

LA EXCELENCIA ACADÉMICA Y HUMANA EN LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA- DE CALI- COLOMBIA : UN ESTUDIO SOBRE LA CULTURA DE LOS "BUENOS" PROFESORES.

Investigador: Hugo Mondragón Ochoa
Director de la Línea de Investigación en didáctica.
Maestría en Educación.
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.

1. JUSTIFICACION

Al presentar una investigación que tiene como objeto de conocimiento a los profesores, y su campo de acción la universidad, estamos integrando el presente trabajo en el contexto particular de la Pontificia Universidad Javeriana, en su seccional de la ciudad de Cali, en donde, para ella, "la relación de los profesores y estudiantes, enmarcada en los currículos, constituye elemento esencial de la comunidad educativa y factor fundamental en el proceso de formación integral" (1).

Es más, en la anterior relación el profesor aporta, junto con su calidad y madurez humana, su competencia académica, basada en su formación disciplinaria o profesional y su experiencia y por ello son objetivos que orientan la acción en esta relación los siguientes: (1) lograr que los profesores y estudiantes javerianos, en el marco de la formación integral, alcancen **la excelencia académica y humana** y sirvan a la sociedad a través de su actividad universitaria a favor de la instauración de una sociedad que ofrezca mejores condiciones de justicia y de respeto a la dignidad humana, y (2) lograr la consolidación de una comunidad educativa de alta calidad comprometida con la identidad Javeriana.

Lo anterior no hace sino precisar algunos aspectos descritos en el Proyecto Educativo de la Universidad (2) cuando se dice por ejemplo, que la educación en la universidad debe ser entendida "como reciprocidad comunicativa, producción corporativa del saber y praxis autoformativa, según la especificidad de cada estamento universitario"

Pero también, este documento define la pedagogía como reflexión personal y dialogal sobre las acciones educativas, se refiere a las actividades del profesor en relación con los alumnos y sus respectivos microentornos y al aprendizaje que hace posible al estudiante conformar una mentalidad y actitudes creativas.

En este contexto, la docencia para la Universidad Javeriana es considerada como el proceso académico de interacción que acontece de manera especial entre profesores y estudiantes, alrededor del planteamiento de problemas e interrogantes concretos.

Los fines de esta docencia se pueden describir como alcanzar competencia, según la autonomía relativa de las ciencias, en el manejo de distintas situaciones y experiencias, en modelos interpretativos y explicativos, en mediaciones simbólicas y conceptuales, en la aplicación de los conocimientos, y finalmente, competencia para dialogar y decidir a la luz de opciones y valores. La docencia así concebida propicia la investigación y exige un clima de libertad de pensamiento y una pedagogía de la autonomía .

Incluso, precisa para el profesor la necesidad de adquirir conocimiento que le permita conocer a sus estudiantes, sus posibilidades y limitaciones, estimular la participación activa de ellos en contextos particulares de aprendizaje que incluso le permitan descubrir a quienes tienen condiciones para formarse como futuros docentes. Es pues una constante como principio del trabajo en la universidad, la consideración de la búsqueda de la Excelencia Académica y Humana, por todos los integrantes de la comunidad universitaria, y específicamente por los profesores.

Sin embargo, igual que a comienzos del siglo XX con los niños escolarizados, los profesores de hoy son unos grandes desconocidos. Las propuestas y formulaciones acerca de la educación, la enseñanza , los fines y propósitos de toda propuesta educativa en la universidad, están partiendo de supuestos (por no decir prejuicios) relativos a los profesores.

¹ Pontificia Universidad Javeriana. Diseñando el Futuro: Javeriana 2005. Cali. 1998.

² Acuerdo 0066 del 22 de Abril de 1992. Pontificia Universidad Javeriana. Consejo directivo Universitario.

Investigaciones realizadas a partir de los últimos veinte años del siglo XX, desde diferentes perspectivas y con diversos propósitos, han descubierto a ellos, los profesores, como un grupo humano que tiene sus propias características culturales (conocimientos y representaciones tanto de los saberes como de las prácticas de la enseñanza, esquemas de acción docente, sus teorías implícitas en el trabajo profesoral, las imágenes que inciden tanto en sus concepciones como en la práctica docente diaria) y cuyo conocimiento, nos llevaría, igual que con los niños de comienzos de siglo, a tener algunas comprensiones de estos profesionales que están dedicados de tiempo completo, independiente de su formación disciplinaria o profesional, a la enseñanza universitaria.

Como una ratificación de lo expresado en el párrafo anterior, vemos cómo hoy existe un vacío en la investigación en el campo sobre los profesores universitarios en Colombia y que justifica la realización de una investigación como la que aquí se propone.

En un documento escrito por Ricardo Lucio y María Mercedes Duque (Lucio y Duque,2000) referido a las investigaciones financiadas por Colciencias sobre el tema de la educación superior entre 1991 y 1999, encontramos que de los 21 proyectos financiados, sólo tres “Renovación de estilos pedagógicos de los profesores universitarios a través de la investigación-acción”, realizado en la Universidad Industrial de Santander; “Reflexión e interacción: componentes de la actividad profesional del docente de matemáticas” (Universidad de los Andes); “La profesionalización académica en Colombia” (Universidad Nacional de Colombia) tuvieron como objeto de estudio a los profesores universitarios.

Puede parecer un poco extraño no encontrar investigaciones referidas a los profesores universitarios cuando nadie, en el sector educativo, discute la importancia económica , académica y cultural que tienen los docentes, llegando incluso a decirse que: “La calidad de las instituciones educativas depende de quienes producen, transforman y transmiten el saber, es decir, de los docentes y los investigadores. Las instituciones de educación superior son lo que son sus profesores y su historia es la historia de sus académicos: de la formación que han alcanzado, del prestigio que han logrado adquirir, de los nichos que han construido. En últimas, la excelencia académica radica en la calidad, la competencia, el compromiso y la motivación del cuerpo profesoral”. (3).

Conocer este cuerpo docente, es un factor altamente significativo, para posibilitar su cualificación y su formación profesoral desde bases más firmes y evitar, entre otros muchos factores, el desperdicio de inversión económica y humana en recursos y programas que no afectan la comprensión del fenómeno pedagógico y didáctico, y que además, no tienen implicaciones reales en las prácticas efectivas como profesores universitarios.

2. ANTECEDENTES: INVESTIGACIONES RECIENTES EN EL CAMPO

Un recorrido documental preliminar, relativo al estado del arte de las investigaciones sobre los profesores universitarios nos muestra en el presente, los siguientes estudios (algunos inéditos):

2.1. El paradigma pedagógico Ignaciano en la Universidad Javeriana (4) .

La presente investigación fue realizada en la Pontificia Universidad Javeriana Cali, Colombia. Un equipo de tres investigadoras y trece docentes universitarios de diversas disciplinas, aplicando los criterios de la metodología de Investigación con enfoque cualitativo, realizaron en un lapso de seis meses veintiún sesiones de taller de reflexión-investigación sobre la propia Práctica Pedagógica, basándose en el proceso metodológico del Paradigma Pedagógico Ignaciano (PPI).

Para efectos de esta investigación, la Práctica Pedagógica se concibió como una acción educativa donde el pensamiento y la acción están en relación dialéctica y conforman un proceso de interacción docente-estudiante-institución; entre los distintos elementos constitutivos de ese pensamiento que interactúa con la acción educativa el equipo investigador seleccionó, por considerarlos neurales, las concepciones de Persona, Educación y Sociedad.

³ Ministerio de Educación Nacional. ICFES. Universidad Pedagógica Nacional. Hacia una agenda de transformación de la educación superior: planteamientos y recomendaciones. (sin fecha)

⁴ Camacho, Cecilia ; Leroy, Anne Marie y Sandoval, Leonor. Proceso de reflexión – acción sobre la práctica pedagógica en un contexto educativo universitario, basado en el paradigma pedagógico Ignaciano. Tesis de grado. Universidad Javeriana. Cali. 1996.

Se pretendía comprender, dentro de dicho contexto universitario, las relaciones de coherencia existentes entre el quehacer pedagógico del docente, sus concepciones personales y las concepciones institucionales.

Desde el punto de vista teórico los acercamientos mayores de esta investigación se dieron con la filosofía propia del Paradigma Pedagógico Ignaciano y su dinámica de acción orientaron los procesos de cuestionamiento individual y grupal, posibilitando la generación de cambios en la práctica pedagógica de los docentes.

Los resultados de ésta investigación condujeron a una mayor comprensión de algunos de los elementos que constituyen la Práctica Pedagógica; se encontró que la reflexión de los docentes universitarios sobre las concepciones subyacentes a sus intenciones y sus acciones pedagógicas, así como su contextualización en la institución educativa, motivaron procesos de cambio en los docentes, apoyados en la reelaboración de sus concepciones y en la búsqueda de acciones pedagógicas consistentes con ellas.

Las conclusiones de ésta investigación sólo son válidas para la Universidad Javeriana-Cali; sin embargo, son un aporte al proceso de renovación pedagógica que ha emprendido la Compañía de Jesús en sus instituciones educativas y puede orientar nuevas investigaciones en las universidades jesuíticas.

Entre las conclusiones podemos señalar las siguientes:

La reflexión sobre su propia práctica pedagógica produjo en los docentes efectos tales como:

(1) Se dio un reconocimiento expreso de la práctica pedagógica como una actividad compleja, influenciada por factores múltiples, de orden cultural, institucional y personal;

(2) Los docentes identificaron en sus prácticas pedagógicas: intenciones y acciones educativas y lograron constatar que ambas respondían a creencias, valores y preconcepciones desde las cuales cada uno interpreta la realidad e interactúa con ella en el ámbito de lo pedagógico;

(3) Los docentes, a través de su reflexión fueron constatando progresivamente la presencia de inconsistencias entre sus intenciones y sus acciones pedagógicas; encontraron a la vez, que sus creencias, valores y preconcepciones que subyacían a estas en su acontecer pedagógico cotidiano, se tomaban como implícitos que no habían sido revisados, ni re-conocidos a nivel personal; se halló explicación a este hecho, en hallazgos semejantes de Carr y Kemmis (1988) y Stenhouse (1979) al constatar dicotomías entre pensamiento y acción, generada en un marco positivista cuando se disocia la teoría de la práctica;

(4) Este estudio permitió observar, que el contexto y el pensamiento educativo institucional y los aspectos culturales presentes en los escenarios pedagógicos, se involucran en formas diversas con los valores, creencias y pre-concepciones de cada docente; para generar sus acciones pedagógicas concretas. La conclusión principal en este sentido fue que más allá del conocimiento y comprensión que los docentes posean del pensamiento educativo institucional, sus prácticas pedagógicas se afectan por las condiciones culturales que se generan entorno a la compleja inter-relación "docente-estudiante-institución";

En cuanto a los principios educativos implícitos en el Paradigma Pedagógico Ignaciano y su dinámica propia: (1) situó a los docentes desde su propia realidad personal y pedagógica; (2) los indujo a una seria reflexión sobre sí mismos y su quehacer pedagógico; (3) facilitó progresivamente la comprensión de la problemática pedagógica puesta en cuestión y de la interrelación de los diversos elementos implicados en ella; (4) generó en los docentes participantes, disposiciones de cambio en orden a lograr "formas de proceder pedagógicas" consistentes con sus propias concepciones y con las intenciones educativas institucionales.

3.2. Las configuraciones didácticas en una Facultad de Filosofía. (⁵)

Iniciada en el año de 1991 la investigación referida pretendió dar reconocimiento a un campo que parecía poco legitimado por la comunidad universitaria: el estudio de la didáctica.

⁵ Litwin, Edith. Las configuraciones didácticas. Paidós. Buenos Aires. 1997.

La primera fase del trabajo consistió en un estudio sistemático de las últimas investigaciones en la enseñanza y de producciones científicas sobre el tema, y alrededor de esta temática, se realizaron discusiones teóricas por los miembros del grupo de investigación involucrados en el proyecto.

Paralelamente al desarrollo de las tareas de formación y debate teórico se efectuó una encuesta entre los alumnos de la Facultad de Filosofía y Letras y de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires con el objeto de identificar a docentes que –en su opinión- generaban buenas clases.

Una vez identificados los docentes, se indagaron las causas de la elección, tratando de que la misma diera cuenta de clases que generaban comprensión. No fue sorprendente, dice la investigadora principal, encontrar que los profesores seleccionados para obtener el material empírico de la investigación, eran a su vez reconocidos por la comunidad académica como expertos en su campo de estudio.

Durante el proceso se entregó a cada profesor o profesora una copia del diseño de la investigación en la búsqueda del reconocimiento y respeto por el tiempo que ellos dedicarían como informantes durante la recolección de la información.

Se realizaron entrevistas a profundidad con el docente y se observaron sus clases registrándose de distinta manera: se confeccionaron registros textuales, se asumió la responsabilidad de una audiograbación y se consignó el “clima de la clase” (participación de los alumnos, gestos, tonos de voz del docente, etc.). Finalizadas las clases se efectuaron entrevistas con todos los docentes de la cátedra, encuentros que se convirtieron en auténticas reuniones de análisis de la didáctica universitaria.

Durante el proceso de desarrollo de la investigación el equipo sometió a la validación externa con especialistas extranjeros (Courtney Cazden y David Perkins) y nacionales (Susana Barco, Gloria Edelstein y María Teresa Sirvent), tanto la propuesta de investigación como los presupuestos teóricos y metodológicos utilizados.

A lo largo de cuatro años de investigación se trabajó con catorce profesores: cuatro del campo de las Ciencias de la Educación, dos de Historia, uno de Geografía, tres de Letras, uno de Artes, uno de Antropología, uno de Filosofía y uno de Sociología, guardando siempre el anonimato de los mismos.

Los resultados de la investigación muestran una serie de consideraciones generales relativas al conocimiento (como una acción situada y distribuida) que señalan como el conocimiento de una persona no solo se encuentra en la información que almacena o en sus habilidades y actuaciones concretas, sino también en los apuntes que toma, los libros que elige para consultar, los amigos que son sus referentes.

Además particularizan el conocimiento en el aula desde tres categorías analíticas que se complementan: la clase reflexiva, la comunicación didáctica en la clase reflexiva y la perspectiva moral en la comunicación didáctica de la clase reflexiva.

Desde la clase reflexiva, la investigación encontró que los buenos profesores privilegian el pensar en el aula con implicaciones en el uso de un lenguaje de pensamiento durante la clase, expectativas puestas en la reflexión del alumno que a su vez acompañan el proceso reflexivo docente y la generación de hábitos en relación con el interrogarse.

En cuanto con la comunicación didáctica en la clase reflexiva, la investigación se centró en dos categorías: los tipos de explicación que genera el docente y las preguntas que formula. En cuanto a las explicaciones, el docente las realiza desde su campo de formación, su experiencia docente, unidas a otras que improvisa en función de las intervenciones de los alumnos. En una “buena” explicación didáctica intervienen formas coloquiales que le dan fuerza a algunas ideas y permiten por ejemplo expresar puntos de vista personales y confirman lo planteado por Leinhardt (1990) en cuanto fue posible distinguir en la práctica de la enseñanza diferentes tipos de explicaciones: las basadas en los campos disciplinares, las autoexplicaciones y las creadas para la clase.

Frente a la perspectiva moral en la comunicación didáctica de la clase reflexiva, la investigación realizada se inscribió desde la práctica del pensar crítico y cuando hacían alusión a una perspectiva moral en la enseñanza se refirieron a las “buenas” clases, ya que en ellas se realiza una recuperación de la ética y los valores en la práctica de la enseñanza. Esta dimensión moral se expresa en la forma de abordar el contenido, en los ejemplos con los que se da contenido al contenido, en la actitud del docente que, cuando termina la clase, en

su casa o en su cubículo realiza un cuadro para recuperar en la siguiente clase los temas, que guarda los exámenes de los alumnos, que acepta sus intervenciones y da respuesta inmediata a sus preguntas.

Finalmente, Edith Litwin encontró en su investigación que los profesores caracterizan y personalizan ciertos estilos de enseñanza y que ella denominó "configuraciones didácticas", construyendo teoría para elaborar una clasificación de ellos, entre los que se encuentran la secuencia progresiva no lineal, el objeto paradigmático (la obra, el experimento, la situación o clase problema), las narrativas metaanalíticas, configuraciones al borde de la agenda, en donde se encuentran la secuencia progresiva lineal y la clase dramática.

3.3. La docencia en la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de Colombia.

La investigación fue realizada como parte del diagnóstico para la reforma de la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de Colombia, y en especial durante la reestructuración curricular en lo referido a los modelos didácticos que sustentaban las prácticas docentes en la Facultad (6).

Para abordar el trabajo se indagó desde los estudiantes, acerca de la percepción que ellos, como sujetos del aprendizaje, tenían de las asignaturas cursadas en cuanto a la más positiva y la más negativa dentro de su proceso de formación.

Partiendo del siguiente objetivo "Analizar los modelos didácticos que sustentan la actividad docente en la Facultad de Odontología", se recogió información de todos los alumnos que de primero a décimo semestre, en el año de 1992, cursaban la carrera. Ello dio como resultado un conjunto de datos que sistematizados y categorizados mostraban unas regularidades relativas a las asignaturas, su docencia, sus modelos didácticos, en dicha Facultad.

La descripción de las asignaturas mejor valoradas mostró una serie de características que se pueden resumir por constituir un modelo didáctico activo, participativo, con una clara vinculación de los aspectos teóricos con la práctica, mostrando, por parte de los estudiantes comprensión de los conceptos desarrollados por los profesores. Por el contrario, las asignaturas peor valoradas no satisficieron a los estudiantes en múltiples aspectos, tales como la monotonía en el desarrollo de las mismas, la desubicación del profesor respecto del papel y significado de su materia en el contexto de la formación profesional, la ausencia de explicaciones y falta de una actitud prospectiva por parte de los docentes encargados de esas asignaturas.

Al estar, como sabemos, las materias personalizadas en los profesores, los comentarios y valoraciones realizadas a las asignaturas, hacían referencia directa a las personas encargadas de "dictarlas" y es de ellas de quienes se habla cuando se hace referencia a los modelos didácticos que subyacen a las prácticas docentes.

La investigación mostró como ejemplo, en una valoración negativa, la evaluación que realizaba el profesor quien inclusive, observación hecha por un estudiante, "ve a los alumnos como enemigos", o "formula preguntas tan rebuscadas que los estudiantes consideran que ni él mismo es capaz de responder", o "en algunos casos escribía en el tablero sin parar hasta que se terminaba la clase, nadie le entendía y nunca daba explicaciones, desconociendo por completo a los alumnos".

Algunas conclusiones del estudio desde las clases con muy poca valoración por parte de los estudiantes señalan que: (1) Existen prácticas sumamente autoritarias; (2) No hay posibilidades para favorecer la comunicación interpersonal en el desarrollo de las clases; (3) Las evaluaciones son centradas en los contenidos y generaban reacciones agresivas por parte de los estudiantes; (4) La descalificación de algunos estudiantes por parte de los profesores por medio de expresiones y gestos discriminadores; (5) La asimilación memorística de los contenidos en reemplazo de una verdadera comprensión por las exigencias programáticas diarias por parte de los profesores.

Por otro lado y en existencia simultánea con el anterior modelo, existen clases y asignaturas altamente valoradas caracterizadas por: (1) El interés y dominio del tema por parte del profesor; (2) La organización y preparación que muestra el profesor en clase; (3) Apropiada relación teoría-práctica y formación en perspectiva (la relación de la asignatura con el ejercicio profesional de los estudiantes); (4) Calidad humana

⁶ Esguerra, Luz Stella ; Flecher ; Jaén ; Velosa , Lyla Piedad. Propuesta para el mejoramiento de la docencia en la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de Colombia. Tesis . Universidad Javeriana. Bogotá. 1993.

del docente, preocupación por el otro, por su aprendizaje; (5) Estímulo a la participación, el diálogo, la generación de inquietudes sociales y políticas en el ejercicio de la odontología.

3.4. El pensamiento práctico de los docentes universitarios.

Esta investigación fue realizada en el contexto del Programa de Posgrado en Docencia Universitaria y Evaluación Escolar de la Universidad Pedagógica Nacional con un grupo de profesores, alumnos de los Programas de Maestría en Educación.(⁷)

Partiendo de una preocupación inicial que como un supuesto orientó la investigación, Perafán planteó que las concepciones de conocimiento que nos instituyen como sujetos epistémicos, es decir como sujetos que conocemos, determinan lo que hacemos y/o dejamos de hacer en el salón de clases, y desde ahí la investigación se planteó como uno de sus objetivos "analizar e interpretar las concepciones de conocimiento que instituyen a un grupo de docentes de Colombia".

La investigación fue inscrita en un paradigma cualitativo, con un diseño etnográfico y con elementos de la denominada investigación-acción. Se aplicó un cuestionario que tenía básicamente dos preguntas: ¿Qué entiende usted por conocimiento? , y ¿Cómo cree usted que el sujeto conoce?, preguntas formuladas al interior del seminario de Epistemología que tenía a su cargo el director de esta investigación.

El análisis e interpretación de la información obtenida señala que ante la pregunta ¿Qué entiende usted por conocimiento?, las respuestas de los profesores pueden clasificarse básicamente en dos categorías:**el conocimiento como representación** en donde algunas de las respuestas de lo sujetos fueron del tipo "entendemos por conocimiento las representaciones mentales, esquemas que tenemos de la realidad concreta" o , "es la representación formal simbólica de lo que existe en la realidad concreta"; por otro lado, otras respuestas mostraron **el conocimiento como operación** cuando por ejemplo indican que "el conocimiento es la construcción que el sujeto hace de la realidad, es decir, es la construcción de la realidad misma" o "entiendo por conocimiento el conjunto de aptitudes para desarrollar una determinada actividad o transformar una determinada situación que beneficiará al sujeto en forma integral".

Ahora, en relación a la pregunta ¿Cómo cree usted que el sujeto conoce?., las respuestas obtenidas fueron agrupadas igualmente en dos grandes categorías: **las acciones del sujeto como camino para llegar a la representación**. Así, alguien señaló que "El sujeto conoce a través de un proceso mental y reflexivo en interacción con el objeto del conocimiento" o , "el sujeto conoce a través de la renovación de su entendimiento". La otra gran categoría de respuestas de la última pregunta mostró **las interacciones del sujeto como conocimiento** con respuestas como "Digo que el sujeto conoce cuando en él podemos valorar las actitudes que dejan entrever las capacidades de reconocimiento y solución de problemas prácticos y permiten a éste una realización individual o colectiva".

Estas respuesta eran posteriormente discutidas en pequeños grupos en la clase de Epistemología con el fin de analizar a profundidad las concepciones expresadas en las respuestas individuales y contrastar las diferentes representaciones de los profesores, lo que permitió al investigador llegar a conclusiones como las siguientes: (1) La investigación sobre el pensamiento práctico del profesor permite explicitar las relaciones constitutivas de los sujetos; (2) Las distintas discusiones permitieron poner en evidencia que las resistencias para comprender el planteamiento sobre la naturaleza operativa sobre el conocimiento están en relación con una concepción que ha sido privilegiada históricamente; (3) Cuando se crean condiciones para exponer las concepciones de conocimiento constitutivas de los profesores aparecen resistencias de tipo cognitivo-afectivo; (4) Se propone que en una investigación en este campo específico se hable más de la subjetividad epistémica constitutiva del sujeto como una manera de "escapar" al carácter ontológico al que la categoría sujeto epistémico condena.

3.5. Una caracterización del profesor universitario(⁸).

⁷ Perafán Echeverry, Gerardo Andrés. Pensamiento docente y práctica pedagógica. Una investigación sobre el pensamiento práctico de los docentes. Cooperativa editorial del Magisterio. Colección Mesa Redonda. Santa Fé de Bogotá, 1997

⁸ Uricoechea, Fernando. La profesionalización académica en Colombia. Historia, estructura y procesos. Tercer Mundo. Universidad Nacional de Colombia. Santa Fé de Bogotá, 1999

Partiendo de una tipología específica de las personas que ejercen su docencia en la universidad, el investigador centró su trabajo descriptivo a partir del grupo denominado "profesional académico", entendiendo por ello . . ."El profesor de tiempo completo que posee un título superior -maestría o doctorado- dos requisitos más que virtuales para adelantar de forma satisfactoria las actividades de investigación científica que singularizan a las universidades de excelencia como centros de avance y desarrollo científicos"

Con el fin de mostrar la historia, conformación, estructura y procesos, de los profesionales académicos, la base de la investigación la constituyó un cuestionario que se diseñó y aplicó a una muestra aleatoria y estratificada según disciplinas, profesiones y tipo de profesorado, constituida por cuatrocientos cuarenta y nueve profesores de la Universidad de los Andes y de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, seleccionados según el investigador puesto que el profesorado de estas dos universidades mostraba una cierta estabilidad y permanencia institucional.

El cuestionario que contenía ochenta y nueve cuestiones, dividido en siete categorías generales (datos personales; trabajo; titulación; publicaciones; investigaciones en curso; rutina en la universidad; y valores y actitudes) es descrito en detalle, utilizando porcentajes, en el informe final con comentarios analíticos por parte del investigador, finalizando con un capítulo relativo a "El Trabajo" desde la cultura académica contemporánea en Colombia.

3. LAS PREGUNTAS Y EL PROBLEMA DE INVESTIGACION

En el contexto de éstos estudios sobre los profesores universitarios, es válido formularse, además, preguntas tales como:

¿ Quiénes son los profesores de la universidad? ¿ Cómo ingresaron a la docencia?. ¿Cuáles han sido sus actividades formativas para la docencia?. ¿ Cuáles son sus concepciones, sus representaciones de las disciplinas que enseñan en la universidad?. ¿Qué explicaciones dan de sus acciones docentes? ¿ Cómo enseñan y por qué enseñan como enseñan? ¿Qué concepciones tienen acerca de la estructuración del conocimiento por los estudiantes? ¿Qué es para ellos aprender? ¿Cuándo consideran que los estudiantes han aprendido? ¿ Cuáles son sus concepciones acerca de una docencia de calidad? ¿ Cuáles son los obstáculos, debilidades y fortalezas para realizar una docencia de calidad?

Estos y otros interrogantes son lo que justifican la necesidad de crear conocimientos alrededor de los profesores universitarios, siendo este el propósito principal de esta investigación la cual pretende encontrar respuestas a la siguiente pregunta expresada como el problema de investigación :

¿CUÁLES SON LOS CONSTITUYENTES ESENCIALES QUE HAN IDO TEJIENDO LA CULTURA PROFESIONAL ACADÉMICA⁹ DE LOS PROFESORES DE LA UNIVERSIDAD JAVERIANA- CALI, CARACTERIZADOS POR REALIZAR UNA "BUENA" DOCENCIA.

4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

Los siguientes son el conjunto de conocimientos generales y específicos que se pretenden con la realización de esta investigación y los cuales están expresados así:

4.1. Objetivo general:

Describir, analizar y comprender las representaciones y conocimientos que poseen los profesores de la Universidad Javeriana –Cali- respecto de los elementos fundantes de su prácticas como docentes en la universidad: orígenes de la misma, objetos de enseñanza, principios formativos, formas y modalidades de la enseñanza que caracterizan su cultura académica docente.

4.2. Objetivos específicos :

⁹ En esta investigación se considera como "Profesional Académico", quien, ejerce la docencia de tiempo completo o parcial o cátedra, pero que no han realizado estudios en Ciencias de la Educación: son Ingenieros, Arquitectos, Médicos, Matemáticos, Físicos, Filósofos, Historiadores, Comunicadores Sociales, Físicos, Biólogos, Lingüistas, Administradores de Empresas, Contadores, Abogados, Psicólogos con alguna dedicación a la enseñanza universitaria.

- Describir las características esenciales de la cultura académica de los profesores universitarios.
- Describir las dimensiones epistemológicas que caracterizan el pensamiento de los profesores universitarios.
- Describir el conjunto de incidentes críticos que genera una reflexión pedagógica y didáctica por parte de los profesores.
- Caracterizar las teorías subjetivas que construyen los profesores universitarios.
- Describir y caracterizar las creencias que determinan las acciones de los profesores universitarios.
- Comprender los fundamentos que sostienen las creencias de los profesores universitarios.
- Describir y caracterizar cuál es el objeto principal de la enseñanza universitaria.
- Comprender cuál ha sido el proceso de construcción de la subjetividad –profesional académica- en un grupo de profesores universitarios.

5. MARCO TEORICO REFERENCIAL.

Una revisión inicial desde varias fuentes teóricas relativas a la comprensión del objeto de investigación, nos permite enmarcar el presente trabajo, para su orientación, (selección de informantes, selección de técnicas y construcción de instrumentos, presupuestos para la recolección , sistematización, análisis e interpretación de los datos) dentro de las siguientes categorías teóricas generales⁽¹⁰⁾ :

5.1. El conocimiento del “sujeto” humano, un problema complejo.

El concepto de complejidad en el conocimiento nos remite a E.Morin (E. Morin, 1973, 1974, 1977,1980, 1986, 1991). Este temas es casi un presupuesto epistemológico. Nos indica la dificultad que implica la pretensión de comprender no solo un grupo de seres humanos (profesores universitarios) sino a los sujetos particulares que son ellos mismos a su vez producto y productores, causa y efecto de hechos biológicos , culturales, cognitivos, sociales, lógicos, cerebrales, lingüísticos, históricos, etc.

Por ello nos ubicamos en el paradigma de la complejidad indicando que “El hombre es un ser eminentemente biológico. Es, al mismo tiempo, un ser evidentemente cultural, metabiológico y que vive en un universo de lenguaje, de ideas y de conciencia. Pero, esas dos realidades, la realidad biológica y la realidad cultural deben ser comprendidas como interactuantes. Cada una existe por causa y efecto de la otra. .. Podemos decir que aquello que es complejo recupera, por una parte, al mundo empirico, la incertidumbre, la incapacidad de lograr la certeza, de formular una ley, de concebir un orden absoluto. Y recupera, por otra parte, algo relacionado con la lógica, es decir, con la incapacidad de evitar la contradicción” (Morin,1994).

5.2. Las buenas clases: un asunto ético y moral.

La pregunta por las buenas clases, en algunas ocasiones se ha orientado hacia la búsqueda de profesores ideales. Este asunto es de vieja data. Así, en 1932 , Martín Keilhacker (Nasiff,1983) realizó en Alemania una encuesta entre cuatro mil estudiantes que respondieron a la pregunta “¿ Cómo desearía que fuera mi maestro?”. Igualmente, desde el constructivismo en relación con la enseñanza, la buena enseñanza, se dice que “Los buenos enseñantes siempre han encontrado consciente o inconscientemente, métodos y medios para ayudar y guiar a sus alumnos. Ellos, los buenos docentes, se han dado cuenta que aún cuando uno puede señalar caminos con símbolos y con palabras, es el estudiante quien tiene que hacer las conceptualizaciones y las operaciones correspondientes”. (E.V. Glasersfeld,1988)

Estrictamente hablando en el campo de la Didáctica, tradicionalmente la palabra “Buena” asociada a “clase”, se remitía a una enseñanza exitosa, es decir, cuando los resultados estaban acordes con los

¹⁰ Teniendo presente el paradigma que se va a utilizar, investigación cualitativa, el marco es solo teórico referencial, es una aproximación teórica general al objeto de estudio de la investigación.

objetivos que anticipadamente se habían formulado. Ahora, "Los alcances de la palabra "buena", difieren del planteamiento anterior y se inscriben en una perspectiva moral" (Litwin, 1997), y como señala Fenstermacher, " Por el contrario, en este contexto, la palabra "buena" tiene tanto fuerza moral como epistemológica. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda". (Fenstermacher, 1989).

5.3. El profesor profesional reflexivo.

El concepto del maestro como profesional reflexivo (Zeichner,1995;Schön, 1983; Dewey, 1989), reconoce la riqueza de la maestría que encierran las prácticas de los buenos profesores. Significa que el proceso de comprender y perfeccionar el propio ejercicio docente ha de arrancar de la reflexión sobre la propia experiencia (de ahí la importancia de los relatos autobiográficos y las historias de vida) y que el tipo de sabiduría que se deriva por completo de la experiencia de otros, puede empobrecer el trabajo de estos buenos maestros si no se inscribe en las prácticas reflexivas de quienes tienen a cargo la enseñanza directa del saber en las instituciones universitarias, es decir, de los profesores, profesionales de la docencia.

Además, la reflexión, como principio de trabajo de los profesores, supone el reconocimiento de que el proceso de enseñar se prolonga durante toda la carrera docente del profesor y que con independencia de lo que hagamos en los programas de formación del profesorado y de lo bien que ello se haga, en el mejor de los casos, solo podemos preparar a los profesores para que empiecen a enseñar. Con el concepto de enseñanza reflexiva surge el compromiso de los formadores de profesores para ayudar a los maestros a que, durante su preparación, interioricen la disposición y habilidad para estudiar su propio ejercicio docente y para perfeccionarse en el transcurso del tiempo.

5.4. Las concepciones epistemológicas de los profesores.

Aun cuando ya son varios los trabajos realizados sobre este campo del conocimiento (Porlan,1989,1994; Porlan y López, 1993; Nimier,1992), nos interesa, por sus enfoques investigativos, reseñar los trabajos realizados por **Pope y Scott**, quienes han trabajado sobre la enseñanza de la psicología a los estudiantes de magisterio, sus epistemologías, sus ideas acerca de la enseñanza y el aprendizaje y la interacción que existe en la formación del profesor. Así, uno de los intereses con relación a la enseñanza de la psicología, ha sido la de averiguar en qué medida los profesores universitarios presentan un cuerpo de conocimiento "Como conjetural . ¿Hasta qué punto se anima a los estudiantes investigadores a que hagan explícitas sus teorías implícitas de la personalidad y sus epistemologías implícitas? En efecto, ¿ En qué medida están las epistemologías integradas en muchas de las teorías psicológicas hechas explícitas por los profesores? ¿ Cuándo ofrece el profesor su propio punto de vista, si es que lo hace alguna vez?". Indican los autores citados en que en su propio trabajo han visto un claro descuido de tales cuestiones dentro del proceso de la formación del profesor, a pesar del creciente interés que la psicología y la educación tienen en el constructivismo. (Pope,Scott,1995).

5.5. El conocimiento práctico personal de los profesores.

Aquí abordamos el conocimiento de aquellos rasgos específicos que permiten a los profesores tratar efectivamente con la práctica. " Este conocimiento abarca la experiencia directa de los estilos de aprendizaje de los estudiantes, intereses, necesidades, resistencias y dificultades, y un repertorio de técnicas instructivas y destrezas de organización de la clase. El profesor conoce la estructura social de la escuela "(...) Este conocimiento experiencia es puesto de manifiesto mediante el conocimiento teórico de la materia del profesor. Todas estas clases de conocimiento, integrado por el profesor individual en términos de valores y creencias personales y orientadas a su situación práctica, serán aludidas aquí como " conocimiento práctico" (Elbaz, 1983) .

Desde el punto de vista metodológico debido a que, " es normalmente un conocimiento tácito , poco articulado y organizado con una lógica peculiar, que responde más a las prioridades afectivas establecidas en la historia personal- profesional que a los requerimientos de las teorías científicas " (Pérez Gimeno, 1988), el acceso a este tipo de conocimiento se realiza a través de las explicaciones verbales de las prácticas : de sí mismos, y de las acciones incluyendo pre- e-inter-actuación (Arrufat, 1991)

5.6 Conocimiento profesional deseable de los profesores.

Interesa resaltar algunas particularidades de la praxis como ámbito epistemológico . Según Porlan “ desde nuestro punto de vista, la práctica es intervención en lo cotidiano, pero no es mera acción . Es decir la práctica es intencional y como tal busca la consecución adecuada y rigurosa de los fines previstos. Al mismo tiempo la práctica, especialmente las prácticas sociales institucionalizadas, es decir aquellas que se realizan en el marco de subsistemas sociales reglados y normativizados , se desarrollan en el marco de estructuras y dinámicas de poder, más o menos ocultos o evidentes, que influyen en el pensamiento y la conducta de los sujetos Porlán y otros, 1996).

Todo ello nos plantea que la resolución de los problemas prácticos requiere de un conocimiento que pueda traducirse en pautas cotidianas de intervención, que, al mismo tiempo sea riguroso en cuanto a la comprensión y tratamiento de dichos problemas. En suma, la epistemología de la práctica nos plantea la necesidad de verificar un conjunto de hipótesis del tipo: (1) El conocimiento profesional deseable es un conocimiento práctico en la medida que la naturaleza de los problemas que debe abordar el docente son los relacionados con la práctica de la enseñanza; (2) El conocimiento científico, las creencias ideológicas, la experiencia cotidiana y las interacciones entre estas tres dimensiones epistemológicas, son la fuente principal del saber profesional ;(3) En la formación académica se deben tener en cuenta tres componentes fundamentales : los saberes metadisciplinarios; los saberes disciplinares y los saberes disciplinares aplicados (lo didáctico): (4) En la experiencia cotidiana de la actividad docente se integran : los saberes rutinarios, los saberes técnicos, los saberes y creencias personales, los saberes curriculares”(Porlan y otros, 1996) como un todo que le da al estudio de la práctica de los profesores, un carácter de complejidad, para evitar reduccionismos y simplicidades tanto en la selección de los problemas como en la interpretación y significación de los mismos.

5.7. Algunos supuestos de la presente investigación:

- La acción del profesor está directamente influida por la concepción que posee de su propio mundo profesional.
- El pensamiento del profesor está influido por el rol del currículo, el conocimiento de la materia y su comprensión del carácter de la enseñanza.
- Los buenos profesores pueden mostrar esquemas visuales que integran en una red conceptual significativa ricamente interconectada, la organización de sus conocimientos profesionales. (Clarck,C.M.1985).
- La enseñanza es un proceso más complejo que lo explicado por un modelo, pues esta influenciada por las creencias, valores y destrezas de los profesores. (Putnam & Duffy, 1985).
- Los profesores generan teoría mediante experiencias acumulativas de reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje. (Anning,1987).
- Los principios arraigados en las teorías de los profesores son continuamente confirmados, redefinidos o modificados por acción de la práctica reflexiva.
- La búsqueda de conocimiento de los profesores está motivada fundamentalmente por el alcance completo del sentimiento , necesidad y deseo humanos, y mediante las perspectivas, puntos de vista, sistemas de constructos que son elaborados para hacer frente al mundo. (Kelly,1955).
- Los buenos profesores llevan a cabo “representaciones alternativas” o “elaboraciones sensibles” (metáforas, imágenes, analogías, ejemplos, explicaciones), incluso no planeadas, durante las sesiones de clase. (Duffy y Roehler,1987).

6. **CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS**

6.1. Generalidades desde el campo metodológico:

En la búsqueda de la comprensión del fenómeno cultural de los profesores universitarios desde una ontología sistémica, la presente investigación parte de un enfoque epistemológico que tiene al paradigma cualitativo como su marco general de investigación. Ello puede complementarse agregando como lo señala Arrufat Gallego (Arrufat, 1991) en su documento, que tradicionalmente para estudiar la naturaleza y el contenido del conocimiento de los profesores la investigación suele apoyarse de forma general en el enfoque de investigación naturalista o constructivista, (Guba,1983), con respecto del cual indica aquí, para diferenciarlo de enfoques más racionalistas e instrumentales , la determinación de dimensiones clave tales como:

- Métodos: cualitativos.
- Criterio de calidad: "relevancia de los datos y los procedimientos", antes que rigor.
- Fuente de la teoría: los datos en sí mismos.
- Tipos de conocimientos utilizados: no sólo conocimiento proposicional, sino también ,y sobre todo, conocimiento tácito. (Polanyi,1958).
- Instrumentos: incluso nosotros mismos como instrumentos (Guba,1983).
- Diseño: abierto, desarrollándose a medida que se obtienen nuevos datos.
- Escenarios: contextos naturales.

Igualmente, Clarck, (citado por Gallego), clasifica en cuatro grandes los frentes de cambio y resume así la evolución de esta línea de investigación sobre los profesores: **métodos de investigación**: más antropológicos, con un período de observación y registro de datos más prolongado y con una reducción del número de sujetos a observar, realizándose estudios de caso y utilizando el análisis interpretativo como forma de análisis de los datos ; **conceptos y modelos**, abandonando modelos como el de Peterson y Clarck, 1978 o el de Shavelson y Stern ,1981, generando conceptos a partir del lenguaje de la práctica ; **metas y productos**: siendo la finalidad última dar al profesional reflexivo instrumentos particulares ; y **relación con la práctica**: no realizando derivaciones prescriptivas de los trabajos de investigación.

6.2. La etnografía como marco metodológico

En el marco general de la investigación cualitativa se utiliza el diseño etnográfico, el cual se caracteriza por los siguientes elementos básicos, que a su vez son como los momentos fundamentales del proceso (Martinez,1997):

- Enfoque exploratorio y de apertura frente al problema a investigar.
- Participación intensa del investigador en el medio social a investigar (la universidad Javeriana de Cali)
- Utilización de múltiples e intensivas técnicas de investigación (énfasis en la observación participante y la entrevista a profundidad, la entrevista colectiva con un grupo focal, relatos autobiográficos).
- Esfuerzo explícito para comprender los eventos con el significado que tienen para los que están en ese medio social (los profesores).
- Marco interpretativo que destaca el papel importante del conjunto de variables en su contexto natural para la determinación de la conducta, y que pone énfasis en la interrelación holística y ecológica de la conducta y los eventos dentro de un sistema funcional.
- Resultados escritos (etnografía) en los que se interpretan los eventos de acuerdo con los criterios señalados y se describe la situación con riqueza de detalles, y tan vívidamente que el lector pueda tener una vivencia profunda de lo que es esa realidad estudiada.

6.3. Unidad de análisis y unidad de trabajo.

En esta investigación la **unidad de análisis** estará constituida por todo el conjunto de los profesores que prestan sus servicios docentes según las diversas formas y modalidades académico administrativas (tiempo completo, medio tiempo, tiempo especial, hora cátedra) definidas por la Pontificia Universidad Javeriana en su seccional de la ciudad de Cali.

Dentro de este grupo mayor y seleccionados mediante encuesta aplicada a los estudiantes de último semestre de cada una de las carreras y programas de pregrado que hayan avanzado en más del 90% del programa de

estudios¹¹, se obtuvo la **unidad de trabajo** conformada por el conjunto de aquellos profesores que desde la perspectiva de los estudiantes, desarrollan “buenas clases”, entendida esta última tanto en un contexto epistemológico (enseñanza que produce comprensión), así como moral y ético (enseñanza inscrita en un pensar crítico que procura valores implícitos y explícitos).

7 . RESULTADOS.

7.1. Constitución de un seminario permanente alrededor del proyecto.

Dadas las características del Proyecto, y a solicitud tanto del Decano de Humanidades como de la directora de la Maestría en educación, se optó por incluir en el Proyecto un grupo de alumnos de la Maestría en Educación, profesores de la misma Universidad Javeriana, para vincularlos en asuntos particulares que pudieran investigar, formándose en investigación a través de trabajos concretos. Se incluyeron a Nohora Elena Cáceres, William Jurado, Fernando Naranjo, Luis Alonso Gonzáles y Nazly Duque, quienes luego de un proceso de formación teórico, alrededor de lecturas y comentarios así como el conocimiento del proyecto mismo, decidieron involucrarse con tareas específicas que se irían redefiniendo y precisando, a medida que avanzará el mismo. Como parte integrante fundamental de la investigación, desde una asesoría voluntaria, es necesario indicar, se vinculó la profesora Irene Victoria, quien dada su profunda experiencia en investigación social, ha tenido una asesoría al Proyecto desde consideraciones fundamentalmente metodológicas. En los últimos días del mes de Abril, también se ha vinculado , yo diría que como interlocutora muy especial, la profesora Vicky Acevedo (p.h.d. , en Psicología) con quien, dado el interés que ha mostrado por conocer el proceso del proyecto, se ha tenido reuniones de intercambio académico permanente.

7.2 . Presentación del proyecto ante las autoridades académicas de la universidad.

El día 9 de marzo se presentó ante las autoridades académicas de la Universidad Javeriana el proyecto general con el fin de enterarlos de los objetivos y alcances del mismo, su estructura de desarrollo, importancia y relevancia para la Universidad, así como solicitarles su colaboración, de manera especial cuando se fuera donde los estudiantes de último semestre a recoger la información sobre los profesores. Se les entregó., además, una copia del resumen ejecutivo de la Investigación, resumen que fue enviado vía e-mail a quienes no pudieron asistir ese día a la presentación.

7.3 Diseño, validación y aplicación del instrumento

En una reunión del seminario de investigación se presentó a consideración del Grupo de Investigación, un borrador de instrumento para aplicar entre los estudiantes, el cual era, con muy breves ajustes, el utilizado por Rafael Campo en su investigación sobre “Las prácticas docentes de excelencia en la Universidad Javeriana de Bogotá”. El instrumento en mención preguntaba por los tres mejores profesores según la experiencia de los estudiantes, con comentarios y razones de la selección de cada uno de ellos. Se acordó realizar una prueba piloto con un grupo de la Universidad, y para ello se escogió al grupo de Inglés IV, que tenía a su cargo el profesor William Jurado, miembro del Grupo de Investigación.

El instrumento se aplicó y como consecuencia de ello, se ajustó en términos de la selección de un solo profesor por parte de cada estudiante, ya que en la discusión sobre la encuesta, ellos señalaron que las razones que daban para uno solo de los profesores eran las mismas para todos ellos.

En la siguiente reunión y luego del informe de los asistentes del Grupo de Investigación a la prueba piloto, se procedió a ajustar y decidir tanto la versión final del instrumento como la forma de aplicación, horas, responsables y para ello se estableció un programa detallado indicando horario, número de estudiantes matriculados por asignatura y profesor responsable de la misma materia para realizar un contacto anterior a la aplicación de la encuesta a los estudiantes.

En definitiva se dejaron las dos siguientes cuestiones:

¹¹ Los Programas académicos que cumplieron con ese requisito en al año 2001, fecha de la investigación, fueron: Administración de Empresas, Contaduría, Ingenierías (Electrónica, Industrial, de sistemas, Civil), y Psicología.

“Según su experiencia, ¿Cuál ha sido el (la) mejor profesor (a) que Usted ha tenido durante sus estudios en esta Carrera o Programa Académico?” (Indique nombre completo y asignatura o asignaturas tomadas con él o ella).

“ Indique las razones de la selección del (a) profesor (profesora) anterior.

Según lo acordado se aplicó la encuesta a los estudiantes, una vez hubieran pasado por la experiencia académica de los primeros parciales del semestre, ya que en medio de ellos consideramos que no era un momento adecuado para su aplicación.

7. 4. Resultados de la aplicación del instrumento

La encuesta fue aplicada a un total de 295 estudiantes de un total de 375 que según la Oficina de Control y Registro estaban matriculados en el último semestre de las carreras (en Ingeniería Civil el grupo superior estaba en IX semestre). Lo anterior nos indica una aplicación a un 78.66 % de los estudiantes, que es un poco inferior, pues encontramos en algunos grupos alumnos de semestres anteriores al último que habían tomado una materia con el grupo en donde aplicó la encuesta que para el caso de Ingenierías fue Ética.

Los resultados señalaron que los alumnos seleccionaron como sus “buenos profesores” a un grupo preferencial de ellos entre quienes se destacan al ser nombrados el mayor número de veces:

En Administración de Empresas la profesora de Economía Internacional (asignatura de 7° semestre) y la asignatura de Economía Colombiana (de 9° semestre).

En Psicología , la profesora de: introducción al Psicoanálisis (4° semestre); Genética Experimental (4° semestre); Introducción a la Psicología social (6° semestre).

En Ingeniería Industrial, el profesor de Mercadeo (7° semestre).

En Ingeniería Civil, el profesor de geología (5° semestre).

Por todas las Ingenierías, el profesor de Introducción a la Ingeniería (1° semestre).

En Ingeniería de Sistemas, la profesora de Lenguajes 3 y 4 (4°y 5° semestres) y Diseño y Análisis de algoritmos (en 7° Semestre).

En Ingeniería electrónica, el profesor de Arquitectura de computadores I y II (en 7° y 8° semestres).

Y en Contaduría Pública, el profesor de Auditoría I, II y III (en 7°, 8° y 9° semestres).

8. CONCLUSIONES PRELIMINARES: LOS PROFESORES SELECCIONADOS Y LAS RAZONES DADAS POR LOS ESTUDIANTES PARA SU SELECCIÓN:

Un análisis de los profesores escogidos y las razones para su selección , muestra que los alumnos que cursan el último semestre de cada una de las carreras de la Universidad en donde se aplicó el instrumento, consideran como características de un buen profesor , agrupado por categorías, lo siguiente, lo cual debe ser analizado y comprendido como que **ello se da de manera interdependiente unos de otros y que por lo tanto su sentido didáctico pleno está dado por esta complementariedad** y no por la aparición de alguna de ellas de manera aislada. Este hecho, efectivamente se da cuando por ejemplo indican *“ese profesor sabe mucho, pero yo casi no le entiendo”*. En un buen profesor, desde el concepto de los estudiantes, el saber de su disciplina está íntimamente relacionado con la transposición didáctica del mismo a los alumnos para ser comprendido.

8.1. Conocimiento: manejo riguroso del saber objeto de enseñanza.

Tal vez alguien vea esta cualidad de un buen profesor como algo extraño, en el sentido de que si algo caracteriza a las instituciones de Educación y en especial a las Universidades, es el ser sociedades del conocimiento. Se supone que entre el conjunto de personas que forman esta sociedad, los profesores,

especialistas y estudiosos de las diversas disciplinas y saberes objeto de enseñanza en la universidad poseen no solo los conocimientos, sino que su ejercicio profesional los capacita para enseñar, para “mostrar” ese saber desde las formas discursivas propias de su campo de saber. Sin embargo esto no es así para todo el cuerpo profesoral según el decir de los estudiantes. Ellos valoran en alto grado, que la exposición del saber en la clase por el profesor, sea realizada de forma rigurosa, directa y desde las racionalidades propias de las disciplinas. Al respecto un estudiante de Administración de Empresas dice de su profesora de Economía:

“Domina de manera excelente el tema, es respetuosa, enseña de una forma clara, genera en los estudiantes amor e interés por la materia. Al finalizar el curso, el estudiante se apropia del tema y lo domina perfectamente. Estimula el análisis. Es exigente. Le gusta más la calidad que la cantidad”.

Se puede observar como el dominio del saber es demostrado por la claridad de lo expuesto por la profesora, es una evidencia continua y permanente que permite que el estudiante se “apropie” del tema, a partir de exigencias analíticas de construcción y exposición del saber enseñado por parte de los propios estudiantes.

En este sentido los estudiantes perciben la formación que tiene una buena profesora cuando señalan que a su vez ella tiene, y lo expone a los estudiantes, una formación rigurosa en el campo de su saber:

“ Por su formación académica rigurosa, con claridad conceptual y juicio formado seriamente. Desde el comienzo su preocupación no fue solamente la transmisión de conocimientos sino que además vigiló muy de cerca el proceso de aprendizaje a conciencia y con miras a la formación de un criterio en estudiante, logrando que este planteara su postura de forma sustentada y sobre todo logrando la claridad conceptual. Forma y educa con excelente calidad”. (Estudiante de Psicología)

8.2. Comunicación didáctica: ese manejo riguroso se orienta hacia la comprensión del saber por parte de los estudiantes.

Otra característica importante del buen profesor, está relacionada con la direccionalidad e intención, el sentido, de su ejercicio como profesor. No solo domina y demuestra un saber determinado, sino que ese saber, en el ámbito de la universidad está orientado intencionalmente hacia que el otro, el estudiante, lo comprenda :

“ Tiene calidad personal humana, pues reconoce el esfuerzo personal y el interés del estudiante. Se entrega totalmente para ofrecer sus conocimientos. No coloca barreras ante el estudiante. Tiene capacidad e idoneidad, posee una alta capacidad para comprender y explicar los contenidos de sus asignaturas. Desde la investigación, es una persona abierta a la innovación, muy actualizada en sus conocimientos y puente en proyectos y grupos de investigación. Es una persona responsable y con capacidad de liderazgo y coordinación de proyectos. Mantiene orden en sus asignaturas, utiliza muy buen material didáctico y teórico, posee buenas fuentes de información. Es sencillo, tiene un trato amable, cordial que permite al estudiante aclarar totalmente las dudas y el desarrollo de iniciativas propias”. (Estudiante de Ingeniería electrónica).

Se observa cómo este estudiante señala al final de su relato que la docencia del mejor profesor de Ingeniería Electrónica permite al estudiante aclarar dudas y desarrollar sus propias iniciativas, es decir, como se indica a continuación, el saber está orientado, en su presentación didáctica hacia una comprensión del mismo,

“Además de sus grandes conocimientos es un profesor que se pone al mismo nivel de sus estudiantes. Se entrega de cuerpo y alma a sus alumnos y no por tener más conocimientos que ellos se siente superior. Para mí es mucho más importante un profesor que no tenga muchos conocimientos pero que sepa transmitirlos a sus estudiantes, que un profesor que tenga muchos conocimientos y no sea capaz de hablar al nivel de los estudiantes y hacerse comprender. Sabe mucho y se hace entender. Más que un profesor parece un compañero sin llegar a ser un payaso ni bufón tratando de agradar a sus alumnos”. (Estudiante de Ingeniería de Sistemas).

El saber, saber de sus disciplina y de otras disciplinas, le permite facilitar la comprensión de los conceptos, métodos, sistemas de valoración, etc., como parte de esa intención, de ese propósito formativo, al pretender la formación de pares académicos, que serán los estudiantes, expresado en la frase “hablar al nivel de los estudiantes y hacerse comprender”, lo cual se interpreta como que es intencional en el ejercicio docente que el profesor busque la comprensión del saber enseñando.

8.3. Interdisciplinariedad : expresan en su saber un desbordamiento hacia otras disciplinas.

Ya se señaló anteriormente. El saber de un buen profesor es apreciado en alto grado por sus estudiantes cuando, además de demostrar su dominio e intención, este se “desborda” en la clase hacia otros saberes, no solo dentro de su propia disciplina, sino de otros saberes cercanos (planteados en el currículo por ejemplo) , e incluso mucho más allá, en otros campos:

*“Es un docente muy integral a pesar de su nivel de especialización. **Sabe de todo lo que uno le pregunta de la carrera o de otros temas.** Se mantiene muy actualizado. Sabe entender a los alumnos y a su vez es muy estricto si uno falla por negligencia. Los trabajos que coloca son muy prácticos y reales para nuestra profesión. Los consejos y las cosas que dice son en la clase son para tomarlas y aplicarlas en la vida. Creo que en verdad es un docente, un maestro. Siempre está disponible para las consultas”.* (Estudiante de Contaduría).

Es interesante observar, que el conocimiento de un buen profesor, es apreciado cuando no está restringido ni circunscrito a lo propio y particular de lo pertinente a su clase. El solo conocimiento de la propuesta formativa expresada en el currículum, que le permite al profesor articular e integrar los conceptos de distintas disciplinas, es ya una señal del conocimiento y manejo de otros saberes. Pero ello también se muestra cuando procura la aplicación de los saberes a problemas particulares y, fundamentalmente, en el momento de la formulación de las preguntas a los estudiantes que requieren para sus respuestas el acceso y manejo de varias disciplinas. Esta, es una clave importante de una buena docencia

Es absolutamente precisa esta característica indicada por una estudiante para calificar el trabajo de su profesora :

*“**Considero que es una persona muy preparada no solo en las áreas en que se desempeñó aquí en la Universidad, sino en muchas más, es una persona íntegra, amable, exigente y agradezco a ella en gran parte mi formación como psicóloga, pues me dio bases no solo teóricas sino como persona. Es una persona que exige no solo en lo teórico sino en lo metodológico, en la parte personal a los trabajos, da pie a la creatividad y al libre desarrollo de las ideas. En pocas palabras para mí, es la mejor maestra que he tenido., lástima que la Universidad ya no cuente con una persona tan valiosa como ella**”.* (Estudiante de Psicología)

La estudiante llega incluso a realizar un juicio de valor entre el dominio del saber propio, el de saberes cercanos con su área disciplinaria, y le lleva, a la estudiante, a considerar que esta profesora, es una profesora íntegra, es decir moralmente consistente entre lo que dice, lo que hace y lo que sabe demostrado en la clase.

8.4. Rigor : expresan y realizan una exigencia a los estudiantes para la demostración de ese saber de manera seria y rigurosa.

En relatos anteriores ya algunos estudiantes lo han expresado. Las exigencias de estos buenos profesores frente al saber expresado de los estudiantes durante el desarrollo de la clase, “el saber aprendido”, no es cualquier clase de saber. No vale cualquier tipo de expresión de ese saber. Existen desde el inicio de las clases, reglas muy claras (los alumnos saben a que atenerse) y hay una exigencia continua y permanente porque los estudiantes demuestren sus dominios:

*“**Porque ha sido el único profesor en toda la carrera que ha sido exigente con un curso pero a base de motivación, respeto por el alumno y de esa manera logró que todos los estudiantes pusieran mucha dedicación y empeño para sacar adelante la materia.** El hacía evaluaciones que jamás fueron mecánicas o teóricas sino que siempre fueron evaluaciones prácticas en las cuales uno decía que “hasta haciendo el examen uno aprendía”, además tenía características o cualidades personales muy grandes. Era toda una persona que se ganó el respeto no por los exámenes que hacía o lo fuerte que hablaba sino que se ganó el respeto de todos gracias a su conocimientos y cualidades como persona”.* (Estudiante de Ingeniería Industrial).

Exigencia, que no está inscrita en un contexto autoritario, sino de flexibilidad, de negociación de significados, de reglas de funcionamiento, e incluso, dentro de exigencias en contextos de la clase en donde se valora la imaginación y la creatividad en la demostración del saber aprendido.

*“Considero que ha sido una de las mejores profesoras por su gran conocimiento. Las clases aunque eran un poco estrictas, eran dinámicas y creo que todos aprendimos mucho con ella. Así como sabía mucho y tenía mucha información de igual manera sabía como brindar esos conocimientos de la mejor forma. **Era una persona estricta en cuanto a los requisitos de estudio en el aula, pero también era muy flexible. Las clases permitían que el contenido no fuera monótono. Además los talleres, ejercicios y exámenes le daban la posibilidad al estudiante de utilizar su imaginación en la práctica, de la teoría**”.* (Estudiante de Psicología)

8.5. Respeto : actúan con consideración por los estudiantes y mantienen una motivación constante para que se superen intelectual, profesional y humanamente.

En la formación escolar en general, pero en particular en la educación superior, existen diversas maneras de expresar un respeto por el otro, el estudiante.

Algunas van desde explicitar la acción, el respeto, como el marco general de la interacción humana en las clases, hasta aquellas, la mayoría, en donde se construye un marco tácito de respeto mutuo expresada la consideración del otro como legítimo otro en proceso de formación profesional, con sus dificultades de comprensión.

*“El profesor es una persona íntegra y como docente es muy bueno, pues sabe transmitir sus conocimientos de manera clara y concisa. Es una persona muy preparada. Hace que el alumno le tome cariño a su asignatura, que guste. Sus clases son muy dinámicas e interesantes. Utiliza varios recursos de la Universidad como son los laboratorios, audiovisuales, etc.,. **Tiene una relación muy buena con sus alumnos, tanto que se preocupa si uno de ellos va mal en su asignatura**”.* (Estudiante de Ingeniería civil).

Pero el respeto es una construcción humana en donde se da y se exige. Se explicita, pero también se manifiesta en hechos tan problemáticos como la evaluación de los aprendizajes, terreno en el cual es manifiesto el ejercicio del poder y la intolerancia por parte del profesor. En los buenos profesores, los estudiantes hacen un reconocimiento explícito de cómo manifiestan como una acción considerada en los momentos de la evaluación,

*“Me parece que es una persona excelentemente bien preparada. Denota un conocimiento muy bueno sobre la materia, además de exponer las ideas y/o explicaciones muy claramente. **Ofrece al estudiante gran respeto , al mismo tiempo que lo demanda. Poniéndolo en términos sencillos, es una profesora que me ha hecho estudiar realmente, y la única de la cual siento que he aprendido realmente algo que me sirve diariamente y que se me ha quedado. Es exigente pero muy justa y sabe evaluar a los estudiantes muy bien**”.* (Estudiante de Administración de empresas)-

Y como lo expresaron durante la entrevista focal ¹², un representante de cada una de las carreras en donde se realizó la investigación el respeto se manifiesta con las exigencias para que los estudiantes trasciendan el momento de clase, e incluso de la carrera, y comprendan que su formación va mucho más allá de ese tiempo y lugar y que ellos son personas que serán mañana profesionales, seres humanos en un mundo problematizado al tendrán que ayudar a construir, y aquí ingresamos plenamente en el campo ético y moral.

8.6.Ética y moral : las clases se realizan en un contexto ético y moral

En ese mundo de las clases, en especial de las buenas clases, construido entre profesores y alumnos, la dimensión ética y moral, el mundo de los valores socialmente reconocidos, no solo son vividos por unos y otros, sino claramente explicitados por el docente y reconocidos por los estudiantes en el desarrollo de las clases.

*“Excelente profesional. Posee conocimientos claros y los transmite con facilidad. No le importa explicar una y otra vez hasta que los alumnos asimilen el tema. **Se preocupa por las personas a las que enseña y no lo piensa dos veces si tiene que detener la clase para dar un consejo. Sus clases se basan en ejemplos, incluso de la vida cotidiana, que permiten asimilar y comprender conceptos**”.*

¹² Con el fin de complementar la información recogida en las encuestas, en fecha posterior se realizó una entrevista colectiva con un grupo focal en donde hubo representantes de cuatro de las carreras en donde se aplicó el instrumento. Esta entrevista fue grabada en video.

***rápidamente**, incluso los más difíciles de entender. Da oportunidades; cree en la gente y no intimida a los alumnos como suelen hacer los profesores para demostrar que saben".* (Estudiante de Contaduría).

Y es presumible que el marco sistémico de las acciones docentes realizadas por estos profesores, seleccionados por los estudiantes como buenos profesores, analizadas como una totalidad interdependiente, muestren que todas ellas pueden justificarse pues están basadas en principios morales claramente explicitados por los profesores (Fenstermacher, 1989). Esto es así, porque "...la práctica educativa es acción informada, comprometida; es una actividad esencialmente ética guiada por valores educativos básicos más que por mezquinos intereses instrumentales o utilitaristas (Kemmis, 1988).

Y por ello insisto en analizar y comprender estas "buenas clases" como una práctica intencionada y estructurada con base en valores, lo cual es descrito por Kemmis de la siguiente manera "...Pero aun cuando la práctica educativa siempre implica objetivos e intenciones morales, estos objetivos e intenciones se estructuran no como "fines" para los cuales la práctica constituye el medio técnico, sino como compromisos educativos que solamente pueden realizarse en y mediante la práctica. La práctica, por consiguiente, no se considera como un proceso instrumental que sirve a fines educativos fijos, sino como una actividad fluida en la que la elección tanto de los medios como de fines está guiada por valores y criterios inmanentes en el proceso educativo mismo; criterios que sirven para distinguir entre la práctica que es educativa y la práctica que no lo es, y la práctica educativa buena de la práctica que es indiferente o mala" (Kemmis, 1988).

*" Elocuencia, conocimientos, metodología, honestidad, amable, directo, motivante. **Enseña el mercadeo con pasión, es el único profesor que he tenido en la carrera el cual inculca el amor por el país, es un tipo positivo y a la vez realista con la situación del país. Es un profesor puntual. Es flexible con los estudiantes"**.* (Estudiante de Ingeniería Industrial).

Y es en el mundo de la globalización, que pretende uniformar modelos de vida y de ejercicio profesional a partir de racionalidades empresariales, se hace necesario la construcción de puentes éticos y morales entre la vida de la academia y la realidad del mundo del trabajo de nuestros futuros profesionales. Y ello lo realizan día a día, de manera implícita, pero también explícita en el desarrollo de sus clases, los buenos profesores universitarios.

BIBLIOGRAFÍA

- Anaya Santos, Gonzalo. (1998). El profesor ideal. Cuadernos de Pedagogía, 261. Sevilla.
- Anning, A. (1987). An analysis of six primary teachers' understanding of how children learn and its relationships to their teaching strategies (Paper presented at Conference on Teachers' Professional Learning, University of Lancaster, July).
- Argyris, C.; Putnam, R. & McLain Smith, D. (1985). Theories of Action, en Action Science. Concepts, Methods and Skills for Research and Intervention, pp.80-112 (San Francisco, Jossey-Bass).
- Arrufat Gallego, María Jesús. (1991). Investigación sobre pensamientos del profesor : aproximaciones al estudio de la teorías y creencias de los profesores. Revista Española de Pedagogía. Año XLIX. N°189. Madrid.
- Borrero, Alfonso. (1995). ¿ Y el maestro universitario?., en Orientaciones Universitarias, N°13. Universidad Javeriana. Bogotá.
- Buendía Eisman, Leonor; Colás Bravo, Pilar; Hernández Pina; Fuensanta. (1998). Métodos de investigación en Psicopedagogía. Mc Graw Hill. Madrid.
- Calderhead, J, (1983). Research into Teachers and Student Teachers, Cognition: Exploring the Nature of Classroom Practice (Paper present at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco, April.).

- (1988). Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores, en Villar, L.M. (Dir.) *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy, Marfil.
- Calderhead, J. (1989). *Reflective Teaching and Teacher Education*, *Teaching & Teacher Education*, 5:1, pp.43-51.
- Clark, C.M. (1985). *Ten Years of Conceptual Development in Research on Teacher Thinking* (Paper present to the Conference of the ISATT, Tilbur, The Netherlands, May 28).
- Clark, C. M. y Peterson, P.L. (1986). *Teachers' Thought Proceses*, in Witrock, M. (Ed.) *Handbook of Research on Teaching*, pp. 255-296 (New York, Macmillan).
- Camacho, Cecilia; Leroy, Anne Marie; Sandoval, Leonor. (1996). *Proceso de reflexión acción sobre la práctica pedagógica en un contexto educativo universitario, basado en el Paradigma pedagógico Ignaciano*. Tesis de Grado. Universidad Javeriana. Cali.
- Connelly, F.M. & Clandinin, D. J. (1984). *Personal practical knowledge at Bay Street school: ritual, personal philosophy and image*, en Halkes R. y Olson, J.K. (Eds.) *Teacher Thinking: A new perspective on persisting problems in education*.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona. Paidós.
- Dillard, J. (1987). *Getting into the bargain: A study of Interactional Thinking and Improvisation* (Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Washington, April).
- Elbaz, F. (1983). *Teacher Thinking. A study of Practical Knowledge*. (London, Croom Helm).
- Erikson, F. (1986). *Qualitative Methods in Research on Teaching*, en Wittrock, M. (Ed.), *Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza*.
- Esguerra, Luz Stella; Flecher, Jane ; Valoza, Lyla Piedad. (1993). *Propuesta para el mejoramiento de la docencia en la Facultad de Odontología de la Universidad Nacional de Colombia*. Tesis de grado. Universidad Javeriana. Bogotá.
- Fenstermacher, Gary D. (1997). *Tres aspectos de la filosofía de la enseñanza*. , en Wittrock, "La investigación de la enseñanza", M.E. C. Paidós. Barcelona.
- Gallego, M.J. (1989). *El pensamiento del profesor en relación con la introducción de la informática en la escuela*. Tesis de Licenciatura inédita.
- Gallego, M. J. Y León, M. J. (1988). *Conocimiento, sistema de creencias e intenciones del profesor sobre el aprendizaje de los alumnos y sus actividades en clase*, en Marcelo, C.(Ed.) *Avances en el estudio del pensamiento de los profesores*.
- Getz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata. Madrid.
- Glaserfeld, E.V. (1988). *La enseñanza activa desde el constructivismo*. Trad. Felix Bustos. Publicaciones del Departamento de Psicopedagógicas de la Universidad Santiago de Cali. Cali. Colombia.
- Grant, G.E. (1987). *Pedagogical Content Knowledge : A case Study of Flur Secondary teachers* (Paper presented at the annual meeting of A.E.R.A. Washington).
- Guba, E.G. (1983). *Criterios de credibilidad en la investigación naturalista*, en Gimeno, J. Y Pérez, A. I. (Eds.). *La enseñanza: su teoría y su práctica.*, pp.148-165 .Madrid. Akal.
- Guba, E.G. y Lincoln, Y. S. (1987). *Naturalistic Inquiri*, en Dunkin, M.J. (Ed.). *The internacional Enciclopedia of Teaching and Teacher Education*, pp.147-151 (Oxford, Pergamon Press).

- Halkes, R. y Deijkers, R. (1984). Teachers' teaching criteria., en Halkes, R. y Olson, J.K. (Eds.), o.c.
- Halkes, R. & Olson, J.K. (Eds.) (1984). Teachers' Thinking: A new perspective on persisting problems in education (Lisse, Swets and Zitlinger).
- Harvey, P.L. (1986). Student teachers' articulated belief and their congruence with classroom practices (Paper presented to the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco, April).
- Hollon, R. E. y Anderson, C. W. (1987). Teachers' Beliefs about Students' Learning Processes in Science: Self-Reinforcing Belief Systems . (Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Washington, April).
- Janesick, V. J. (1978). An ethnographic study of a teachers' classroom perspective: Implications for curriculum. (I.R.T., Michigan State University, Research Series, N°33).
- Kelly, G. (1955), The Psychology of personal Constructs. Vol I y II. New York, Norton
- Kleine, P.F. & Smith. L. M. (1987). Personal knowledge belief systems and educational innovators (Papers presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Washington, April).
- Lampert, M. (1985). Teachers' Strategies for Understanding and Managing Classroom Dilemmas (Paper presented at ISATTs, May 28-31, Tilburg University, The Netherlands).
- Litwin , Edith. (1997).Las configuraciones didácticas. Piados. Buenos Aires.
- Lowyck, J. (1980). Aprocess Analysis of Teaching. Report N°21. Document ERIC. ED 190 513
- Lucio, Ricardo ; Duque, María Mercedes.(2000). Estado del arte de las comunidades académicas de la investigación educativa y pedagógica en Colombia. La educación superior. Colciencias – Socolpe. Bogotá.
- Kemmis, S y Fitzclarence, L. El currículo: más allá de la teoría de la reproducción, Madrid, Morata, 1988
- Marcelo, C. (1987). El pensamiento del profesor. (Barcelona, CEAC).
- Marcelo, C. (Ed.) (1988). Avances en el estudio del pensamiento de los profesores. (Sevilla, S. P. Universidad de Sevilla).
- Martínez Miguélez, Miguel. (1993). El paradigma emergente. Una nueva teoría de la racionalidad científica. Trillas México.
- . (1994).La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico práctico. Trillas. México. 2ª edición.
- . (1996). Comportamiento humano: nuevos métodos de investigación. Trillas. México., 2ª edición.
- . (1999). La nueva ciencia: su desafío, lógica y método.Trillas. México.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Icfes. Universidad Pedagógica Nacional. Hacia una agenda de transformación de la educación superior: planteamientos y recomendaciones. (sin fecha)
- Morin, Edgar. (1988). El conocimiento del conocimiento. Cátedra. Madrid.
- (1994) Introducción al Pensamiento Complejo. Gedisa, Barcelona.
- Nasiff,Ricardo. (1983). Teoría de la educación.Problemática pedagógica contemporánea. Editorial Cincel. Madrid.

- Nimier, Jacques. (1992). Las matemáticas, el español, los idiomas ¿Para qué sirven?. El profesor y la representación de su disciplina. Fondo editorial de la Universidad del Valle.Cali. Colombia.
- Ovejero, A. (1988). Psicología social de la educación. Barcelona. Herder.
- Perafán Echevarry, Gerardo Andrés. (1997). Pensamiento docente y práctica pedagógica. Una investigación sobre el pensamiento práctico de los docentes. Cooperativa editorial del Magisterio. Colección Mesa Redonda. Santa Fé de Bogotá.
- Pérez, A. I. Y Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción del profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. Rev. Infancia y Aprendizaje, 42.
- Phillips, D. C. (1986). The conceptual Minefield of "Structure". Meditations After Studying the Knowledge Structures of Student-teachers (Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., San Francisco.
- Pontificia Universidad Javeriana. Consejo Directivo Universitario. Acuerdo 0066 del 22 de Abril de 1992.
- Pontificia Universidad Javeriana.(1998). Diseñando el futuro: Javeriana 2005. Cali.
- Pope, M. (1986). La psicología de los constructos personales y la investigación e innovación curricular., en Actas de las VI Jornadas de Estudio sobre la investigación en la escuela, pp- 29-38 (Sevilla).
- Porlán , Rafael. (1989). Teoría del conocimiento, teoría de la enseñanza y desarrollo profesional. Las concepciones epistemológicas de los profesores. Tesis de doctorado. Universidad de Sevilla.
- (1996). Conocimiento profesional deseable y profesores innovadores; fundamentos y principios formativos. Revista Investigación en la Escuela., n°29.
- Putnam, J. Y Duffy, G.G. (1985). The subtleties and complexities of instruccional explanation in reading: A case study of an expert (I.R.T., Michigan State University, Research Series N° 155).
- Roehler, L. R. y otros.(1987). Exploring Preservice Teachers' Knowledge structures (Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A. Washington).
- Rokeach, M. y Rothman, G. (1965). The principle of Belief Congruence and the Congruity Principles as models of cognitive interaction, Psychological Review, 72:2.
- Schön, D. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action (New York, Basic Books).
- (1987). Educating the reflective practitioner. San Francisco. Jossey Bass.
- Shavelson, R. J. y Stern. (1983). Investigación sobre el pensamiento del profesor, sus juicios, decisiones y conducta, en Gimeno,J. Y Pérez, A. (Eds.)
- Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching, Educational researcher, 15:2
- (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform, Harvard Educational Review, 57:1.
- Tabachnick, B. R. y Zeichner, K. M. (1988). Influencias individuales y contextuales en las relaciones entre las creencias del profesor y su conducta en clase: estudios de caso de dos profesores principiantes de EEUU., en Villar Angulo, L.M. (Dir).
- Universidad de San Buenaventura. Cali. (1999).Programa de investigación educativa en contextos de Docencia Universitaria. CINDE – Universidad de San Buenaventura. Cali.
- Urcochea, Fernando. (1999). La profesionalización académica en Colombia. Historia, estructura y procesos. Tercer Mundo. Universidad Nacional de Colombia. Santa Fé de Bogotá.

- Villar, L.M. (Ed.). (1986). Pensamiento de los profesores y Toma de decisiones. Sevilla, S.P. de la Univ. De Sevilla.
- (1988^a). Descripciones de reflexiones en la acción de los profesores como profesionales, en De Vicente, P.S. ; Sáenz, O. Y Lorenzo M. (Eds). La formación de profesores, Granada, S.P. Univ. De Granada.
- Villar, L. M. (1988b) (Dir.). Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. implicaciones para el currículo y la formación del profesorado. Alcoy. Marfil.
- Wilcox, S. K. (1987). Making sense of in-service education: A case Study of one teacher's efforts at Implementation (Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A. Washington.
- Zeichner, K. M. (1987). Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado. Revista de Educación 282.
- Zeichner, Z.M. (1993). El maestro como profesional reflexivo. Cuadernos de Pedagogía, 220.