

# Concepciones de enseñanza que tienen los profesores de educación superior de programas presenciales y a distancia\*

Teaching conceptions of professors in college education from presence and distance learning programs

Francisco Hincapié Z.<sup>1</sup> , María C. Rojas P.<sup>2</sup> , Elizabeth Gallego C.<sup>3</sup> ,  
María E. Ledesma<sup>4</sup>

“Muchas cosas que hoy son verdad no lo serán mañana”  
Gabriel García Márquez

Recibido: marzo/2011; Aceptado: julio/2011

## Resumen

Este artículo presenta los resultados de la investigación sobre las concepciones de enseñanza de los profesores universitarios. Su objetivo era conocer e interpretar las concepciones sobre enseñanza de profesores universitarios y compararlas con sus prácticas pedagógicas dentro del aula, en programas presenciales y a distancia. Esta es una investigación cualitativa de corte descriptivo interpretativo. Las técnicas de recolección de la información utilizadas fueron la observación y la entrevista. Los hallazgos revelan que hay una escisión entre lo que piensan los maestros y sus actuaciones pedagógicas. Los estudios sobre concepciones de los profesores cobran especial relevancia por su incidencia en los procesos enseñanza y aprendizaje, en la relación con el estudiante y finalmente, en la comprensión y explicación del discurso pedagógico que sustenta y da significado a sus prácticas.

**Palabras clave:** concepciones, enseñanza, practicas, educación presencial y a distancia.

## Abstract

This article presents the results of the research on the education conceptions of university professors. The aim was to understand and interpret the educational conceptions of university professors, and compare their pedagogic practices in the classroom versus distance programs. This works used a qualitative research methodology of descriptively interpretive nature. The techniques of information compilation used were the observation and the interview. The findings reveal that there is a gap between what the professors think and his pedagogic performances. The studies on professors conceptions receive special relevancy for his incidence in the processes education and learning, in relation with the student and finally, in the comprehension and explanation of the pedagogic speech that sustains and gives meaning to their practices.

**Key words:** conceptions, education, to practice, presence and distance education.

\* Este artículo hace parte de la investigación sobre las concepciones de enseñanza que tienen los profesores de educación superior de programas presenciales y a distancia

- 1 M.Sc. en Educación y Desarrollo Humano; Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, Universidad de Manizales Profesor Asociado de la Fundación Universitaria del Área Andina, fhincapie@funandi.edu.co
- 2 Magister en Educación y Desarrollo Humano; Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, Universidad de Manizales, Docente de la Fundación Universitaria del Área Andina, mencha0401@hotmail.com
- 3 Psicóloga, Docente de la Universidad Católica Popular del Risaralda, elizagallego@gmail.com
- 4 Psicóloga, Docente de la Universidad Autónoma de Colombia, bienuniv@fuac.edu.co

## INTRODUCCIÓN

Las concepciones de los profesores pueden explicar sus prácticas pedagógicas, es decir, sus actuaciones en el aula, en relación con sus estudiantes y los contenidos, entre otros. Estas concepciones son construcciones que se han elaborado a partir de las vivencias, la formación académica, el desempeño profesional y en el mejor de los casos, mediante la reflexión sistémica y colectiva, que adquiere vigencia en el momento de tomar decisiones en la práctica.

Ahora bien, es claro que todo ser humano construye un sistema de teorías y creencias acerca de cómo funciona el mundo físico y social, este sistema le permite explicarse el funcionamiento de la realidad y a la vez intervenir en ella de manera cotidiana (Rodrigo, Rodríguez & Marrero, 1993; Gallego, Pérez & Torres de Gallego, 2004; Giordan & De Vecchi, 1987; Pozo, 2006, entre otros). A este sistema se le reconoce teóricamente como concepciones. Desde esta perspectiva las concepciones se constituyen en representaciones de la realidad, gracias a las cuales los sujetos no sólo dan cuenta del mundo en el cual viven, sino que le permiten interactuar con los demás.

Las concepciones son por tanto una construcción, que tiene dos orígenes: el social y el individual (Pozo & Scheuer, 2008; Rodrigo, Rodríguez & Marrero, 1993). Social porque se construyen en un contexto histórico y cultural, mediado por las interacciones en diversos ámbitos (familiar, social y escolar) e individual porque son procesos cognitivos que permiten la internalización y recontextualización de los procesos sociales, desde experiencias particulares. Dependiendo no sólo del contexto de formación, sino también del contenido mismo de la concepción, ésta se denomina *lega* o *experta* (Rodrigo, Rodríguez & Marrero, 1993). *Lega* en cuanto a que opera a modo de los conocimientos cotidianos en oposición al conocimiento científico y escolar. *Experta* en cuanto su cercanía con explicaciones y actuaciones propias del conocimiento científico o escolar.

Específicamente, la literatura revisada (De Zubiria, 1999; Giordan, 1995; Pozo & Scheuer, 1999; Pozo, 2006), registra que los profesores tienen concepciones acerca de la enseñanza, que no siempre corresponden con las teorías de aprendizaje científicas, aun cuando hayan abordado este conocimiento en espacios formales. Es decir, prima la experiencia sobre la formación.

En este marco, la investigación, pretendió conocer e interpretar las concepciones de enseñanza de 6 profesores universitarios y compararlas con sus prácticas pedagógicas en programas presenciales y a distan-

cia de la Universidad Católica Popular del Risaralda, Universidad Autónoma de Bogotá y la Fundación Universitaria del Área Andina.

La investigación parte de la posición de Pozo (2006; p.55) acerca de las concepciones, entendidas como “un sistema de creencias o ideas que las personas tienen acerca de la mente y el conocimiento..., ideas que inciden en lo que las personas hacen y expresan, en cómo enseñan, aprenden o interpretan su manera de aprender o la de los otros”, en este sentido el autor plantea que este tipo de investigaciones cobran especial relevancia por su influencia en el proceso enseñanza y aprendizaje, en la relación con el estudiante y finalmente, en la consolidación de una cultura que puede afectar su disposición al ejercicio de la práctica.

En consecuencia con lo expuesto la investigación se enfoca en la interpretación de las distintas formas de pensar la enseñanza y de las acciones reales de los profesores de educación superior en sus prácticas cotidianas, para inferir las concepciones que subyacen en su desempeño profesional.

Los referentes conceptuales que orientan el estudio se basan en los siguientes significados:

### **Concepciones**

Todos los seres humanos en interacción con los otros y por medio de lo que percibe de su entorno, construyen teorías que le permite dar sentido y explicar el mundo desde su perspectiva. Dichas teorías, según Rodríguez & Marrero (1993; p. 67), se organizan desde dos procesos cognitivos: el análisis causal y la categorización. En el primero, se intenta averiguar el origen de las cosas y el por qué de lo que ocurre y en la categorización se organiza toda la información obtenida en el análisis causal y se le da sentido a la experiencia, de esta forma se da la construcción del conocimiento de manera organizada y coherente.

Para la construcción del conocimiento es fundamental la interacción en el contexto social y cultural, ya que el hombre aislado no lo puede lograr. Según Kelley (1955), el *lego* necesita dar sentido al mundo en que vive y para ello recurre a métodos similares al científico, ya que ambos sienten la necesidad de dar respuesta a aquellas inquietudes que surgen del por qué de lo que ocurre, por lo tanto “en ambos casos, la construcción de conocimiento no es fruto de una actividad solitaria ajena a toda influencia social. Para producir ciencia al igual que para producir creencias, es fundamental contar con un contexto de relación interpersonal en el que se adquiere un conjunto de conocimientos, habilidades y herramientas, ya cons-

truidas anteriormente por otros iguales.” (Rodríguez & Marrero, 1993; p. 92). Pero cabe aclarar que las teorías que construye el científico necesitan ser validadas, mientras que las que construye el lego son verdaderas desde el momento en que las crea y no necesitan ser validadas, ello explica su estabilidad y su dificultad tanto para ser reconocidas, cómo para ser transformadas.

Ahora bien, frente a las explicaciones sobre lo que son las concepciones, Pozo (2006; p. 56, 57) expone básicamente tres enfoques:

**La metacognición:** Este enfoque destaca que los seres humanos no solo construyen teorías acerca del mundo físico y social, sino también se interesa por los procesos cognitivos que realiza para comprender como aprende y construye su conocimiento.

**Teoría de la mente:** Este enfoque se interesa por estudiar la naturaleza y el origen de las representaciones que ayudan a construir una concepción; lo que interesa realmente es comprender que es lo que conduce a la persona a actuar, qué piensa, cuáles son sus creencias.

**Teorías implícitas:** Son construcciones que hace la persona a partir de experiencias sociales y culturales. Éstas son muy estables pero la persona no es consciente de ellas, ya que se construyen en las rutinas cotidianas no formales.

Las concepciones, entendidas desde lo implícito pueden definirse como teorías en tanto constituyen un conjunto de conocimientos relacionados entre sí, que sirven para abordar nuevas cuestiones, interpretar situaciones, proporcionar explicaciones y hacer anticipaciones, así como también, para formular nuevas concepciones.

Si bien estos tres enfoques constituyen explicaciones sobre las concepciones, también implican abordajes metodológicos diferenciales. En el caso de esta investigación y cómo ya se mencionó se asume la posición de Pozo y el abordaje de las teorías implícitas (Marrero & Cols, et al, 1999). Es así como las concepciones de enseñanza subyacen tanto a los discursos de los docentes, como a sus prácticas.

### **Práctica de los docentes**

Al hablar de práctica, es pertinente remitirnos al concepto original del griego *praxis*, “acción”, pero no como un “hacer” repetitivo y automático, sino como el resultado de un hacer reflexivo, es decir, un hacer que se razona y se juzga, y que produce conocimiento, haciéndolo posible gracias a la unión teoría-práctica. Vista de esta manera, la práctica (*praxis*) nos sugiere la posibilidad de cambio, es decir, de

una constante renovación del pensar, del decir y del hacer en el aula.

En la búsqueda constante de comprender la relación entre teoría - práctica y la necesidad de reconocer cómo se evidencian esos cambios, Pozo (2006; p. 81-85), realiza un análisis de este proceso, donde logra ubicar algunas investigaciones que utilizan diversas metodologías, con el fin dar posibles respuestas a esta relación. Entre ellas están: *El paradigma proceso-producto, la instrucción directa, el paradigma del pensamiento del profesor y las teorías implícitas*.

De las anteriores metodologías, ampliaremos aquella que da cuenta del interés investigativo, *las teorías implícitas*, porque de alguna manera explican aquellas concepciones que subyacen a lo que hace el docente, y precisamente por ser implícitas no permiten la transformación de las prácticas. Ahora bien, el mismo autor propone un proceso reflexivo consciente para reconocerlas y transformarlas, lo que en últimas implica un reajuste en las concepciones.

En la práctica, las teorías implícitas se asemejan a la experiencia, donde se pone en juego herramientas no solo conceptuales sino también actitudinales, esto se evidencia a través del lenguaje oral y escrito (en las planeaciones, en el diario de campo y en los proyectos) y en la actuaciones (en los procedimientos ejecutados y en las actitudes evidenciadas en el aula de clase), de allí que tenga sentido lo propuesto por Gimeno (2002), quien afirma que: “Es en la práctica que todo proyecto, toda idea, toda intención, se hace realidad de una u otra forma, se manifiesta, adquiere significación y valor, independientemente de declaraciones y propósitos de partida”

Desde esta perspectiva, en la práctica se ponen en juego saberes, actitudes y relaciones, que tiene como propósito apropiarse y vincular al sujeto con los contenidos de saberes culturales, sociales, morales y científicos. Esta apropiación se reconoce en lo que el profesor realiza en el aula de la clase, dando cuenta de lo que dice, lo que hace, cómo se relaciona con el estudiante y qué herramientas emplea en el ejercicio de su actividad pedagógica.

De esta manera, se comprende que las concepciones están conformadas por saberes, actitudes y procedimientos, que se evidencian en las prácticas del docente, por ello no son dos procesos que puedan estudiarse de manera desarticulada. Como lo señala Bullough (2000, p. 120), “las creencias subyacen bajo los hábitos de acción e interacción. En efecto, todo conocimiento tiene su origen en las creencias. Las distinciones entre teoría y práctica no siempre son significativas puesto que toda práctica es en realidad teoría dirigida, en efecto todas las personas son teóricos, pero no necesariamente buenos, cuestión que no deben pasar por alto los profesores del profesorado”

## METODOLOGÍA

Esta es una investigación cualitativa de corte descriptivo interpretativo, ya que pretende conocer e interpretar las concepciones sobre enseñanza de profesores universitarios y compararlas con sus prácticas pedagógicas dentro del aula en programas presenciales y a distancia. Las concepciones se estudian a través de los discursos de los docentes, recogidos en una entrevista y las prácticas, en las actuaciones, a través de la observación directa de las clases.

### **Unidad de análisis**

Corresponde a las concepciones de enseñanza, entendidas como un sistema de creencias o ideas que las personas tienen acerca de la mente y el conocimiento; estas ideas son construcciones que hace la persona a partir de experiencias sociales y culturales, las que inciden en lo que ellas hacen y expresan, en cómo enseñan, aprenden o interpretan su manera de aprender o la de los otros. Éstas se repiten constantemente pero la persona no es consciente de ellas, ya que se construyen en rutinas cotidianas no formales.

### **Unidad de trabajo**

Corresponde a las concepciones sobre enseñanza de 6 profesores universitarios de programas presenciales y a distancia que enseñan asignaturas de ciencias económicas y administrativas, 2 de la Universidad Católica Popular del Risaralda, 1 de la Universidad Autónoma de Bogotá; estos 3 docentes hacen parte de programas con modalidad presencial y 3 de la Fundación Universitaria del Área Andina, cuya modalidad es a distancia. De los seis profesores que participaron en la investigación, 4 eran hombres y 2 mujeres. Este proceso se desarrolló en el ambiente natural de los profesores y sin manipular ninguna situación.

### **Instrumentos**

Para la recolección de la información se utilizó la entrevista semiestructurada y la guía de observación.

La entrevista permitió conocer las concepciones que los docentes tienen alrededor de la enseñanza. El instrumento consta de tres partes: las primeras tres preguntas indagaron sobre las concepciones de enseñanza, las preguntas cuatro a seis sobre las prácticas y las tres últimas preguntas de la entrevista indagaron sobre la relación que se da entre las prácticas y las concepciones sobre enseñanza, lo cual posibilitó evidenciar que el comportamiento tiene un propósito y expresa creencias profundamente arraigadas en los profesores acerca del conocimiento de la disciplina a enseñar y el contenido de su pensamiento pedagógico.

La guía de observación permitió identificar las actuaciones del maestro en cuanto a lo que hace, dice y cómo interactúa con sus alumnos. Esta se centró fundamentalmente en la práctica del docente; la observación se realizó en el aula de clase de cada uno de los docentes, se registraron tres sesiones de clase, por espacio de dos horas cada sesión.

### **Diseño**

El diseño implicó tres momentos o fases: identificación, categorización e interpretación.

En la *identificación* se exploró cada una de las categorías de análisis como fueron las concepciones sobre enseñanza y las prácticas de los docentes, para las concepciones se realizaron entrevistas y para las prácticas la observación; los datos que arrojaron los instrumentos fueron clasificados y *categorizados*. En la fase de *categorización* se realizó una descripción de lo que dicen y piensan sobre la enseñanza y las formas de actuar o hacer en el aula de clase. Esta descripción permitió identificar las principales características que subyacen en las prácticas pedagógicas de cada uno de los docentes y su relación con las formas de pensar sobre enseñanza, evidenciando tres grandes categorías: concepciones tradicionales, concepciones activas y concepciones cognitivas.

Una vez se determinó la relación entre las prácticas y las concepciones sobre enseñanza, se procedió a realizar la fase de *interpretación*, la que se llevó a cabo teniendo en cuenta lo planteado por los actores de esta investigación, los investigadores y las diversas perspectivas teóricas

## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

### **Concepción Tradicional**

La revisión y evaluación de los instrumentos aplicados a los docentes, permitió encontrar, que algunos de ellos piensan que enseñar es la capacidad que tiene el profesor de orientar, formar el espíritu, instruir, conducir y guiar a los estudiantes, con el fin de entregar conocimientos y modificar la conducta. Esta concepción deja entrever que el estudiante es asumido como alguien que requiere ser guiado y dirigido, no solo en el aspecto del saber sino también en sus conductas, pues al parecer él no tiene la capacidad de tomar decisiones sobre lo que le gusta o quiere aprender, o en el mejor de los casos, si lo hace, parece que puede correr el riesgo de equivocarse, por eso la necesidad de dar al estudiante un modelo que le sirva de base para guiar su conducta y sus conocimientos. Así, el profesor es quien tiene el conocimiento, él es el modelo y el estudiante debe copiar y reproducir lo que el profesor le entrega.

Llama la atención, la idea que se construye alrededor de la enseñanza como una posibilidad de formar el espíritu, este concepto da indicios de la influencia tan marcada que tiene el profesor sobre el estudiante, pues el formar el espíritu implica formar en aquellos aspectos íntimos y profundos de la personalidad, nuevamente se deja ver con claridad el rol del profesor en el aula de clase y en especial en la responsabilidad que, implícitamente, tiene en la formación de sus estudiantes: formar en valores, en comportamiento, en el desarrollo de habilidades y destrezas profesionales. Esta forma de pensar se ve reflejada en el planteamiento que realiza un profesor cuando dice que “Enseñar es orientar, formar el espíritu, instruir, conducir, guiar, mostrar algo a los demás. Cuando se enseña se entregan conocimientos, hábitos, actitudes y se tiene la posibilidad de modificar conductas... Puede concluirse que quien enseña tiene la posibilidad de construir conocimiento, desarrollar habilidades y destrezas y formar actitudes y a la vez formar personas aptas para el desempeño profesional en un arte o una ciencia...”. De igual manera, esta concepción se evidencia en otro profesor, quien plantea que enseñar “Es compartir una serie de conocimientos de tal manera que la otra persona desarrolle la capacidad para adquirir nuevos conocimientos”.

De esta manera se evidencia como algunos profesores de programas presenciales se ubican dentro de una concepción tradicional, pues lo fundamental para este enfoque se centra en la trasmisión del conocimiento, donde el estudiante es una tabula rasa, alguien vacío, sin nada, por tanto hay que depositar algo en él, de tal manera que tenga herramientas para desempeñarse en la vida, tal como lo describe De Zubiría (1999, p. 54), cuando propone que este enfoque se mueve bajo el siguiente paradigma: “el niño es una tabula rasa, sobre la que se van imprimiendo desde el exterior saberes específicos, la función de la escuela consiste en dirigir esta transmisión sistemática y acumulativa”.

En los programas a distancia, también se reconoce de manera clara esta concepción, aunque algunos profesores dejan entrever la incorporación de nuevas ideas, tal como la plantea un profesor, quien dice que enseñar es “Transmitir conocimiento, para que el estudiante se apropie y lo aplique en contexto, como aporte a la sociedad. Se enseña cuando el estudiante sabe para qué es útil el conocimiento”.

Siguiendo con los programas presenciales, otro aspecto, que vale la pena resaltar es la intención que tiene el profesor al enseñar, pues considera que al modificar la conducta del estudiante y dar conocimientos

nuevos está aportando al desarrollo pedagógico, en especial al cognitivo, así como lo propone uno de los profesores entrevistados: “Modificar la conducta para mí, es lograr la apropiación de conocimientos nuevos por parte del estudiante y la adición de nuevos conocimientos... para complementar o para lograr un verdadero desarrollo pedagógico, el cognitivo”.

Esta opinión, si bien, permite reconocer que la concepción del profesor da cuenta del enfoque tradicional, pues se centra en la trasmisión de la información y en la modificación de la conducta, también permite evidenciar una contradicción en cuanto al desarrollo pedagógico de este modelo, pues este se centra en el contenido de los programas, los cuales están elaborados cuidadosamente, por tanto tienen objetivos claros, precisos y rígidos, además el conocimiento se imparte en la escuela, donde el estudiante asume una actitud pasiva y receptiva frente al “nuevo conocimiento”, él debe memorizar y reproducir, lo más fielmente posible, lo que el profesor narra; de tal manera que se da poca independencia cognitiva y un pobre desarrollo del pensamiento; Por tanto, desde esta perspectiva no es posible lograr un verdadero desarrollo cognitivo en los estudiantes. Así, queda claro que el propósito de este enfoque es que el estudiante es identificado con un receptor que gracias a la imitación y la reiteración lograra reproducir los saberes que le fueron transmitidos. (De Zubiría, 1999; p. 55.)

En los programas a distancia, los profesores comparten las mismas ideas que los profesores de los programas presenciales en cuanto a pensar que la enseñanza implica generar reacciones individuales y grupales. Aquí, se reconoce la influencia que tiene, pues él es quien dirige, es el dueño de su clase y por ende del saber, a tal punto que puede conseguir que sus estudiantes reaccionen de una u otra forma, él moldea a sus estudiantes, condiciona la conducta; se podría entender entonces que ante un estímulo dado por el profesor, los estudiantes reaccionaran de una manera determinada, relación causa y efecto; pensamiento que refleja la tendencia, no solamente, de uno de los principios del conductismo y del enfoque tradicional, sino que además del pensamiento que tiene uno de los profesores, quien dice: “Soy conductista a ratos, al mejor estilo de Skinner”: Causa y efecto. Introduzco elementos procurando conseguir ciertas reacciones individuales y de grupo...

Este mismo profesor plantea que “a ratos” es conductista, pues en otros momentos asume un enfoque diferente: el constructivista, “...Soy constructivista, en la medida que favorezco la actitud crítica del es-

tudiante y estímulo la autonomía para que establezca que conocimientos le resultan útiles y como aplicarlos". En este planteamiento se reconoce con claridad una nueva tendencia, se aparta de lo tradicional y se acerca al constructivismo, generando una ambigüedad en la concepción; pues al parecer, por alguna razón que no se logra explicitar, el profesor asume a ratos una y a ratos otra concepción. Es probable que influya, por un lado, la propuesta pedagógica que asumen los programas a distancia, el desarrollo de la autonomía y por otro la intención del profesor en desarrollar una actitud crítica en el estudiante, de tal manera que él pueda decidir qué toma de lo que está aprendiendo y cómo lo puede aplicar.

Hasta aquí se ha abordado las concepciones sobre enseñanza que tienen algunos profesores tanto en los programas presenciales como a distancia, ahora, se abordará el tema de las prácticas, es decir, el hacer en el aula de clase.

En los programas presenciales se reconocen algunos aspectos como la creatividad del profesor, esta implica la utilización de diversas metodologías con el ánimo de hacer más clara la información que está impartiendo y así lograr que los estudiantes no solamente atiendan más, sino que también memoricen mejor la información; es así, que para desarrollar un tema aprovecha el computador y el video beam, donde ubica aquella información que él o ella considera es relevante, en esta presentan datos, ejemplos, esquemas, cuadros y textos; en otras ocasiones la clase es totalmente magistral, tal como lo expresa una profesora: "la forma de enseñar mía, implica hacer ese recorrido muy conceptual, o sea cuando llego a clase, y soy la que más participa en la clase, soy yo la que les doy toda la parte conceptual y la participación por parte de ellos es..., digamos que es mínima..., ahí soy yo la que llego a clase, les doy todos los planteamientos teóricos, los planteamientos conceptuales, les digo porque es importante cada uno de los conceptos, sí, pero es una clase muy magistral"

El profesor aquí lleva el tema preparado, ubica con claridad los aspectos más importantes, construye relaciones, hace comparaciones y saca conclusiones, él tiene toda la autoridad tanto del saber como de la disciplina del grupo, de esta manera asegura que la información transmitida es la precisa y la que ellos requieren para aprender, así como lo plantea De Zubiría (1999; p. 56), "el método, la exposición oral y visual del maestro, hecha de una manera reiterada y severa, garantiza el aprendizaje". Esta misma situación se hace visible en un profesor de programa a distancia, quien, al describir la forma de enseñar dice:

"Parto de un discurso y de requerimientos de aplicación práctica del discurso, busco que el estudiante se apropie con gusto de la aplicación de teorías sobre el mundo real; es decir si yo le digo como se calcula un precio, lo pongo a que lo calcule y lo explique".

Junto con estas metodologías, también utilizan las lecturas previas, la socialización de las lecturas, talleres, explicaciones y asesorías colectivas e individuales tanto de manera personalizada como por internet, todo con el fin de garantizar la apropiación del saber, o sea del aprendizaje. Este planteamiento se evidencia claramente en una de las profesoras cuando dice que enseñar "es diseñar todas las formas que uno... más pueda, para que los estudiantes comprendan lo que uno quiere transmitirles y los conocimientos de los cuales uno quiere que ellos se apropien, ya sea a través de la lectura, socialización de la lectura, elaboración de talleres, explicaciones colectivas, explicaciones individuales, asesorías, ya sea asesorías personalizadas o por internet".

El concepto de creatividad, además de significar el uso de diversas metodologías, también es asumido, como la capacidad que tiene el profesor de crear nuevas formas de comunicación con sus estudiantes, aspecto que a la vez permite humanizar el proceso de enseñanza. Este planteamiento lleva a considerar la necesidad de realizar cambios en la forma de enseñar, pues se requiere buscar nuevas estrategias para acercarse al estudiante, de tal manera que se pueda saber qué piensa, qué siente, cuáles son sus dificultades o bloqueos, todo con el fin de ayudarlo a superar cualquier dificultad que esté presentando frente a la materia, al grupo o al profesor; por tanto, surge una mirada nueva sobre el estudiante, se le da un papel protagónico en el aula de clase, comienza a ser una parte clave en los procesos de enseñanza, pues su actitud influye tanto para el buen desarrollo de la clase como para la apropiación del saber, así, el profesor no solo se debe centrar en lo disciplinar, debe tener en cuenta la parte humana de sus estudiantes, creándose la posibilidad de hacer de los procesos de enseñanza y aprendizaje una responsabilidad compartida, tal y como lo propone una profesora, quien se declara tradicional, sin embargo, además de incluir una reflexión sobre la necesidad de cambio, también lo lleva a la práctica, lo que, según ella, ha generado buenos resultados, "...esta nueva metodología, me ha dado más resultado para que ellos participen, ... entonces, yo creo que el aprendizaje y la enseñanza no depende solo del profesor también depende de la actitud del estudiante....". Esta idea permite reconocer cierto distanciamiento con la concepción

tradicional, y una aproximación a la concepción activa, tal como se explica más adelante, al abordar la concepción activa.

A pesar que este planteamiento invita a pensar que se está dando un cambio conceptual en el profesor, realmente, lo que evidencia es una reafirmación del enfoque tradicional, tal y como lo propone Pozo (1999), quien plantea que en la enseñanza directa o tradicional uno de los puntos a tener en cuenta se centra en la experimentación, es decir en la posibilidad de acercarse a la realidad de diferentes formas, con el fin de aprender se debe tener acceso directo a la información. Siguiendo esta idea, en los programas a distancia se encuentra que algunos profesores buscan proponer diversas alternativas con el fin de que los estudiantes se apropien del saber y generen un compromiso con el estudio, así como lo plantea uno de los profesores entrevistados: “mi método es experiencial, porque es importante que el estudiante haga lo que le enseño, proporcionando espacios de enseñanza formal e informal y haciendo que el estudiante genere el compromiso personal de estudiar. Me apoyo en la lúdica y las ayudas virtuales”. Esto implica que el estudiante debe acercarse a la realidad, es decir debe experimentar y ver cómo se hace y porqué se hacen las cosas; dependiendo de este encuentro y de los niveles de compromiso personal, se puede generar un mejor aprendizaje.

### **Concepción Activa**

Analizadas las entrevistas y observaciones de los profesores, de los programas presenciales y a distancia, se encuentra que algunos profesores argumentan que su apuesta en la teoría y práctica, se orienta desde las pedagogías activas, no solo lo aplican sino que utilizan sus técnicas y métodos; en los hallazgos de este estudio sus concepciones corresponden a un enfoque activo, pero continúan con el modelo tradicional en la práctica cotidiana.

La pedagogía activa concibe la educación como el señalar caminos para la autodeterminación personal, social y como el desarrollo de la conciencia crítica por medio del análisis y la transformación de la realidad; acentúa el carácter activo de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, interpretándolo y orientando la experiencia de aula hacia ejercicios como buscar significados, criticar, inventar, indagar en contacto permanente con la realidad; concede importancia a la motivación del estudiante y a la relación institución-comunidad-vida; identifica al profesor como animador, orientador y catalizador del proceso de aprendizaje; concibe la verdad como proyecto que es elaborado por profesores, estudiantes y no como

una posesión de unas pocas personas; la relación teoría y práctica como procesos complementarios, y la relación profesor-estudiante como un proceso de diálogo, cooperación y apertura permanente.

En las pedagogías activas la relación teoría - práctica como proceso complementario, y la relación profesor - estudiante como un proceso de diálogo, cooperación y apertura permanente, es notable. Se encontró que los profesores permiten el dialogo y la participación en equipos de trabajo, que los llevan a cumplir el objetivo, como lo es el apropiarse del conocimiento de cada tema de la guía de cátedra. Con relación a lo cual, encontramos que el lenguaje verbal del profesor es posesivo, autoritario y personal. Sin embargo el profesor no acepta que sus concepciones sean de un modelo tradicional, según sus opiniones, él se considera de modelos avanzados, porque hace algunos ejercicios donde le permite al estudiante participar o elaborar su agenda de trabajo.

Dice uno de los profesores entrevistados: “Ante la posibilidad de enseñar se debe renunciar a la repetición y memorización de conocimientos. Por el contrario se deben perseguir logros en términos de aprendizajes significativos, con coherencia estructural y secuencia lógica en los procesos, con el propósito de desarrollar esquemas lógicos del pensamiento”.

En esta concepción el punto de partida de todo aprendizaje es la propia actividad, pues mediante ella el sujeto construye conocimientos y esquemas que le permiten actuar nuevamente sobre la realidad en formas más complejas, transformándola a la vez que él se transforma. Todo el entorno que rodea al estudiante es un generador de actividades que al ser orientadas y estimuladas por el profesor se convierten en fuente de conocimientos y aprendizajes significativos dirigidos a una finalidad. Éste se constituye en el fundamento principal de la pedagogía activa.

El profesor tiene un nivel profesional y formación que le permite estar en el aula de clase, pero carece de metodologías o estrategias para ser ubicado dentro de un modelo como el de pedagogías activas. A pesar de carecer de estas técnicas, los estudiantes apropian el conocimiento por las estrategias utilizadas en clase, por ejemplo la secuenciación de la que habla De Zubiria (1999), el profesor sigue unos pasos y un esquema que permite a los estudiantes asimilar el conocimiento.

Se observó que en la modalidad presencial, los profesores parten de concepciones activas. El punto de partida de todo aprendizaje es la propia actividad, pues mediante ella el sujeto construye conocimientos y esquemas que le permiten actuar nuevamente

sobre la realidad en formas más complejas, transformándola a la vez que él se transforma. En este estudio, varios profesores realizaron prácticas propias para el desarrollo de determinada actividad que le permitía al estudiante vivir la experiencia y por tanto asimilar su ejecución. Por ejemplo, como lo plantea uno de los profesores: “lo primero que yo hago es hablar con la persona y explicarle que en la medida que desbloqueemos la mente, pensando en que puedo hacer eso, la actitud le va a favorecer y luego empiezo a intentar, o intento que ellos vean la contabilidad de una manera fácil, me gusta mucho relacionar la contabilidad con la vida personal con la lógica, con el manejo contable o financiero que uno le da a su plata, entonces yo les pongo ejemplos o les muestro ejemplos de empresas reales o por ejemplo aprovecho el colectivo donde ellos tienen que ir a empresas y los pongo a indagar cosas reales para que ellos contrasten la teoría con la realidad y vean que si es aplicable, que hay cosas que si se aplican.

En relación a lo anterior, la pedagogía activa, como tendencia orientadora del quehacer pedagógico para los estudiantes, toma como punto de partida para todo aprendizaje la propia actividad, pues es mediante ella, que los estudiantes construyen conocimientos que, al ser experimentados e incorporados, les permiten actuar nuevamente sobre la realidad en forma más efectiva y compleja.

Se entiende, que en la anterior idea las prácticas cotidianas del aula de clase son las manifestaciones materiales de un modelo pedagógico que de manera implícita se encuentra en las acciones didácticas de los maestros; es decir, que el profesor posee un discurso teórico-implícito que da soporte a sus prácticas de enseñanza. Los profesores, según la información recogida, desempeñan un papel de agentes activos, capaces de tomar decisiones y resolver dificultades. La tendencia entonces de estas prácticas educativas, se manifiesta como un proceso para la solución de problemas donde el maestro es un agente que utiliza su conocimiento implícito para resolver el problema de cómo lograr las metas educativas que el programa de su materia y la filosofía de la institución plantean.

Un profesor manifestaba: “Estoy convencido que la verdadera práctica pedagógica debe enlazar los pensamientos y las realizaciones, es decir pensar y actuar deben ir ligadas para lograr un resultado efectivo en el proceso de enseñanza aprendizaje. Actuar al contrario de la afirmación anterior es ir en contravía del verdadero proceso pedagógico”.

Lo que observamos en la anterior afirmación es que el profesor tiene claro la concepción de la relación

entre el pensar y hacer, lo dice, lo manifiesta, es consciente de que debe ser así; pero al estar en el aula de clase se observa que no hay coherencia con lo que ha dicho. Un profesor afirmaba que “...entonces yo creo que el aprendizaje y la enseñanza no depende solo del profesor también depende de la actitud del estudiante, yo pienso que allí hay un trabajo colectivo y uno de profesor no solamente debe quedarse en la parte conceptual, la parte disciplinar, sino que con ellos hay que trabajar mucho la parte humana, por ejemplo con mis grupos yo he tenido que hablar mucho con ellos, porque a veces se sienten..., a veces llegan muy prevenidos a la clase, desde el inicio del semestre, porque es una materia que ellos piensan que es dura o que uno es muy exigente... entonces llegan ya prevenidos con la materia y con el profesor y eso también dificulta un poquito esa labor y dificulta también que ellos se abran, que abran esa mente al aprendizaje”.

Las pedagogías activas presentan al sujeto como artesano de su propio conocimiento a través de la acción. Provocar acciones para el aprendizaje del sujeto, es la labor profesor dentro de esta tendencia pedagógica; estas acciones constituyen entonces la experiencia educativa. En otra de las observaciones decía un profesor: “Cuando se realizan los talleres y que yo tenga la posibilidad de pasar por cada uno de los puestos y preguntar dudas, es decir cuando ellos alcanzan a realizar el taller en clase y a preguntarme dudas ahí, sobre la marcha, pienso que eso facilita mucho para este tipo de materia, claro porque son materias contables, financieras donde usted aprende haciendo, pues en las materias teóricas usted lee, hará marcos conceptuales, hará resúmenes, hará relaciones, pero en esta, si está haciendo las operaciones contables, entonces me parece que eso es lo más rápido para que aprendan.

De Zubiria (1999) manifiesta que “El cuaderno de un niño, los textos que se usen, un tablero con anotaciones, la forma de disponer el salón o simplemente el mapa o el recurso didáctico utilizado, nos dicen mucho más de los enfoques pedagógicos de lo que aparentemente podría pensarse. Son en realidad la huella inocultable de nuestra concepción pedagógica”. Se entiende, que en la anterior idea las prácticas cotidianas del aula de clase son las manifestaciones materiales de un modelo pedagógico, que de manera implícita, se encuentra en las acciones didácticas de los maestros; es decir, que el profesor posee un discurso teórico propio, que da soporte a sus prácticas de enseñanza.



La lectura de la información entregada por los docentes deja en evidencia cierta tendencia hacia lo activo en uno de los docentes de la modalidad a distancia; sin embargo queda evidencia, que tal tendencia es de carácter discursivo, pues la práctica va dirigida en otra dirección. Las tutorías observadas a los profesores de la modalidad a distancia, permiten evidenciar de una manera clara la concepción de enseñanza desde los modelos de la pedagogía activa en uno de ellos cuando responde a la pregunta de lo que significa enseñar: “Enseñar es compartir conocimientos, es guiar y facilitar el desarrollo de las competencias de los estudiantes para que tengan un buen desempeño en su vida laboral y personal, es orientar y formar el ser humano de manera íntegra para obtener un buen desempeño en cualquier ámbito”.

Esta evidencia teórica se puede contrastar en el proceso investigativo claramente en los entrevistados, en la medida que ellos no ejercen una postura definida frente a las prácticas cotidianas de aula, pues aunque en sus concepciones las afirman como bases fundamentales de sus procesos, su experiencia se limitan a ejercer la transmisión de conocimientos.

### **Concepción Cognitivo**

Conocer e interpretar las concepciones de enseñanza de profesores universitarios y compararlas con sus prácticas dentro del aula en el contexto de las transformaciones cognitivas que se puedan generar en el sujeto educable, posibilita por un lado lograr una reflexión sobre el alcance del acto educativo en el escenario de los modelos pedagógicos y por el otro hacer evidentes las diferencias sustanciales que se puedan encontrar entre programas presenciales y a distancia.

El ejercicio investigativo desarrollado pone en evidencia la confrontación de intereses y coherencia entre el decir y el hacer de los profesores, evidenciándose en expresiones planteadas por los entrevistados tales como la afirmación según la cual “la autonomía facilita el desempeño del profesor desde el constructivismo y se acerca al cometido de permitir que los estudiantes construyan su propio saber y su propia estructura cognitiva”, sin embargo buena parte de las tendencias reales de los profesores son más coherentes con las concepciones tradicional y activa.

En el desarrollo del proceso investigativo se puso en evidencia una importante tendencia hacia el enfoque cognitivo en sus diferentes manifestaciones, tal como lo plantea un profesor de programas presenciales, cuando expresa su respuesta a la pregunta ¿qué modelo de enseñanza considera que utiliza? “De acuerdo a los desempeños y la autonomía que facilita el actuar

del profesor, el constructivismo se acerca a mis cometidos al permitir que los estudiantes construyan su propio saber, su propia estructura cognitiva”.

Igualmente llama la atención el enfoque planteado por un profesor de educación a distancia frente a la pregunta ¿cómo realiza el proceso de enseñar y específicamente el trabajo de clase? “Utilizo el esquema AIDA y estoy muy atento para que cada uno de dichos elementos se cumpla en el proceso: *Atención, Interés, Deseo, Acción*. Actúo como un psicólogo intentando descubrir las razones íntimas y las motivaciones ocultas de los estudiantes para ofrecer una tutoría que satisfaga el público presente.”

Estas afirmaciones ponen en evidencia una coherencia particularmente sólida, respecto a la enseñanza, como proceso asociado a la construcción interna del conocimiento, análisis de información y estilos de apropiación de saberes. Más allá de los procesos cognitivos se requiere una estrategia didáctica mediadora y un aprendiz activo en sus procesos de construcción. La enseñanza se presenta como la conjunción de la epistemología constructivista, la teoría cognitiva del aprendizaje y las implicaciones pedagógicas de ambas.

Los enfoques pedagógicos que intenten favorecer el desarrollo del pensamiento deberán diferenciar los instrumentos del conocimiento de las operaciones intelectuales y en consecuencia, actuar deliberada e intencionalmente en la promoción de cada uno de ellos. Existen tres características que la escuela debe tener presente para que asuma la prioridad del desarrollo de las habilidades intelectuales. *La primera* es que los instrumentos del conocimiento se forman desde las áreas particulares del saber, por lo tanto se asimilan las nociones, los conceptos, y las categorías sociales, naturales, físicas o matemáticas. En resumen, las operaciones intelectuales son transdisciplinarias, mientras que los instrumentos de conocimiento son disciplinarios. *El segundo*, dice que los instrumentos de conocimiento de cada una de las ciencias, se forman mediante la asimilación que logre el alumno de las exposiciones y la participación del profesor, y las operaciones intelectuales, se desarrollan por medio de la ejercitación dirigida. *El tercero*, requiere que el profesor domine su área para orientar el proceso de asimilación de sus contenidos y que además sea creativo, para que privilegie la operación intelectual sobre el contenido.

Estos elementos se pueden contextualizar en el marco del presente trabajo en respuestas como la planteada por el profesor a la pregunta ¿cómo hace para escoger la actividad que va a trabajar en clase? “Criterios: Valor educativo; valor comercial es decir que aportan a la

clase; saberes previos como base de la discusión y el debate; aplicabilidad de la actividad en contextos empresariales (criterio más importante)".

Aunque la mayor parte de las prácticas desarrolladas por los profesores son coherentes con la postulación teórica del modelo tradicional, la tendencia particular de los profesores de educación a distancia es, en unos casos, la de calificarse a sí mismos como constructivistas; y en otros su discurso es coherente con los postulados de la institución en términos de concebir la educación a distancia como un modelo pedagógico constructivista, entendido desde un conjunto de urdimbres e interrelaciones sistémicas y complejas, compuestas de elementos legales, de realidad, de fundamentación crítica, de enseñanza didáctica, y de gestión.

## DISCUSIÓN

La investigación ha permitido apartar en cuanto a describir y comprender la relación de las concepciones sobre enseñanza y las prácticas pedagógicas dentro del aula, en programas presenciales y a distancia.

Se evidencia que los profesores, tanto de los programas presenciales como a distancia, tienen claro que el rol que desempeñan dentro del aula de clase es la autoridad y la disciplina, éstas permiten que los estudiantes aprovechen mejor el tiempo, de tal manera que capten mejor la información que se les está entregando.

Tanto en los programas presenciales como a distancia se asume que el desarrollo de la capacidad creativa implica la implementación de nuevas y más metodologías, con el fin, de garantizar la apropiación del saber por parte de los estudiantes.

En este sentido puede verse que la concepción que prima en los docentes frente a la enseñanza sigue siendo tradicional, en tanto se pone en evidencia, desde las intervenciones de los docentes, una relación directa entre la clase – tutoría, como exposición a situaciones de aprendizaje y la incorporación de saberes como un sistema cerrado, tal como lo plantea Pozo (1999, p.273) en su texto aprender a enseñar ciencia: del conocimiento cotidiano al conocimiento científico. "el modelo tradicional, basado en la transmisión de saberes conceptuales establecidos no asegura un uso dinámico y flexible fuera del aula pero a demás plantea numerosos problemas y dificultades dentro del aula. Con mucha frecuencia se produce un divorcio muy acusado entre las metas y motivos del profesor y los de los alumnos,..."

En ambos programas se percibe, desde el discurso de los docentes, un interés por recuperar el aspecto humano, entendido como la posibilidad de reconocer al estudiante más allá de ser un simple receptor y

transmisor de la información, aspecto que permite, por un lado, evidenciar un distanciamiento con el enfoque tradicional y por otro la necesidad de generar un cambio en la concepción de enseñanza. Sin embargo este interés no logra concretarse en las prácticas cotidianas observadas en los docentes.

Con respecto a las pedagogías activas, se puede concluir que los seis profesores de modalidad presencial y a distancia, creen que están actuando bajo este modelo, básicamente porque utilizan algunas de las estrategias propias de dicho modelo, pero en esencia se asume un modelo tradicional, que no parte de las motivaciones e intereses diversos y complejos de los estudiantes y de las relaciones que se estructuran en una aula de clase.

Las observaciones evidencian igualmente una tendencia a la enseñanza puntual de los contenidos programáticos de la asignatura, no se presentan casos donde se haga explícita la intención de enseñar algo que este fuera del curso, como aspectos éticos, interpersonales o culturales, aunque si son implícitos tras los trabajos propuestos en equipo.

Hay una marcada tendencia en las prácticas de los profesores a ser abiertos a las posturas del estudiante en cuanto a la temática. Las actitudes de los profesores son amables y respetuosas con los estudiantes, son claros y puntuales a la hora de preguntar y respetuosos a la hora de preguntar y responder inquietudes. Sin embargo por estas prácticas no se puede afirmar que están formando dentro de un modelo de pedagogías activas, como lo reafirman constantemente ellos mismos en el momento de la entrevista.

"Es común encontrar que los profesores reconocen la importancia de la motivación, la atención, el desarrollo intelectual o las concepciones alternativas como procesos que intervienen en el aprendizaje de sus estudiantes. Sin embargo, las traen a colación como variables que sirven para explicar, sobre todo, por qué el aprendizaje se desvía del resultado óptimo, que para ellos sigue siendo una copia lo más exacta posible del objeto de aprendizaje" (Strauss & Shilony, 1994).

Esta evidencia teórica la podemos contrastar en el proceso investigativo, en los entrevistados, en la medida que ellos no ejercen una postura definida en las practicas ejecutadas, cuando en sus concepciones las afirman como base fundamental de sus procesos, ya que simplemente se limitan a ejercer la transmisión de conocimientos.

Las concepciones de los profesores cobran especial relevancia por su influencia en el proceso enseñanza, en la relación con el estudiante y finalmente, en la com-

preensión y explicación del discurso pedagógico que sustenta y da significado a sus prácticas.

Se presenta una situación diferenciadora entre los programas presenciales y a distancia, en cuanto que, en los primeros hay una mayor preocupación por actuar desde la coherencia entre lo que piensan y lo que hacen, ellos incorporan nuevas metodologías con el fin de afianzar la información que transmiten. Los profesores de los programas a distancia tienen cierta claridad en cuanto a la necesidad de desarrollar autonomía y crear mecanismos de motivación frente al estudio, sin embargo, en la práctica evidencian una mezcla, unas veces son tradicionales y otras constructivista, además hacen énfasis en la utilización de la tecnología como una forma de comunicación y apropiación de la información.

## REFERENCIAS

- Bullough, R.V.; (2000) *Becoming a teacher. Self and the social location of teacher education*. En: Bidle, B.J., T.H. Good y I.F. Goodson (Eds.): *International Handbook of teacher and Teaching*. Londres. Kluwer. (Trad. cast.: *La enseñanza y los profesores. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paídos.
- De Zubiria, J. (1999). *Tratado de pedagogía conceptual, los modelos pedagógicos*. Bogotá: Coedición Fundación Alberto Merani y Cooperativa Editorial Magisterio. pp. 9, 51, 54, 55, 56.
- Gallego Badillo, R., Pérez Miranda, R. y Torres de Gallego, L. N. (2004). *Formación inicial de profesores de ciencias en Colombia: un estudio a partir de programas acreditados*. *Ciência & Educação*, Vol. 10, No. 2, 219 – 234.
- Gimeno, S. (2002). *El currículo: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata. p. 240.
- Giordan, A. (1995) "Los nuevos modelos del aprendizaje: más allá del constructivismo". En: Morata, mayo de 1995.
- Giordan, A. & Vecchi de, G. (1988). *Los orígenes del saber; de las concepciones personales a los conceptos científicos*. 1 ed., noviembre, 1988. 2 ed., septiembre, 1995. Sevilla: Díada Editora S.L. p. 110.
- Kelley, G. (1955) *The Psychology of Personal Constructs*, Nueva York, Norton.
- Marrero, G., Repetto, E., Castro, J.J., Santiago, O. (1999). *Una experiencia del profesorado universitario en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*. En IX Congreso de Formación del Profesorado. Cáceres. Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP), 165-170.
- Pozo J. I. & Scheuer, N. (1999). *Las concepciones sobre aprendizaje como teorías implícitas*. En: J. I. Pozo & C. Moreneo (Coord.). *El aprendizaje estratégico*. Cap. 4, 87-108. Madrid.
- Pozo, J. I. & Scheuer, ¿Cómo sé que es bueno? Creencias epistemológicas en el dominio moral?. *Revista de Educación*, 353. Septiembre-Diciembre 2008, pp. 387-414, Recuperado de [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353/re353\\_14.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353/re353_14.pdf)
- Pozo, J. I. (1999). *Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas, el aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid: Santillana.
- Pozo, J. I.; Scheuer, N.; Pérez Echeverría, M. del P.; Mateos, M.; Martín, E. & Cruz de la, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. 1 ed. España: Editorial Graó, de Irif, S.L., mayo 2006. pp. 56, 57.
- Rodrigo, M. J.; Rodríguez, A.; & Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas: Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor Distribuciones S.A. p. 67.
- Strauss, S. & Shilony, T. (1994). *Teachers models of children's minds and learning*. In L.A. Hirschfeld & S.A. Gelman (Eds.), *Mapping the mind. Domain specificity in cognition and culture* (pp. 455-473). Cambridge, MASS: Cambridge University Press.