

Analysis of Narratives in Understanding of the University Teaching Practices

Abstract

The objective of this article includes the analysis of narrative content oriented to the identification and understanding of the practice teaching. Methodologically, we assumed the historic paradigm - hermeneutical with qualitative methodological approach, based on the systematic analysis of 147 narratives, with 49 teachers of basic sciences in the CUC. The processing of the narratives advancement with the ATLAS.ti software. In the results, we identified two types of narratives for the praxis teacher: reflexive and traditional, posing the challenge of the praxis teacher as facilitator and shaft generator significant learning experiences in the students.

Keywords: Analysis of narratives, practice teaching, ATLAS.ti, Basic Science, Higher Education.

1. INTRODUCCIÓN

Luego de más de dos décadas del siglo XXI se puede evidenciar que a pesar de la segunda oleada de revoluciones educativas, aun subyace en el imaginario colectivo del docente el enciclopedismo, marginando del discurso la resolución de problemas; y si bien todos los paradigmas hablan de competencias, aún persisten miradas de enfoque conductuales. Precisamente la Unesco (1995) resalta la práctica docente como un factor fundamental para el cambio y desarrollo de la Educación Superior. En este sentido Briones (1999) concibe la práctica docente como una relación recíproca e integral del estudiante y el docente en la construcción del saber. Por su parte Durkheim (2000) plantea que cuando hay una acción desde la experiencia hacia la inexperiencia, se presenta una transmisión rápida y profunda de todo el legado cultural de la humanidad sobre el cual las nuevas generaciones edificarán el futuro, en este sentido una dimensión social e histórica estará presente en las prácticas humanas.

Algunas Instituciones de Educación Superior se han preocupado cada día por elevar la calidad de los procesos educativos centrados en la práctica docente; una muestra de ello la constituyen la Stanford Univer-

sity, University of Saskatchewan, The Ohio State University, University of Texas; que han implementado el portafolio del profesor como una manera de identificarse con las investigaciones de (Zeichner & Liston, 1987; Hatton & Smith, 1995; Shulman, 1987; Larrivee, 2000; Kane, Sandretto & Heath, 2004). Estas investigaciones se refieren a la importancia de la práctica docente, como un factor determinante para mejorar los aprendizajes de los universitarios y que permitan impactar positivamente su desempeño profesional.

En este contexto, para el caso de la Corporación Universidad de la Costa – CUC, se desarrolló el proyecto de investigación institucional titulado: “Análisis de Contenido: Una técnica para develar la práctica del docente universitario” a cargo del Grupo de Investigación Gestión Educativa. A partir del proyecto mencionado se ha derivado el presente artículo de investigación orientado al análisis de contenidos de las narrativas de las prácticas docentes en el área de ciencias básicas. En este orden de ideas y a partir del propósito central del presente estudio, el problema de investigación se ha formulado bajo los siguientes términos: *¿Cuáles son las tendencias y características representativas de la práctica docente, develadas a partir de las narrativas de los maestros del Área de Ciencias Básicas de la Corporación Universidad de la Costa CUC?*

Teniendo en cuenta que sobre la práctica docente, se ha escrito mucho, la investigación resalta: Concepto de Práctica; “La palabra “práctica” viene del griego praxis que significa acción, obra. La práctica es la herramienta de acción a través de la cual, el ser humano modifica el mundo, de acuerdo a la idea que él tiene, sobre lo que debe ser. Desde el punto de vista, general hace referencia al ejercicio de una facultad o actividad conforme a ciertas reglas y a la destreza que se adquiere con dicho ejercicio; también hace referencia al método observado en la ejecución de ciertas operaciones y a la dirección de un maestro que permita habilitarse y ejercer públicamente una actividad o profesión.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Los fundamentos teóricos y curriculares de la práctica docente, han sido derivados desde diferentes enfoques, teorías y modelos que responden al problema fundamental de la educación: Qué tipo de hombre y sociedad se quiere formar a través de las preguntas: ¿por qué?, ¿para qué?, ¿cómo? y ¿cuándo educar? En consecuencia, dentro de toda teoría y mo-

delo subyace una postura del hombre como individuo, como ser social y como ser cultural; así para la dimensión individual el modelo pedagógico se apoya en una teoría psicológica; para la dimensión social, el modelo se apoya en una teoría sociológica; y para la dimensión cultural, en una teoría antropológica.

Desde el punto de vista de Kemmis (1996) el sentido y la significación de la práctica se constituyen teniendo en cuenta por lo menos cuatro aspectos:

1. No se puede comprender adecuadamente el sentido y la significación de una práctica sin hacer referencia a las intenciones del profesional.
2. El sentido y la significación se construyen en un plano social.
3. El sentido y la significación de una práctica se construyen en un plano histórico.
4. El sentido y la significación de una práctica se construyen en un plano político.

Según este punto de referencia una práctica se ve influida por circunstancias sociales, políticas, históricas, culturales propias del contexto donde se encuentra inmersa; en otras palabras la práctica educativa se circunscribe a un determinado modelo pedagógico, con sus fundamentos teóricos, epistemológicos y curriculares.

A partir de la revisión de los principales referentes teóricos y empíricos se encuentran los aportes de Showers (1984) quien plantea la incidencia de los procesos de coaching docente como gestor y mediador de estrategias aplicadas al desarrollo del aprendizaje sistémico. Zeichner & Liston (1987) así como Schulman (1987) resaltan la importancia de los programas de formación del profesorado orientados a la práctica educativa innovadora. En complemento, Dewey (1933) presenta una reflexión de la práctica docente donde se evidencia el rol activo del docente en su observación y persistencia para el desarrollo de escenarios que propician el encuentro con el conocimiento.

En este contexto evolutivo de la investigación sobre la práctica docente se inserta Schön (1992) con sus lineamiento de formación de los profesionales reflexivos, orientados hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones, diferenciando entre la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción; esto es la capacidad que

tiene el sujeto de describir lo que hace, para luego reflexionar sobre ello. En tal sentido, Hatton & Smith (1995) consideran que la reflexión en la acción y sobre la acción se derivan de la construcción y reconstrucción de la experiencia, y provee unos significados para distinguir la práctica profesional de la no profesional. Larrivee (2000) analiza la relación del concepto de reflexión crítica con los conceptos de cuestionamiento crítico y auto-reflexión aplicada al contexto socio-histórico y político-cultural en que se desarrolla la acción educativa. Posteriormente, Kane, Sandretto & Heath, (2004) presentan los tres ejes estratégicos del análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. Por su parte, Bain (2007) señala la posibilidad que la buena docencia se puede aprender, en un proceso de reflexión de la práctica docente y esta reflexión a su vez en el marco de un proceso sistemático sustentado en la investigación formativa.

En la línea de los enfoques de investigación aplicados al campo educativo, sobresale la producción de Elliott (2010) quien considera al profesor como un profesional autónomo que investiga sobre su propia práctica, no puede ser un transmisor de conocimiento; está llamado a examinar la compleja vida del aula y como intervenirla de acuerdo a las potencialidades del estudiante, del contexto institucional y psicosocial; además propone que la deliberación es una de las mejores forma de intervención, pero esta no debe ser individual sino colectiva o cooperativa entre los docentes.

En Colombia, Böhn (2004) plantea que cualquier actuación que se pueda inscribir dentro de la práctica humana debe manifestar de forma explícita la transformación del individuo manifestada a través del conocimiento, los valores y las actitudes. Cardona (2011) destaca la importancia de la planeación y programación de los contenidos, luego del diagnóstico de los conocimientos previos del estudiante reorientándose según sus necesidades. Lacombe (2011) enfatiza en la necesidad de generar en el docente de la Universidad la cultura reflexiva sobre su práctica pedagógica, concluyendo que este aspecto permitirá transformar la acción pedagógica en las aulas de la universidad.

Complementariamente, Gaitán (2003) converge hacia el rol docente como mediador y facilitador del desarrollo cognitivo del estudiante. La práctica docente para Correa (1999) cada vez más se constituye en el proceso de enseñar a aprender. En este sentido, Tolchinsky (2002) plantea la acción del docente: nuestro papel en el aula es el de colaboradores,

aportando ideas, y ayudando a solucionar problemas, pero sin ser el centro y motor de todo lo que en ella sucede. Esto hace que el docente se centre en el reto de incentivar y potenciar, en el estudiante, las habilidades para el aprendizaje autónomo.

El desempeño de un docente, que no esté centrado en el proceso de transmisión de conocimientos única y exclusivamente, tiene un compromiso complejo y requiere por parte de él, un mayor esfuerzo que permita crear las condiciones óptimas para la formación de los alumnos, esto enmarcado dentro de una estructura flexible en condiciones diversas, de tal manera que cada actor involucrado en la práctica logre alcanzar las metas de su proyecto de vida. En este sentido, Zabalza (2003) deja entre ver que la importancia de la acción docente está en propiciar el aprendizaje autónomo del estudiante. En esta acción mediadora del docente, las estrategias didácticas están en el marco de la didáctica crítica donde las situaciones problematizantes deben responder a los intereses del perfil profesional, creando ambientes de aprendizajes que faciliten el acceso al nuevo conocimiento a partir de las ideas previas del estudiante.

Este planteamiento es consistente con Prieto (1995) quien argumenta que el profesor es la mediación más importante en el proceso hacia la construcción del nuevo conocimiento pues toda su experiencia es puesta al servicio de este fin, de tal manera que el proceso enseñanza aprendizaje implica una relación dialéctica, donde el centro de la clase no es el profesor, dejando atrás la práctica tradicional del profesor que transmite conocimiento.

El profesor mediador, no ejerce autoritarismo, gana su autoridad por su acompañamiento; que aunque siendo facilitador de procesos de reflexión, que permitan despejar dudas, aprender de las equivocaciones, crear conciencia que los procesos deben ser altamente exigentes y de calidad. Tébar (2003) establece que la mejor cualidad del profesor mediador es generar espacios para potenciar el aprendizaje. Por lo que el proceso mediador se distinguen tres principios básicos: intencionalidad, reciprocidad y significado. La mediación es una interacción intencionada, por ello supone reciprocidad: enseñar y aprender es un mismo proceso, encierra una relación dialéctica.

La Práctica Docente Reflexiva, también llamada práctica pedagógica, nace en la medida en que el saber de la práctica educativa, que es un saber implícito y no tematizado, se explicita y tematiza, tiene sus raíces

en un concepto institucional, a su vez es un proceso de formación y un modelo, según Lucio (1989) es considerada como una acción intencional, reflexiva, es una relación entre el docente y el estudiante, orientada a construir saber. La práctica reflexiva refleja la dinámica institucional; de ahí que en el ámbito universitario se refiera a las actividades de investigación, docencia y extensión. En este sentido, Díaz (2000) considera que *la práctica pedagógica interviene las acciones de investigación y extensión logrando establecer formas innovadoras de relación pedagógica.*

Por lo tanto, la práctica reflexiva del maestro no solo se limita a la docencia sino que trasciende a la investigación y extensión. La articulación entre estas acciones permite el desarrollo de competencias referidas al saber conocer, hacer y ser; en otras palabras da lugar a un aprendizaje significativo. Según Böhn (2004), la práctica reflexiva implica que la relación enseñanza aprendizaje se situó en un marco dialéctico, de reciprocidad en los saberes, estableciendo una comunicación horizontal, entre el maestro y estudiante, de tal forma que el estudiante pueda aprender las experiencias de su maestro de una manera original. En consecuencia, el marco de la práctica docente reflexiva es un llamado a la modificación y transformación, recíproca, sinérgica, dialéctica e innovadora del acto educativo en el encuentro significativo con el conocimiento (Reyes, 2002; Jiménez, 2002; Freire 2004). En congruencia con los planteamientos anteriormente expuestos sobre la práctica docente reflexiva, a continuación se presentan los Cuadros 1 y 2 que evidencian los fundamentos epistemológicos y curriculares del Modelo Pedagógico Desarrollista de la Corporación Universidad de la Costa CUC.

3. METODOLOGÍA

Tener la posibilidad de develar la práctica a través de la propia mirada del maestro, posiciona a la investigación en la línea de las investigaciones que han marcado las innovaciones educativas en las últimas tres décadas, tal es el caso de las investigaciones narrativas de Sparks-Langer, *et al.* (1990) sobre el pensamiento pedagógico reflexivo: como promoverlo y valorarlo.

3.1. Tipo de investigación

La investigación se identifica con Strauss & Corbin (2002) cuando afirman que la descripción es necesaria, para expresar lo que está pasan-

Cuadro 1. Fundamentos Epistemológicos -Modelo Pedagógico CUC

Fundamentos teóricos epistemológicos del modelo pedagógico desarrollista

| Problema | Paradigma | Teoría Psicológica | Teoría Sociológica | Teoría Antropológica | Representante |
|--------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ¿Qué tipo de hombre y sociedad se quiere formar? | La sociedad está en el marco del paradigma: | Para tener del hombre una dimensión individual se enmarca en los planteamientos psicogenéticos de Piaget, la escuela socio histórica de Lev Vigotsky, subjetivismo planteado por Maturana, aprendizaje significativo de David Ausubel, la escuela socio-afectiva de Wallon y muchas otras tendencias que resaltan el desarrollo de los conocimientos en el ser humano. | Para tener del hombre una dimensión social se establece en una, sociedad meritocrática | Para tener una dimensión cultural del hombre orientada por postulados de carácter filosófico dentro del enfoque del Vitalismo relacionados con la estructura general del ser. El ser constituido estructuralmente por tres elementos: potencias, organización y actualidad | Federico Nietzsche, Arnold Toynbee, Miguel de Unamuno, José Ortega y Gasset, Julián Marías, Enrique Bergson y Sigmund Freud |
| Se orienta por las preguntas: Por qué, para qué, cómo y cuándo educar | Socio crítico, con un interés emancipatorio. | | | | |

Algunos postulados del modelo:

- El estudiante es el centro de proceso

Fuente: Departamento de Humanidades Corporación Universidad de la Costa CUC.

Cuadro 2. Fundamentos Curriculares –Modelo Pedagógico CUC

Fundamentos curriculares del modelo desarrollista

| Finalidad | Contenidos | Metodología | Recursos Didácticos | Profesor | Alumno | Evaluación |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Centrada en el estudiante como un ser humano que busca el conocimiento y desea llegar a ser competente en el mundo productivo y un profesional que como ser humano irradia a su sociedad y ambiente sus pensamientos y actuaciones para el progreso individual y colectivo | El saber interdisciplinario que fundamenta las competencias profesionales y alimentan las estructuras conceptuales de los estudiantes y profesionales | Estrategias, técnicas, actividades y aprendizaje sea significativo, económico, adecuado, eficiente y de calidad | Los medios de comunicación que facilitan la comprensión de conceptos, técnicas, procedimientos, valores, situaciones, alternativas, soluciones a problemas y la toma de decisiones, así como dinamizar tanto la enseñanza como el aprendizaje y la evaluación | Facilitador del aprendizaje. Es el profesional de la educación que acompaña al estudiante en su tránsito por la vida universitaria. Es un educador por excelencia, que brinda la oportunidad a los estudiantes de comprender el conocimiento, desarrollar sus competencias y crecer como persona. | El Estudiante es un ser humano en desarrollo permanente. Es una persona con dignidad, en evolución, con derechos y deberes, que interactúa con sus semejantes en diversos escenarios entre los cuales se encuentran los sociales, los académicos y los profesionales. | Proceso de acompañamiento constante y permanente que facilita la superación de errores, el autoconocimiento, la percepción de debilidades y fortalezas; permite la toma de decisiones, la solución de problemas y la superación personal y profesional |

Fuente: Departamento de Humanidades Corporación Universidad de la Costa CUC.

do o pasó en un momento determinado y en congruencia el tipo de investigación es descriptivo, pues pretende relatar una acción, la práctica docente. Otros autores tales como Mayan (2010), Hernández, Fernández y Baptista (2010) señalan que los estudios descriptivos, buscan detallar las características y perfiles de las personas; en este caso de los docentes y también establecen que este tipo de estudio se prefiere cuando se busca indagar las creencias o la percepción de los participantes, sobre sus experiencias, como se señala en el primer objetivo específico, donde se quiere identificar las categorías relacionadas con la práctica docente, que emergen a partir de las narrativas del maestro de Ciencias Básicas de la Corporación Universidad de la Costa.

3.2. Población y Muestra

Los participantes fueron 49 de un total de 52 profesores de tiempo completo del departamento de ciencias básicas que a través de sus asignaturas tiene presencia en la mayoría de los programas que ofrece la universidad. Se resalta la exhaustividad en la investigación, con el hecho de la participación de todos los profesores de tiempo completo, bajo el consentimiento de los propios maestros, concertado en un taller de sensibilización del proyecto de investigación y la autorización institucional.

3.3. Técnicas e Instrumentos

La metodología de investigación estableció como técnica el análisis de contenido; pues, de acuerdo con (Krippendorff, 1990; Bardin, 1996; Mayring, 2000), esta es una técnica de investigación cualitativa apropiada para describir de manera objetiva y sistemática, el contenido manifiesto o implícito de una fuente de datos.

En el desarrollo del estudio se utilizó el instrumento denominado *bitácora pedagógica*, no solo por ser un instrumento institucional, validado por el departamento de humanidades; sino por ser propio de la técnica de análisis de contenido, ya que es un cuestionario, al cual se accede desde una plataforma virtual, donde el docente narra su práctica, de esta forma se facilitó los criterios de homogeneidad y exhaustividad requeridos en la fiabilidad y la validez interna de la técnica de análisis de contenido. Adicionalmente se utilizó la *Matriz de Categorías*, por ser también un instrumento propio de la técnica de análisis de contenido. El gran volumen de datos generados en estas matrices, determino la necesidad de la herramienta computacional ATLAS.ti.

3.4. Procedimiento

El desarrollo procedimental se basó en el modelo sistemático de análisis de contenidos propuesto por Mayring (2000), el cual se ilustra a continuación de forma detallada en la Figura 1, posteriormente se describen cada una de las fases del procedimiento.

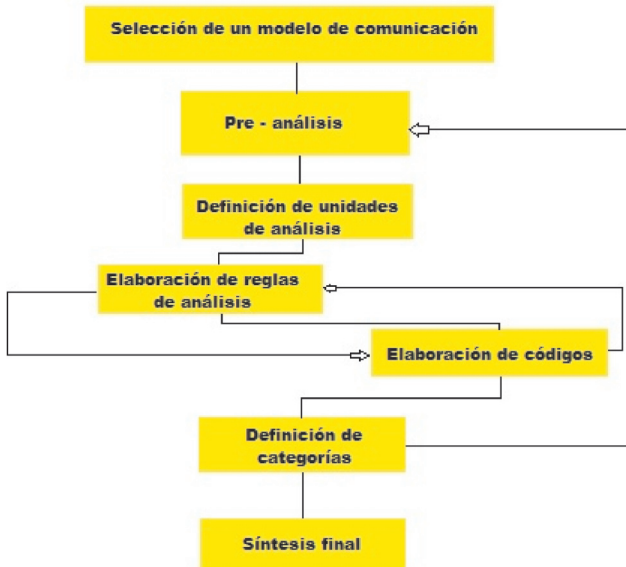


Figura 1. Procedimiento sistemático del análisis cualitativo de contenidos

Fuente: Modelo por pasos del desarrollo deductivo – inductivo del análisis de contenido derivado de (Mayring, 2000: 4).

Primera Fase: Selección del objeto de análisis dentro de un modelo de comunicación. Este paso se lleva a cabo desde el momento en que se formula la intención de investigación, pues de acuerdo Baudino & Reising (2000) tener presente los supuestos desde los cuales comenzamos el trabajo juega a favor de la objetividad del procedimiento. Por lo que la presente investigación selecciona como objeto de análisis caracterizar la práctica docente a partir de las narrativas del maestro de ciencias básicas de la corporación universidad de la costa.

Segunda Fase: Desarrollo del preanálisis. Bardin (1996) al respecto plantea que esta fase comprende el primer intento de organizar la

información, por ello es importante coleccionar los documentos o corpus, formular guías al trabajo de análisis y establecer indicadores.

Tercera Fase: Definición del Corpus. Kolb & Burnett (1991) afirman que buenos corpus pueden ser: entrevistas en profundidad, respuestas a un cuestionario, notas de campo previamente consensuada, observaciones sobre acciones conductuales, discursos, transcripciones de reuniones o grupos de discusión. La definición del corpus estuvo constituida por la transcripción de las 147 narrativas dadas por 49 docentes, los cuales respondían a las mismas preguntas, de igual forma se les brindó un formato similar, esto para fortalecer la credibilidad y fiabilidad basada en unos criterios de homogeneidad, exhaustividad, además que facilitó la lectura y observación de las mismas.

Cuarta Fase: Formulación guías al trabajo de análisis. En cuanto al formular guías al trabajo de análisis y establecer indicadores la investigación las definió de modo suficientemente flexible para que no obstruyeran la emergencia de los temas del corpus de información seleccionada. La definición de las unidades de análisis, Hernández (2010) establece que las unidades de análisis representan los segmentos del contenido de los mensajes que son caracterizados e individualizados para su posterior categorizarlos, relacionarlos, y establecer inferencias a partir de ello. En la presente investigación se establecieron 373 unidades de análisis.

Quinta Fase: Elaboración de reglas de análisis y elaboración de códigos de clasificación. De acuerdo con Briones, (1988b), las reglas brindan una pista acerca de la forma en que se nombran los códigos, en especial si estos aportan significados relevantes para la investigación. En este sentido la investigación comenzó desde los datos, revisando las unidades de análisis, preguntándose cuál era el tema o aspecto o significado que encerraba, en otras palabras la investigación realizó lo que Rodríguez (1996) llama codificación abierta.

Sexta Fase: Desarrollo de categorías. Hernández (2010) argumenta que se pueden definir las categorías como “casillas” donde el contenido previamente codificado se ordena y se clasifica. Al respecto Krippendorff (1990) dice definir las categorías es un arte, esto significa que las categorías representan el momento en el cual se agrupa o vincula la información, es el momento en que se pone en práctica la creatividad, la capacidad de integración, síntesis de los investigadores. En esta fase se diseñó un esquema analítico apoyado con uso del software ATLAS.ti, el cual se ilustra en la Figura 2.

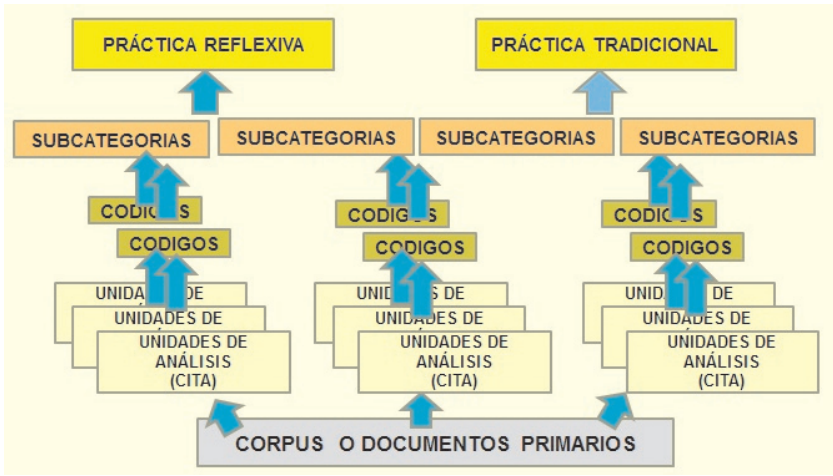


Figura 2. Proceso de codificación del análisis de contenidos

Fuente: Elaboración propia.

Es de resaltar que cada investigador realizó una codificación, esta acción en la metodología está dirigida a identificarse con la validez semántica que caracteriza a esta técnica de investigación, como lo señala Briones (1988) cuando afirma que la validez semántica se obtiene cuando dos o más personas que conocen el lenguaje y el contenido de un texto coinciden en colocar las unidades de análisis en las mismas categorías.

4. RESULTADOS

Con la implementación de la herramienta computacional ATLAS.ti se adelantó un proceso que permitió la identificación de las unidades de análisis y su posterior codificación, lo que permitió que emergieran (331) unidades de análisis (cita para ATLAS.ti), esta 331 unidades de análisis generaron 118 códigos.

4.1. Primera codificación. (118 códigos)

Las respuestas al cuestionario de los 49 docentes donde cada uno de ellos tenía que responder las mismas preguntas, siendo una pregunta asociada a cada corte del semestre arrojó 147 párrafos que fueron a constituir el corpus o universo, al que se le aplicó la técnica del análisis de contenido. Se observa que este gran volumen de información exigió exa-

minar los datos muy cuidadosamente, este microanálisis exigió la lectura en repetidas ocasiones del corpus, tratando de buscar la forma de identificar los datos que se repitieran, que se relacionaran. Con este volumen de información fue necesario recurrir a la herramienta computacional ATLAS.ti, lo cual exigió a los investigadores apropiarse de su uso.

4.2. Segunda codificación. Dieciséis (16) subcategoría

El microanálisis con ATLAS.ti, permitió relacionar unidades de análisis, en este proceso emergieron 16 subcategorías, si bien el programa computacional ATLAS.ti, se constituye en una herramienta importante, en esta parte del trabajo, solo la mirada de los investigadores contribuyó a que emergieran 16 subcategorías en esta segunda codificación. Esta mirada de los investigadores se apoya desde una postura epistemológica introspectiva vivencial, pues los investigadores además de tener 15 años laborando con todos los profesores de la investigación, fueron uno más de los participantes de este proceso. A continuación se muestra cada una de las 16 subcategorías. El programa permite establecer las relaciones, una muestra de ello puede verse en la Figura 3.

4.3. Tercera codificación. Codificación axial

La investigación al identificarse con Strauss & Corbin (2002) cuando afirma que la codificación axial es el proceso de relacionar o agrupar subcategorías a categorías principales o ejes, establece como hallazgos fundamentales dos categorías principales: PRÁCTICA REFLEXIVA Y PRÁCTICA TRADICIONAL, la herramienta computacional ATLAS.ti permite ilustrar las relaciones tal y como ilustra la Figura 4.

5. DISCUSIÓN

La presente investigación implicó un arduo trabajo, pues de los 373 códigos iniciales, emergieron 16 subcategorías, para que finalmente, mediante una nueva codificación emergieran dos categorías principales a saber: Práctica reflexiva y Práctica tradicional. A continuación se describen sus características.

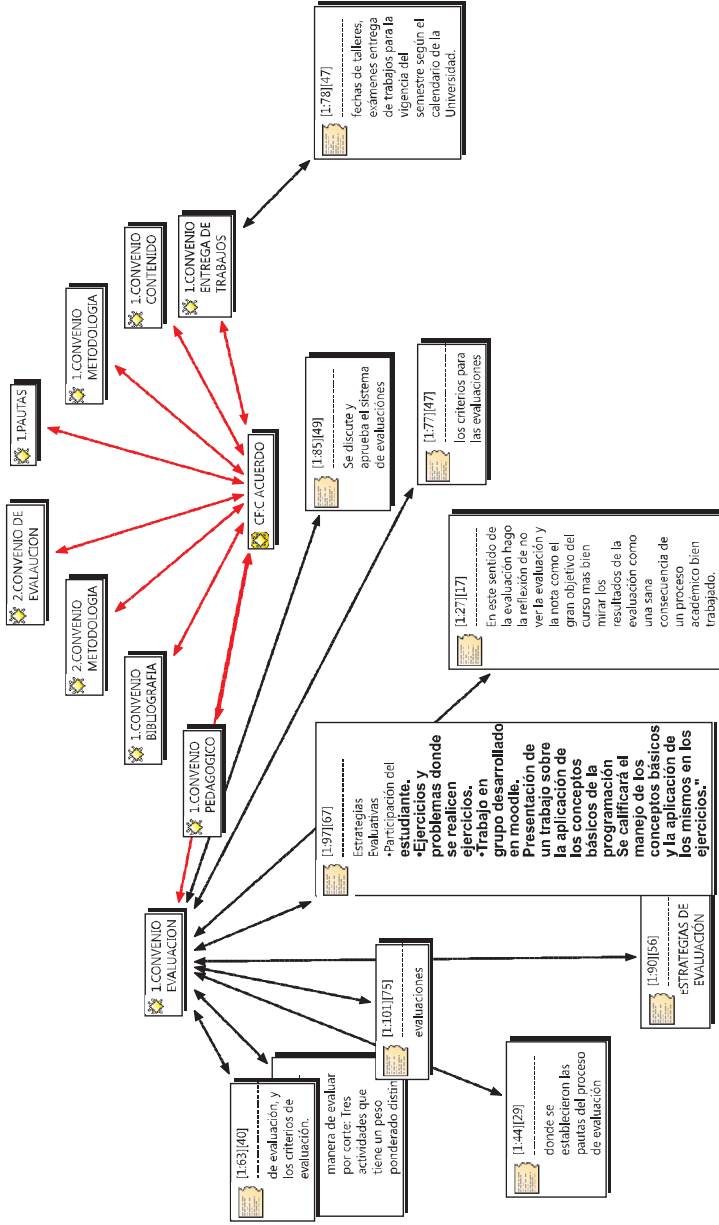


Figura 3. Diagrama asociado a la subcategoría ACUERDO

Fuente: Elaboración propia.

Nota: Descripción de las Categorías y Subcategorías Emergentes de las Unidades de Análisis

1. A partir de las unidades de análisis codificadas como [1.convenio bibliografía] [1.convenio contenido][1.convenio entrega de trabajos][1.convenio evaluación][1.convenio metodología][1.convenio pedagógico][1.pautas][2.convenio de evaluación][2.convenio metodológico] emerge la subcategoría ACUERDOS por lo que esta subcategoría revela una postura de concertación, de diálogo, que posiciona la comunicación maestro-estudiante en una relación horizontal.
 2. A partir de las unidades de análisis codificadas como [1.falta de validez en la narrativa] [1.no explicita] [1.respuesta docente] [2.falta de validez en la narrativa] [3.falta de validez en la narrativa] [3.no explicita] emerge la subcategoría CONTINGENCIA, esta subcategoría hace referencia a unidades de análisis que por su naturaleza en la redacción no permitió ubicarla en alguna subcategoría diferente.
 3. Desde las unidades de análisis codificadas como [1.competencias] [1.formación integral] [1.logros a alcanzar.] [2.competencias] [2.desarrollo de contenidos contextualizado] [2.destrezas] [2.laboratorio como espacio articulador] [3.aplicaciones de la asignatura] [3.competencias] [3.comunicación verbal y redacción] [3.desarrollo de contenido contextualizado] emerge la subcategoría: DESARROLLO DE COMPETENCIAS, una subcategoría asociada a las prácticas del docente guiadas según sus narrativas por acciones que propenden por el desarrollo de competencias en los estudiantes.
 4. Con las unidades de análisis codificadas como [1.clase magistral] [1.desarrollo de contenidos] [2.contenido] [3.clase magistral] [3.desarrollo de contenido], emerge la subcategoría: DESARROLLO DE CONTENIDOS, una subcategoría que hace referencia a las acciones del docente marcadas por la relevancia por parte del docente al desarrollo de contenidos.
 5. Desde las unidades de análisis codificadas como [1.importancia de la asignatura], [1.maestro consejero], [1.marcado por las actividades complementarias],[1.plan de acompañamiento], [1.talleres] [2.desarrollo de procesos educativos], [2.monitores de clase], [2.plan de acompañamiento], [2.talleres][2.Trabajo cooperativo], [2.trabajos], [2.trabajos en grupo], [2.trabajo colaborativo y grupal], [3.evaluación saber pro], [3.guías de trabajo], [3.monitores de clase], [3.talleres], [3.videos educativos], emerge la subcategoría: ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS, una categoría que refleja las acciones del docente encaminada a la búsqueda de estrategias tendientes a optimizar la práctica docente.
 6. A partir de las unidades de análisis codificadas como [1.calificación], [1.evaluación diagnóstica sin intervención], [1.falta de compromiso], [1.interrogante], [1.presentación del sistema de evaluación], [1.promedio de notas], [1.se habla de la evaluación], [2.medir] [2.tareas], [3.asimilo las indicaciones], [3.calificación], [3.derrotados], emerge la subcategoría: EVALUACION TRADICIONAL, asociada a acciones narradas por el docente que lo enmarcan en una postura tradicional en su práctica docente.
-

Nota: Descripción de las Categorías y Subcategorías Emergentes de las Unidades de Análisis

7. Desde las unidades de análisis codificadas como [1. bases conceptuales requeridas][1. evaluación diagnóstica con intervención][2. conceptos previos][2. construcción del conocimiento][2. evaluación diagnóstica con intervención], emerge la subcategoría: IDEAS PREVIAS
8. Con las unidades de análisis codificadas como [1. propuesta de investigación], [1. se le comunica la investigación], [2. consulta bibliográfica], [2. propuesta de investigación], [3. socialización proyecto de investigación], emerge la subcategoría: INVESTIGACIÓN
9. A partir de 38 unidades de análisis codificadas como [1. ambiente participativo][1. interés por la asignatura][1. motivación] [1. expectativas][2. interés por la asignatura][2. motivación a participar][2. participación en clase][2. participaciones] [3. estudiantes motivados][3. interés por la asignatura][3. motivación a participar][3. participación en clase], emerge la subcategoría: MOTIVACION, asociada a voces en las narrativas que expresan la motivación por parte del estudiante frente al desarrollo de los procesos
10. Se identificaron 42 unidades de análisis codificadas como [1. presentación de estudiante][1. presentación de objetivos][1. presentación de reglas de juego][1. presentación del profesor][1. presentación del programa][1. presentación del sistema de evaluación][1. se habla de la metodología], emerge la subcategoría PRESENTACION, categoría asociada con la acción docente que solo procura presentar a los estudiantes los contenidos, los criterios de evaluación pero que no permite establecer acuerdos
11. A partir de 13 unidades de análisis codificadas como [2. cambio de actitud], [2. obligado], [2. reflexión sobre la disciplina], [2. retirar la asignatura], [2. se observó dificultad], [3. justificación de reprobación], [3. los buenos estudiantes], [3. mayor compromiso], [3. mejora rendimiento], [3. poca participación], [3. preocupación], [3. reflexión sobre la metodología del profesor], emerge la subcategoría: REFLEXIÓN DEL PROCESO, una categoría que pone en escena la capacidad del docente para reflexionar sobre su accionar.
12. Se identificaron 3 unidades de análisis codificadas como [1. conocimiento de estudiantes], [1. relación maestro estudiante], ... emerge la subcategoría: RELACION HORIZONTAL MAESTRO ESTUDIANTE, una subcategoría asociada a la postura del docente, alejada del autoritarismo, de cara al diálogo.
13. A partir de 6 unidades de análisis codificadas como [2. estudiante problemático], [2. estudiantes alineados], [2. facilismo], [2. induce], [3. exigencia], emerge la subcategoría: RELACION VERTICAL MAESTRO ESTUDIANTE, categoría asociada a la postura del docente predominante en el aula, con voces como alineadas, estudiante problemático, induce expresiones que dejan entrever una postura latente del docente vertical en el aula.

Nota: Descripción de las Categorías y Subcategorías Emergentes de las Unidades de Análisis

14. Se identificaron 15 unidades de análisis codificadas como [1. retroalimentación], [2. retroalimentación], [2..se resuelve evaluación del primer corte], [3.retroalimentación], emerge la subcategoría: RETROALIMENTACION, una subcategoría muy importante al momento de caracterizar la práctica docente, pues la categoría devela el accionar del docente al cierre de cada corte en relación a los aspectos que no pudieron estar claros.

15. Se clasificaron 18 unidades de análisis codificadas como [1.actividad virtual], [2. actividad virtual], [3.actividad virtual], ...emerge: SUBCATEGORIA TIC, una subcategoría asociada a las acciones del docente referidas al uso de nuevas tecnologías y en particular de la plataforma institucional Moodle.

16. Finalmente, se identificaron 2 unidades de análisis codificadas como [3.uso de lengua extranjera], ...emerge la subcategoría: USO DEL SEGUNDO IDIOMA, subcategoría asociada a la acción docente tendiente a contribuir desde la asignatura al fortalecimiento del segundo idioma, a pesar de surgir como una categorización débil por el número de unidades de análisis codificadas los investigadores consideran hacerla explícita por la importancia que encierra en el marco de las políticas institucionales y dentro del proceso de internacionalización.

Fuente: Elaboración propia.

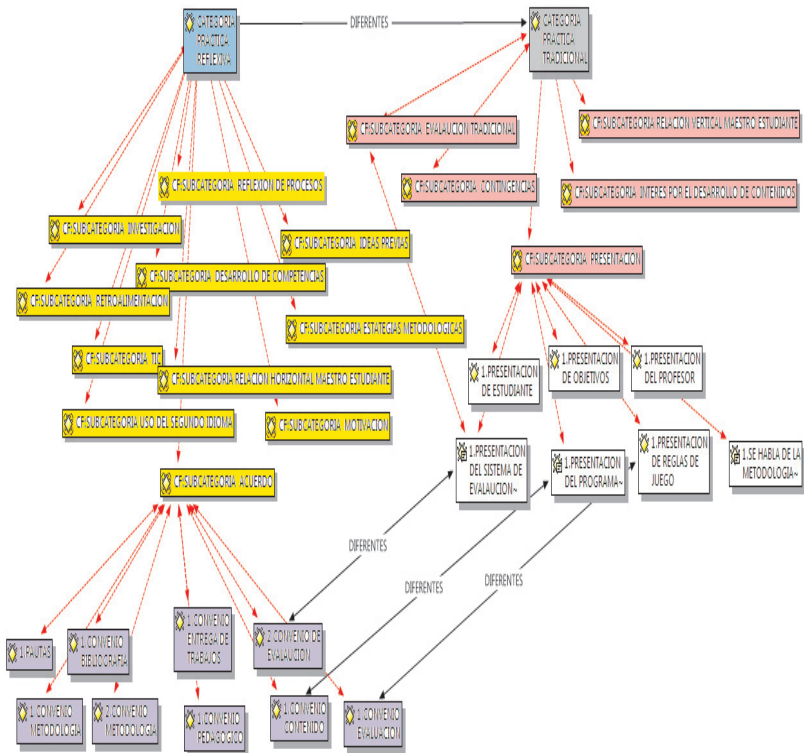


Figura 4. Codificación axial: Práctica Reflexiva y Práctica Tradicional

Fuente: Elaboración propia.

5.1. Práctica Reflexiva

Esta categoría emerge de 11 subcategorías:

- | | |
|----------------------------------|--------------------------------------------|
| 1. Reflexión de procesos, 13 | 6. Ideas previas, 06 |
| 2. Acuerdos, 10 | 7. Retroalimentación. 05 |
| 3. Investigación 07 | 8. Tic, 04 |
| 4. Estrategias metodológicas, 19 | 9. Uso de un segundo idioma 02 |
| 5. Motivación, 13 | 10. Desarrollo de competencias 12 |
| | 11. Relación horizontal maestro estudiante |

Cada subcategoría marca una característica, pero sin duda la categoría acuerdos devela un maestro no tradicional, con una postura de diálogo, de trabajo en equipo, en la relación maestro estudiante; además, se podría decir que ideas previas, motivación, retroalimentación, uso de tecnología de la información y la comunicación tic y de un segundo idioma, relación horizontal maestro estudiante, investigación y estrategias metodológicas se encaminan al desarrollo de competencias, lo que posiciona la práctica del docente de ciencias básicas, en una aproximación coherente no solo con el modelo desarrollista de la Corporación Universidad de la Costa, donde uno de sus fundamentos epistemológicos es la teoría de aprendizaje significativo de Ausubel, para el desarrollo de competencias; sino también con la declaratoria de Bolonia, en lo referente a competencias generales y específicas, establecidas en el Proyecto Tunning para América Latina. Un ejemplo de este marco está comprendido por la siguiente narrativa:

Profesor 11: “Para el segundo corte es importante resaltar que el estudiante en su metodología de trabajo, se encuentra familiarizado: Con que el laboratorio es el espacio donde se articula la teoría con la práctica; es decir en el laboratorio él tiene la oportunidad de redescubrir el conocimiento, comprobar las leyes y principios de la física mecánica. La realización de informes de laboratorio, aproximados al protocolo de Colciencias, esto con el fin de fortalecer el desarrollo de competencias genéricas y específicas señaladas en el comité curricular de las ingenierías, por ejemplo civil. Además, en este corte los grupos comenzaron a visionar proyecto de investigación a través de la presentación de un anteproyecto, que debe develar el conocimiento de la física mecánica”

Lo anterior aproxima la práctica de los docentes de ciencias básicas a la concepción que docencia e investigación son dos caras de una misma moneda llamada aprendizaje; donde la investigación es un espacio abierto de aprendizaje para el maestro y la docencia un espacio abierto de aprendizaje para el estudiante. Es de resaltar que en el proceso de aprendizaje a partir de ideas previas algunos profesores hacen evaluación diagnóstica con intervención, un ejemplo de ello es lo narrado por el profesor P45.

Profesor 45: “Con preguntas dirigidas se realizó un pre diagnóstico de conocimientos de aritmética y álgebra asignaturas prerrequisitos de cálculo diferencial. Se procedió también a dar un repaso de estas mismas a medida que se fue desarrollando el programa. Se invitó a bienestar universitario a charlas sobre técnicas de estudio y programación del tiempo.”

En este sentido la evaluación diagnóstica cumple con el cometido de identificar las dificultades pero de igual modo deben desarrollarse acciones para la superación de las posibles dificultades. Este accionar coloca al profesor en el marco de una práctica reflexiva que posibilita un mejor desempeño frente al proceso académico.

5.2. Práctica Tradicional

1. Esta categoría emerge de 5 subcategorías, a saber:
2. Evaluación tradicional
3. Interés por el desarrollo de contenidos
4. Presentación
5. Relación vertical maestro estudiante
6. Contingencias

Sin lugar a dudas la categoría evaluación tradicional y relación vertical, enmarcan la práctica docente como tradicional; La presentación y el interés por el desarrollo de contenidos y no de competencias, son argumentos que fortalecen la identificación de este tipo de práctica, es importante resaltar que son más los maestros distantes a prácticas como las que a continuación se describen:

Profesor 34: “Semana 1. Del Primer Corte. Presentación del Docente: Datos Personales, Teléfono, e-mail. Presentación de la Institución: Universidad de la Costa, Facultad de Ingeniería, Departamento de Ciencias Básicas. Presentación del Programa de la Asignatura: Contenido, sistema del desarrollo de clases, sistema de evaluación, reglas Institucionales. Contenidos a desarrollar el Primer Corte”

Profesor 47: “Se presentan los contenidos de la asignatura, las reglas de juego del desarrollo de la misma, formas y criterios de evaluación

Profesor 13: En este corte se pudo evidenciar que algunos estudiantes retiran la asignatura, porque se sienten “derrotados” y consideran que no pueden elevar sus niveles para alcanzar el objetivo, que es aprobar la asignatura con todo lo requerido.”

De las narraciones anteriores se resalta que el interés de la práctica del profesor se centra en el desarrollo de contenidos y no en el de competencias no solo cognitivas sino también socio afectivas de tal manera que la relación maestro estudiante no está dirigida al acompañamiento en la construcción del conocimiento sino que por el contrario en alguno de ellos habla de estudiantes “derrotados” (**Profesor13**)

Finalmente la categorización axial permitió dar respuesta al abordaje del problema central del presente estudio, resaltando la importancia de la práctica reflexiva, pues las principales características develadas por la narrativas de los maestros fueron procesos reflexivos, acuerdos, así como la relación horizontal maestro-estudiante, que denota una relación maestro estudiante en un nivel horizontal de comunicación, dialogo, concertación; todas estas se identifican con Lucio (1989) cuando afirma que la práctica pedagógica, tiene sus raíces en un concepto institucional, a su vez es un proceso de formación y un modelo, es considerada como una acción intencional, reflexiva, es una relación entre el docente y el estudiante, orientada a construir saber.

Las categorías ideas previas, investigación, motivación, retroalimentación, estrategias metodológicas, uso del segundo idioma, las TIC, todas estas muy relacionadas con otra de las categorías que emergieron, como fue desarrollo de competencias, se constituyen en otro argumento que fortalece el hallazgo anterior. Por su parte Díaz (2000) considera que la práctica reflexiva del maestro no solo se limita a la docencia sino que trasciende a la investigación y extensión. La articulación entre estas acciones permite el desarrollo de competencias, siendo esta una de las características fundamentales de la práctica reflexiva y sus implicaciones pedagógicas, identificándose una convergencia con los aportes de Dewey (1933), Schön (1992), Truneanu (2005) y Torres (2015).

Los hallazgos también permiten la connotación de una práctica tradicional, así lo devela las características de esta categoría, de la que se resalta relación vertical maestro estudiante; interés por el desarrollo de contenido; presentación, categoría esta que devela una posición distante de acuerdos; evaluación tradicional con citas como “los alumnos se sien-

ten derrotados”, estas narraciones son muy distantes a lo que Tolchinsky (2002) quien plantea sobre la nueva acción del docente: nuestro papel en el aula es el de colaboradores, aportando ideas, y ayudando a solucionar problemas, pero sin ser el centro y motor de todo lo que en ella sucede. En consecuencia, la reflexión crítica puede ser un instrumento institucional para la formación permanente de los profesores como eje transversal de su desarrollo docente, así como en el permanente proceso de transformación e innovación curricular (Torres, 2015).

6. RECOMENDACIONES

El presente estudio, se constituye en un referente, no solo para la práctica docente del Área de Ciencias Básicas de la Corporación Universidad de la Costa CUC, sino para la práctica docente universitaria ya que el modelo pedagógico institucional es el modelo desarrollista, que dentro de sus referentes epistemológicos contempla las teorías de Ausubel; y en este sentido el profesor de ciencias básicas de la categoría practica reflexiva que habla de evaluación diagnóstica con intervención, se identifica con Ausubel, Novack y Hanessian (1983) desde la teoría del aprendizaje significativo como un escenario activo y constructivo de experiencias que orientan el acceso al *nuevo conocimiento*. Adicionalmente, en el marco de Educación Superior se debe fortalecer el desarrollo del emprendimiento constructor orientado a la *gestión innovadora del saber* en coherencia con los planteamientos de Durán, Parra y Márceles (2015). Estos lineamientos se articulan con procesos de desarrollo integral de los docentes en su percepción del bienestar y la calidad de vida, tal como lo plantea Cortés (2015) en la medida en que la Práctica Reflexiva permite al docente trascender en su rol y desarrollar una nueva perspectiva de sus retos contemporáneos en la Educación Superior.

Referencias Bibliográficas

- AUSUBEL, David, NOVACK, Joseph, y HANESSIAN, Helen. 1983. **Psicología Educativa**. Editorial Trillas. México DF. (México).
- BARDIN, Laurence. 1996. **El análisis de contenido**. Editorial Akal, Madrid (España).
- BRIONES, Guillermo. 1988. **Métodos y técnicas avanzadas de investigación aplicadas a la educación y las ciencias sociales**. Curso de educación a

- distancia. Módulo 1. Santiago: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación.
- BAUDINO, Virginia y REISING, Ailin. 2000. “Algunas reflexiones sobre el proceso de investigación desde la práctica”. **Revista de Epistemología de Ciencias Sociales**, Vol. 9, N°. 1: 259-269. Recuperado de: <http://www.revistas.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/26371/27670>
- BAIN, Ken. 2007. **Lo que hacen los mejores profesores universitarios**. (Ó. Barberá, Trad.) Publicacions de la Universitat de València, Valencia (España).
- BÖHN, Winfried. 2004. **Repensar en educación**. Editorial Javegraf. Bogotá D.C. (Colombia).
- CARDONA, Jaime. 2011. **Informe final de la práctica docente experiencia en el aula. Universidad Nacional**. Recuperado de: <http://www.bdigital.unal.edu.co/6086/1/98571281.2012.pdf>
- CORREA, Cecilia. 1999. **Escenarios pedagógicos y estilos de aprendizaje en el contexto del siglo XXI**. Editorial Magisterio. Bogotá D.C. (Colombia).
- CORTÉS, Omar. 2015. “Well-Being Labor Teaching in the Educational Public Sector of Barranquilla-Colombia”. **Procedia Social and Behavioral Sciences**. Vol. 191, N° 2015: 2835–2843. doi:10.1016/j.sbspro.2015.04.660.
- DEWEY, John. 1933. **How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process**. Heath and Company. Boston, DC (USA).
- DÍAZ, Mario. 2000. **La formación de profesores en educación superior colombiana**. ICFES. Bogotá D.C. (Colombia).
- DURÁN, Sonia, PARRA, Margel, y MÁRCELES, Víctor. 2015. “Potenciación de habilidades para el desarrollo de emprendedores exitosos en el contexto universitario”. **Opción**. Vol. 31, N° 77: 200-215.
- DURKHEIM, Emile. 2000. **Educación y sociología**. Editorial Península. Madrid (España).
- ELLIOTT, John. 2010. El estudio de la enseñanza y el aprendizaje, una forma globalizadora de investigación del profesorado. **Revista interuniversitaria de formación del profesorado**. Vol. 68, N° 24: 223-242.
- FREIRE, Paulo. 2004. **Pedagogía de la Autonomía**. Paz e Terra. São Paulo (Brasil).
- GAITÁN, Carlos y JARAMILLO Juliana. 2003. **Formación docente en la educación superior: Modelo Educativo para la Formación Pedagógico-Didáctica**. CEJA. Bogotá (Colombia).

- HATTON, Neville. & SMITH, David. 1995. "Reflection in teacher education: Towards definition and implementation". **Teaching and Teacher Education**, Vol. 11, N° 1: 33-49.
- HERNÁNDEZ, Roberto, FERNÁNDEZ, Carlos y BAPTISTA, Pilar. 2010. **Metodología de la Investigación**. Editorial McGraw-Hill Interamericana. México D. F. (México).
- JIMÉNEZ, Mariluz. 2002. **Prácticas docentes en discernimiento para su comprensión y transformación**. Editorial Javegraf. Bogotá D.C. (Colombia).
- KANE, Ruth, SANDRETTO, Susan, & HEATH, Chris. 2004. "An investigation into excellent tertiary teaching: Emphasizing reflective practice". **Higher Education**. Vol. 47, N° 3: 283-310.
- KEMMIS, Stephen. 1996. "La teoría de la práctica educativa". En: CARR, Wilfred. (Ed). **Una Teoría para la Educación**. Editorial Morata, Madrid (España).
- KOLBE, Richard, & BURNETT, Melissa. 1991. "Content analysis research: an examination of applications with directives for improving research reliability and objectivity". **Journal of Consumer Research**. Vol. 18, N° 2: 243-250.
- KRIPPENDORFF, Klaus. 1990. **Metodología del análisis de contenido. Teoría y Práctica**. Editorial Paidós Ibérica, S.A. Barcelona (España).
- LACOMBE, Fenelon. 2011. Reflexión de la práctica pedagógica. **Educación y Humanismo**. Vol. 13, N°21: 191 - 208. Recuperado de: <http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/rdigital/educacion/index.php/educacion/article/view/158/156>
- LARRIVEE, Barbara. 2000. "Transforming Teaching Practice: becoming the critically reflective teacher". **Reflective Practice**. Vol. 1, N° 3: 293-307.
- LUCIO, Ricardo. 1989. "Educación y Pedagogía; Enseñanza y Didáctica: Diferencias y relaciones". **Revista de Universidad de la Salle**. Vol. 11, N° 17: 35-46.
- MAYAN, María. 2001. **Una Introducción a los Métodos Cualitativos: Módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales**. International Institute for Qualitative. Methodology. Qual Institute Press. Alberta (Canada). Recuperado de: <http://www.ualberta.ca/~iiqm/pdfs/introduccion.pdf>
- MAYRING, Philipp. 2000. "Qualitative content analysis". **Forum qualitative social research**, Vol. 1, N°2, [Online]. Recuperado de: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs>

- PRIETO, Daniel. 1995. **Mediación pedagógica y nuevas tecnologías aplicadas a la educación superior**. ICFES. Bogotá, DC. (Colombia).
- REYES, Lilia. 2002. **Fundamento Central de la formación universitaria**. ICFES. Bogotá, DC. (Colombia).
- SPARKS-LANGER, Georgea, SIMMONS, Joanne, PASH, Marvin, COLTON, Amy, & STARKO, Alane. 1990. "Reflective Pedagogical Thinking: How Can We Promote and Measure It?". **Journal of Teacher Education**. Vol. 41, N° 5: 23-32.
- SHULMAN, Lee. 1987. "Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform". **Harvard Educational Review**. Vol. 57, N°1: 1-23.
- SCHÖN, Donald. 1992. **La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones**. Editorial Paidós/MEC. Barcelona (España).
- SHOWERS, Beverly. 1984. **Peer Coaching: a Strategy for Facilitating Transfer of Training**. Eugene, Oregon University: Center for Educational Policy and Management. National Institute of Education. Washington DC. (USA).
- STRAUSS, Anselm, y CORBIN, Juliet. 2002. **Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y métodos para desarrollar la teoría fundamentada**. (1ra. ed. Español). Editorial Universidad de Antioquia. Medellín. (Colombia)
- TÉBAR, Lorenzo. 2003. **El perfil del profesor mediador**. Editorial Santillana. Barcelona (España).
- TOLCHINSKY, Liliana. 2002. **Procesos de aprendizaje y formación docente**. Octaedro, S.L. Barcelona (España).
- TORRES, Adda. 2015. "Problemas conceptuales del curriculum. Hacia la implementación de la transversalidad curricular". **Opción**. Vol. 31, N° 77: 95-110.
- TORRES, Leyla. 2015. "Inferential trends towards error, scientific literacy and critical thinking: Pedagogical implications". **Opción**. Vol. 31, N° 77: 180-199.
- TRUNEANU, Valentina. 2005. "Análisis de los textos escolares para la enseñanza de la literatura en Educación Media Diversificada". **Opción**. Vol. 21, N° 46: 102-123.
- UNESCO. 1995. **Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior**. UNESCO. París (Francia).
- ZEICHNER, Kenneth, & LISTON, Daniel. 1987. "Teaching student teachers to reflect". **Harvard Educational Review**. Vol. 56, N° 1: 23-48.
- ZABALZA, Miguel. 2003. **Competencias docentes del profesor universitario. Calidad y desarrollo profesional**. Narcea S.A. Madrid (España).