

CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN UN GRUPO DE DOCENTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR: COMPLEJIDADES DIDÁCTICAS EN LA APROPIACIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL

Conceptions and teaching practices in a Higher
Education Teacher's group: Didactic complexities in
the appropriation of the institutional pedagogical model

Lewis Herney García Mora

Universidad Santo Tomás, Colombia

LEWIS HERNEY GARCÍA MORA

PSICÓLOGO. UNIVERSIDAD DEL VALLE. ESPECIALISTA EN INTERVENCIÓN CON FAMILIAS. UNIVERSIDAD DEL VALLE. MAGÍSTER EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO. UNIVERSIDAD DE MANIZALES. COORDINADOR DE GESTIÓN E INNOVACIÓN CURRICULAR, UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS, BUCARAMANGA, COLOMBIA.
LEWISGARCIA@GMAIL.COM, UDCFDCCRUCULAR@USTABUCA.EDU.CO.
ORCID: [HTTPS://ORCID.ORG/0000-0002-5832-6172](https://orcid.org/0000-0002-5832-6172).

RESUMEN

El artículo tiene por objetivo presentar las reflexiones sobre las concepciones y prácticas pedagógicas implementadas por los docentes en el marco del modelo educativo pedagógico institucional y resaltar algunos retos asociados a la formación pedagógica de estos. Se propuso un enfoque interpretativo que analiza las narrativas didácticas de un grupo de 15 docentes de diferentes programas académicos de una universidad con acreditación multicampus en Colombia. Los resultados muestran que la formación docente constituye un aspecto determinante para el logro de los propósitos institucionales (bucle de autorregulación), así como una estrategia que favorece la emergencia de innovación en docencia (bucle recursivo). Concluye que la formación docente es definitiva para el desarrollo de procesos de diseño, mejoramiento e innovación didáctica en el marco del Modelo Pedagógico Institucional y propone una metodología de formación docente denominada laboratorios didácticos.

PALABRAS CLAVE: bucle recursivo, didáctica universitaria, formación docente.

ABSTRACT

The article aims to present the reflections on the conceptions and practices of a higher education teacher's group, as well as the challenges associated with their pedagogical training. An interpretive approach was proposed which analyzes the didactic narratives of a group of 15 teachers from different academic programs of a university with multicampus accreditation in Colombia. The results show that teacher training constitutes a self-regulatory loop for the achievement of institutional purposes, as well as a strategy that favors the autopoietic emergence of an innovative recursive loop in teaching. It was concluded that promoting teacher training is decisive for didactic planning, development, improvement, and innovation within the framework of the Institutional Pedagogical Model and a teacher training methodology called "didactic laboratories".

KEYWORDS: generative loops, university didactics, teacher training.

INTRODUCCIÓN

El abordaje de lo educativo y lo pedagógico exige miradas integradoras que contribuyan a la formación de sujetos desde proyectos éticos de vida y a partir del compromiso con los problemas globales fundamentales y con su contexto inmediato. El problema actual de la formación pedagógica de docentes universitarios no licenciados exige afrontar el problema desde varias perspectivas que se deben analizar de manera compleja.

Así las cosas, abordar las prácticas pedagógicas desde lo complejo implica tener en cuenta la existencia de cegueras paradigmáticas que limitan la comprensión de los fenómenos (Morin, 1999a), aplicando esta lógica, es necesario estudiar las prácticas docentes de enseñanza para encontrar, como refiere Morin, “la verdad dentro del error y el error de las verdades definitivas”.

Lo anterior exige superar las creencias y paradigmas tradicionales que circulan sobre la educación, la construcción de saberes, los sujetos de la educación, lo didáctico, entre otras, para poder abordar lo pedagógico desde una perspectiva compleja, como un sistema de relaciones e interacciones que dotan de un sentido diferente, integral y complejo de la realidad de los procesos de Enseñanza y Aprendizaje desde esta mirada integradora.

Desde esta perspectiva, se pretende identificar y caracterizar las prácticas pedagógicas y las estrategias didácticas implementadas por los docentes para lograr reflexionarlas, y considerar su formación y mejoramiento en pro de favorecer el proceso de formación integral propuesto por la institución y aportar nuevo conocimiento como producto de la praxis didáctica que promueve la producción permanente y la innovación.

En este horizonte se plantea la pregunta sobre ¿Cómo aportar a la construcción de saber pedagógico que promueva la formación integral de los estudiantes de la Universidad Santo Tomás Bucaramanga?

En esta lógica, el objetivo general del proyecto fue el de construir saber pedagógico a través del paradigma de la complejidad

mediante el reconocimiento y la reflexión de las prácticas pedagógicas por parte de los actores del proceso educativo, esto es, reconocer, analizar e integrar conocimiento a partir de la identificación y reflexión de los sentidos que sustentan las prácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación desarrolladas por un grupo de docentes en un contexto universitario.

En este mismo sentido, se pretende, como objetivos específicos, identificar las prácticas pedagógicas de docentes universitarios y caracterizar las reflexiones sobre las estrategias prácticas pedagógicas que implementan los docentes en el marco del modelo educativo pedagógico.

Todo lo anterior busca promover una educación orientada a la construcción compleja de conocimientos, que trasciendan la perspectiva tradicional tendiente a la parcelación de los conocimientos y a la enseñanza de saberes aislados, jerarquizados e independientes; una educación que propenda por la integración interdisciplinar, los saberes en red, por la comprensión contextual, ecológica e integrativa.

Desde esta perspectiva de la complejidad educativa, se debe tener en cuenta al sujeto y al objeto de conocimiento como unidades integradas de un sistema de creación humano interactivo, dialogal, donde se interrelacionan de manera antagónica y complementaria el sujeto cognoscente, el objeto por conocer y el contexto en el que se desarrolla esta aproximación.

Es así como Morin propone un conocimiento que permita reconocer la totalidad del mundo de la naturaleza, así como de los elementos, relaciones y dinámicas que la conforman. En este escenario es donde emerge y se hace fuerte el pensamiento de la complejidad, el cual puede ser apropiado para comprender más acerca de los procesos pedagógicos que se desarrollan en el aula de clase en diferentes contextos, niveles y modalidades.

Puesto así, el conocimiento tradicional de la educación y de la pedagogía merecen ser reconfigurado de tal forma que sea renovado desde nuevas comprensiones tanto para los investigadores como para los educadores, los directivos administrativos y los actores que tienen injerencia.

Esta reconfiguración novedosa deberá tener en cuenta la diversidad existente en sus actores, relaciones e interacciones en contextos socioculturales particulares e históricos con una mirada hologramática. Esta nueva configuración tendrá en cuenta que los actores de este *complexus* relacional son los estudiantes, los docentes, los directivos, así como, los saberes, las políticas institucionales, las didácticas, los medios, la gestión, las pautas y valores que junto con otros aspectos y dimensiones constituyentes configuran las prácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Motivado por la comprensión de la génesis de los procesos de apropiación del Modelo educativo pedagógico institucional que se expresa en la implementación de estrategias y actividades formativas, se hace evidente la importancia de comprender las concepciones y prácticas de los docentes acerca de los procesos de enseñanza, acompañamiento y evaluación del aprendizaje.

En este contexto surge la pregunta acerca de la forma en que los docentes están implementando el Modelo Educativo Pedagógico en los escenarios formativos de los diferentes programas académicos en la Universidad. Lo anterior con la intencionalidad de comprender para transformar colaborativamente el quehacer formativo mediante el enriquecimiento y transformación paulatina a través del diseño de estrategias institucionales de formación y acompañamiento al mejoramiento y la innovación didáctica de los docentes. Lo anterior como parte de una estrategia permanente de mejoramiento continuo que redundará en la consolidación de prácticas didácticas complejas que promuevan y den lugar a los aprendizajes en el marco de una formación integral y, en general, al enriquecimiento del proyecto ético de vida de los estudiantes y docentes.

Desde esta lógica, la consolidación y el mejoramiento constante de las prácticas didácticas de los docentes, en el marco del Modelo Pedagógico Institucional —MEP— exigen el reconocimiento, caracterización y acompañamiento a la innovación, lo cual se logra mediante procesos de investigación permanente sobre el propio quehacer didáctico, así como a la praxis reflexiva que promueve la construcción de saberes pedagógicos, competencias y resultados de aprendizaje en y con los docentes (García, 2020).

Lo anterior, teniendo en cuenta que la educación, los modelos pedagógicos, lo didáctico y en general los procesos de aprendizaje no pueden ser reducidos a procesos lineales, causales, determinísticos o metodológicamente simplificadores; por el contrario, requieren de elementos integradores que permitan la consolidación de una perspectiva educativa transformadora.

REFERENTES CONCEPTUALES

Complejidad y prácticas educativas

Los referentes teóricos y conceptuales que soportan la comprensión epistemológica y pedagógica de la investigación planteada integran, por una parte, los aportes conceptuales y los referentes teóricos del “pensamiento complejo” propuestos por (Morin, 1983); (Morin, 1994); (1999b); (Morin, 2003); (Morin, 2010); (Morin, 2011), donde hace alusión, entre otros aspectos, a los principios de la complejidad y su papel en la construcción de conocimiento pertinente y relevante, en los contextos planetarios de la educación y la ciencia.

Para la comprensión de la categoría “práctica educativa”, se retoman los argumentos conceptuales de (De Lella, 1999), para quien la práctica docente o práctica educativa es asociada a la docencia, a diferencia de la labor general institucional y de la práctica social del docente. En este sentido, se retoman los aportes de (Colomina, 2001), quien concibe la práctica desde una perspectiva más abierta e integrada, que incluye la planeación, el desarrollo y la evaluación de la propia acción formativa.

En esta comprensión de la práctica educativa Zabala (2020) reivindica la noción de interactividad, reconociendo la interdependencia de los sujetos de la educación en los momentos de planeación, desarrollo y evaluación del acto educativo. Esta noción de interactividad es similar al concepto de base cognitivista-constructivista de influencia educativa del docente hacia estudiante la planteada por Coll y Solé (2001), como elementos que apoyan el proceso de aprendizaje antes, durante y después de la situación didáctica. En esta medida, proponen también la noción del triángulo didáctico

interactivo. En este se encuentran ubicados estudiante, contenido y profesor, e integra los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en la escuela (Coll, 1997, pp. 31-32).

Por su parte, enriqueciendo esta postura, García, Cabrero, Loredó y Carranza (2008) afirman que la práctica educativa es un proceso reflexivo centrado en el análisis de la interacción entre docente y estudiante en cada uno de los momentos del proceso formativo. Así mismo, proponen que para comprender la práctica educativa se deben estudiar las dimensiones del pensamiento didáctico del profesor y su expresión en los procesos de planificación, la interacción educativa en el aula y la reflexión sobre los resultados alcanzados. Según los autores, lo anterior deberá ser usado en los procesos de formación de los docentes para el desarrollo de sus capacidades y competencias.

Recientemente, Barrón (2015) realizó una revisión de las epistemologías que guían las acciones de los docentes en su práctica y su articulación con el currículum, los saberes, conocimientos, contenidos y las formas de abordarlo didácticamente. Hace referencia a dos grandes paradigmas subyacentes: el paradigma proceso-producto y el paradigma interpretativo, en cuya conceptualización permea dos tipos de racionalidades acerca del papel de los profesores en los modos de producción y utilización del conocimiento: la racionalidad técnica y la práctica.

Desde este enfoque constructivista, el pensamiento docente corresponde a un marco de referencia integrado por teorías implícitas susceptibles de influir en la toma de decisiones sobre qué, cuándo y cómo planear, actuar y evaluar los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Coll y Miras, 1993, citado en Barrón, 2015).

En relación con las concepciones de los docentes, se considera la comprensión de Rodrigo, Rodríguez y Marrero, citado en Barrón, 2015), quienes señalan que las teorías implícitas corresponden a conocimientos pedagógicos individuales históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica educativa. Dichas teorías se construyen culturalmente y son introyectadas en las experiencias cotidianas; son utilizadas para explicar,

interpretar, recordar e inferir hechos y planificar las prácticas de enseñanza, influyendo en las percepciones y juicios, además de influir de manera determinante en el comportamiento e interacción en los diferentes entornos de aprendizaje.

Estas concepciones y prácticas docentes en relación con la formación se encuentran también determinadas por la comprensión que tienen los docentes del modelo educativo pedagógico institucional. A continuación se presentan algunos elementos centrales del proyecto educativo institucional

El proyecto educativo de la Universidad Santo Tomás

El proyecto educativo de la Universidad Santo Tomás (2015) se enmarca en la propuesta filosófica de la orden religiosa dominicana y centra su Misión en promover la formación integral de las personas, en el marco del pensamiento humanista y cristiano de santo Tomás de Aquino, para que respondan de manera ética, creativa y crítica a las exigencias de la vida humana y contribuyan a la solución de problemáticas y necesidades sociales.

El pensamiento humanista cristiano de santo Tomás que sustenta la filosofía y misión institucional sostiene el valor del sujeto en cuanto a sus posibilidades de realización, valorando toda manifestación que exalte su condición humana y reconoce su libre desarrollo como fin último de la misma. De esta manera, el humanismo cristiano de santo Tomás afirma y enaltece la dignidad humana, así como la necesidad del desarrollo de todas las posibilidades en el marco de una vocación trascendente.

En este marco tomista, es importante “conducir” al estudiante a través de un proceso interactivo mediado por el método prudencial, y también “promover” y apoyar el cambio y la transformación de las condiciones personales y sociales para el desarrollo de las dimensiones humanas (Universidad Santo Tomás, 2004).

Así, la “conducción” se refiere al propósito institucional de formar a sus estudiantes de manera gradual para el logro de su competencia y la “promoción”, al proceso del estudiante de ir adquiriendo autonomía, a través de las cuatro dimensiones del actuar

humano: comprender, hacer, obrar y comunicar (Universidad Santo Tomás, 2015, p. 32). En este proceso intervienen varios actores: estudiantes, docentes, directivos y sociedad en general, ya que es permanente e implica al otro para alcanzar la dignidad humana y vivir en sana convivencia.

El estado de “formación integral” o “estado perfecto de hombre en cuanto hombre” (Universidad Santo Tomás, 2004), como fin, supone una “educación superior”, o para la plenitud humana, que implica un ascenso las posibilidades del fenómeno humano. Lo anterior en coherencia con la comprensión de educación superior a la que se refiere el artículo 1 de la Ley 30 de 1992 (República de Colombia. MEN, 1992).

Es así como en la pedagogía tomista, la “educación superior” se entiende como el resultado de la articulación entre los procesos de conducción y promoción, con el mismo doble objeto propuesto por la definición normativa del MEN. La diferencia está en favorecer que el alumno esté orientado por otro, pero por su propio desarrollo, se transforme en estudiante (capaz de autonomía y protagonismo en el proceso de aprendizaje). Desde esta comprensión, el educando es y se asume dueño de sí, consciente, autónomo y responsable del destino de su sociedad y de la humanidad.

Teniendo en cuenta este marco de comprensión y de acción que se propone en el PEI y en el Modelo Educativo Institucional, el rol del docente consistiría en el de mediador para la formación integral del estudiante y el de orientador de acciones intencionadas, diseñadas e implementadas para que el estudiante construya significados y desarrolle capacidades intelectivas a partir de mediaciones pedagógicas, secuencias didácticas, la interacción, el entorno y las mediaciones tecnológicas.

En esta ruta de acción se propone un cambio en la función del docente: en vez de transmitir los saberes recibidos y las conclusiones de las disciplinas, se priorizará un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en problemas, establecidos a partir de la problematización o cuestionamiento de las teorías y hechos reales del contexto en el que se encuentran los estudiantes o al que pueden acceder por diferentes medios.

METODOLOGÍA

Para el logro de la intencionalidad propuesta, se realizó una investigación con enfoque cualitativo, aplicando un diseño interpretativo, utilizando un método de análisis narrativo. En esta investigación participaron 15 docentes de una planta conformada por 200 profesores en promedio, quienes se consideran sujetos representativos de un segmento de la población universitaria en un sentido prototípico, que, si bien no representa gran cantidad de docentes, ni un valor muestral significativo, representa una muestra de participantes voluntarios, con lo cual se asume claramente que los análisis alcanzados no pretenden ni determinar, ni generalizar.

Los participantes fueron convocados a participar de manera libre, como consta en los consentimientos informados que se exigen desde el Comité de Ética de la universidad. De esta manera, se desarrolló una entrevista semiestructurada con cada participante, que permitió sistematizar 15 narrativas pedagógicas sobre el desarrollo de su práctica educativa en el marco de la implementación del Modelo Pedagógico de la institución.

Se realizaron entrevistas semiestructuradas con los participantes en la que se implementó una guía de preguntas que se desarrolló en su totalidad en todos los casos, permitiendo seguir el hilo de la conversación. El instrumento recogía preguntas en 3 categorías: Reconocimiento e identificación de saberes y prácticas; Reflexiones y Construcción de Saberes. El proceso analítico se realizó con el apoyo del *software* Atlas Ti y se desarrolló en cuatro momentos: codificación, categorización, conceptualización e hipotetización (Strauss y Corbin, citado en Chacón, 2004, pp. 8-9).

En concordancia con lo sugerido por Hernández, Fernández y Baptista (2014), el proceso de interpretación de las entrevistas y narrativas docentes se desarrolló en los siguientes pasos: exploración de la información sistematizada; organización estructurada en unidades de análisis y códigos; descripción e interpretación de hallazgos y patrones y de sus relaciones, a fin de construir el sentido que tiene para los docentes, interpretarlo y explicarlo en función de la pregunta.

El proceso de comprensión cualitativa de los datos no se dio de manera lineal, sino que se desarrolló teniendo en cuenta una mirada ecológica o contextual, tratando y comprendiendo cada dato por lo que expresa en sí mismo y por su relación con los demás, es decir, en su dimensión compleja.

Los segmentos de datos, citas o unidades de análisis seleccionados fueron clasificados en un sistema de categorías, tal como propone la tradición en el enfoque cualitativo (Ritchie, Lewis, Nicholls & Ormston y Li & Seale, citados en Hernández et al., 2014, pp. 418-419).

La identificación de las unidades de sentido, segmentos, citas o cuotas se realizó con el apoyo del *software* Atlas-ti para facilitar el análisis de la información y la salida de informes para la interpretación a partir de la comprensión y conceptualización de dicha información. La categorización de unidades de análisis, segmentos o citas fue de libre flujo, es decir, que las unidades no poseen un tamaño equivalente, por el contrario, depende de cada sujeto o grupo en su propio contexto de significación.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados parten de describir el número de citas identificadas en cada narración, logrando un total 388 unidades de análisis, que fueron clasificadas en cada una de las categorías propuestas y emergentes. De las 388 unidades de análisis, se derivan 109 citas, que correspondieron a la categoría estrategias, las cuales permitieron identificar las acciones didácticas implementadas por los docentes. A partir de la revisión y análisis de las citas encontradas en esta categoría se identificaron, por descripción y saturación las estrategias referidas y se organizaron en categorías integradoras que permitían clasificarlas.

Un aspecto importante del proceso de análisis con el *software* reside en la asignación de códigos a aquellas unidades de análisis o segmentos que comparten naturaleza, significado y características. De esta manera, el trabajo inicial consistió en identificar y codificar las unidades de análisis de las quince entrevistas con los docentes, posteriormente, identificar las categorías asociadas

al Modelo Educativo Pedagógico, relacionarlas entre sí, y con los referentes conceptuales, para finalmente proponer las reflexiones y conceptualizaciones.

Es necesario aclarar que, si bien la investigación encontró otras categorías, en este artículo se identifican las concepciones y prácticas de los docentes en el marco del modelo educativo pedagógico.

En la tabla 1 se presenta de manera descriptiva y cuantitativa la cantidad de citas o unidades de sentido que emergieron y se analizaron para ser integradas en una interpretación compleja sobre de las narraciones pedagógicas y didácticas de quince docentes de la Universidad Santo Tomás en la seccional Bucaramanga.

Tabla 1. Categoría, subcategorías, densidad-número de citas a analizar

Categoría	Subcategoría	Unidades de Análisis	
Implementación del Modelo Educativo Pedagógico Institucional	Representaciones y concepciones	8	21
	Implementación del modelo	8	
	Formación en MEP	5	

Fuente: Autor-Atlas-ti.

Igualmente, se identificaron tres categorías emergentes: Representaciones sobre el MEP, Implementación de Estrategias y Acciones en el marco del MEP, y Procesos de Formación de Docentes sobre el MEP y los procesos de Docencia.

A continuación, se presentan las interpretaciones y conceptualizaciones alcanzadas en cada una de las subcategorías propuesta y de las y emergentes, presentando de manera concreta y sintética las descripciones identificadas en las narraciones y algunas comprensiones emergentes de estas interpretaciones, así como algunas narrativas que demuestran lo presentado.

Representaciones y concepciones acerca del Modelo Educativo Pedagógico Problemático

En cuanto a la inducción a docentes, se realiza a través de los mismos procesos de gestión de la universidad, es decir, a través de la

experiencia cotidiana sin recibir orientación sobre el Modelo Educativo Pedagógico. A partir de los procesos de formación con la anterior CEE y ahora la UDCFD se ha podido ahondar en la concepción pedagógica institucional. También refieren que los procesos de trabajo en comités curriculares, consejos académicos y comités de autoevaluación y acreditación del programa permiten acercarse no solo a la filosofía del PEI y a la concepción del Modelo Pedagógico Institucional, sino también a la integración del propio conocimiento disciplinar con dicha perspectiva pedagógica.

Es así como las concepciones que construyen y desarrollan sobre el MEP se encuentran asociadas tanto a los procesos de formación institucional como al ejercicio práctico organizacional e institucional, es decir que esta integración agrega otro carácter interrelacional y complejo.

De esta forma, las narraciones identificadas, analizadas e interpretadas permiten considerar que los docentes tienen claridad sobre ciertos aspectos del MEP, que se evidencian, por ejemplo, en el hecho de que identifican claramente el o los núcleos problemáticos que estructuran el programa académico, lo cual corresponde a un aspecto determinante en el diseño curricular y desarrollo pedagógico, y realiza preguntas que articulan los saberes del curso con dicho núcleo. Asimismo, refiere que las preguntas problematizadoras y las preguntas orientadoras exigen al estudiante un trabajo y un proceso de reflexión, a través del cual el estudiante va desarrollando y transformando niveles de conciencia sobre los saberes disciplinares y sobre la realidad.

Las narrativas didácticas de los docentes evidenciaron el desarrollo del proceso formativo disciplinar a través de algunos momentos que van de la problemática a la problematización, la cual se ve reflejada tanto en el uso de preguntas orientadoras como en una búsqueda de parte del docente, por una parte, por lograr la formación de una conciencia ambiental, así como la resolución de problemas identificados en los propios contextos, por otra. Todo lo anterior en total coherencia con el PEI y con el MEP institucional.

En la narrativa docente 56:8 Reflexión del MEP se puede evidenciar que en general los docentes conciben que el MEP se estructura a partir de núcleos problémicos. Constructos pedagógicos y didácticos que contribuyen al desarrollo integrado de las funciones de docencia, investigación y proyección social en concordancia con la filosofía y modelo educativo institucional.

El Modelo educativo es la estructura a partir de núcleos problémico que trabaja unos temas centrales y de ahí se organizan las áreas del plan de estudios. Siempre es un reto importante e interesante, es cómo llevar los escenarios actuales (...), las problemáticas ambientales y llevar al estudiante a preguntarse: ¿qué se puede hacer para mitigar, prevenir o controlar los impactos generados? (56:8 Reflexión del MEP)

En la cita 64:37 Preguntas problematizadoras, se observa cómo las preguntas problematizadoras permiten que el estudiante cuestione la realidad y construya un nivel de consciencia sobre la mismo y sobre su posibilidad de acción. Para el docente es claro y expresa que existe una diferencia en cuanto a una formación basada en saberes no contextualizados ni problematizados y otra que si lo hace.

es diferente que tú vayas a la universidad y te hagan esas preguntas para que tú salgas con una determinada consciencia a que tú pasaste cinco, seis años en una universidad y jamás te hicieron esas preguntas. (64:37 Preguntas problematizadoras)

Al respecto de la concepción de la educación, existe una tendencia a referirse a la necesidad de transformar los esquemas de enseñanza y en general la práctica docente. Haciendo la claridad de que los docentes, en la mayoría de los casos, reciben una propuesta formativa ya realizada y se les define la forma de trabajo, no obstante reconocen que se permite un marco de libertad institucional amparado en la Ley 30 general de educación, que favorece la libertad de cátedra , lo cual le permite adoptar, adaptar, diseñar y realizar actividades y estrategias que considere pertinentes, en el referente de propósitos planteado en el Proyecto Educativo Institucional

(PEI), así como en el Proyecto Educativo de Programa (PEP) y en la ruta que propone el MEP.

El modelo educativo, es un modelo problémico. Me gusta mucho ese modelo porque va muy de la mano con mi estilo de enseñanza. No sé qué fue primero, si mi estilo de enseñanza problémico o si el modelo me influenció a que me fuera para allá, pero digamos que soy muy consonante con él; y busca es que los estudiantes, haciendo un análisis de la realidad y uno cuando está en el planteamiento del espacio, haga un análisis de la realidad y a partir de una problemática ellos empiecen a construir soluciones, y en ese proceso de construcción de soluciones tengan que apelar a ese sesgo de conocimientos que ya están disponibles y lo necesiten, y ahora sí le vean una inmediata actividad, porque en su mente no están aprendiendo si no que están solucionando un problema, el conocimiento es simplemente una herramienta de solución de problemas, y yo pienso que el conocimiento aplicado es el verdadero conocimiento. (58:7 MEP)

En relación con el cumplimiento de la Misión institucional, los docentes refieren, en general, que dicho cumplimiento se logra en la formación del estudiante, al egresar como un profesional íntegro desde la perspectiva humanista de la universidad. En ese contexto, las representaciones asociadas con el MEP buscan el desarrollo del pensamiento crítico por parte del estudiante, el desarrollo de la integridad y que tenga una consciencia humana y social del entorno. En este orden de ideas, los docentes conciben que, en el marco del MEP, se logra la formación integral.

Si bien en algunas narrativas se observan propuestas didácticas estrategias como Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), Aprendizaje Mediante Proyectos o Aprendizaje Mediante Análisis de Casos (AMAC), subyace a dicha expresión un bajo nivel de apropiación de los referentes epistemológicos y metodológicos que subyacen a dichas estrategias, desarrollándolas ya por indicaciones normativas externas, como resultado de la sugerencia de implementación de una tendencia innovadora o simplemente por decisión, en muchos casos lleva a una aplicación sin mayor comprensión, poco precisa y manteniendo

posturas transmisionistas, mecánicas, que si bien van en contra de las posturas institucionales centradas en modelos activos y centrados en el estudiante y su capacidad para aportar a la resolución de problemas del contexto inmediato, coexisten de manera compleja con ellas y hacen parte de las concepciones docentes.

Yo entiendo que pues, se ve la parte de fundamentación en asignaturas buscando cómo resolver problemas a partir de esa asignatura; eso es lo que yo entiendo entonces a partir de problemas de estudios de casos. (96:8 MEP)

La caracterización de las narrativas permitió evidenciar que los docentes reconocen y coligan directa y fuertemente al MEP con la visión humanista institucional, relacionando este aspecto de manera central como parte de la formación integral.

El modelo es humanista, esa es la clave del pensamiento institucional, si eres humanista entras en la parte del ser humano y no solo en lo técnico y el trabajo. Hay algo más, el ser humano. (94:5 Comprensión del MEP)

En general, en cuanto a las reflexiones sobre el MEP queda claro que los docentes que ingresen en la USTA deben recibir orientación sobre el Modelo Educativo Pedagógico y con los procesos de formación institucional se puede profundizar en la concepción pedagógica que tiene la universidad. Los docentes asocian al MEP la visión humanista institucional relacionando este aspecto de manera central como parte de la formación integral.

Implementación del Modelo Educativo Pedagógico Problémico

En cuanto a la implementación del MEP, los docentes hicieron referencia a la aplicación de los momentos planteados por el método prudencial de santo Tomás reflejado en acciones orientadas a los momentos del Ver, Juzgar y Actuar. A continuación, se presenta una tabla donde se consolidan de manera sintética las descripciones

de los docentes sobre los tres momentos como momentos del proceso didáctico planteado en los postulados de santo Tomás.

Tabla 2. Concepciones del Ver, Juzgar y Actuar en docentes de diferentes programas y facultades académicas

Facultad/ Programa	Ver	Juzgar	Actuar
Derecho	Partir del problema	Buscar y utilizar el conocimiento	Resolver problemas y mejoramiento continuo
Arquitectura	Buscar espacios que tienen problemáticas	Seleccionar e identificar problema concreto	Ofrecer una estrategia de solución
Ingeniería Ambiental	Evidenciar las problemáticas ambientales locales -regionales y nacionales.	Interpretarlas o adoptarlas a la luz de unas teorías o unas metodologías	Buscar solución a las mismas, proponer una intervención o alternativa de solución
Ingeniería Civil	Análisis de la realidad y a partir de una problemática.	Construir soluciones a partir del conocimiento	Solucionar problemas
Ingeniería Civil	Se parte de la teoría, primero tener el cimiento	Analizar el problema aplicado a su carrera	Resolución de problemas relacionados con su carrera

Fuente: Autor.

El proceso por medio del cual el sujeto adopta el Modelo Educativo Pedagógico inicia cuando el docente lo conoce, a partir de su lectura o contacto personal con él, se asimilan y se acomodan a las antiguas estructuras de pensamientos del docente con el modelo institucional, lo que genera una articulación compleja de dichas ideas o concepciones.

El Modelo Educativo Pedagógico parte del problema y lleva a buscar y utilizar el conocimiento para resolverlos y, por lo tanto, conlleva al mejoramiento continuo. El método *ver, juzgar y actuar* propuesto por el modelo tomista se expresa de manera concreta en la sesión de clase, el reconocimiento conceptual que les permite apertura a la teoría, ese es el objetivo final del proceso de aprendizaje. El propósito es que los estudiantes y el docente realicen un análisis de la realidad y a partir de una problemática empiecen a

construir soluciones. A su vez, en el proceso deben apelar al acervo de conocimiento y le vean utilidad. Desde esta perspectiva, el conocimiento es una herramienta para la solución de problemas y, solo cuando este se aplica se asume como verdadero conocimiento.

Formación en el MEP a través de diplomados y cursos en el marco del Plan de Formación Docente

Al referirse al Modelo Educativo Pedagógico, los docentes mencionaban los diplomados orientados por la Unidad de Desarrollo Curricular y Formación Docente para los docentes en el marco del Plan de Formación Docente. En estos cursos los docentes reciben orientación acerca de los principios y la filosofía institucional, el rol del docente en los procesos de formación institucional desde el Modelo Educativo Pedagógico Problémico en relación con cada plan de estudios.

En la ya referida cita 89:3 MEP, otro docente reconoce que realizó un diplomado de formación en gestión curricular y ha aportado a la construcción de los syllabus. Por su parte, en la cita 97:7 0:28:46 - 0:29:24, los diplomados son la entrada al conocimiento del modelo pedagógico de la universidad, el rol del docente, la función educativa.

Lo anterior para que el estudiante se cuestione y pueda desarrollar el conocimiento a través de las preguntas que el docente le propone. En tal medida, la habilidad del docente debe estar en el planteamiento de las preguntas a los estudiantes. Su rol es saber qué y cómo realizar las preguntas al estudiante para que lo pongan a pensar.

La concepción del modelo, aun cuando adopta el discurso institucional, en su práctica mantiene una concepción y hacer de base transmisionista. Si bien el resolver problemas hace parte de la concepción del docente, subyace a esta una postura transmisionista de teoría para aplicación práctica.

La institución exige formarse en los cursos que ofrecen en la Unidad de Desarrollo Curricular y Formación Docente (UDCFD), para actualizarse en el modelo educativo. Esta es una de las formas en que el docente conoce los referentes institucionales de formación integral desde la filosofía y comprensión institucional. Los diplo-

mados son la entrada al conocimiento del modelo pedagógico de la universidad, el rol del docente, la función educativa, la construcción de los syllabus. El diplomado en docencia y gestión curricular permite reconocer el papel problémico para que el estudiante cuestione y pueda desarrollar el conocimiento a través de preguntas que el docente le propone. Así, la habilidad del docente debe estar en el planteamiento de las preguntas a los estudiantes.

La importancia de la formación, tanto disciplinar como pedagógico-didáctica de parte del docente, se evidencia en las reflexiones realizadas por los mismos en relación con esta categoría. Así, de manera general, se observa en las narraciones codificadas que los docentes reconocen y dan un gran valor al aporte generado por los cursos del plan de formación docente de la institución.

Algunos docentes reconocen que la enseñanza universitaria exige un nivel superior y que muchos no contaban con esta experiencia por provenir directamente del campo de acción profesional.

En esa medida se ratifica el valor de un plan de formación docente y su papel en la búsqueda de la idoneidad formativa, así como la posibilidad que brinda para preparar a los docentes en el campo de la praxis reflexiva y la construcción formal de saber pedagógico situado.

Los cursos de formación docente, particularmente el de mediaciones pedagógicas, permite generar reflexiones en los docentes que favorecen la apropiación del MEP, así como de los procesos y acciones requeridas para su implementación en su rol diario como docente:

No lo había pensado hasta que hice los cursos de mediaciones. Cuando inicié en la universidad, hacía mi maestría; desafortunadamente, el estudio de la maestría es igual que el pregrado, no había estrategias didácticas diferente de clase magistral. (70:11 Reflexiones)

En cuanto a la Formación avanzada, el proceso de formación doctoral ha sido determinante en el avance de su rol como docente. También, en el desarrollo de capacidades y recursos para el proceso formativo y análisis de situaciones profesionales y formativas. De esta manera, se reconoce que se ha permitido una profundidad en el alcance de su análisis y comprensión del PEI.

La formación de los docentes es un factor fundamental en la búsqueda de una idoneidad pedagógica y didáctica; es por esto por lo que el fomento de la formación, tanto disciplinar como pedagógica, es fundamental en el plan de formación de la institución, el cual aparece como un gran aporte de la institución a la vida académica de los docentes.

En síntesis, en cuanto a la formación en los procesos de formación ofrecidos por la institución, los docentes reciben orientación acerca de los principios y la filosofía institucional, el rol del docente en los procesos de formación desde el Modelo educativo Pedagógico Problemático en relación con cada plan de estudios.

La importancia de la formación, tanto disciplinar como pedagógica y didáctica, se presenta en las reflexiones realizadas por los docentes. Además, se evidencia en el hecho de que los docentes reconocen y dan un gran valor al aporte generado por los cursos del Plan de Formación Docente de la institución.

Se reconoce que la enseñanza universitaria exige un nivel pedagógico particular, que muchos de los docentes no cuentan o contaban con este saber o experiencia por provenir directamente del campo de acción profesional. Los cursos de formación docente, particularmente el de Mediaciones Pedagógicas, permiten generar reflexiones en los docentes que favorecen tanto el reconocimiento de los referentes como la apropiación del Modelo Educativo Pedagógico, así como de los procesos y acciones requeridas para su implementación en su ejercicio diario de docencia.

Rutas de construcción Didáctica Compleja - Laboratorios Pedagógicos: una apuesta formativa desde las didácticas complejas en educación superior

Para favorecer un proceso reflexivo de los docentes que promueva el desarrollo de bucles de autorregulación como bucles de innovación didáctica, se propone la estrategia denominada Rutas de construcción Didáctica Compleja o Laboratorios Pedagógicos, la cual consiste en gestionar y desarrollar escenarios colaborativos de trabajo entre docentes de la institución, de entre 2 y 3 horas de trabajo, bajo la mo-

alidad Investigación - Acción, en la cual se problematiza, se reflexiona alrededor de los diferentes estrategias, situaciones y propuestas planteadas por los docentes en cada uno de los grupos mediante un proceso reflexivo crítico que permita al grupo proponer, implementar y evaluar las propuestas didácticas, teniendo en cuenta la articulación de las estrategias didácticas con el MEP institucional.

Durante las sesiones se asignan y distribuyen, en acuerdo con cada grupo, teniendo en cuenta la manera de llevar los registros del trabajo mediante los roles de protocolante, relator, el grupo de participantes y los orientadores del proceso. De la misma forma, se propone realizar una evaluación tanto del proceso llevado a cabo en los talleres como en el enriquecimiento de las estrategias didácticas diseñadas e implementadas a partir de la reflexión y construcción colectiva en cada grupo.

Las Rutas de construcción Didáctica Compleja se desarrollan, tal como lo propone la metodología de Investigación - Acción - Educativa, en ciclos o momentos sucesivos en espiral, contando con cuatro momentos claves (Sandini, citado en Hernández et al., 2014, p. 708)

- *Ciclo 1. Fase de reflexión inicial (Ver)*

En esta fase se hace una primera descripción del sentido de los Laboratorios Pedagógicos de construcción Didáctica Compleja, el cual se sustenta en el mejoramiento de la gestión pedagógica de los docentes a partir de la reflexión de sus creencias y prácticas didácticas; de tal forma que estos mismos saberes permitan a los grupos de docentes generar propuestas de transformación en sus estrategias y acciones pedagógicas y didácticas orientadas a la complejidad y a la transdisciplinariedad. Así mismo, se plantean los problemas que tienen los docentes en cuanto al desarrollo de los espacios académicos que orienta para identificar las problemáticas a resolver.

- *Ciclo 2. Fase de planificación (Juzgar)*

En esta fase se realiza un plan de estrategias o acciones de construcción pedagógica de procesos de Enseñanza-Aprendizaje-Evaluación de los diferentes procesos formativos de los docentes. La idea es que los mismos sean presentados por cada docente desde el mo-

mento inicial y que, gracias a los aportes y trabajos en los encuentros, se transformen paulatinamente hacia posturas complejas y transdisciplinarias.

- *Ciclo 3. Fase de acción (Actuar)*

En esta fase se ejecutan las estrategias o acciones pedagógicas de procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación en los diversos procesos formativos. En este momento se llevarán a cabo dos tipos de acciones: por una parte, de interpretación y comprensión que materialice el acercamiento a los sentidos y prácticas pedagógicas con participación de los investigadores en sesiones de validación de hallazgos; y por otra, el agenciamiento de una conceptualización generalizadora, mediante la cual los investigadores buscarán reflexionar y conceptualizar acerca de los aprendizajes metacomplejos. Estos momentos serán grabados, en la medida de la aprobación de los grupos de estudiantes, no solo como evidencia de realización, sino como material de estudio y reflexión que aporte al estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

- *Ciclo 4. Fase de retroalimentación (bucle de autorregulación - generación)*

En esta fase se retroalimenta el proceso realizado, se logran conclusiones y se promueven nuevas inquietudes y preguntas de investigación. Posterior a la realización de estas fases existe un aspecto importante a tener en cuenta: el proceso de sistematización, tratamiento y comprensión compleja de la información, la cual comprenderá un proceso de organización utilizando herramientas tecnológicas y *software* investigativo que faciliten el análisis de la información obtenida para la generación de nuevo conocimiento que potencie la construcción de pensamiento en el momento siguiente. La sistematización se apoyará en el uso de *software* como Atlas Ti, donde se alojan los diferentes documentos, grabaciones, videos, entre otros.

Finalmente, se hace necesario considerar el proceso de Interpretación compleja, es decir, el principio que fundamenta esta

manera de proceder, el cual se encuentra relacionado con la necesidad de producir conocimiento a partir del contacto directo con los actores del proceso educativo y con los escenarios en los cuales tiene lugar la puesta en escena de las prácticas y la producción de sentidos en torno a las prácticas pedagógicas y didácticas para poder descubrir o reconocer: los conflictos y fracturas, las divergencias y consensos, las regularidades e irregularidades, y las diferencias y homogeneidades que caracterizan la dinámica subyacente al fenómeno de investigación y proponer, gracias a ese conocimiento, estrategias que transformen las prácticas de los docentes y paulatinamente sus creencias en torno a los elementos del proceso educativo.

CONCLUSIONES

Sobre las Representaciones y concepciones acerca del Modelo Educativo Pedagógico Problémico, las narrativas docentes permiten concluir que al ingresar en la USTA se inicia el acercamiento y orientación sobre el Modelo Educativo Pedagógico Problémico que propone la institución como referente de los procesos formativos; posteriormente, los docentes se van a la concepción pedagógica institucional (mesosistema), lo cual permite una familiarización y diferentes niveles de comprensión y aplicación en el aula (microsistema).

En ese contexto, los docentes asocian al modelo que propone la universidad la búsqueda del desarrollo del pensamiento crítico por parte del estudiante, al desarrollo de la integridad y de una conciencia humana y social del entorno a lo que asocian con formación integral. Así también, los docentes reconocen y asocian al MEP la visión humanista institucional relacionando este aspecto de manera central como parte de la formación integral propia del Proyecto Educativo Institucional, siendo esta la mayor asociación de los docentes con su trabajo formativo.

Si bien el modelo problémico pretende aportar soluciones a las necesidades del medio a partir de los saberes disciplinares que plantea la Universidad Santo Tomás, no siempre se evidencia un proceso problematizador; en ocasiones se evidencia una visión de corte transmisionista que subyace a las narrativas docentes. Lo anterior invita y

sugiere la necesidad de continuar trabajando no solo en dar a conocer el MEP, sino en reflexionar acerca de su implementación y desarrollo en el contexto de la USTA a través de procesos formativos que trascienden lo instrumental y lleven al docente a ejercicios prácticos y reflexivos que promuevan el desarrollo de bucles autorregulatorios y la emergencia de bucles generativos que lleven a la innovación.

El proceso didáctico que se favorece y desarrolla a través de los pasos del MEP: Ver-Juzgar-Actuar, se expresan de manera concreta en la sesión de clase, generando las condiciones y medios para el alcance de los propósitos del curso como elemento central del proceso de aprendizaje. Así, la implementación del MEP se realiza de varias formas, demostrando la expresión de bucle de autorregulación y de innovación didáctica (bucles autoregulatorios y generativos).

En las narrativas se logró evidenciar que el propósito formativo que propone el Modelo Educativo Pedagógico es que los estudiantes realicen un análisis de la realidad y a partir de una problemática empiecen a construir soluciones; en el proceso deberán apelar al acervo de conocimiento y lo utilizarán a criterio. Desde esta perspectiva, los saberes disciplinares constituyen una herramienta para la solución de problemas, y solo cuando estos se aplican para el aporte o la resolución de un problema asumido como un conocimiento válido y pertinente que trasciende la taxonomía de las disciplinas para ubicarse en un entramado multidisciplinario que avanza a la construcción de la transdisciplinariedad.

Los procesos de formación a través de los diplomados pedagógicos orientados por la UDCFD son la entrada al conocimiento del MEP, al papel esperado del docente, a la concepción de la función educativa, e la gestión curricular relacionada con la planeación y construcción de syllabus desde el modelo problémico.

Las narrativas docentes evidencian el nivel de reconocimiento y valoración que se tiene al aporte generado por los cursos del plan de formación docente de la institución, por su promoción y fomento del desarrollo de saberes pedagógicos y disciplinares, lo cual corresponde a una gran oportunidad de la institución para consolidar el logro de la Misión y el PEI.

De esta manera, la formación institucional corresponde a un proceso generado por la misma organización que cumple funciones de orientación y regulación a manera de bucle retroactivo organizacional. Ello permite la emergencia autopoietica de bucles recursivos o acciones innovadoras y transformadoras en el contexto del pensamiento pedagógico institucional.

REFERENCIAS

- Barrón. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. REDU. *Revista de docencia universitaria*, 35-56.
- Coll, C. (1997). *¿Qué es el constructivismo?* Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Coll, C. y Solé, I. (2001). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi, *Desarrollo Psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (vol. II, pp. 367-386). Madrid: Alianza.
- Colomina, E. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el Aula. *Desarrollo Psicológico y Educación*, 437-460.
- Congreso de la República de Colombia (28 de Diciembre de 1992). Ley 30 de 1992. Recuperado de: <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=253>
- Congreso de la República de Colombia (8 de febrero de 1994). Ley General de Educación. Recuperado de: https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=292
- Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) (2017). Acuerdo Superior 2034. Propuesta de política pública para la excelencia de la educación superior en Colombia en el escenario de la paz. Recuperado de: https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_colombia_0404.pdf
- Chacon, E. (2004). El uso del ATLAS/TI como herramienta para el análisis de datos cualitativos en Investigaciones Educativas. I jornadas universitarias JUTEDU2004. Competencias socioprofesionales de las titulaciones de educación. UNED- Madrid, 29 y 30 de octubre de 2004. Disponible en: <http://www.uned.es/jutedu/ChaconE-dixonIJUTE-Comunicacion.PDF>.

- De Lella, C. (septiembre de 1999). Modelos y tendencias de la formación docente. Seminario taller sobre perfil del docente y estrategias de formación. Lima, Perú. Recuperado de: <https://www.oei.es/historico/cayetano.htm>
- García Cabrero, B., Loredó Enríquez, J. y Carranza Peña, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10, 1-15. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000300006&lng=es&tlng=es
- García, M. L. (2020). Bucles retroactivos y Generativos en la construcción narrativa de Saberes Pedagógicos y Didácticos de Docentes en Contextos Universitarios. *Espiral. Revista de Educación*, 9(2), 85-100. DOI: <https://doi.org/10.15332/erdi.v2i9.2498>.
- Morin, E. (1983). *El método I: La naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Morin, E. (1994a). *Introducción al pensamiento complejo*. (M. Pakman, trad.) Barcelona: Gedisa. Recuperado de: http://cursoenlineasincostoeedgarmorin.org/images/descargables/Morin_Introduccion_al_pensamiento_complejo.pdf
- Morin, E. (1999a). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. (M. Vallejo-Gómez, trad.) Medellín: Santillana.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Unesco.
- Morin, E. (2003b). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (2010). Complejidad restringida, complejidad general. *Estudios*, VIII (93), 81-135.
- Congreso de la República de Colombia. (28 de diciembre de 1992). Ley 30 de 1992. Obtenido de <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=253>
- Universidad Santo Tomás. (2004). Proyecto Educativo Institucional. Bogotá.
- Universidad Santo Tomás (2015). Estatuto Orgánico.
- Zabala, A. (2020). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. (S. Esquerdo, trad.) Barcelona: Graó. Recuperado de: <https://des-for.infed.edu.ar/sitio/profesorado-de-educacion-inicial/upload/zavala-vidiella-antoni.pdf>