5).

En el aforismo número ocho del *Ocaso de los ídolos* de Friedrich Nietzsche (1985) se afirma que: *“de la escuela de la guerra de la vida, lo que no me mata me hace más fuerte”* (p.5),

resaltando que las condiciones azarosas y traumáticas a las que nos enfrentamos durante nuestra vida pueden devenir de dos maneras: matándonos o fortaleciéndonos; es ahí precisamente, donde se devela una voluntad fuerte que asimila, enfrenta y supera las contrariedades, saliendo victoriosa y transformada.

En los terrenos de la práctica pedagógica, como en todos los campos de ejercicio profesional, se materializa una complejidad azarosa, situacional y cambiante: cada momento de práctica pedagógica está revestido de situaciones y sujetos diferentes, y por lo tanto, la voluntad del profesorado se deben manifestar con la suficiente fortaleza y prudencia (Runge et al., 2012) para superar las contrariedades de la práctica pedagógica y transformar la realidad en una oportunidad de formación humana (y de autoformación). Las experiencias que llevan al profesorado a situaciones de límite emocional, familiar y profesional, van modelando la fuerza en el carácter y la firmeza vocacional para la que se han sentido, de alguna manera, especialmente determinados.

Dos hechos marcaron mi estadía allí, primero un proceso legal para demostrar mi inocencia (...) para comprobar que no estaba cometiendo acciones de las cuales era señalada por una madre de familia, proceso que gané con evidencias (...) y a pesar que la misma secretaria de gobierno del Municipio me sugirió irme para comité de amenazados, no lo hice porque era indispensable la estabilidad para mis 4 hijos y porque tenía mi conciencia tranquila poniéndome en manos de Dios; y lo segundo, un accidente por riesgo biológico, al chuzarme accidentalmente con una jeringa hipodérmica usada que por error fue enviada a la escuela en una donación, generándome un proceso de tratamiento médico preventivo con retrovirales y exámenes de rigor durante un año. Dificultades que al presentarse en el camino nos ayudan a poner a prueba nuestra capacidad de resiliencia (RV5).

Como ya había terminado mis estudios me vincule nuevamente para trabajar en secundaria en el colegio de Pueblo Nuevo, El Totumo y en el Eduardo Espita Romero, era la época de los paras y las masacres (...) En los procesos de desmovilización de los paras y en los acuerdos de paz de Urabá se desmovilizaron muchos jóvenes que se dedicaron a robar y a nosotros nos robaron 2 veces y en la última oportunidad por poco

me matan y por estos hechos entro en un estado de alteración de nervios que me afecto física y psicológicamente... (RV2)

Yo estaba dando clase, y va y me saca del salón de clase y me dice: profesora hágame el favor y viene y yo....bueno salí. Resulta que al salir, el señor empezó...pues resulta que en ese tiempo yo tenía 19 años, llega y me dice, me empezó a hacer muchas preguntas (...) obviamente ese señor con un fusil tremendo, yo tenía que salir, cuando empezó a hacerme un montón de preguntas y yo vi que el asunto era más personal le dije: que pena estoy trabajando, así que si me disculpa tengo que trabajar...le di la espalda y me entré. Resulta que llega y me pega un grito: ¡profesora háganme el favor y sale! y yo dije: ¡ay! este me va a matar. Volví y salí, y me dice de frente: es que usted me gusta. Yo le dije: señor no me interesa ni A ni B yo prefiero vivir (...) yo le conté a mi mamá después, cuando pude hablar con ella y me dijo que me fuera, yo le dije: ¡oigan a mi mamá! yo no voy a dejar los niños, yo no los voy a dejar y máxime que aquí necesitan profesores (RV6).

Ante los cuadros de choque emocional en circunstancias adversas para llevar a cabo una buena práctica pedagógica, los profesores en sus relatos, permiten evidenciar un carácter que pone por encima de los avatares, el ejercicio de la profesión con base en la firmeza vocacional, por eso, “cuando se narra una vida, no sólo se recoge lo que se ha aprendido en ella, sino que en el acto de narración mismo acontece un aprendizaje, es decir, la narración es un aprendizaje-en-acción” (Bolívar, 2014, p.720).

En esta medida, cada situación difícil que experimentan los profesores en el ejercicio de la práctica pedagógica, permite tejer unas narrativas que se pueden denominar, educativas, porque se incrustan dentro del fenómeno social de la educación. Dichos acontecimientos, sin duda alguna, perviven en la mente del profesorado e influyen en la configuración de ciertas concepciones sobre la pedagogía, la práctica y lo educativo en general. Es desde esas experiencias pedagógicas y las situaciones que la rodean, donde el profesor también aprende y recoge criterios para la toma de decisiones posteriores en su práctica pedagógica, especialmente, en el acontecimiento del contacto con el otro en donde pone a prueba permanentemente su vocación para el ejercicio profesoral, pues “enseñar es algo que no hace cualquiera, es algo que

tiene que nacer del corazón realmente, una vocación para llegar al ser del otro” (EP6). “El ser docente es cuestión de vocación no de otra cosa, es la vocación de servicio, de compartir, de aprender, de crecer como ser humano” (RV7).

La palabra vocación está tradicionalmente relacionada con una especie de llamado que surge desde el interior para llevar a cabo alguna misión determinada. Al surgir desde el interior de la persona misma, el esfuerzo por responder acertadamente a ese llamado vocacional, se dota de seguridad, acogida y convicción (Sánchez, 2003), y estos aspectos, fortalecen el carácter para salir triunfante ante las adversidades en el cumplimiento misional a la vez que configuran la misión como un ejercicio que produce complacencia; por lo tanto la vocación es “el motivo más importante para dedicarse a la enseñanza, junto a otras razones como el humanismo de la profesión o la docilidad y conveniencia de la carrera de profesor” (González y González, 1993).

Desde otro punto de vista, la vocación está directamente relacionada con la realización personal constituyéndose como una opción de vida desde la libertad individual. A fin de cuentas, es una convocatoria percibida por las personas que implica valores humanizantes de su propio ser y un componente ético expresado en la calidad del compromiso con esa vocación (García, 2000).

Definitivamente, la fuerza que proporciona una vocación genuina por el ejercicio profesional, permite sortear de la mejor manera las circunstancias adversas en pos de mantener la práctica pedagógica como momento de realización personal y profesional para llegar al ser del otro y llevar a cabo un proceso de formación (transformación) ya que:

A medida que uno va teniendo la experiencia de tener tantos niños tan diferentes, con condiciones económicas tan duras, uno va diciendo: ¡Dios mío! gracias por dejarme sentir que hay vocación acá, para poder llegar a estos lugares y compartir y aprender de ellos (RV6).

Estas vivencias, realidades y circunstancias que fortalecen la opción de la persona por el ejercicio profesoral y la pedagogía, van imprimiendo en el carácter del profesor, una cualidad para la apertura y la humildad para enfrentar la adversidad y también la sensibilidad suficiente para aceptar y comprender al otro y sus circunstancias, “*entonces uno no llega tan prepotente, llega uno más consciente de ciertas condiciones. Debe estar abierto a los aportes de los demás,*

estar como dispuesto a entender el por qué el otro es como es” (EP6). “y uno empezar a enamorarse de esos niños y uno decir: acá es donde realmente uno siente si sí tiene vocación” (RV6).

La experiencia, los acontecimientos vividos, la asimilación de la pedagogía como posibilidad de transformación, implican que la figura de un buen profesor (aquel que realiza la práctica pedagógica con vocación), se vuelva un referente de formación y cultura, tanto para los estudiantes como para la comunidad en general porque, *“donde usted quiera que esté, usted es un punto de referencia para su comunidad, su comportamiento y su forma de abordar las diferentes situaciones cotidianas son un espejo donde los estudiantes o su comunidad se están mirando permanentemente” (EP4).*

Estas concepciones imprimen un alto grado de responsabilidad frente al ámbito moral del profesor que no se limita a las *fronteras de la escuela*, sino que se despliega en los diferentes ámbitos y momentos de la vida en sociedad, *“por eso la vida del maestro debe ser una vida muy transparente, debe ser muy coherente frente a lo que vive como persona y a lo que hace como profesional” (EP4). “Uno como docente puede enseñar a través de sus acciones” (EP1).* Todo lo anterior se expresa gráficamente en la siguiente figura:

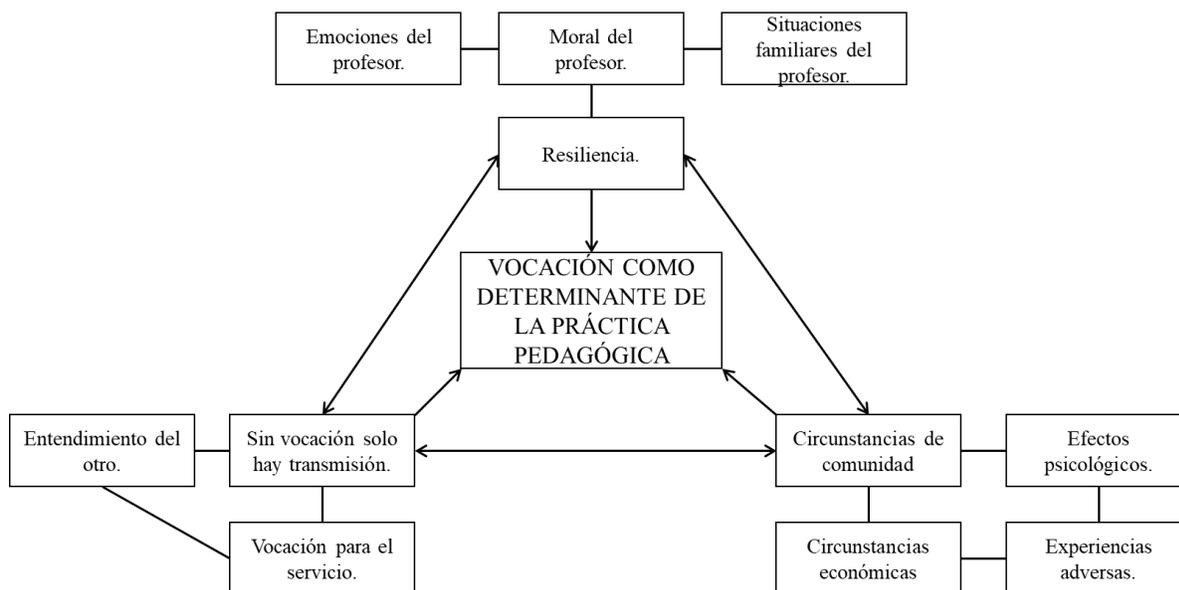


Figura 11. La vocación como determinante de la práctica pedagógica. Elaboración propia.

Como se observa, dentro de las narrativas del profesorado se conforma un triángulo, cuyos vértices corresponden, respectivamente, a tres factores o dimensiones que se pueden extraer desde sus concepciones implícitas: Uno de ellos correspondería a situaciones de los sujetos a los que se pretende formar, estas situaciones corresponden al entorno de aquellos sujetos en los que se manifiestan circunstancias adversas a nivel político, social, económico y emocional.

Otro de los vértices de este análisis de las narrativas, tendría que ver con la capacidad del profesor para enfrentar las circunstancias, es decir, con un aspecto interno, psicológico, su carga emocional, sus sentimientos y su conducta. El último de los vértices tiene que ver con la reflexión del profesor sobre las otras dos circunstancias donde emergen necesariamente, todos los condicionantes de la relación de los profesores con el entorno y los sujetos que se forman, es decir, con una firme vocación para superar esas vicisitudes.

En esta medida, una buena práctica pedagógica es la que llevaría a cabo un buen profesor, y un buen profesor es aquel que supera con firmeza todas las contrariedades frente a la práctica pedagógica, es decir, aquel que tiene vocación para la enseñanza.

CAPÍTULO 7. DISCUSIÓN.

En un marco de *sociedades del conocimiento* (UNESCO, 2005), la producción, reproducción y las diversas formas de asimilación y *resignificación* adquieren especial relevancia, máxime cuando las exigencias de cambio en el campo de la educación, direccionan el abordaje investigativo y las intervenciones que se lleven a cabo, contemplando no sólo factores contextuales, externos, técnicos y operativos, sino también la vuelta al sujetos de las prácticas, los acontecimientos y los procesos, en este caso, los profesores.

En esta dirección, no basta sólo con los lineamientos políticos, las estructuras económico-sociales, las ideas y proposiciones desde la academia o los elementos materiales del sistema educativo como la infraestructura y la dotación de espacios. Es relevante la pregunta sobre los sujetos-profesores y cómo sus ideas, concepciones, acciones y disposiciones se reflejan, e incluso condicionan directamente las prácticas pedagógicas y devienen en los cambios necesarios de la educación, así:

En lugar de planificaciones impuestas externamente, es preciso resaltar también la otra cara del cambio educativo: cómo inciden individualmente en las vidas (emociones, ilusiones, perspectivas futuras) de los profesores y profesoras como personas (...) El fracaso de las reformas se ha debido, entre otros, a no haber reconocido que los participantes tienen su propia historia de vida e identidad profesional (Bolívar, 2014, p.725).

La presente investigación, al tener en cuenta estos argumentos, se propuso la comprensión de los significados que sobre pedagogía y práctica pedagógica concibe el profesorado a partir de sus narrativas educativas. Desde su intencionalidad, este objetivo entra en tensión con una mirada de lo educativo y pedagógico en perspectiva instrumental y sobre la cual se determina el análisis de los objetos, contexto y sujetos bajo el binomio proceso-producto que supone una racionalidad y praxis del profesorado en términos técnicos (Barrón, 2015). Desde los presupuestos teleológicos de esta investigación, se expresa un abordaje de las concepciones pedagógicas del profesorado que desbordan cualquier determinación técnica de su praxis y coloca su pensamiento en el centro de la reflexión.

Desde el análisis de las narrativas educativas del profesorado, emergen concepciones sobre la pedagogía como posibilidad de transformación, la práctica pedagógica como una mediación intencionada y la vocación del profesor como determinante de las buenas prácticas pedagógicas. Concepciones pedagógicas que, si bien han sido abordadas desde diferentes investigaciones y puntos de vista (Carmona, 2005; Henao y Martínez, 2016), en el contexto concreto adquieren resignificaciones particulares que robustecen las posibilidades comprensivas y las implicaciones prácticas.

La noción de resignificación nos remite a un movimiento cognoscitivo que, si bien no suprime los significados y contenidos referenciales asumidos en la formación previa al ejercicio profesoral, procura por aumentar las comprensiones conceptuales y sus implicaciones en la práctica desde contexto e historias particulares de vida. Así, la resignificación se presenta como una posibilidad de revisión teórica y conceptual a la luz de la realidad histórica concreta (Zemelman, 2005), donde el profesorado puede, y de hecho lo hizo en esta investigación, hacer explícitas sus concepciones implícitas sobre la pedagogía y su praxis, ya que “se ha ido produciendo una clara toma de conciencia de que concepciones y prácticas son dos aspectos indisociables del proceso de enseñanza” (Pérez et al, 2006, p.82).

Desde un CCNP, las resignificaciones que se manifiestan en las concepciones pedagógicas del profesorado, adquieren un reconocimiento en igualdad de condiciones frente a los discursos y significaciones que sobre lo pedagógico se proponen desde los sujetos e instituciones externas al contexto concreto de un plantel educativo. Todas las posturas que aportan y pretenden constituir campos que tienen como eje la pedagogía se dinamizan por la proliferación de discursos sobre lo pedagógico, sus objetos y sus prácticas. “La proliferación es un río que arrastra sistemas, edificios teóricos, conceptualizaciones, teorizaciones, experiencias y prácticas” (Echeverri, 2015, p.151). La presente investigación ha develado proliferaciones en el momento en que se cuecen nuevos sentidos y significados hechos explícitos en las narrativas de los profesores sobre los objetos y sujetos de la pedagogía y su praxis, constituyendo así, lo que Zuluaga (1987) señaló como un cumulo discursivo que configura el saber pedagógico del profesorado.

En consecuencia, proliferaciones, reconceptualizaciones y resignificaciones, son aspectos que configuran concepciones en relación con un contexto concreto. Concepciones que funcionan como organizadores, filtros y representaciones simbólicas implícitas que condicionan la acción

del profesorado (Ponte, 1994; Ruiz, 1994), y dinamizan la configuración de un CCNP. La presente investigación ha permitido hacer explícitas dichas concepciones por medio de las narrativas educativas del profesorado.

Como se ha dicho, desde el análisis de las narrativas del profesorado, emerge una concepción de la pedagogía como posibilidad de transformación, tanto de la realidad personal del ser humano en formación como de la realidad contextual (comunitaria). En esta dirección, la reflexión de los profesores se separa ocasionalmente de la discusión sobre la naturaleza epistémica de la pedagogía y se enfoca, no tanto en un saber erudito sino en una posibilidad que se manifiesta de manera permanente. Se concibe la pedagogía, por decirlo de laguna manera, más como una disposición para, que como cúmulo de conocimiento erudito sobre la educación.

Cuando la concepción de pedagogía se reviste como una disposición para la reflexión constante sobre la educación y las posibilidades de transformación de realidades, implica, desde la voz del profesorado, dos líneas fuertes de reflexión: A nivel externo, la caracterización de los sujetos (alumnos) y contextos; a nivel interno, las relaciones interpersonales, emociones y expectativas del profesor sobre los resultados formativos de su práctica pedagógica. Estas concepciones encuentran resonancia en las reflexiones de Runge y Muñoz (2012) cuando resaltan la necesidad de que la praxis del profesorado se vea sometida a una reflexión permanente y de carácter crítica, “se exige entonces que los presupuestos implícitos sean explicitados y/o reconocido y, en su lógica, discutidos y fundamentados” (p.92).

Así las cosas, desde una perspectiva pragmática, las teorías y modelos pedagógicos adquiere vida de acuerdo a la reflexión permanente que hace el profesor sobre sí mismo, los sujetos de formación y los contextos para alcanzar las transformaciones según sus expectativas de cambio. A su vez, esta disposición frente a la concepción de la pedagogía como posibilidad de transformaciones, toma cuerpo en la práctica pedagógica que, desde las narrativas del profesorado, se concibe como una mediación intencionada.

Según Álvarez del Valle (2004), la mediación se reviste de un significado social como un ejercicio que facilita el encuentro o la superación de conflicto entre dos partes y también, el mediador asume una posición de cuestionador de las posturas de las partes para hacer que se encausen según los propósitos de la medición. Al trasladar estas proposiciones al campo de la pedagogía, la “medicación pedagógica es el procedimiento por el cual el mediador, uno de los tres integrantes de la triada: docente-alumno-contenido, logra facilitar la resolución de un

conflicto” (Álvarez, 2004, p.18). Si bien esta perspectiva relaciona los tres elementos básicos de la mediación, su alcance es reducido al hecho de que el mediador es un facilitador en la resolución de un conflicto (en este caso formativo).

Desde las narrativas de los profesores, la mediación constituye un abanico de posibilidades a significar que va en contra de la reducción funcional de concebir la figura del profesor como un mero facilitador en la práctica pedagógica o, desde el discurso actual más generalizado, de concebir al profesor como un mero acompañante y, por ende, a la pedagogía como acompañamiento. Tiene razón Humberto Quiceno cuando advierte que, en nuestra época de posguerra (refiriéndose a la situación mundial después de la segunda guerra mundial), al docente se le ha delegado la función de acompañar, regular y animar, o en resumen y desde una influencia empresarial, la de ser gestor de la educación.

El gestor no puede pensar, reflexionar o siquiera comprender. El gestor recupera un viejo papel de la antigüedad, cuando el pedagogo era un esclavo que acompañaba al niño a diferentes cosas, a hacer su vida diaria. Bien, el gestor hace eso, acompaña, dicho rápidamente, trabaja físicamente (Quiceno, 2009, p. 81).

En estas afirmaciones de Quiceno, no se quiere decir que el profesor no realice una actividad mental, pues al hacer la escisión entre el trabajo físico y el mental, lo que se pretende es reforzar el argumento que ve en la pedagogía como acompañamiento, una tardea fundamentalmente física de cuidados corporales y gestión curricular; posición que va en contravía de la concepción del profesor como sujeto reflexivo (Schön, 1992), donde primaría la racionalidad epistémica (Zemelman, 2005).

Además de distanciarse de una visión de la práctica pedagógica concebida exclusivamente como acompañamiento, los resultados de esta investigación también permiten la confrontación con las conclusiones a las que llegaron Arancibia y Casanova (2016) en su investigación, cuando se sugiere que la formación en pedagogía del profesorado pierde relevancia dado que la práctica pedagógica asume la figura del profesor como facilitador y por lo tanto, sus destrezas se construyen desde las situaciones educativas concretas en el ejercicio de la enseñanza de la especialidad académica en las que se incrusta cada profesor.

Es importante recalcar que, si bien la mediación en sí misma tiene mucho de facilitar, acompañar, solucionar problemas, intervenir en conflictos y diferencias entre la triada estudiante-profesor-formación, no se reduce sólo a estas funciones. Desde la voz del profesorado, la función principal del profesor es la mediación, pero una mediación intencionada y dirigida a procesos de formación humana. Así las cosas, para los profesores, la mediación permite la práctica de acciones educativas que se revisten de significado tanto para él como para los estudiantes y, en esta dirección, la mediación implica un ejercicio mental del profesor de manera permanente, no como mero gestor del currículo, sino como un pedagogo.

En efecto, la posición del profesor como poseedor de un saber y praxis pedagógica le posibilita abordar los problemas de una manera diferente a la del mero gestor o acompañante: Analiza las situaciones, diagnostica sujetos y contextos, permite que se exprese su subjetividad, sus creencias, concepciones y, sobre todo, sus emociones (Quiceno, 2009). Se genera entonces, una ruptura conceptual sobre las significaciones de la práctica pedagógica sistematizada o instrumentalizada y, en sus narrativas, los profesores permiten advertir unos significados diferentes sobre su función, frente a los impuestos por la época, los discursos empresariales y las nuevas legislaciones. Ante esto vale la pena mencionar que para el MEN (2016), las razones que fundamentan el perfil del docente se conciben con respecto al aprendizaje de los estudiantes y se fundamentan en:

La definición por parte de los profesores de metas altas para todos los estudiantes. Amplios conocimientos respecto a lo que se enseña. Eficaz planificación de su quehacer, relaciones respetuosas y de aceptación con los estudiantes. Sensibilidad para leer y comprender las actitudes de los estudiantes. Creación de ambientes atractivos y favorables en el aula. Facilidad para involucrar a los estudiantes en el aprendizaje (...)
Buena comunicación con los padres. Comprensión de contexto (MEN, 2016, p.8).

Si bien muchos de los aspectos que fundamentan el perfil docente se relacionan con elementos conductuales y de relaciones humanas, estos siguen teniendo referencia externa: sujetos, personas y procesos, dejando de lado la figura del profesor, sus emociones, historias de vida, situaciones particulares y expectativas de desarrollo profesional.

Deseo subrayar además, que dentro de las intencionalidades del GHPP se encuentra la de rescatar las prácticas pedagógicas y, específicamente al sujeto de esas prácticas que es quien hace visible el saber pedagógico en la historia como un poseedor de discursos y prácticas desde los contextos particulares. Es preciso señalar que, desde las narrativas del profesorado, esta necesidad se hace explícita y así:

Con la recuperación del sujeto del saber pedagógico, a través de la práctica pedagógica, la pedagogía supera esa concepción del pedagogo como ayo, es decir, como vigilante y acompañante de los niños. Surge una nueva especificación del maestro a partir de la institución y del discurso acerca del método y el niño. Esta nueva figura de maestro es sumamente problemática, pues él ha sido socialmente marginado como portador y productor de saber (Ríos, 2018, p.32).

Indiscutiblemente, desde los resultados de la presente investigación, en las narrativas de los profesores se hace explícita una intencionalidad y un llamado a reivindicar la figura del profesor como poseedor de un saber que pone en práctica, resignifica y reconfigura y, por lo tanto, lo convierte en un sujeto reflexivo. En efecto, para los profesores en sus prácticas pedagógicas es muy importante, no sólo la reflexión (aspecto racional), sino el develamiento y la puesta en escena de las emociones.

En relación con el aspecto de la vida interior del profesorado, se señalan, desde sus voces, los eventos traumáticos a nivel emocional frente a los cuales se superpone una personalidad fuerte y perseverante. Es por ello que, la mediación se extiende más allá de la confrontación con el sujeto a formar y los objetos de la formación, y explora el interior del sujeto mediador que refleja sus contenidos desde el aspecto conductual.

Para los profesores, la mediación se da también desde su persona, conducta, emociones y relaciones interpersonales, permitiendo que aparezca en escena la figura del profesor como modelo de formación y que por las características que los mismo profesores dan a ese ejercicio de modelaje (algunos profesores denominan este modelaje como un espejo para los estudiantes y la comunidad), asuma un especial protagonismo el cuidado de sí (Runge, 2003). Cuando el profesor se preocupa por su propio cultivo, el manejo de emociones y se convierte en modelo de

formación, la categoría de mediación se extiende a todos los ámbitos de su vida, tanto dentro de las *fronteras de la escuela* como fuera de ellas.

Es entonces cuando surge la relación maestro/alumno, en donde ambos sujetos necesitados de conocimiento buscan al otro para afianzarse como seres de verdad y de autodomínio, hecho que implica que el maestro como guía del formando, utilice el ejemplo como modelo de comportamiento (Achipiz y Figueroa, 2015, p.38).

Hay que mencionar, además, que la práctica pedagógica concebida como mediación intencionada y que implica que le profesor no sólo acompañe un proceso sino que haga parte sustantiva del mismo, posicionándose como modelo, implica un determinante, que en las narrativas del profesorado se identifica con la vocación. La vocación deviene como el criterio que diferencia a un profesor de otro: uno que se limita a la transmisión de contenidos (y en ese sentido muy relacionado con el profesor como gestor de currículo), y otro, el que tiene vocación, que se ocupa y preocupa por la formación del ser humano, su contexto y sus intereses.

Como en una urdimbre de significaciones, las narrativas de los profesores conciben la pedagogía como posibilidad de transformación de realidades personales y comunitarias, para ello emerge la categoría de mediación intencionada como el fundamento de la práctica pedagógica, que tiene como determinante la vocación del profesor para ejercer adecuadamente sus tarea, en el despliegue de todo lo que significa mediar para superar la dimensión operativa de la educación.

Desde las concepciones del profesorado así develadas, devienen algunas consecuencias: La figura del profesor no se puede concebir desde una perspectiva operativa, sino que trasciende las regulaciones y prescripciones externas al sistema educativo y lo posiciona, no solamente como un sujeto reflexivo en términos pedagógicos, sino como modelo de formación para el conjunto de la sociedad. En esta dirección, investigaciones como la de Bailey et al (2016), profundizaron aspectos cognitivos del profesorado y afirmaron la capacidad co-creadora del profesor expresada en la facultad de tener un sistema propio para la reestructuración y resignificación de sus creencias y concepciones sobre lo educativo y pedagógico y por ende llegaron a la conclusión de que las concepciones de los profesores prevalecen a pesar de las reformas educativas y programas de capacitación.

Es precisamente esa prevalencia de las concepciones que construyen los profesores durante el tiempo, la que enfrenta una postura de la práctica pedagógica como mero acompañamiento y gestión curricular. Dicha prevalencia se evidencia en esta investigación porque, a pesar de que los profesores están regulados por un sistema prescriptivo sobre lo educativo, conciben su praxis de una forma que se aleja de la figura del *ayo*⁶ al que se han visto sometidos oponiendo cierta resistencia.

Ahora bien, dicha resistencia puede tener una dimensión favorable como la expresada, y una no tan favorable, pues la resistencia (psicológica) ante los discursos externos y descontextualizados puede verse reflejada también frente a las necesidades de cambio en educación, como se evidenció en las investigaciones de Marroquín y Valverde (2018); Pizarro y Gómez (2019), así, la resistencia al cambio de concepciones, puede devenir en un factor determinante y contrario frente los cambios en la educación que la sociedad espera y exige. Ante esta situación que pone como centro de análisis el pensamiento del profesor en relación con la pedagogía y se abre un cumulo de posibilidades investigativas en esa dirección.

⁶ La figura del ayo hace alusión especialmente a la custodia y vigilancia, extrapolada al cuidado de los niños en su proceso educativo.

CONCLUSIONES.

Dentro de un CCNP, los discursos, las perspectivas, las prácticas y los sujetos adoptan posiciones simétricas, independientemente de la espacialidad que habiten (gobierno, academia, Institución educativa). En este marco se posibilita el estudio y la relevancia de las narrativas de los sujetos-actores de la educación como es el caso de los profesores.

Así las cosas se desarrolló una comprensión de los significados que sobre la pedagogía y práctica pedagógica conciben los profesores desde sus narrativas educativas, arrojando como resultado las concepciones de pedagógica como posibilidad de transformación en dos direcciones: la de transformar realidades personales y comunitarias. Para ello los profesores en sus relatos advierte la comprensión de la práctica pedagógica, fundamentalmente como una medición con intenciones formativas de todas las dimensiones humanas, alejándose de concepciones que enfocan la práctica pedagógica y a la pedagogía misma, exclusivamente, como acompañamientos, gestión curricular, producción de estrategias y facilitación del aprendizaje de los estudiantes.

En esta dirección emerge un determinante clave que diferencia una buena práctica pedagógica de otras formas de praxis educativa: la vocación del profesor que lo incita a superar la mera trasmisión de conocimientos y permite que, superando las contrariedades del ejercicio, no sólo se preocupe por la formación de las personas sino por su formación personal (cuidado de sí) procurando que esta formación personal sirva de espejo, referente o modelo, tanto para los alumnos como también para la comunidad en general, desbordando así las *fronteras de la escuela*.

Estas concepciones se develaron gracias a un tratamiento comprensivo de las narrativas del profesorado desde un enfoque cualitativo y biográfico-narrativo que brinda las herramientas necesarias para la comprensión y el análisis de las resignificaciones que los profesores han construido en forma de concepciones pedagógicas desde sus experiencias profesionales y desde los acontecimientos que han marcado sus historias de vida.

La investigación permitió la reafirmación del profesor como un sujeto reflexivo que activa sus concepciones para determinar las decisiones y acciones en su práctica pedagógica,

alejando la figura del profesorado de cualquier determinación instrumental de sólo reproducción con base en un marco referencial y prescriptivo desde las externalidades.

En definitiva, los resultados de esta investigación que surgen a partir de las narrativas educativas del profesorado permiten comprender la emergencia de una tensión entre significaciones de:

- La pedagogía como acompañamiento, frente a la concepción de la pedagogía como posibilidad de transformación.
- La práctica pedagógica como gestión curricular, frente a la concepción de la práctica pedagógica como mediación intencionada.
- La figura del profesor primordialmente como facilitador, frente a la concepción del profesorado como modelo de formación con base en una vocación firme.

RECOMENDACIONES

La presente investigación enfocó la mirada sobre el profesorado y su pensamiento, abordando ese pensamiento en forma de concepciones que se hicieron explícitas a través de la comprensión de sus narrativas educativas sobre la pedagogía y su praxis. Los resultados de la presente investigación advierten una necesidad imperativa para que en el futuro, las investigaciones amplíen las perspectivas de intervención hacia los sujetos de las prácticas pedagógicas, sus emociones, sus vivencias y resistencia (luchas simbólicas), y se puedan configurar y redefinir estrategias de formación previa y permanente del profesorado.

Se confirma la necesidad de abordar el problema de las concepciones del profesorado para abrir caminos que permitan el diálogo y la articulación frente a los discursos externos al entorno educativo concreto, de tal manera que, y gracias a un marco de Campo Conceptual y Narrativo de la Pedagogía, ambas posiciones (discursos externos y pensamiento del profesorado) encuentren puntos de convergencia y sean objeto de contribuciones frente a las expectativas de cambio en el mejoramiento de la educación, teniendo en cuenta que desde las concepciones del profesorado, se manifiesta un tratamiento más humanista y emocional que administrativo (operativo), pues “en unos momentos en que las reformas están reestructurando fuertemente el trabajo escolar, comprender el lado emocional de la labor de los profesores no es sólo algo idealista, sino una de las formas de incidir políticamente” (Bolívar, 2014, p.723).

Como se evidencia en la presente investigación, las manifestaciones emocionales están directamente relacionadas con las concepciones pedagógicas del profesorado, igualmente en la investigación de Carmona (2015) se concluyó que los elementos que fundamentan la práctica pedagógica son concebidos de una manera más humana donde se da gran importancia al elemento emocional y conductual de los individuos; por lo tanto se potencializa la posibilidad de realizar investigaciones sobre los aspectos emocionales y sus incidencias en la praxis del profesorado, teniendo en cuenta que, a nivel regional, se constata un limitante investigativo en este sentido durante los últimos años.

Todas estas cavilaciones manifiestan igualmente la necesidad de seguir profundizando en investigaciones que permitan rescatar a los sujetos de las prácticas pedagógicas y develar sus concepciones (Gamero y Gómez, 2019), que no se restrinjan solamente a un entorno de Institución educativa (limitante de esta investigación) sino que aborden un campo más amplio y

cumulo mayor de sujetos e instituciones, de tal manera que esta línea de investigación y sus resultados, retome la fuerza suficiente para incidir positivamente en las políticas educativas, los agentes administrativos y por supuesto, en nuevas miradas del profesorado como actor fundamental y de la naturaleza y razón de ser de las prácticas pedagógicas en general.

Específicamente, se desprende de este ejercicio investigativo, un problema que se advierte bajo la categoría de resistencia: Si bien queda reafirmado que los profesores oponen cierta resistencia frente a los discursos, intervenciones y significaciones que provienen de la externalidad de la Institución educativa por no tener en cuenta las resignificaciones desde lo concreto del contexto, se advierte que esta resistencia se puede convertir en un factor adverso, al mismo tiempo, para la necesidad de cambio en la educación. Así las cosas, emerge la necesidad de postular investigaciones que busquen analizar los factores de resistencias y procuren puntos de convergencia que faciliten los cambios pertinentes en la educación, empezando por los sujetos de las prácticas pedagógicas como lo son los profesores.

REFERENCIAS.

- Abbagnano, N., y Visalberghi, A. (1992). *Historia de la pedagogía*. Madrid, España: Fondo de cultura económica.
- Achípiz Guevara, M., y Figuero Guerrón, E. (2015). *Pedagogía inter-subjetiva* (Trabajo de grado de maestría). Universidad de Manizales, San Juan de Pasto, Colombia.
- Álvarez Álvarez, C. (2012). La relación teoría-práctica de los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Educatio siglo XXI*, 30(2), 383-402. Recuperado de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/160871>
- Álvarez del Valle, E. (2004). La docencia como mediación pedagógica. En O. Echevarría (Director), *Procesos y productos. Experiencias pedagógicas en diseño y comunicación*. XII Jornadas de reflexión académica en diseño y comunicación, Buenos Aires, Argentina.
- Álvarez Gallego, A. (2015). Del saber pedagógico a los saberes escolares. *Pedagogía y saberes*, (42), 21-29.
- Arancibia Herrera, M., Casanova Seguel, R., y Soto Caro, C. (2016). Concepciones de profesores sobre aprender y enseñar usando tecnologías. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 27(52), 106-126. Recuperado de <http://www.pcient.uner.edu.ar/cdyt/article/view/162>
- Arboleda, L., y Castrillón, G. (2013). La historia y la educación matemática en el horizonte conceptual de la pedagogía. *Cuadernos de investigación y formación en educación matemática*, (11), 189-205. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/cifem/article/view/14725>
- Avalos, B. (2002). *Profesores para Chile: Historia de un Proyecto*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación
- Avendaño Castro, W., y Parada Trujillo, A. (2011). Un modelo pedagógico para la reproducción y transformación cultural en las sociedades del conocimiento. *Investigación y desarrollo*, 19(2), 398-413. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26820753007>
- Ávila P, R. (2007). *Fundamentos de pedagogía. Hacia una comprensión del saber pedagógico*. Bogotá, Colombia: Cooperativa editorial magisterio.
- Bailey Moreno, J., Flores Fahara, M., y González Rivera, P. (2016). Aprendizaje docente y reestructuración de sus creencias en los procesos de desarrollo profesional y gestión

- escolar. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 16(3), 1-25. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447/44746861018>
- Barberousse, P. (2008). Fundamentos teóricos del pensamiento complejo de Edgar Morín. *Revista electrónica Educare*, 12(2), 94-113. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194114586009>
- Barrón Tirado, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. *REDU: Revista de docencia universitaria*, 13(1), 35-56. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5027835>
- Bolívar Botía, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(1), 1-26. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412002000100003&lng=es&tlng=es.
- Bolívar Botía, A. (2014). Las historias de vida del profesorado: voces y contextos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(62), 711-734. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000300004&lng=es&tlng=es
- Calvo, Gloria; Camargo Abello, Marina; Pineda Báez, Clelia. (2008)¿Investigación educativa o investigación pedagógica? El caso de la investigación en el Distrito Capital. *Magis. Revista internacional de investigación en educación*, 1(1), 163-173. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281021687011>
- Cámara de Comercio Oriente Antioqueño. (2018). Índice municipal de competitividad. Avances de los 23 municipio del oriente antioqueño. Recuperado de <https://www.ccoa.org.co/noticia/indice-municipal-de-competitividad-avances-de-los-23-municipios-del-oriente-antioqueno>
- Camejo Aviles, I. E., y Galembeck, E. (2019). Concepciones epistemológicas y visiones pedagógicas sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias: el caso de profesores de Brasil y Venezuela. *IENC. Investigações em Ensino de Ciências*, 24(2), 256-270. Recuperado de <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/1457>
- Carmona, R. (2015). *Concepciones de práctica pedagógica en docentes en ejercicio de la ciudad de Pereira* (trabajo de grado de maestría). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira,

- Colombia. Recuperado de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/5510/1/344078C287.pdf>
- Castañeda Mosquera, L. A., y Perafán Echeverri, G. A. (2015). El conocimiento profesional del profesor: tendencias investigativas y campo de acción en la formación de profesores. (*Pensamiento*), (*palabra*)...*Y Obra*, (14). 8-21. Recuperado de <https://doi.org/10.17227/2011804X.14PPO8.21>
- Castrillón Castrillón, V. (2017). *Teorías implícitas y actitudes de los docentes frente a la población con necesidades educativas especiales: una relación necesaria* (Trabajo de grado de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10495/9840>
- Contreras, S. (2016). Pensamiento Pedagógico en la Enseñanza de las Ciencias: Análisis de las Creencias Curriculares y sus Implicancias para la Formación de Profesores de Enseñanza Media. *Formación universitaria*, 9(1), 15-24. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000100003>
- Contreras, S. (2017). Pensamiento y conocimiento pedagógico-curricular en los futuros profesores de ciencias chilenos: análisis de las creencias curriculares. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, número extraordinario, 295-300. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/334247/>
- Corvalán R, Javier. (2012). El campo educativo: Ensayo sociológico sobre su diferenciación y complejización creciente en Chile y América Latina. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(2), 287-298. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000200018>
- Caruso, M. (2015). La indagación del campo pedagógico colombiano. Notas metodológicas entre discursos internacionales y creaciones locales. En J. A. Echeverri Sánchez. (Ed.), *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía* (pp. 79-98). Bogotá, Colombia: Siglo del hombre editores.
- Cossío Gutiérrez, E., y Hernández Rojas, G. (2016). Las teorías implícitas de enseñanza y aprendizaje de profesores de primaria y sus prácticas docentes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(71), 1135-1164. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000401135&lng=es&tlng=es

- Cossio Moreno, J. (2018). Tradiciones y culturas pedagógicas: del contexto europeo y norteamericano al conocimiento pedagógico latinoamericano. *Actualidades investigativas en educación*, 18(1), 1-23. Recuperado de <https://doi.org/10.15517/aie.v18i1.31843>
- Cuadra Martínez, D., y Catalán Ahumada, J. (2016). Teorías subjetivas en profesores y su formación profesional. *Revista Brasileira de Educação*, 21(65). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275/27544654003>
- Deslauriers, J. (2004). *Investigación cualitativa. Guía práctica*. Pereira, Colombia: Editorial Papiro.
- Devalle de Rendo, A., y Vega, V. (2002). *La capacitación docente: ¿una práctica sin evaluación?* Buenos Aires, Argentina. Magisterio.
- Díaz Barriga, A., y Hernández Rojas, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.
- Díaz Villa, M. (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Donoso, P., Rico, N., y Castro, E. (2016). Creencias y concepciones de profesores chilenos sobre las matemáticas, su enseñanza y aprendizaje. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*. 20(2), 76-97. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/567/56746946005.pdf>
- Durkheim, É. (1975). *Educación y sociología*. Barcelona, España: Ediciones Península.
- Echeverri Sánchez, J. A. (2009). Múltiples comienzos de un campo conceptual de la pedagogía. En: *Instancias y estancia de la Pedagogía*. Bogotá, Colombia: Editorial Bonaventuriana.
- Echeverri Sánchez, J. A. (2015). Desplazamientos y efectos en la formación de un campo conceptual y narrativo de la pedagogía en Colombia (1989-2010). En J. A. Echeverri Sánchez. (Ed.), *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía*. (pp. 149-200). Bogotá, Colombia: Siglo del hombre editores.
- Echeverri Sánchez, J. A., y Zambrano Gutiérrez, I. (2014). Un campo conceptual y narrativo de la pedagogía. En *Congreso de investigación y pedagogía. III nacional y II internacional*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Feuerstein, R. (1994). *Mediated learning experience (MLE): theoretical, psychosocial and learning implications*. Freud publishing House Ltda.

- Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente, una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.
- Forero Hernández, D., y Barrios Cruz, L. (2015). *Concepciones de las prácticas pedagógicas de los maestros de básica primaria de las instituciones educativas rurales del Municipio de Ibagué* (Trabajo de grado de maestría). Universidad del Tolima, Tolima, Colombia.
- Foucault, M. (1996). *La arqueología del saber*. México D.F.: Siglo XXI.
- García Álvarez, J. (2000). Pedagogía y patología de la vocación. *Acontecimiento*, (54). 37-40. Recuperado de <http://www.mounier.es/revista/pdfs/054037040.pdf>
- Gijón Puerta, J. (2010). Aprendiendo de la experiencia: relatos de vida de centros y profesorado. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 14(3). 5-16. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56715702001>
- Gimeno, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, España: Morata.
- Gobernación de Antioquia. (2020). Plan de desarrollo: Unidos 2020-2023. Recuperado de <https://plandesarrollo.antioquia.gov.co/archivo/anteproyecto-UNIDOS-2020-2023.pdf>
- González Blasco, P., y González Anleo, J. (1993). *El profesorado en la España actual. Informe sociológico sobre el profesorado no universitario*. Madrid: Fundación Santa María.
- González, H., y Sánchez Amaya, T. (2016). Saber pedagógico: fundamento del ejercicio docente. *Educación y Educadores*, 19(2), 241-253. Recuperado de <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/5905/4345>
- Guerra, P. (2009). Cambios al currículum de la formación inicial de profesores: Resignificando el saber pedagógico. *Foro educacional*, (16), 15-36.
- Guerra Zamora, P., y Sebastián Balmaceda, C. (2015). Creencias epistemológicas en profesores que postulan al Programa de Acreditación de Excelencia Pedagógica: Análisis descriptivos y comparativos entre profesores que se desempeñan en los diferentes niveles de enseñanza. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(2), 107-125. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200007>
- Gutierrez Perez, F., y Prieto Castillo, D. (1993). *La mediación pedagógica*. Guatemala: Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Henao Corredor, D., y Martínez Pérez L. F. (2016). Concepciones de la práctica pedagógica en los diferentes modelos de formación del profesorado. *Revista Tecné, Episteme y Didaxis*,

- número extraordinario, 725-731. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/4662>
- Hernández Castellanos, D. A. (2010). Arqueología del saber y el orden del discurso: un comentario sobre las formaciones discursivas. *En-claves del pensamiento*, 4(7), 47-61. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-879X2010000100003&lng=es&tlng=es.
- Hernández Martín, A. y Martín de Arriba, J. (2017). Concepciones de los docentes no universitarios sobre el aprendizaje colaborativo con TIC. *Revista de la facultad de educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia*, 20(1), 185-208. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/17508>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, M. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill.
- Hidalgo Farran, N., y Murillo Torrecilla, F. (2017). Las concepciones sobre el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y cambio en Educación*. 15(1). 107-128. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/6965>
- Hidalgo, N. (2017). *Concepciones sobre una evaluación justa de los estudiantes. Una aproximación fenomenográfica* (Tesis de doctorado). Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/6797655>
- Hofer, Barabra K., y Pintrich, Paul R. (2002). *Personal Epistemology: The psychology of beliefs about Knowledge and knowing*. New Jersey, United States of América: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Huchim Aguilar, D., y Reyes Chévez, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Actualidades investigativas en educación*, 13(3), 1-27. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44729878019>
- Lafuente Ibáñez, C., y Marín Egoscozábal, A. (2008). Metodologías de la investigación en las ciencias sociales: Fases, fuentes y selección de técnicas. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, (64). 5-18. Recuperado de <https://doi.org/10.21158/01208160.n64.2008.450>
- Llano Ochoa, F., y Yarza de los Ríos, V. (2017). Teorías implícitas sobre la pedagogía de los formadores que orientan la práctica educativa en el programa de cultura informacional del

- sistema de bibliotecas de la Universidad de Antioquia. *Revista general de información y documentación*, 27(2). 409-432. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5209/RGID.58211>
- Lucio A., R. (1989). Educación y pedagogía, enseñanza y didáctica: Diferencias y relaciones. *Revista de la Universidad de la Salle*, (17). 35-46.
- Marcelo, C. (2002). La investigación sobre el conocimiento de los profesores de aprender a enseñar: una revisión personal. En G. A. Perafán y A. Adúriz-Bravo. (Eds.), *Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debates y perspectivas internacionales* (47-62). Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Marín Castrillón, L. (2017). *Cambios en las concepciones y en las prácticas pedagógicas que poseen los docentes sobre el ambiente de aula, donde se promueve la enseñanza de la matemática desde el enfoque constructivista* (Trabajo de grado de maestría). Universidad de Medellín, Medellín, Colombia. Recuperado de https://repository.udem.edu.co/bitstream/handle/11407/3506/T_MEM_37.pdf?sequence=
- Martín, E., y Cervi, J. (2006). Modelos de formación para el cambio de concepciones en los profesores. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. Perez Echeverría, M. M. Sanz, E. Martín Ortega, M. De la Cruz (Coordinadores). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (419-434). Barcelona, España: GRAÓ.
- Martínez Boom, A. (2016). La pedagogía como acontecimiento. En A. Martínez Boom, A. Ruiz Silva y G. Vargas Guillen (coordinadores). *Epistemología de la pedagogía* (19-30). Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Marroquín Yerovi, M., y Valverde Riascos, O. (2018). Las concepciones epistemológicas, pedagógicas y didácticas del mejor profesorado de las universidades acreditadas en Colombia. *Folios*, (49), 19-40. Recuperado de <https://doi.org/10.17227/folios.49-9388>
- Marulanda Marín, D. P., y Martínez Herrera, J. A. (2018). Actualidad socioeconómica del oriente Antioqueño y su proyección de crecimiento articulado con el papel de la universidad de Antioquia seccional oriente antioqueño. *Science of Human Action*, 3(2), 359-390. Recuperado de <https://doi.org/10.21501/2500-669X.2929>
- Medina Cobo, O. (2019). *Relación entre las concepciones y acciones docentes sobre la evaluación escolar de los aprendizajes en Ciencias Naturales con la propuesta institucional de evaluación. Un estudio de caso.* (Investigación doctoral). Instituto de

- educación y pedagogía universidad del valle. Santiago de Cali. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/5367405.pdf>
- Meléndez Grijalva, P., Carrera Hernández, C., y Barrera Valdivia, P. (2018) Concepciones de los profesores sobre resultados escolares. *Profesorad. Revista de curriculum y formación del profesorado*. 22 (4), 223-244. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/69420/41867>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2002). *Decreto-ley 1278 por medio del cual se expide el estatuto de profesionalización docente*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2004). *Resolución 1036 por la cual se definen las características específicas de calidad para los programas de pregrado y especialización en educación*. Bogotá. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2016). *Resolución 9317 por la cual se adopta e incorpora el manual de funciones, requisitos y competencias para los cargos de directivos docentes y docentes del sistema especial de carrera docente y se dictan otras disposiciones*. Bogotá, Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Morán Beltrán, L. E. (2006). De la teoría de la complejidad a la filosofía intercultural: hacia un nuevo saber. *Revista de Filosofía*, 24(52), 65-82. Recuperado de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-11712006000100004&lng=es&tlng=es.
- Moreno, M. (2002). El pensamiento del profesor: Evolución y estado actual de las investigaciones. En G. A. Perafán y A. Adúriz-Bravo. (Eds.), *Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debates y perspectivas internacionales* (63-80). Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Nietzsche, F. (1985). *El ocaso de los ídolos*. Barcelona, España: Grafisa.
- Noguera Ramírez, C. E. (2010). La constitución de las culturas pedagógicas modernas: una aproximación conceptual. *Pedagogía y saberes*, (33), 9-25. Recuperado de <https://doi.org/10.17227/01212494.33pys9.25>
- Ortiz Ocaña, A. (2017). Configuración epistémica de la pedagogía. Tendencias que han proliferado en la historia de la educación. *Revista Historia de la Educación*

- latinoamericana*, 19(29), 165-195. Recuperado de <https://doi.org/10.19053/01227238.7570>
- Perafán Echeverry, G. A. (2004). *La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pérez Echeverría, M., Mateos, M., Scheuer, N., y Matín, E. (2006). Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. Perez Echeverría, M. M. Sanz, E. Martín Ortega, M. De la Cruz (Coordinadores). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (55-94). Barcelona, España: GRAÓ.
- Pizarro Gamero, E., y Gómez Muskus, S. (2019). Concepciones docentes sobre evaluación: de los lineamientos, el discurso y la práctica. *Praxis & Saber*, 10(22). 71-88. Recuperado <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n22.2019.9314>
- Pontes Pedrajas, A., Poyato López, F., y Olivia Martínez, J. (2016). Concepciones sobre evaluación en la formación inicial del profesorado de ciencias, tecnología y matemáticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9(1), 91-107. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4015>
- Porta, L., y Yedaide, M. (2014). La investigación biográfico-narrativa. Desafíos ontológicos para la investigación y la enseñanza en la formación de formadores. *Sophia. Colección de filosofía de la educación*, 17. 177-192. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846098010>
- Pozo, J. I. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. Perez Echeverría, M. M. Sanz, E. Martín Ortega, M. De la Cruz (Coordinadores). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (29-54). Barcelona, España: GRAÓ.
- Pozo, J. I. (2008). *Aprendices y maestros: Psicología cognitiva del aprendizaje*. Barcelona, España: Alianza editorial.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M., Perez Echeverría, M. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. Perez Echeverría, M. M. Sanz, E. Martín Ortega, M. De la Cruz (Coordinadores). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (95-134). Barcelona, España: GRAÓ.

- Quiceno, H. (2009). El papel de la pedagogía en la formación de docentes. *Revista educación y humanismo*, (16). 75-83
- Quiceno, H. (2015). Sujeto y subjetividad en las ciencias de la educación en Colombia. El docente, el intelectual y el profesional. En J. A. Echeverri Sánchez. (Ed.), *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía* (pp. 121-147). Bogotá, Colombia: Siglo del hombre editores.
- Retana Alvarado, D., y Vásquez Bernal, B. (2019). Educación científica basada en la indagación: análisis de concepciones didácticas de maestros en ejercicio de Costa Rica a partir de un modelo de complejidad. *Revista educación*, 43(2). Recuperado de <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.32427>
- Ríos Beltrán, R. (2018). La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia. *Pedagogía Y Saberes*, (49), 27-40. Recuperado de <https://doi.org/10.17227/pys.num49-8168>
- Rodríguez Pérez, A., y González Méndez, R. (1995). Cinco hipótesis sobre las teorías implícitas. *Revista de psicología general y aplicada*, 48(3), 221-229.
- Runge Peña, A. K. (2003). Foucault o de la revaloración del maestro como condición de la relación pedagógica y como modelo de formación. Una mirada pedagógica a la hermenéutica del sujeto. *Revista educación y pedagogía*, 15(37). 219-232
- Runge Peña, A. K., Garcés Gómez, J. F., y Muñoz Gaviria, D. A. (2010). La pedagogía como campo profesional y disciplinar. Lugar estratégico para enfrentar las tensiones entre el reconocimiento científico, la profesionalidad y la regulación socioestatal de la profesión docente. *Educación y cultura*, (88), 46-55.
- Runge Peña, A. K. (2012). La educación como una antropológica contra el salvajamiento humano. *Revista educación y pedagogía*, 24(62). 247-265.
- Runge Peña, A. K., y Muñoz Gaviria, D. A. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa y educación. De nuevo: una diferencia necesaria. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 8(2), 75-96. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1341/134129257005>
- Saldarriaga Vélez, O. (2015). Hacia un campo conceptual y narrativo de la pedagogía en Colombia. En J.A. Echeverri Sánchez. (Ed.), *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía* (pp. 33-78). Bogotá, Colombia: Siglo del hombre editores.

- Sánchez Castaño, A. (2015). Concepciones de los docentes en formación y sus implicaciones en el desempeño en las prácticas pedagógicas. *Revista iberoamericana de investigación, educación y pedagogía*, 8(2), 263-277. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=561058729003>
- Sánchez Lissen, E. (2003). La vocación entre los aspirantes a maestro. *Educación XXI*, (6), 203-222. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=706/70600608>
- Schettini, P., y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Editorial de la Universidad de la Plata. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/49017>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid, España: Paidós.
- Secretaría de Educación de Guarne (2019). Hacia una educación por el contexto y en la cultura del cuidado. Plan educativo municipal 2018-2027.
- Suárez, Daniel H. (2011). Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. *Educação em Revista*, 27(1), 387-416. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000100018>
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- Tonon, G. (2012). Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa. *RLCSNJ*, 8(1). Consultado de <http://revistaumanizales.cinde.org.co/rlcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/606>
- UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141908>
- Veras, E. (2010). Historia de vida: ¿un método para las ciencias sociales?. *Cinta de moebio*, (39), 142-152. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2010000300002>
- Villar, L. M. (2002). Pensamientos de los profesores. En G. A. Perafán y A. Adúriz-Bravo. (Eds.), *Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debates y perspectivas internacionales* (33-46). Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Zemelman Merino, H. (2005). *Voluntad de conocer*. Barcelona, España: Anthropos editorial.

Zuluaga, O. L., Echeverri, A., Martínez Boom, A., Restrepo, S. y Quiceno, H. (1988). Educación y pedagogía: Una diferencia necesaria. *Educación y cultura*, (4), 4-9.

Zuluaga, O. L. (1987). *Pedagogía e historia*. Bogotá, Colombia: Foro Nacional por Colombia.

Zuluaga, O. L., y Echeverri, J. A. (2003). Campo intelectual de la educación y campo pedagógico. Posibilidades, complementos y diferencias. En O. L. Zuluaga. (Ed.), *Pedagogía y epistemología* (pp. 111-125). Bogotá, Colombia: Magisterio.

ANEXOS

Anexo 1. Guión entrevista semi-estructurada.

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES.
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA.
GUIÓN ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA.
INVESTIGADOR: FREDY ALEJANDRO VELÁSQUEZ PANIAGUA.**

Saludo y breve conversatorio sobre el objetivo de la entrevista y lo referente a su confidencialidad, el tratamiento de la información y la utilización de acrónimos.	
Preguntas principales.	Preguntas de apoyo y/o profundización.
¿Qué importancia e influencia ha tenido la pedagogía en su desarrollo profesional?	¿Cuál ha sido el protagonismo de la pedagogía en su historia de vida?
En consecuencia ¿Cómo concibe usted la pedagogía?	Para usted ¿la pedagogía se relaciona más con lo práctico o con lo teórico? ¿Por qué?
¿Cómo concibe usted lo que significa una práctica pedagógica?	¿Se puede hablar de práctica pedagógica fuera del aula de clase? ¿Cómo? ¿Por qué?
¿Cuáles serían las características de una buena práctica pedagógica?	¿Cuáles serían los elementos a tener en cuenta en una preparación para una buena sesión de clase?
¿Qué relaciones o diferencias encuentra usted entre la educación y la pedagogía?	¿Cuál sería la relación y diferenciación entre educar y enseñar?
	¿Puede señalar algunas diferencias entre pedagogía y didáctica?
Desde que se formó como profesor ¿Qué cambios ha experimentado sobre su concepción de pedagogía hasta el momento? ¿O esta concepción no ha cambiado durante el tiempo?	¿La práctica pedagógica permite reconstrucción de conocimientos? ¿Cómo?
	¿La práctica pedagógica puede ser fuente de saber pedagógico? ¿Por qué?

Anexo 2. Formato para el relato de vida.



RELATO AUTOBIOGRÁFICO DOCENTES.

RELATO DE VIDA DEL PROFESOR.

La investigación de enfoque biográfico-narrativo nos permite dirigir la mirada y ampliar el conocimiento sobre las vivencias particulares con relación a los sucesos de la vida escolar y profesional, en este caso, del profesor. Lo invito a que comparta su relato de vida, específicamente en lo relacionado con la pedagogía y su desarrollo profesional. Le recuerdo que su identidad quedará totalmente protegida pues el uso académico que se le dará a la información se identificará con un acrónimo.

Acrónimo: RV1

RELATO DE VIDA:

Anexo 3. Consentimiento informado del rector de la Institución Educativa.



INSTITUCIÓN EDUCATIVA SANTO TOMÁS DE AQUINO
MUNICIPIO DE GUARNE- ANTIOQUIA
Aprobado por Resolución departamental 094084 del 05 de septiembre de 2013.
Nit. 811.018.354-3. DANE 105318000049.

Guarne Antioquia, Julio 15 del 2020

Señor:

FREDY ALEJANDRO VELÁSQUEZ PANIAGUA.

Docente.

Asunto: Consentimiento informado.

Como rector de la Institucion Educativa Santo Tomás de Aquino del Municipio de Guarne Antioquia y atendiendo su solicitud, autorizo la utilización del nombre de la Institución Educativa y la referencia de los documentos oficiales (PEI, SIEP) en virtud, exclusivamente, de su trabajo académico como parte de los estudios de posgrado que adelanta en la Universidad Católica de Manizales.

Atentamente,

SERGIO AUCUSTO CASTRILLÓN FLOREZ.

Rector.