

**DIDÁCTICA UNIVERSITARIA: DEL  
CURRÍCULO A LAS PRÁCTICAS DE  
ENSEÑANZA**

**Gloria E. Giraldo Mejía**

**Universidad de Antioquia**

**2012**



**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA**

1803

**DIDÁCTICA UNIVERSITARIA: DEL CURRÍCULO A LAS PRÁCTICAS DE  
ENSEÑANZA**

**Elaborado por  
Gloria Eugenia Giraldo Mejía  
Docente  
Facultad de Ciencias Agrarias  
Escuela de Medicina Veterinaria  
Universidad de Antioquia**

**Doctorado en Educación  
Línea Didáctica de la Educación Superior**

**Universidad de Antioquia  
Facultad de Educación  
Medellín  
Enero de 2012**



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA  
180J

**DIDÁCTICA UNIVERSITARIA: DEL CURRÍCULO A LAS PRÁCTICAS DE  
ENSEÑANZA**

**Elaborado por  
Gloria Eugenia Giraldo Mejía  
Docente  
Facultad de Ciencias Agrarias  
Escuela de Medicina Veterinaria  
Universidad de Antioquia**

**Tutora  
Elvia María González Agudelo  
Doctora en Ciencias Pedagógicas  
Facultad de Educación  
Universidad de Antioquia**

**Tesis doctoral para optar al título de  
Doctora en Educación**

**Línea  
Didáctica de la Educación Superior**

**Universidad de Antioquia  
Facultad de Educación  
Medellín  
Enero de 2012**

**Nota de aceptación**

**Firma del jurado 1**

**Firma del jurado 2**

**Firma del jurado 3**

**Medellín, abril 17 de 2012**

## AGRADECIMIENTOS

Mi gratitud no establece prioridades, ni rangos, simplemente es para la Institución y todas aquellas personas que estuvieron conmigo todo el tiempo de esta vivencia, por ello el orden en que aparecen es accidental y poco tiene que ver con lo que siento. Enunciado lo anterior puedo y quiero expresar mi enorme gratitud a:

Mi muy querida y respetada Universidad de Antioquia quien a través de mi doctorado me ha permitido vivenciar unos de los mejores años de mi vida como docente de la Institución, pues como siempre lo he expresado sólo universidades públicas como la U de A le paga a sus profesores para que estudien, y además para estudiar lo que cada uno de nosotros desea. Disfrutar de una comisión de estudios es un privilegio que muy pocos tenemos, por ello mil gracias Universidad de Antioquia, y desde luego a la Facultad de Ciencias Agrarias.

La familia, mi manada de nacimiento, mi madre y mi padre una pareja de octogenarios que fueron y serán mis principales maestros en la vida. Mis hermanos y sus familias. Todos ellos, el oasis de mi vida.

Mis amigas, mi gran hermandad. A ellas que me acompañaron en algunos momentos difíciles que se presentaron durante la vivencia de mi doctorado. Cada una de ellas sabe quién es y lo que representa en mi vida.

Mi tutora y compañeros de la línea de doctorado. Gracias por aprender juntos. Gracias por dejarse decir, gracias por dejarme decir. Gracias por lo aprendido.

Mi gratitud a todos los profesores y estudiantes que compartieron conmigo sus pensamientos y el espacio del aula para poder realizar esta experiencia hermenéutica.

A los que ya no están porque me acompañaron en su momento, a los que hoy están porque facilitaron la culminación de este proceso y a los que siempre están porque siempre están.

La investigación sobre las prácticas de enseñanza tiene como propósito la construcción de nuevas teorías explicativas y comprensivas que nos permitan avanzar en el campo de una didáctica científica. Encontrar recurrencias, nuevas explicaciones, descubrir relaciones constituye el sentido con que la investigación se despliega en este terreno. (Litwin, 2008, p.199)<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Para las citas y las referencias del texto se utilizaron las normas APA según: Centro de Escritura Javeriano. Normas APA (6<sup>a</sup> ed.). Recuperado de <http://portales.puj.edu.co/ftpcentroescritura/Recursos/normasapa.pdf>

## TABLA DE CONTENIDO

LIMINAR.....	16
INTRODUCCIÓN.....	19
PROTOCOLO DE INVESTIGACIÓN.....	25
<b>PRIMERA PARTE</b>	
<b>SUSTENTACIÓN TEÓRICA Y VIVENCIAL DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN</b>	
	42
<b>CAPÍTULO 1.....</b>	<b>43</b>
<b>PLANTEAMIENTO TEÓRICO Y VIVENCIAL DEL PROBLEMA.....</b>	<b>43</b>
<b>1.1. ACERCA DE LA PARTICIPACIÓN DE LOS PROFESORES EN EL CURRÍCULO.....</b>	<b>43</b>
1.1.1. Los profesores como ejecutores del currículo.....	44
1.1.2. Los profesores como diseñadores del currículo.....	47
1.1.3. ¿Cómo enseñan los profesores universitarios a partir de los diseños curriculares participativos?.....	51
<b>1.2. LA HIPOTESIS ABDUCTIVA O SOBRE LA VIVENCIA DEL PROBLEMA.....</b>	<b>56</b>
1.2.1. La vivencia de la investigadora intérprete.....	56
1.2.2. Elaboración de la hipótesis abductiva.....	58
<b>CAPITULO 2.....</b>	<b>63</b>
<b>UNA APROXIMACIÓN HISTÓRICA A LOS CONCEPTOS QUE FUNDAMENTAN LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>63</b>
<b>2. UN POSIBLE ENCUENTRO ENTRE EL CURRÍCULO, LA DIDÁCTICA y LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA.....</b>	<b>63</b>
2.1. Origen etimológico de las palabras currículo, didáctica y prácticas de enseñanza.....	63
2.2. El currículo y la didáctica según las racionalidades dominantes a partir del siglo XX.....	82
2.3. Currículo y didáctica: el encuentro de dos tradiciones.....	125
2.4. La síntesis o sobre el pensamiento de la intérprete acerca de currículo, didáctica, prácticas de enseñanza y sus relaciones.....	152

<b>CAPÍTULO 3.....</b>	<b>160</b>
<b>EL ESTADO EN CUESTIÓN.....</b>	<b>160</b>
<b>3.    LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL CURRÍCULO Y LA DIDÁCTICA EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS (2000-2008).....</b>	<b>160</b>
3.1.    Fase de recolección de la información.....	161
3.2.    Fase de clasificación y sistematización de la información.....	166
3.3.    Fase de análisis e interpretación de la información.....	166
3.3.1.    Identificación de la información.....	166
3.3.2.    Temas o problemas de investigación.....	169
3.3.3.    Los objetivos de las investigaciones.....	173
3.3.4.    Los marcos teóricos.....	176
3.3.5.    Tipos o metodología de investigación.....	181
3.3.6.    Resultados de investigación.....	182

## **SEGUNDA PARTE**

<b>ABORDAJE METODOLÓGICO DEL PROBLEMA.....</b>	<b>191</b>
<b>CAPÍTULO 4.....</b>	<b>192</b>
<b>LA EXPERIENCIA HERMENÉUTICA.....</b>	<b>192</b>
<b>4.    La experiencia hermenéutica.....</b>	<b>192</b>
4.1.    Elementos generales que orientaron la experiencia hermenéutica	192
4.1.1.    La pregunta de investigación.....	192
4.1.2.    La hipótesis abductiva.....	192
4.1.3.    El objeto de estudio.....	193
4.1.4.    El campo de acción.....	193
4.1.5.    Los objetivos.....	193
4.1.6.    El diseño y la propuesta curricular del programa de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia y sobre la comunidad. . . .	194
4.2.    El enfoque epistemológico de la investigación.....	202
4.2.1.    La investigación cualitativa.....	202
4.2.2.    La hermenéutica: desde una posibilidad para interpretar a una experiencia para producir conocimiento científico.....	202
4.3.    La experiencia hermenéutica en la presente investigación. . . .	203
4.3.1.    El procedimiento hermenéutico.....	204



4.3.2.	La estructura hermenéutica	204
4.3.3.	Proceso hermenéutico como estrategia para la interpretación de la información.....	208
4.4.	La información o sobre los textos a interpretar.....	212
4.4.1.	Los textos escritos de la investigación.....	212
4.4.2.	Información sobre profesores.....	213
4.4.3.	Información sobre estudiantes.....	214
4.4.4.	Información sobre autoridades o expertos.....	215
4.5.	Técnicas para el acopio de la información o de los textos a interpretar.....	216
4.5.1.	Conversación hermenéutica con los profesores.....	216
4.5.2.	Grabación de clases.....	219
4.5.3.	Encuesta de prejuicios a estudiantes.....	222
4.5.4.	Conversación con expertos.....	224
4.6.	Sistematización de la información.....	224
4.7.	Estrategias para realizar el proceso hermenéutico.....	225
4.7.1.	Conversaciones con profesores y autoridades.....	225
4.7.2.	Grabaciones de clases.....	228
4.7.3.	Encuesta de prejuicios a estudiantes.....	229
4.8.	Consideraciones éticas.....	230

### **TERCERA PARTE**

	EL PROCESO EN LA EXPERIENCIA HERMENÉUTICA.....	232
	<b>CAPÍTULO 5.....</b>	<b>233</b>
	<b>DE LAS PROYECCIONES DE SENTIDO A LAS UNIDADES DE SIGNIFICACIÓN Y A LAS UNIDADES DE SENTIDO.....</b>	<b>233</b>
5.1.	El pensamiento de los profesores del programa de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia en torno a currículo, didáctica, la relación currículo-didáctica y sus prácticas de enseñanza (Las conversaciones.....)	233
5.1.1.	Unidades de significación sobre currículo.....	234
5.1.2.	Unidades de significación sobre didáctica.....	242
5.1.3.	Unidades de significación sobre las prácticas de enseñanza	249
5.1.4.	¿Existe una relación entre el currículo y la didáctica para los profesores de Medicina Veterinaria?.....	255

5.2. ¿Cómo enseñan los profesores de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia? (Las prácticas de enseñanza...)	258
5.2.1 Unidades de significación: La caracterización de las prácticas de enseñanza en el programa de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia	259
5.2.2. Unidades de significación: La relación currículo-didáctica en las aulas de Medicina Veterinaria en la Universidad de Antioquia . . .	280
5.3. ¿Qué piensan los estudiantes de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia sobre el currículo del programa y sobre las prácticas de enseñanza de sus profesores?	306
5.4. El todo: Sobre el pensamiento de los profesores, las prácticas de enseñanza y los prejuicios de los estudiantes en el programa de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia	319
CUARTA PARTE	323
SINTESIS HERMENÉUTICA	323
CAPÍTULO 6	324
UNA PROPUESTA PARA ARTICULAR EL CURRÍCULO Y LA DIDÁCTICA EN EL PROGRAMA DE MEDICINA VETERINARIA DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA	324
6. Lineamientos epistemológicos y metodológicos para la construcción de una propuesta que permita la articulación entre el currículo y la didáctica a partir de las prácticas de enseñanza en el programa de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia: Un clima inductor de dinámicas investigativas y reflexivas	324
6.1. Objetivos	327
6.2. La lectura de los textos hermenéuticos como punto de partida	328
6.3. Lineamientos epistemológicos para la construcción de la propuesta	333
6.3.1. El acompañamiento permanente del desarrollo curricular	335
6.3.2. Una nueva didáctica para un nuevo currículo	346
6.3.3. La formación permanente del profesorado y el mejoramiento de las prácticas de enseñanza	356
6.4. Lineamientos metodológicos para abordar el problema desde la práctica: La Investigación Acción como posibilidad	378
7. La voz de las autoridades sobre la propuesta	384
8. Perspectivas o sobre el futuro de la investigación	387

9. Algunas ideas para cerrar temporalmente el círculo de la comprensión... o sobre las conclusiones.....	390
--	-----

**REFERENCIAS**

**395**

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1.</b>	Primera aparición conocida del término "curriculum", en una versión de "Professio Regia" de Peter Ramus, publicado como obra póstuma por Thomas Fregius de Basilea en 1575 (Departamento de Colecciones Especiales de la Biblioteca de la Universidad de Glasgow) (Tomado de Hamilton, 1993). . . . .	70
<b>Gráfico 2.</b>	Número de artículos seleccionados para el estado en cuestión por año durante el periodo 2000-2008.....	169
<b>Gráfico 3.</b>	Número de investigaciones por categoría temática.....	169
<b>Gráfico 4.</b>	Líneas de formación del currículo de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.....	197
<b>Gráfico 5.</b>	Núcleos temáticos integradores en cada línea de formación del currículo de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.....	198
<b>Gráfico 6.</b>	Representación de la estructura hermenéutica de la investigación.....	206
<b>Gráfico 7.</b>	Identificación del profesor de la asignatura asistida y de la estructura curricular por parte de los estudiantes de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia.....	307
<b>Gráfica 8.</b>	Opinión de los estudiantes de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia sobre la participación que tienen los profesores en la construcción del conocimiento que poseen sobre el plan de formación.....	309
<b>Gráfico 9.</b>	Opinión de los estudiantes de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia sobre la preparación de los profesores para asistir a las clases.....	310
<b>Gráfico 10.</b>	Metodologías más utilizadas por los profesores de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia durante las clases grabadas, de acuerdo al criterio de los estudiantes.....	311
<b>Gráfico 11.</b>	Metodologías de enseñanza señaladas por los estudiantes de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia como las de su elección.....	312

**Gráfico 12.** Opinión de los estudiantes de Medicina Veterinaria sobre la diferencia existente entre el plan de formación del programa y el de otras instituciones.....316

## LISTA DE TABLAS

<b>Tabla 1.</b>	<b>Categorías conceptuales propuestas por diversos pensadores del currículo (basado en Álvarez, 2001).....</b>	<b>82</b>
<b>Tabla 2.</b>	<b>Número de documentos encontrados por base de datos y por descriptor.....</b>	<b>163</b>
<b>Tabla 3.</b>	<b>Número de artículos por base de datos seleccionada para la búsqueda de la información.....</b>	<b>164</b>
<b>Tabla 4.</b>	<b>Bases de datos y número de artículos preliminares y seleccionados por estar ubicados en el área de las ciencias y de la salud.....</b>	<b>165</b>
<b>Tabla 5.</b>	<b>Artículos seleccionados de las bases de datos registradas en el Sistema de Bibliotecas de la Universidad de Antioquia para la elaboración del estado en cuestión.....</b>	<b>167</b>
<b>Tabla 6.</b>	<b>Número de artículos seleccionados por país para la elaboración del estado en cuestión.....</b>	<b>168</b>
<b>Tabla 7.</b>	<b>Paradigma investigativo utilizados en las investigaciones seleccionadas para la elaboración del estado en cuestión. . . . .</b>	<b>181</b>
<b>Tabla 8.</b>	<b>Algunas características de los estudiantes matriculados en el programa de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia durante el periodo académico 2008-2.....</b>	<b>200</b>
<b>Tabla 9.</b>	<b>Profesores del programa de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia según nivel de formación y dedicación laboral, periodo académico 2008-2.....</b>	<b>201</b>
<b>Tabla 10.</b>	<b>Profesores participantes en las conversaciones por núcleo temático integrador y línea de contenido del plan de formación</b>	<b>213</b>
<b>Tabla 11.</b>	<b>Número de estudiantes que respondieron la encuesta de prejuicios en cada una de las prácticas de enseñanza grabada</b>	<b>214</b>
<b>Tabla 12.</b>	<b>Preguntas que orientaron la conversación con profesores. . . . .</b>	<b>217</b>
<b>Tabla 13.</b>	<b>Aspectos que orientaron la observación y el análisis de las clases grabadas.....</b>	<b>220</b>
<b>Tabla 14.</b>	<b>Profesores participantes en la grabación de clases por línea, núcleo y asignatura del plan de formación.....</b>	<b>221</b>

<b>Tabla 15.</b>	<b>Preguntas para la encuesta de prejuicios aplicada a los estudiantes.....</b>	<b>223</b>
<b>Tabla 16.</b>	<b>Cumplimiento de la misión del programa de Medicina Veterinaria en el aula de clase.....</b>	<b>285</b>
<b>Tabla 17.</b>	<b>Postulados que propone la misión del programa de Medicina Veterinaria.....</b>	<b>285</b>
<b>Tabla 18.</b>	<b>Cumplimiento de las necesidades prioritarias de formación en el aula de clase.....</b>	<b>288</b>
<b>Tabla 19.</b>	<b>Definición de las necesidades prioritarias de formación. . . . .</b>	<b>288</b>
<b>Tabla 20.</b>	<b>Docentes participantes en la asignatura integradora Sistemas orgánicos III.....</b>	<b>295</b>
<b>Tabla 21.</b>	<b>Cumplimiento de la interdisciplinariedad en el aula de clase...</b>	<b>298</b>
<b>Tabla 22.</b>	<b>Cumplimiento del enfoque investigativo en el aula de clase. . . . .</b>	<b>301</b>
<b>Tabla 23.</b>	<b>Postulados que propone el programa de Medicina Veterinaria para que se dé la investigación.....</b>	<b>301</b>
<b>Tabla 24.</b>	<b>Opinión de los estudiantes sobre el plan de formación del programa de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia.....</b>	<b>314</b>

## LIMINAR

Antes de dar inicio a la presentación de este documento, que se corresponde con el informe final de una tesis doctoral en educación, es bueno contarle al lector sobre las motivaciones que condujeron a una profesora de medicina veterinaria a investigar la relación currículo-didáctica en el marco de su proceso de formación doctoral. La razón es simple y sencilla, aunque el camino para dilucidarla no lo es, y depende de que una vez los docentes universitarios nos aceptamos como profesores de una disciplina o profesión, más que como profesionales o especialistas de la misma, reconocemos la necesidad de formarnos en lo que realmente somos: profesionales de la educación. Así, el deseo por lograr comprender muchos de los asuntos que ocurren en el aula y en la institución, y que nos dejan con frecuencia sumergidos en la incertidumbre sobre la calidad de nuestras actuaciones como formadores de las futuras generaciones, se convierte en una de las principales motivaciones, sino en la principal, para desear emprender un proceso de formación específico en educación como la mejor apuesta en la construcción de respuestas más fundamentadas y acertadas frente a los interrogantes que nos planteamos como profesionales de la docencia.

Por otra parte, el proceso de transformación curricular que inicia la Universidad de Antioquia, a partir del año 1995, bajo la política institucional de involucrar a los profesores en los cambios curriculares, es quizás, el detonante de mayor importancia en los últimos años para que muchos de los profesores reflexionáramos sobre el papel y el compromiso que como educadores adquirimos. Lo anterior, fue conducente a que algunos de los docentes de la Institución se interesaran en investigar los procesos académicos propios de la dependencia o incluso de la Universidad; mientras que otros asistían, y aún lo hacen, a los cursos de formación docente ofrecidos por el Alma Mater; y otros, como en el caso de quien presenta esta investigación, optáramos por la oferta institucional de los posgrados en educación (especialización, maestría o doctorado). El ofrecimiento universitario se constituyó en una estrategia importante porque permitió combinar perfectamente la investigación de las temáticas de interés institucional y personal, además de constituirse en el espacio más apropiado para lograr la formación altamente especializada de un grupo importante de profesores universitarios con miras a



mejorar la calidad educativa de la institución. Simultáneamente, lo hasta ahora relatado se convierte en la vivencia del investigador, lo que en términos hermenéuticos se traduce en el punto de iniciación para que ocurra la experiencia hermenéutica que aquí se presenta.

# **INTRODUCCIÓN**

## INTRODUCCIÓN

Este documento se constituye en el informe final de la tesis doctoral en educación denominada: **"Didáctica Universitaria: del Currículo a las Prácticas de Enseñanza"**, y como su nombre lo indica, aborda en forma paralela y complementaria algunas temáticas fundamentales en educación, con el propósito principal de analizar, comprender e interpretar las relaciones que se tejen entre éstas; específicamente, entre el currículo de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia y las prácticas de enseñanza que despliegan sus profesores, toda vez que el currículo del programa fue modificado e implementado por los docentes a comienzos del presente siglo.

**"Didáctica Universitaria: del Currículo a las Prácticas de Enseñanza"**, es una investigación que parte del supuesto teórico de comprender el currículo como una propuesta educativa que es interpretada y llevada a la práctica, concretamente al espacio áulico por los profesores; de tal forma, que el currículo en la clase se hace realidad gracias a la interacción entre docentes y estudiantes. Si bien es cierto que el desarrollo del currículo depende de múltiples variables, el análisis aquí propuesto se centra en el papel que el profesor desempeña en los procesos de transformación curricular, advirtiendo de ante mano que no se trata de minimizar la importancia de otros focos analíticos o de aislar al docente del entorno o de su relación con las otras variables, pero sí con la intención de destacar que las ideas y las acciones de los profesores son fundamentales para asegurar el cambio educativo implícito en las transformaciones curriculares.

La investigación, denominada aquí experiencia hermenéutica, es abordada desde el paradigma cualitativo, bajo un enfoque hermenéutico soportado en la propuesta teórica de Hans-Georg Gadamer, y la interpretación que del autor realiza la profesora Elvia María González Agudelo, quien es la tutora de la experiencia y directora de la Línea en Didáctica de la Educación Superior del Doctorado en Educación de la Universidad de Antioquia, línea en la cual se desarrolló la investigación.

Para abordar el informe de investigación se propone una estructura que refleja la ruta por la cual ha transitado la experiencia hermenéutica. Para tales efectos el texto se divide en cuatro partes, y éstas a su vez están conformadas por capítulos. La primera parte centra su interés en la revisión teórica acerca del pasado del problema y se complementa con la visión real que de éste tiene la intérprete; la segunda parte se concentra en explicar el abordaje metodológico del problema; la tercera parte considera los resultados de investigación y el análisis de los mismos lo que muestra la vivencia del problema en la actualidad; y la cuarta parte, como síntesis o propuesta, plantea una posibilidad para el manejo futuro que se le dará al problema. Con el ánimo de lograr una mejor comprensión sobre el texto se presenta a continuación lo que significa la experiencia hermenéutica en el contexto de la investigación, y luego la estructura misma del documento.

La experiencia hermenéutica es la expresión utilizada para identificar el proceso investigativo que se configura en un todo, formado por las partes: el proceso, la estructura y el procedimiento hermenéutico. El proceso es el mecanismo para abordar la lectura hermenéutica de los textos y el procedimiento es el dispositivo para la construcción teórica y de la información. Tanto el proceso como el procedimiento, se conjugan en una estructura hermenéutica que se expresa en el círculo de la comprensión, el cual es concéntrico, y siempre está relacionando el todo con las partes permitiendo así la fusión de horizontes.

Retomando el texto en su orden de aparición, **la primera parte** hace una aproximación al pasado del problema de investigación y para ello en el **capítulo 1** se plantea teóricamente el problema de investigación desde una estructura dialéctica, en la que se construye una tesis que parte de los autores que entienden el currículo como una construcción ajena a los profesores; por su parte, la antítesis definida por otros autores plantea la participación de los profesores en la construcción y el desarrollo curricular. La tesis y la antítesis se reúnen en la síntesis que propone a los profesores como los posibles artífices de la relación currículo-didáctica puesto que éstos son ellos los llamados a interpretar el currículo en el aula de clase a partir de las prácticas de enseñanza, para lo cual se parte de la pregunta de investigación sobre ¿Cómo enseñan los profesores universitarios a partir de los diseños curriculares participativos? El problema teórico se complementa con la visión real

que la intérprete tiene sobre la situación para lo cual se construye la hipótesis de investigación que es de tipo abductiva, y que sustenta a lo largo de la experiencia hermenéutica que existe una escasa correspondencia entre lo que el currículo propone a nivel educativo y las prácticas de enseñanza en el programa de Medicina Veterinaria.

**El capítulo 2**, lo conforma la historia de los conceptos fundamentales para la investigación: currículo, didáctica, prácticas de enseñanza y el desarrollo de la relación currículo-didáctica. Para su elaboración se parte de la indagación etimológica de los términos y cómo éstos se han ido estructurando a través de la historia para finalmente poder comprender el sentido de los conceptos en la actualidad. La elaboración de la historia de los conceptos se plantea en forma paralela y comparativa, lo cual permite a su vez el acercamiento de la investigadora a los teóricos de mayor trascendencia en las diferentes temáticas, como también profundizar en las opiniones o conceptos de los teóricos en algunos espacios geográficos como es el caso del ámbito latinoamericano.

Como capítulo final, de la primera parte, **el capítulo 3** contiene el estado en cuestión donde se presentan los resultados obtenidos de la indagación sobre las investigaciones que cuestionan, como en la presente experiencia, si las prácticas de enseñanza responden o no a las orientaciones definidas en los currículos de los programas de área de la salud o de las ciencias durante el periodo comprendido entre 2000 y 2008. Este capítulo presenta en forma detallada la metodología utilizada para la construcción del estado en cuestión.

**La segunda parte** del documento, comprende un único capítulo, **el capítulo 4** que trata sobre la metodología utilizada para abordar el problema de investigación o sobre la experiencia hermenéutica. En esta parte del documento también se hace una descripción detallada de cada una de las partes de la experiencia y se describe como se aplica cada una de ellas. Además, se explica cómo se realizaron las 23 conversaciones hermenéuticas con profesores, las 317 encuestas de prejuicios dirigidas a estudiantes y las 15 grabaciones de clases. Por otra parte, se constata el análisis de los documentos curriculares utilizados, incluyendo el currículo oficial del programa de Medicina Veterinaria. Una vez realizada la lectura de los textos

hermenéuticos y esbozada la síntesis se presenta la información en torno a las conversaciones realizadas con las cuatros autoridades consultadas.

Los resultados de la investigación y la interpretación de los mismos atienden **la tercera parte** del texto que se concentra en **el capítulo 5**, en el que se accede al presente del problema, donde lo otro, los otros y la intérprete se encuentran para que ocurra la fusión de horizontes. La elaboración de este capítulo se basa en el encuentro de las concurrencias y de las ocurrencias en cada uno de los textos hermenéuticos abordado, las que por otra parte, dialogan constantemente con la historia de conceptos, el estado en cuestión, los documentos curriculares, otras fuentes bibliográficas revisadas según lo requerido por el proceso hermenéutico y el pensamiento de la intérprete. Es un capítulo sobre lo ajeno y lo vivido para que se gesten las unidades de significación y de sentido, que a su vez permiten la elaboración de la síntesis.

**La cuarta parte, capítulo 6** contiene la síntesis o sobre la propuesta, en tanto se presentan los lineamientos epistemológicos y metodológicos para que el colectivo de docentes de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia creen una propuesta que mejore la relación entre el currículo y la didáctica, entre el currículo y las prácticas de enseñanza, sugiriendo para ello trabajar bajo un clima inductor de reflexión y de investigación sobre la propia práctica docente, como una responsabilidad individual, colectiva e institucional. De igual forma, se testimonia que las autoridades o expertos en currículo y en didáctica posibilitan la unidad de sentido temporal al considerar la propuesta como un ejercicio válido y oportuno para mejorar la relación currículo-didáctica en el programa. Por último, se complementa la síntesis, como cierre temporal del círculo hermenéutico, esbozando como perspectiva para el abordaje futuro del problema la creación de un grupo de investigación que asuma la responsabilidad de liderar los procesos de indagación y de construcción teórica sobre los tópicos relacionados con el currículo y la enseñanza de la Medicina Veterinaria en nuestro contexto.

Con esta investigación se espera contribuir en la búsqueda de rutas posibles que permitan un acercamiento más real y concreto entre lo que proponen los nuevos currículos universitarios y las didácticas necesarias para que se dé una real

transformación curricular. Para ello se propone que los profesores, como sujetos directamente comprometidos con las nuevas propuestas curriculares, serán quienes lleven el currículo al aula mediante la implementación de prácticas de enseñanza que se corresponden realmente con lo que los currículos proponen, puesto que éstas son producto de sus creencias, experiencias, reflexiones e investigaciones.

# **PROCOLO DE INVESTIGACIÓN**



## **PROTOCOLO DE INVESTIGACIÓN**

### **TITULO DE LA INVESTIGACIÓN**

Didáctica Universitaria: del Currículo a las Prácticas de Enseñanza

### **DESCRIPCIÓN DE LA VIVENCIA**

En el año de 1995 la Universidad de Antioquia inició una gran reforma curricular y pedagógica, para lo cual realizó una serie de acciones y eventos que facilitaron su avance. Así las cosas, las diferentes unidades académicas convocaron a sus respectivas comunidades académicas para que participaran desde los diferentes frentes que perfilan una profesión. Bajo esta dinámica el programa de Medicina Veterinaria convocó a sus profesores, incluyendo a quien es responsable del presente documento; es decir, que la vivencia que dio origen a esta experiencia hermenéutica nace de la participación de la investigadora en el proceso de transformación curricular del programa de Medicina Veterinaria.

Durante mi participación en el proceso percibí la escasa formación que los profesores poseíamos sobre los diferentes temas educativos, incluyendo lo curricular, lo pedagógico y lo didáctica. El interés de los participantes estaba centrado en los contenidos disciplinares y cómo éstos serían distribuidos en el plan de estudios. Lo anterior, me llevó a pensar que la participación de los profesores obedecía principalmente a la fuerza de la coyuntura universitaria que a la comprensión real de lo que significaba el cambio curricular, en cuanto propuesta educativa para formar a los futuros médicos veterinarios.

Una vez finalizada la etapa de formulación de la propuesta curricular y ya en la fase de implementación del currículo se fueron presentando una serie de eventos que me permitieron comprender, como profesora y como directora de la Escuela de Medicina Veterinaria en su momento, que si bien la propuesta curricular era sólida y estaba aprobada por la gran mayoría de los profesores, los cambios requeridos para que ésta fuera una realidad en el aula no se evidenciaban. Es decir, que de acuerdo con mis percepciones, compartidas con algunos de mis colegas, en el aula seguía ocurriendo lo mismo y las prácticas de enseñanza se habían modificado muy poco o que incluso, en algunos casos, eran las mismas. Todo ello me llevó a establecer preguntas como: ¿Por qué no daba el cambio en realidad? ¿Qué es aquello tan fuerte que no permitía que los profesores modificaran sus prácticas? ¿Cómo son sus prácticas? ¿A que responden?

**OBJETO DE ESTUDIO** La didáctica universitaria

<b>CAMPO DE ACCION</b>	Las prácticas de enseñanza en el programa de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia
<b>PROBLEMA DIALECTICO</b>	
<b>TESIS</b>	Los profesores como ejecutores del currículo (Tyler, 1973; Taba, 1974)
<b>ANTÍTESIS</b>	Los profesores como proponentes del currículo (Stenhouse, 1984; Giroux 1990; Lundgren, 1992; Sacristán, 1996; Magendzo, 1996; Díaz, 1997 y Posner, 2005)
<b>SÍNTESES</b>	Bajo la nueva concepción curricular se comprende que es necesario cambiar la orientación de la didáctica por parte del profesor (Zabalza, 2000; Motos (sf); Díaz, B.Á (2005); Díaz, B.F. (2005)
<b>PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN</b>	¿Cómo enseñan los profesores universitarios a partir de los diseños curriculares participativos? ¿Cómo enseñan los profesores de Medicina Veterinaria a partir de la implementación del nuevo diseño curricular participativo?
<b>HIPÓTESIS ABDUCTIVA</b>	
<b>HECHO SORPRELENDE</b>	En la presente investigación nos sorprende que algunos de los profesores del programa de Medicina Veterinaria continúen centrando su enseñanza en prácticas de corte tradicional caracterizadas por la poca participación de los estudiantes; cuando por el contrario, el currículo propone una enseñanza orientada a que se estimule la participación activa de sus estudiantes.
<b>ÍCONOS</b>	Documento rector del programa de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia, las aulas de clase, los laboratorios, las haciendas y las clínicas veterinarias que representan los espacios áulicos del programa.
<b>ENIGMAS</b>	¿Por qué los profesores continúan enseñando de la misma forma? ¿Qué hace que no modifiquen sus prácticas de enseñanza?
<b>INDICIOS</b>	Las diversas formas de enseñanza entre los profesores que participan en las asignaturas de nuevo tipo denominadas integradoras, predilección marcada por mantener la práctica magistral y en las evaluaciones curriculares los estudiantes expresan sus inconformidades sobre algunas de las prácticas de enseñanza por ser monótonas y repetitivas.
<b>SOSPECHAS</b>	Se sospecha que la propuesta curricular estuvo más centrada en plantear sus principios filosóficos y la estructura del plan de formación, que en orientar con mayor fuerza los procesos de enseñanza y también es posible que algunos profesores no estén interesados en asumir el cambio curricular y didáctico o no estén preparados para

hacerlo.

**CONJETURAS** En esta investigación se conjetura que el cambio curricular del programa de Medicina Veterinaria se acompañó parcialmente de un cambio en la concepción sobre enseñanza que tienen los profesores.

**HIPOTESIS ABDUCTIVA** Existe una escasa correspondencia entre el currículo del programa de Medicina Veterinaria y las prácticas de enseñanza requeridas para que la propuesta curricular caracterizada por la participación activa del estudiante en la construcción de su propio conocimiento sea una realidad

**OBJETIVOS**

**GENERAL** Analizar, comprender e interpretar las relaciones que se tejen entre el currículo y la didáctica en el aula de clase  
 Interpretar el desarrollo histórico de los conceptos de: currículo, didáctica, la relación currículo-didáctica y práctica de enseñanza en forma paralela y comparativa  
 Indagar y caracterizar las prácticas de enseñanza en el programa de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia

**ESPECIFICOS** Revelar las innovaciones didácticas que acompañan el cambio curricular del programa de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia  
 Plantear una propuesta que mejore la relación currículo-didáctica en el programa de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia

**CONCEPTOS (Unidades de significación)**

Currículo, didáctica, prácticas de enseñanza y sus relaciones

**EL CIRCULO DE LA COMPRESIÓN**

		<b>EL HORIZONTE DEL PASADO</b>			<b>EL HORIZONTE DEL PRESENTE</b>		
	<b>LAS PARTES</b>	<b>La historia de conceptos</b>			<b>El estado en cuestión</b>		
<b>EL TODO</b>		La palabra	El término	El concepto	Recolección	Clasificación y sistematización	Interpretación

<b>Didáctica</b>	Currículo	Enseñar: instruir	Conocimiento sobre la enseñanza	Didáctica	<b>Sistema de Bibliotecas U. de Antioquia:</b> Biblioteca Central Centro de Documentación (F. de Educación) Bibliotecas digitales Revistas en línea Bases de datos	11 artículos en inglés, 8 en español y 1 en portugués	Tópicos abordados:
<b>Currículo</b>	Didáctica	Carrera curso	Plan de estudios	Currículo			1. Temas o problemas de investigación
<b>Relación currículo- didáctica</b>	Prácticas de enseñanza	Práctica individual	Práctica social	Prácticas de Enseñanza			2. ¿Para qué se investiga?
<b>Relación currículo- didáctica</b>	Prácticas de enseñanza	Tradiciones diferentes	Tradiciones que convergen	Relación currículo y didáctica en el aula			3. ¿Cuáles son los marcos teóricos?
<b>EL ACOPIO DE LA INFORMACIÓN</b>							
<b>DESCRIPCION DE LA COMUNIDAD</b>		<b>INSTRUMENTOS</b>					
Se aplicaron 317 guías de prejuicios a estudiantes de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia de diferentes niveles académicos que		<b>Encuesta de prejuicios dirigida a estudiantes</b>					
		<b>Pregunta</b>		<b>Conceptos</b>		<b>Proyección de sentidos</b>	
		1. ¿En su opinión el profesor preparó la clase a la cual acaba de asistir?		Didáctica: enseñanza		Planeación de la enseñanza	

asistieron a las clases que fueron grabadas	2. ¿Considera que el grado de aprendizaje logrado por usted en esta clase sobre la temática tratada es?	Didáctica: aprendizaje	Resultados de las prácticas de enseñanza
	3. Señale la metodología (s) utilizado por el profesor en la clase de hoy (listado de metodologías)	Prácticas de enseñanza	Preferencias metodológicas de los profesores para enseñar
	4. De acuerdo con el listado anterior sobre posibles metodologías de enseñanza, cuál (es) considera que es (son) el (los) más utilizados por los profesores de Medicina Veterinaria	Prácticas de enseñanza	Preferencias metodológicas de los profesores para enseñar
	5. ¿El grado de comunicación del profesor con los estudiantes en esta clase fue?	Didáctica: comunicación	Resultados de las prácticas de enseñanza
	6. ¿Usted considera que el grado de conocimiento, por parte del profesor, sobre el plan de formación del programa de Medicina Veterinaria es?	Currículo: plan de formación	Apropiación del currículo por parte del profesor
	7. ¿En su opinión el profesor le ha ayudado a comprender el plan de formación?	Currículo: plan de formación	Apropiación del currículo por parte del profesor y del estudiante
	8. ¿Cuáles son las metodologías de enseñanza que usted prefiere? ¿Por qué?	Prácticas de enseñanza	Preferencias de los estudiantes para aprender
	9. ¿Cuál es su opinión sobre el plan de formación del programa de Medicina	Currículo: plan de formación	Apropiación del currículo por parte de los

	Veterinaria?		estudiantes
	10. ¿Cree usted que el plan de formación del programa de Medicina Veterinaria es diferente al de otras instituciones? ¿Cuáles? ¿Por qué cree que es diferente?	Currículo: plan de formación	Apropiación del currículo por parte de los estudiantes
Se realizaron 23 conversaciones con profesores del programa de Medicina Veterinaria que tenían diferentes tipos de contratación con la Universidad de Antioquia: vinculados de tiempo completo, ocasionales de medio y tiempo completo y profesores de cátedra	<b>Guía de conversación con profesores</b>		
	<b>Pregunta</b>	<b>Concepto</b>	<b>Proyección de sentido</b>
	1. ¿Cuál es su concepto de currículo?	Currículo	Aproximación conceptual que poseen los profesores sobre currículo
	2. ¿Cómo ha construido el concepto de currículo?	Formación docente	Construcción del conocimiento pedagógico
	3. ¿Qué conoce del currículo de Medicina Veterinaria?	Currículo de Medicina Veterinaria	Apropiación del currículo por parte de los profesores
	4. ¿Cuál es su concepto de didáctica?	Didáctica	Aproximación conceptual que poseen los profesores sobre didáctica
	5. ¿Cómo ha construido el concepto de didáctica?	Formación docente	Construcción del conocimiento pedagógico
	6. ¿Qué conoce de la propuesta didáctica del programa?	Propuesta didáctica de Medicina Veterinaria	Apropiación de la propuesta didáctica por

			parte de los profesores
7. ¿Cuáles son las prácticas de enseñanza que acostumbra utilizar?	Enseñanza	Concepción sobre enseñanza que poseen los profesores	
	Prácticas de enseñanza	Caracterización de las prácticas de enseñanza en el programa	
8. ¿Cuáles son las razones de enseñar como lo hace?	Enseñanza	Conocer el origen de las prácticas de enseñanza	
9. ¿Sus prácticas de enseñanza se relacionan con el currículo?	Relación currículo-didáctica en el programa	Consciencia de la orientación que tiene el currículo sobre las prácticas de enseñanza	
10. ¿Usted cree que el currículo y la didáctica se relacionan?	Relación currículo-didáctica	Consciencia de la relación currículo-didáctica	
		Identificación de algunas expresiones sobre la relación currículo-didáctica para la construcción de lo nuevo	
11. ¿Qué limita el desarrollo del currículo?	Debilidades del currículo	Identificar las limitaciones del currículo como punto de partida para llegar al acuerdo con la cosa	
12. ¿Qué favorece el desarrollo del currículo?	Fortalezas curriculares	Identificar las fortalezas del currículo como punto de partida para llegar al	

			acuerdo con la cosa
	13. ¿Cómo mejorar el currículo de MV?	Propuesta	Identificar las propuestas profesoriales entorno al mejoramiento del currículo
Se grabaron las clases de 15 profesores de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia que admitieron que sus clases fueran utilizadas. Los profesores impartían clases en los diferentes núcleos disciplinarios de la estructura curricular que posee el programa	<b>Protocolo de observación y de análisis de las clases</b>		
	<b>Observación</b>		<b>Proyección de sentido</b>
	Planeación de la clase	Caracterizar las prácticas de enseñanza en el programa de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia	
	Estructura de la clase		
	Propuesta didáctica de la clase		
	Sobre el sentido de la clase planeada		
	Participación de los estudiantes	Establecer la relación currículo-didáctica en el programa	
	Rasgos conceptuales básicos del currículo en el aula de clase: integralidad, pertinencia, flexibilidad, misión		
Rasgos estructurales del currículo: necesidades prioritarias de formación, objeto de estudio, propósito general de formación, asignaturas integradoras			
Otros rasgos curriculares: La interdisciplinariedad y la investigación rasgo distintivo curricular y didáctico en el programa			
<b>PROCESO HERMENÉUTICO</b>			
<b>Conversaciones con profesores, prácticas de enseñanza, encuesta de prejuicios dirigida a estudiantes</b>			
<b>PREGUNTA (CONCEPTOS)</b>	<b>CONCURRENCIA</b>	<b>OCURRENCIA</b>	<b>UNIDADES DE SIGNIFICACIÓN</b>



### DESCRIPCIÓN DE LA COSA A CREAR

Lineamientos epistemológicos y metodológicos para la construcción de una propuesta que permita la articulación entre el currículo y la didáctica a partir de las prácticas de enseñanza en el programa de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia: Un clima inductor de dinámicas investigativas y reflexivas

### CONVERSACIONES CON AUTORIDADES

LA AUTORIDAD	GUÍA DE CONVERSACIÓN	UNIDAD DE SENTIDO
Profesora Edith Litwin (Universidad de Buenos Aires-Argentina)	Una vez presenta la investigación y planteada la propuesta, los dos interrogantes más importantes durante la conversación con expertos, se centraron en la opinión que cada uno de ellos tenía sobre la propuesta y en piensan ellos cuando se trata de mejorar la relación entre las prácticas de enseñanza y el currículo que las orienta.	Las cuatro autoridades respaldan y destacan el papel preponderante que tienen los profesores a la hora de llevar una propuesta curricular al aula de clase mediante las prácticas de enseñanza. Por ello consideran que toda acción emprendida con este propósito es siempre oportuna, especialmente cuando esta es producto del análisis mismo de las prácticas y las ideas que tienen los profesores sobre los asuntos tratados durante la investigación. Pero además cada uno de ellos hace énfasis en tópicos específicos, así: <ul style="list-style-type: none"><li>• Litwin y Restrepo: concurren en la idea de partir de las prácticas establecidas para identificar aquellas que Litwin denomina las buenas prácticas; además, consideran que la investigación acción es una metodología que puede ser oportuna</li><li>• Camilloni: resalta los momentos de</li></ul>
Profesora Alicia de Camilloni (Universidad de Buenos Aires-Argentina)		
Profesor Angel Díaz (Universidad Autónoma de México-México)		
Profesor Guillermo Londoño R (Universidad de Antioquia-Colombia)		



formación pedagógica específica dirigida al colectivo docente

- Díaz y Restrepo: concuerda con la idea de proponer la reflexión y el análisis por parte del colectivo docente como el mecanismo, que en la actualidad, ofrece una mejor opción para mejorar las prácticas

**PRIMERA PARTE**  
**SUSTENTACIÓN TEÓRICA Y VIVENCIAL DEL**  
**PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

## CAPÍTULO 1

### PLANTEAMIENTO TEÓRICO Y VIVENCIAL DEL PROBLEMA

#### 1.1. ACERCA DE LA PARTICIPACIÓN DE LOS PROFESORES EN EL CURRÍCULO<sup>2</sup>

Brevemente expuesto, se trata de que la investigación y el desarrollo del currículo, deben corresponder al profesor y de que existen perspectivas para llevar esto a la práctica. (...) y si la mayoría de los profesores -y no sólo una entusiasta minoría- llegan a dominar este campo de investigación, cambiarán la imagen profesional que el profesor tiene de sí mismo y sus condiciones de trabajo. (Stenhouse, 1984, p.194)

El problema de investigación se plantea desde un enfoque dialéctico<sup>3</sup>, en el cual la tesis está sustentada por autores que conciben el diseño del currículo como una práctica en la cual no participan los profesores, en tanto es asumida por expertos en educación, mientras los primeros son identificados como ejecutores del currículo. La antítesis por su parte, se establece a razón de la

<sup>2</sup> Algunos aspectos del problema de investigación ya fueron publicados en un artículo, cuya referencia bibliográfica es: Giraldo, M.G & González, A.E. (2009). Acerca de la participación de los profesores en el currículo. *Uni-pluri/versidad*, 9 (1): 29-38.

<sup>3</sup> En la Línea de Didáctica Universitaria del Doctorado en Educación de la Universidad de Antioquia, se postula la dialéctica como fundamento para plantear un problema de investigación cualitativa con enfoque hermenéutico. Se propone entonces que el problema de investigación desde la hermenéutica expresa una contradicción entre la tesis y la antítesis, las cuales se concilian en la síntesis, que conduce a la formulación de la pregunta de investigación (González, 2010a).

revisión de las propuestas teóricas que resaltan la participación de los profesores en el diseño y el desarrollo de las propuestas curriculares que orientan los programas académicos. Finalmente, se propone la síntesis que se constituye propiamente en la investigación, en ella se parte de reconocer la mencionada participación, pero se sospecha que los nuevos currículos no permean las prácticas de enseñanza. La investigación se realizó bajo un enfoque hermenéutico en donde la reflexión, el análisis, la comparación, la comprensión, la interpretación y la síntesis giraron en torno a la correspondencia existente entre el nuevo currículo propuesto por los profesores de un programa académico universitario y la renovación didáctica que acompañó el cambio, como expresión práctica de la relación que existe entre el currículo y la didáctica de la cual son responsables los docentes.

#### **1.1.1. Los profesores como ejecutores del currículo**

El currículo entendido históricamente de diversas formas, estuvo distante en sus inicios de los profesores, más aún no los involucraba en sus planteamientos, alejándolos incluso del mismo.

Como un indicio de lo anterior aparecen algunos teóricos de la tradición curricular técnica como Tyler y Taba que centraron sus propuestas alrededor de los objetivos curriculares, sin que la presencia del docente y el proceso de enseñanza se destacaran como elementos centrales del currículo. Tyler (1973) es de la opinión que si bien el propósito real de la educación no es que el instructor realice ciertas tareas, sino promover cambios significativos en las pautas de conducta del estudiante, lo importante entonces es reconocer que el enunciado de los objetivos está relacionado con los cambios que experimenta el alumno. Así, las actividades educativas que se ofrecen estarán orientadas a producir el aprendizaje y alcanzar los objetivos educativos sin que la intervención del docente y sus prácticas de enseñanza, sean relevantes en el proceso.

Por su parte Taba (1974), además de considerar las metas y los objetivos específicos como los principales componentes curriculares, adiciona la

selección y organización de contenidos, la selección y organización de las actividades de aprendizaje y la evaluación como los aspectos más importantes a considerar para la elaboración del currículo. Si bien los aportes de Taba en la planeación curricular han tenido gran efecto en el continente americano, la presencia del docente no se percibe de forma clara y definida en su propuesta. De hecho, asegura la autora, que las decisiones sobre el currículo derivan del estudio de los factores que constituyen su base razonable, entre los cuales están: los estudiantes, el proceso de aprendizaje, las exigencias culturales y los contenidos disciplinares; decisiones que de otro lado son tomados desde afuera, sin que la participación docente sea real y efectiva. En la perspectiva de la autora resulta oportuna la pregunta sobre ¿Qué tan importante es la presencia del docente y de las prácticas de enseñanza en la construcción curricular como un componente constitutivo del proceso?

González (1999) señala que en el modelo pedagógico tradicional convergen dos teorías curriculares, una denominada tradicionalmente como "racionalismo académico" y otra llamada "código curricular moral", en las cuales el currículo se concibe como un documento que muestra un plan de estudios. Para la autora, en ambas tradiciones curriculares, la figura del maestro aparece como un transmisor de conocimientos, dictador de clases y reproductor de saberes o lo que en otros términos sería un ejecutor del currículo.

En el paradigma educativo tradicional, de corte técnico y experto, las propuestas curriculares son realizadas por personas lejanas a los lugares donde los alumnos aprenden y a las decisiones sobre organización de la enseñanza, que obedece a un modelo burocrático y gerencial, se toman también lejos de las instituciones que es donde realmente se desarrollan las prácticas de enseñanza mediadas por los profesores.

Así, la escasa relación o incluso la ausencia de una relación directa entre currículos y profesores tiene sus orígenes en la elaboración misma de los primeros, pues dicha elaboración es una tarea compleja que está concebida, de acuerdo con Taba (1974), sólo sobre los objetivos generales que persigue la institución. Además, está marcada por una serie de decisiones que se

toman en diferentes niveles. Por ejemplo, las que se refieren al contenido son definidas por las legislaturas estatales, otras dependen de los departamentos de educación o de las secretarías de educación o de las instituciones educativas, y por último son adoptadas por los docentes ¿Será posible entonces que los docentes en el aula puedan hacer una lectura adecuada de este tipo de currículo, cuando son ellos quienes en última instancia lo adoptan? ¿Cómo enseñan los profesores que ejercen su docencia orientados por un currículo en el que no participaron en su diseño? ¿Cómo trabaja un intelectual de la cultura, un profesor, cuando sólo es considerado como un ejecutor del currículo?

Aunque Taba (1974) se ciñera a los objetivos, contenidos y actividades de aprendizaje como puntos centrales del currículo, no significa esto que desconociera, aunque sea en forma práctica, la necesidad de trasladar los asuntos constitutivos del currículo a una totalidad dinámica. Según la autora "Los modelos de acción y la experimentación en el aula desempeñan el mismo papel en el desarrollo de una teoría para la elaboración de un currículo que los experimentos de laboratorio en el desarrollo de teorías científicas" (Taba, 1974, p.450). Sin embargo, desde el punto de vista de la autora, la responsabilidad de proponer esta totalidad dinámica no puede ser abandonada en manos de quienes, por su actividad eminentemente práctica, no posean entrenamiento teórico; es decir, los profesores. Cabe desde luego preguntarse si ¿Los profesores, ejecutores del currículo en el aula, pueden o no crear los modelos de acción propuestos por Taba?

Es así como, bajo la perspectiva del currículo tradicional, mecanicista, se establece anticipadamente de modo lineal y secuencial, con propósitos previamente establecidos, planes rígidamente estructurados y elaborados por expertos sin tener en cuenta la acción participante de los profesores, su capacidad de interacción con el currículo y su capacidad para crear, proponer, planificar, ejecutar y evaluar el proceso.

América Latina no ha permanecido ajena a esta concepción tecnológica del currículo (racionalidad tecnológica o enfoque tyloriano), la cual se desarrolla



alejada de la cultura de la pertinencia, de la cotidianidad y de la participación. Desde esta perspectiva para los elaboradores del currículo, el proceso se centraba en formular los objetivos educacionales en términos operacionales, en el desarrollo de redes jerárquicas de objetivos, en relacionar éstos con los medios para alcanzarlos y con los instrumentos para evaluarlos (Magendzo, 1996). Los profesores bajo esta perspectiva curricular son llamados a la búsqueda restringida del cumplimiento de los objetivos.

### **1.1.2. Los profesores como diseñadores del currículo**

En la medida que el concepto de currículo ha evolucionado, aunque existen pocos acuerdos al respecto, ha ido incorporado nuevos elementos constitutivos a su significado y de sus alcances, que han permitido establecer los puentes necesarios para que la participación del docente en su diseño, implementación y mejoramiento sea más efectiva.

Lundgren (1992) reconoce en el estudio del concepto de currículo la importancia de la investigación para seleccionar y organizar el conocimiento. Esto significa que para el autor el currículo es: selección de contenidos y fines para la reproducción social, organización del conocimiento y de destrezas y métodos relativos de cómo han de organizarse los contenidos seleccionados, es decir, cómo puede ser la secuencia y el control. En Lundgren, el currículo gira en torno al conocimiento y a su organización, es decir, en los contenidos. Sin embargo, en su texto "Teoría del currículo y escolarización", retoma el currículo como la expresión filosófica sobre educación que transforma los fines socioeducativos fundamentales en estrategias de enseñanza. Con ello, el autor reconoce en la enseñanza un nuevo elemento del currículo, lo que permite vislumbrar con éste un nuevo punto de acercamiento entre el currículo y sus profesores, relación que había sido olvidada por otros, dejando que las orientaciones del currículo se constituyeran, cuando mucho, en elementos estructurales que describen algunos de los fundamentos que delinear los contenidos y sugieren a veces tipos de actividades de aprendizaje, sin tener presente que el desarrollo de los planteamientos curriculares está a cargo de los profesores en las aulas de clase.

Cuando Sacristán (1996) define el currículo como "una práctica en la que se establece un diálogo, por decirlo así, entre agentes sociales, elementos técnicos, alumnos que reaccionan ante él y profesores que lo modelan" (p. 16), reconoce en esta acepción curricular a los actores como elementos esenciales de su composición, donde el profesor aparece como sujeto modelador del mismo. El reconocer en el currículo su ámbito práctico, según el autor, tiene el atractivo de poder ordenar en torno a ese discurso, las funciones que cumple, el modo de cómo se realiza y quienes participan en éste ¿Será que la participación de los profesores en el currículo asegura que su implementación sea efectiva?

Ya Stenhouse (1984) en las décadas de los sesenta y los setenta, mantenía la hipótesis de que sólo podía lograrse el perfeccionamiento del contenido del conocimiento identificado en el currículo a través del desarrollo del arte del profesor, quien hace posible modos de aprendizaje basados en la indagación, el descubrimiento y el debate. El fundamento de tal razonamiento es que los estudiantes necesitan conocer lo que los expertos maduros ya saben acerca de la función especulativa del conocimiento ¿Será que la posesión del conocimiento facilita la implementación del currículo propuesto desde el colectivo docente?

Otro testimonio en este sentido lo presenta el curriculista Magendzo (1991), cuando afirma que la participación del maestro en la investigación curricular se constituye en un imperativo profesional y una acción vitalizadora de su propio quehacer. Es Magendzo quien asume el currículo como una disciplina aplicada que encuentra su expresión no sólo en los planes y programas de estudio, en las circulares tecnopedagógicas y en los sistemas escritos de evaluación, sino que también y, esencialmente, el currículo se juega en la cultura de las instituciones, en la cotidianidad, en la sala de clases, en la interacción de los profesores y sus alumnos. Hacer currículo significa otorgarle significado al quehacer curricular, al conocimiento que emerge día a día, hora a hora, cuando el profesor interactúa con sus alumnos.

Por su parte, Díaz (1997) acepta en forma contundente la relación entre el currículo y el quehacer docente cuando afirma que existe:

(...) una articulación entre las exigencias de la didáctica, como disciplina desarrolladora en función de los problemas del maestro y de la enseñanza, y el currículum, como ámbito de conocimiento vinculado a los procesos institucionales de la educación. (p. 37)

Los programas de estudio se convierten para el autor en la estrategia ideal para asegurar la participación de los profesores en el desarrollo del currículo, puesto que lo que se genera en el ámbito curricular se ejecuta en el aula que es en esencia un espacio docente-estudiantil.

En esta misma línea de pensamiento, el norteamericano Posner (2005), define el currículo operativo como lo que es realmente enseñado por el profesor y cómo su importancia se centra en lo que éste le comunica al estudiante, y en el cómo los estudiantes hacen para saber que lo enseñado es importante. Es decir:

(...) el currículo operativo tiene dos aspectos: 1) el contenido incluido y el énfasis que le da el profesor en clase, por ejemplo, lo que realmente enseña, 2) los resultados del aprendizaje o los estándares que son responsabilidad de los estudiantes, es decir, lo importante. (p. 13)

Posner (2005), destaca aún más la presencia del profesor cuando afirma que "Un currículo no se implementa hasta que un profesor lo usa para enseñar a sus estudiantes; es decir, la implementación debe considerar las realidades de la enseñanza" (p. 212). El autor relaciona las realidades de la enseñanza con el manejo de cinco tareas: cobertura, dominio, manejo, afectar de manera positiva y evaluación. Los profesores deben cubrir ciertos temas, contenidos, habilidades, objetivos o cualquier aspecto que constituya la materia del currículo. Sin embargo, la cobertura no es suficiente. El profesor no sólo debe cubrir la extensión del currículo, sino también los estudiantes deben aprender el material al menos a un nivel mínimo de dominio o profundidad.

En el campo de la sociología de la educación, como en el de la didáctica y el currículo, se manifiesta desde hace algunas décadas, principios de los 80, el pensamiento crítico social, movimiento liderado hoy principalmente por el intelectual norteamericano Henry Giroux, autor muy leído en ámbitos académicos en Latinoamérica en general. En concreto, la pedagogía crítica de Giroux sostiene que la estructuración de los currículos educativos no son prácticas inocentes, sino que son selecciones hechas intencionalmente por quienes poseen el poder. El mismo Giroux (1990) dice que:

(...) ciertas estructuras de poder producen formas de conocimiento que legitiman un tipo particular de verdad y estilo de vida. El poder en este sentido tiene, en su relación con el conocimiento, un significado más amplio de lo que generalmente suele reconocerse. (p.65)

Giroux reconoce en la teoría del currículo tecnocrático el paradigma dominante, el cual se está ejerciendo hace varias décadas en todo el mundo, incapaz de ofrecer una base racional para criticar los hechos de una sociedad dada. Por ello, los profesores deben ser los intelectuales transformadores de la sociedad, fomentando en los alumnos, el pensamiento crítico sobre todo lo que escuchan, ven en los medios y en la vida diaria y sobre todo el conocimiento que se les trate de enseñar en el aula. Más específicamente, para llevar a cabo su misión de intelectuales transformadores, los profesores han de crear la ideología y las condiciones estructurales que necesitan para escribir, investigar y colaborar entre sí en la elaboración de currículos y el reparto del poder.

El nuevo tipo de currículum debe ser profundamente personal, aunque sea solo en el sentido de que ha de reconocer el carácter único y las necesidades del individuo como parte de una realidad social específica. No se ha de confundir autoindulgencia con pedagogía crítica. Las necesidades individuales y sociales han de ir unidas y recibir la mediación de una perspectiva crítica vinculada a ideas de emancipación. (Giroux, 1990, p. 60)

El tipo de participación de los profesores en el currículo es resaltada por algunos autores como Sacristán (modeladores del currículo), Magendzo (acción vitalizadora), Díaz Barriga (proponentes de los programas de estudio) Stenhouse (el arte del profesor), Posner (currículos para enseñar) y Giroux (intelectuales en su construcción), tanto en el diseño como en la implementación y el mejoramiento del mismo. Ahora bien, el reconocimiento del papel preponderante que tienen los profesores en el currículo, la antítesis del problema que aquí se plantea, abre el mundo de posibilidades sobre ¿Cómo los profesores logran implementar las propuestas curriculares en el aula?, toda vez que ellos fueron los proponentes. Posibilidades que surgen como preguntas para dar paso a la síntesis que a continuación se plantea.

### **1.1.3. ¿Cómo enseñan los profesores universitarios a partir de los diseños curriculares participativos?**

En esta nueva visión curricular de modelos<sup>4</sup> interpretativos y críticos, es decir alternativos, no como propuestas tecnocráticas organizadas por otros, sino como propuestas que emergen de la acción de los sujetos en interacción consigo mismos, con las disciplinas o profesiones, con el contexto y con los otros, se replantean el papel del profesor desde otra perspectiva; en los nuevos diseños el profesor pasa a ser el protagonista en la elaboración del diseño curricular, el proponente de sus acciones en el aula y será el mismo quien reflexione alrededor de su propia actividad y analice el desarrollo curricular. Así las cosas, el foco de atención se modifica, pasando entonces de un currículo suministrado a un currículo diseñado por los profesores.

<sup>4</sup> Díaz y Lugo (2003) citados en Díaz (2005, p.65): Por modelo curricular se entiende una construcción teórica o una forma de representación de algún objeto o proceso (en este caso, en el ámbito curricular) que describa su funcionamiento y permite explicarlo e intervenir en él. Incluye la selección de los elementos o componentes que se consideran más importantes, así como de sus relaciones y formas de operación. Representa un ideal o prototipo que sirve como ejemplo para imitar o reproducir, por lo que además de describir, es prescriptivo. Un modelo curricular es una estrategia potencial para el desarrollo curricular para el desarrollo del currículo y, dado su carácter relativamente genérico, puede ser aplicado y resignificando en una variedad más o menos amplia de propuestas curriculares específicas, posibilitando su concreción y ubicación en contexto.

Bajo esta nueva concepción curricular se comprende que es necesario cambiar la orientación de la didáctica por parte del profesor, donde el énfasis se ha de poner en el aprendizaje; es decir, pasar de una concepción didáctica centrada en la enseñanza a una didáctica centrada en el aprendizaje. Y estos son los retos que, según Zabalza (2008), deberán asumir los profesores en los próximos años:

La principal innovación metodológica de los últimos años ha sido trasladar el centro de atención de la enseñanza al aprendizaje. La capacidad de impacto de esta idea es enorme y hace posible una transformación sustantiva del concepto de enseñanza y de la función atribuida a los profesores. Más que cambios en los artefactos es preciso abordar cambios en la orientación de la enseñanza. (sp)

Lo anterior significa pensar la enseñanza desde la perspectiva del estudiante y mejorar los conocimientos del profesor sobre cómo aprenden sus alumnos. Esto implica la necesidad de modalidades de aprendizaje más personalizado y autónomo y una concepción del profesor como orientador. El nuevo enfoque nos coloca ante uno de los desafíos más urgente con el que los profesores universitarios se enfrenta: ser capaz de trascender su propia situación y actitud para ponerse en el lugar del alumno que aprende (Motos, sf).

Es bajo esta perspectiva que surgen nuevas interrogantes sobre ¿Cómo es que estos nuevos diseños curriculares permean las prácticas de enseñanza en la educación superior? En la actualidad, gran parte del profesorado ha aceptado la necesidad de este cambio curricular, pero la verdad es que no acierta a plasmarlo en su realidad cotidiana, en las prácticas de enseñanza. La pregunta que surge consecuentemente sería ¿Por qué los profesores no logran modificar sus prácticas de enseñanza?

Pérez (2002) afirma que lo anterior puede ser porque las instituciones no posibilitan el desarrollo de la nueva concepción curricular y didáctica; también es posible que la carencia de preparación del mismo profesor para poner en práctica las nuevas propuestas entorpezca el proceso o puede ser que

algunas fuerzas externas que participan en la realidad educativa dificulten la función docente. El reto es establecer un mecanismo eficiente que permita que cada profesor asuma el cambio, lo que significa y lo haga propia. Esta tarea es enorme si pensamos en la magnitud cuantitativa de los que deben recibir en forma permanente las orientaciones de la nueva visión curricular cuando se proyecta a los diferentes niveles de formación. Sin embargo, Díaz (2005) considera que si bien la participación de los docentes en la definición de políticas educativas fue escasa durante los ochenta a pesar de los esfuerzos realizados para generar cambios en su formación y por incentivar su trabajo, sigue siendo clave la participación profesoral, no sólo en su ámbito inmediato de acción, sino en la elaboración misma de las propuestas.

La formación docente representa una de las formas más utilizada para socializar los cambios; no obstante, los profesores no siempre logran ni compenetrarse de los fundamentos de la misma ni transmitir adecuadamente tales principios en el aula. Todo ello porque el pensamiento de cada profesor se encuentra mediado por sus creencias o teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje, el ciclo de vida profesional en que se encuentre, su apertura a las influencias recíprocas que recibe y aporta a otros profesores, además por las acciones formativas que recibió y el desarrollo profesional que realiza durante su carrera docente, sin obviar la importancia de la influencia de los profesores que intervinieron en su formación (Pérez, 2002).

Si bien el profesor universitario es participe de los diseños curriculares actuales (Stenhouse, 1984; Sacristán, 1996; Díaz, 1997; Posner, 2005) se ve enfrentado a emplear una variedad de teorías, metodologías y estrategias que se fundamentan en diversas posiciones pedagógicas, en particular el constructivismo; aunque también existen otros planteamientos propios del discurso educativo como el diseño de currículos flexibles, o basado en problemas o en competencias. El conjunto de propuestas no concluye aquí, se pretende que funcione también a partir de un modelo de tutorías, y por supuesto, bajo un nuevo enfoque evaluativo, para lograr que sus estudiantes obtengan un resultado favorable en los exámenes de ingreso y egreso de la enseñanza superior, lo cual refuerza una presión hacia la memorización de la

información de un plan de estudios, situación que se pretendía superar mediante el cambio curricular (Díaz e Inclán, 2001). Pero, todo ello emerge en medio de una significativa ausencia de propuestas del ámbito didáctico, más allá de que exista una consolidación de la investigación de la enseñanza de las disciplinas específicas. Así, el profesor, hoy más que nunca, encuentra un abundante menú de ofertas y exigencias, y en ocasiones existe un conflicto entre el conjunto de ellas, lo cual añade un ingrediente mayor de confusión en el desempeño profesoral ¿Qué hace un profesor universitario sometido a esta serie de tensiones? ¿Se adapta al cambio o modifica su pensamiento y sus acciones? ¿Se deja permear por las nuevas necesidades educativas? ¿Realmente modifica sus prácticas de enseñanza?

En general, se percibe que el origen de esta confusión sea que las propuestas elaboradas, a pesar de la participación docente, se ubican en el polo opuesto a las concepciones didácticas que los profesores han construido durante su vida como estudiantes y como profesionales de la docencia. Al estar en ese polo opuesto se pretende que el docente implemente algunas prácticas de enseñanza con finalidades de aprendizaje o de conocimiento diferentes a las que ellos conocen, utilizan y en las cuales creen, además de sentirse cómodos. ¿Cómo lograr que los docentes implementen prácticas de enseñanza que ellos mismos no comprenden?. Por otra parte, la falta de conciencia, y por su puesto de reflexión, sobre esta situación incrementa la dificultad para contar con metas claras que expresen una real correspondencia entre lo que el currículo propone en términos educativos y las prácticas de enseñanza que lo viabilizan. Todo ello, porque las propuestas curriculares, en muchas ocasiones, las percibe el profesor sólo como un menú de opciones y no como el proyecto que se desprende de una serie de supuestos educativos encaminados a la construcción del profesional que se quiere formar ¿Cómo hacer para que la reflexión permanente sobre el currículo y las prácticas de enseñanza se integre a su hacer cotidiano?

En concreto, el nuevo enfoque curricular participativo que tiene como uno de sus propósitos establecer nuevas miradas sobre la educación, olvido asuntos de trascendencia marcada: el profesorado y su pensamiento, lo didáctico y la



enseñanza. Es en este sentido que la investigación en el contexto universitario sobre la apropiación que los docentes hacen de las reformas curriculares se hace necesaria, pues como lo afirma Díaz B. F. (2005), es importante dilucidar el sentido y el significado real que los modelos curriculares tienen para los actores y sus ejecutorias. De otro lado, algunos espacios de indagación de la investigación curricular permanecen sin explorar; por ejemplo, se sabe poco sobre si los diseños curriculares son llevados a las aulas de clase mediante las prácticas de enseñanza, como tampoco se conoce mediante investigaciones si hay casos de oposición, resistencia o rechazo y los efectos de estas posiciones sobre el currículo, la didáctica, la institución y especialmente sobre los sujetos involucrados, llámense profesores o estudiantes.

La Universidad de Antioquia, como muchas instituciones de educación superior en el mundo, acogió las dinámicas de cambio curricular a partir de los años noventa con el propósito de actualizar y dinamizar sus currículos. La Facultad de Ciencias Agrarias, y en ella el programa de Medicina Veterinaria, también asumió la tarea e inició un proceso de transformación curricular y logró implementar una nueva versión a partir del año 2002. Durante todo este tiempo los profesores han participado activamente en el proceso; es por lo anterior, que hoy a diez años de haber implementado el currículo se abre un horizonte de preguntas y posibilidades, donde el profesor como agente curricular activo es responsable de llevar el cambio propuesto a las aulas. Siendo así nos preguntamos **¿Cómo enseñan los profesores universitarios a partir de los diseños curriculares participativos?** Específicamente, **¿Cómo enseñan los profesores de Medicina Veterinaria a partir de la implementación del nuevo diseño curricular participativo?** Con el propósito de comprender e interpretar cómo las prácticas de enseñanza están siendo o no modificadas por una nueva propuesta curricular, que aunque es producto de la participación docente, en muchas ocasiones los profesores no logran interiorizar, y así permear el aula.

## **1.2. LA HIPOTESIS ABDUCTIVA O SOBRE LA VIVENCIA DEL PROBLEMA**

### **1.2.1. La vivencia<sup>5</sup> de la investigadora intérprete**

A partir del año de 1995, bajo la rectoría del médico Jaime Restrepo Cuartas, se implementó en la Universidad de Antioquia una gran reforma relacionada con la estructuración curricular y el cambio en los modelos pedagógicos. Las políticas institucionales en tal sentido se consolidaron en el "Plan de Desarrollo 1995-2006: La Universidad para un nuevo siglo de las Luces", convocando a todos los programas académicos de pregrado a entrar en la dinámica de la actualización curricular.

En el marco de este proyecto universitario se realizaron eventos de soporte técnico-administrativo, se ofrecieron asesorías y apoyo económico a las unidades académicas. Además se propuso el año de 1997 como el apropiado para emprender los cambios curriculares, lo cual se anunció en el "Seminario Internacional Filosofía de la Educación Superior: Transformación de la Universidad Siglo XXI". Los principales desafíos universitarios, que se constituyeron como punto de partida para los cambios curriculares, fueron señalados durante la intervención del profesor Cuartas: la modernización de la educación, la reforma del modelo educativo, el papel de la investigación y la necesidad de vincular al estudiante con el trabajo.

Dadas las características del proceso y su magnitud, se convocó a profesores, estudiantes, directivas, empleados, egresados y miembros de la comunidad que de una u otra forma estuvieran involucrados con los programas para que participaran en forma directa. Así las cosas, las diferentes unidades académicas convocaron a sus respectivas comunidades académicas para que

<sup>5</sup> Para Gadamer "Lo que vale como vivencia no es algo que fluya y desaparezca en la corriente de la vida de la conciencia: es algo pensado como unidad y que con ello gana una nueva manera de ser uno" (Gadamer, 2005, p.103).

participaran desde los diferentes frentes que perfilan una profesión. Bajo esta dinámica el programa de Medicina Veterinaria convocó a sus profesores, incluyendo a quien es responsable del presente documento; es decir, que la vivencia que dio origen a esta experiencia hermenéutica nace de la participación de la intérprete en el proceso de transformación curricular del programa de Medicina Veterinaria.

Durante mi participación en el proceso percibí la escasa formación que poseíamos, en general, los profesores sobre los diferentes temas educativos, incluyendo lo curricular, lo pedagógico y lo didáctica. Por otra parte, el interés de los participantes estaba centrado en los contenidos disciplinares y en cómo éstos serían distribuidos en el plan de formación. Lo anterior, me llevó a pensar que la participación de los profesores obedecía principalmente a la fuerza de la coyuntura universitaria que a la comprensión real de lo que significaba el cambio curricular, en cuanto propuesta educativa para formar a los futuros médicos veterinarios.

Una vez finalizada la etapa de formulación de la propuesta curricular y ya en la fase de implementación del currículo se fueron presentando una serie de eventos que me permitieron comprender, como profesora y como directora de la Escuela de Medicina Veterinaria, que si bien la propuesta curricular era sólida y estaba aprobada por la gran mayoría de los profesores, los cambios requeridos para que ésta fuera una realidad en el aula no se evidenciaban. Es decir, que de acuerdo con mis percepciones, compartidas con algunos de mis colegas, en el aula seguía ocurriendo lo mismo y las prácticas de enseñanza se habían modificado muy poco o que incluso, en algunos casos, eran las mismas.

De todo ello surgieron algunas preguntas y posibles respuestas que me llevaron a la conclusión de que el problema debía ser abordado, pero no sólo desde la intuición o desde la experiencia investigativa como profesora universitaria que indaga sobre temas de la Medicina Veterinaria relacionados con la patología animal, por ser ésta mi área de desempeño. La vivencia universitaria me permitió concluir que el problema era del orden de lo

educativo y que debía buscar el espacio y la mejor forma para abordarlo. Fue así como el doctorado en la Facultad de Educación y en la Línea de Didáctica en Educación Superior se convirtieron en la mejor opción para acercarme a la construcción de posibles respuestas a las preguntas que me inquietaban: ¿Cómo son las prácticas de enseñanza de los profesores de Medicina Veterinaria? ¿Por qué será que los profesores de Medicina Veterinaria continúan realizando las mismas prácticas de enseñanza a pesar de estar orientadas por un nuevo currículo? ¿Qué hace que los profesores no modifiquen sus prácticas de enseñanza? ¿Qué asuntos orientan sus prácticas? ¿Existe una real relación entre el currículo y la didáctica cuando ésta se centra en los asuntos de la enseñanza? ¿Cómo lograr una verdadera transformación curricular y didáctica?

Así, la vivencia de la investigadora a través del proceso curricular en el programa de Medicina Veterinaria se convierte en el primer proyecto de sentido con el cual la intérprete se acerca a todos los textos que hicieron parte de la experiencia hermenéutica, para finalmente construir una nueva unidad de sentido.

### **1.2.2. Elaboración de la hipótesis abductiva**

El concepto de abducción fue retomado por Charles Sanders Peirce de Aristóteles, utilizando en primera instancia las palabras "retroducción" y "presunción"; sin embargo, el término abducción fue el que predominó en la etapa final de sus trabajos. En Peirce (1988), la abducción representa, al interior de las operaciones lógicas, aquella por medio de la cual se construye una hipótesis explicativa al introducir una idea nueva o un nuevo descubrimiento. En contraposición con la deducción, que prueba que algo tiene que ser, y la inducción que muestra que algo es actualmente operativo, la abducción mantiene la mirada en lo que puede llegar a ser, como una posibilidad.

En esta investigación se opta por aplicar la hipótesis abductiva para comprender un problema de las ciencias, en este caso de la educación, que

se origina en la cotidianidad de las aulas universitarias del programa de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia, toda vez que éste realizó una transformación curricular que involucró a la comunidad académica. Durante la elaboración de la hipótesis abductiva se identificaron los siguientes componentes: el hecho sorprendente, los iconos, los enigmas, los indicios, las sospechas, las conjeturas y el planteamiento de la hipótesis.

La formulación de la hipótesis abductiva parte de la identificación de un **hecho sorprendente**, el cual se presenta como el descubrimiento de una situación o episodio contrario a lo esperado, como lo afirma Barrena (2003), la abducción se origina cuando algo nos sorprende y nos confronta con alguna experiencia contraria a las expectativas que tenemos sobre algo, aunque estemos sólo medio conscientes de ellas. En la presente investigación nos sorprende que algunos de los profesores del programa de Medicina Veterinaria continúen centrando su enseñanza en prácticas de corte tradicional caracterizadas por la poca participación de los estudiantes; cuando por el contrario, el currículo propone una enseñanza orientada a que se estimule la participación activa de sus estudiantes. Lo anterior, sorprende aún más, cuando se tiene como referente que la elaboración de la propuesta curricular contó con la participación de sus profesores. Por otra parte, sorprende que algunos de los profesores rechazan el currículo pero no lo hacen de manera abierta y responsable en los espacios e instancias académicas dispuestas para ello, y por el contrario lo hacen en otros espacios académicos que no son los más apropiados como es el aula de clase, desencadenando situaciones irregulares que permiten vislumbrar por parte de los estudiantes, la inconformidad de sus profesores con el currículo y de ellos mismos.

La construcción de la hipótesis abductiva incluye la lectura de algunos elementos o **iconos** que son considerados como representaciones gráficas de los textos hermenéuticos que están involucrados con la situación a investigar. En la investigación se incluyeron como iconos: el documento rector que orienta el programa de Medicina Veterinaria puesto que se supone que es un documento producto del trabajo colectivo de los docentes, en el cual se consignaron los principales acuerdos, incluyendo la forma como sus docentes

orientarían sus prácticas de enseñanza. Otros iconos fueron las aulas de clase, los laboratorios, las haciendas y las clínicas veterinarias que representan los espacios áulicos donde los profesores son responsables de las prácticas de enseñanza y debelan sus percepciones sobre el currículo.

Una vez identificado el hecho sorprendente se plantean a su alrededor incógnitas o interrogantes que se relacionan de manera explícita o implícita con el fenómeno investigado, estos interrogantes son los llamados **enigmas**. Si bien resulta sorpresiva la negativa de algunos de los profesores de Medicina Veterinaria por aceptar los cambios debido a la implementación y puesta en marcha del nuevo currículo, también es cierto que dicha situación genera interrogantes como los siguientes: ¿Por qué los profesores continúan enseñando de la misma forma? ¿Qué hace que no modifiquen sus prácticas de enseñanza? ¿Cómo fue la participación de los profesores del programa en la construcción del currículo? ¿Cómo es hoy la participación de los profesores en el currículo? ¿Por qué algunos docentes del programa no comparten la propuesta curricular? ¿Por qué los profesores no expresan sus inconformidades ante las instancias apropiadas? ¿Por qué los profesores expresan sus inconformidades en el aula de clase?

Por otra parte, cuando se propone la abducción como posibilidad investigativa esto conlleva al reconocimiento de los denominados **indicios** que representan los objetos, situaciones u otro tipo de rastro que se reconocen como propios al interior del fenómeno analizado. Los indicios que se perciben en la situación a investigar incluyen:

S Las denominadas asignaturas integradoras en el currículo del programa de Medicina Veterinaria se plantean como una nueva forma de organizar los contenidos curriculares. En ellas intervienen varios profesores, ello hace que con frecuencia se presenten conflictos entre éstos debido a la implementación de prácticas de enseñanza diferentes, incluso cuando se abordan temáticas iguales o similares. Lo anterior indisponde de tal forma a los estudiantes que se generan comentarios desagradables que surgen de la comparación entre los profesores y sus respectivas prácticas de enseñanza.

S Se percibe en el aula de clase una predilección marcada por mantener la práctica magistral, mientras que otras prácticas conducentes a la participación del estudiante no se favorecen.

S En las evaluaciones que se realizan semestralmente sobre los desarrollos académicos, los estudiantes expresan sus inconformidades sobre algunas de las prácticas de enseñanza por ser monótonas y repetitivas. Sin embargo, al momento en que los profesores proponen actividades académicas diferentes y que requieren del trabajo independiente por parte del estudiante, se niegan a realizarlo y optan porque el profesor realice su clase magistral.

En la elaboración de la hipótesis abductiva también se plantean las **sospechas** como hechos o conceptos susceptibles de ser problematizados y posiblemente resueltos. Surgen como planteamientos problematizadores en el desarrollo del currículo en Medicina Veterinaria los siguientes:

S Se sospecha que la propuesta curricular estuvo más centrada en plantear sus principios rectores y la estructura del plan de formación, que en orientar con mayor fuerza los procesos de enseñanza.

S Algunos de los profesores del programa de Medicina Veterinaria no se han apropiado de la nueva concepción de enseñanza que propone el currículo, lo que significa que si bien hubo un cambio curricular no hay un verdadero cambio en el aula.

S También es posible que algunos profesores no estén interesados en asumir el cambio curricular y didáctico o no estén preparados para hacerlo.

S De otro lado, es posible que los estudiantes no estén preparados para asumir su papel en este nuevo currículo y presionen a los profesores para que retomen sus prácticas transmisionistas.

Plantear **conjeturas** en la elaboración de la hipótesis abductiva consiste en lanzar una información con tono de sospecha. Se caracterizan porque superan las relaciones causa-efecto para mirar el fenómeno de manera múltiple y divergente. En esta investigación se conjetura que:

S El cambio curricular del programa de Medicina Veterinaria se acompañó parcialmente de un cambio en la concepción sobre enseñanza que tienen los profesores.

S Es posible que la tradición docente y los prejuicios, ideas o teorías implícitas de los profesores tengan un efecto importante sobre éstos, lo cual les dificulta asumir su nuevo rol o papel en el proceso de enseñanza.

S Las prácticas de enseñanza en el programa de Medicina Veterinaria se encuentran actualmente sometidas a una serie de tensiones que surgen como consecuencia del cambio curricular. Estas tensiones involucran además de los profesores, a los estudiantes, administradores y directivas del programa.

Con todo ello, para indagar sobre la relación que se establece entre el currículo del programa de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia y las prácticas de enseñanza que realizan sus profesores, como asunto de la didáctica, se parte de una **hipótesis abductiva** que propone de acuerdo a lo antes señalado que "Existe un escasa correspondencia entre la propuesta curricular del programa de Medicina Veterinaria, en relación con las prácticas de enseñanza, requeridas para que el modelo educativo caracterizado por la participación activa del estudiante en la construcción de su propio conocimiento sea una realidad".



## CAPÍTULO 2

### UNA APROXIMACIÓN HISTÓRICA A LOS CONCEPTOS<sup>6</sup> QUE FUNDAMENTAN LA INVESTIGACIÓN

#### 2. UN POSIBLE ENCUENTRO ENTRE EL CURRÍCULO, LA DIDÁCTICA y LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

##### 2.1. Origen etimológico de las palabras currículo, didáctica y prácticas de enseñanza

Si bien es preciso justificar y legitimar los contenidos a enseñar con teorías curriculares, los procesos de transformación didáctica ocurren ineludiblemente en la enseñanza, por lo que el aula es espacio de intersección de Currículum y Didáctica. (Bolívar, 2008, p. 116)

Currículo y didáctica como campos de estudio de la educación se han desarrollado de manera relativamente separada puesto que corresponden a tradiciones distintas nacidas en espacios y contextos culturales muy diferentes, aunque ambas tuvieron un desarrollo paralelo como lo explican autores como Díaz (1997), Hamilton (1999) y Bolívar (2008). La teoría del currículo se desarrolló en los países anglosajones caracterizados históricamente por sistemas educativos descentralizados y con bastante

6 La historia de conceptos hace parte del procedimiento hermenéutico de acuerdo con lo planteado por González (2010a). Según la autora las palabras tienen su historia y para construirla se parte de la **(1) etimología** que ayuda a comprender el origen, el qué y el cómo fueron incorporadas las palabras al lenguaje. Posteriormente, en esa construcción histórica se busca el momento en que las palabras se transformaron en **términos**; es decir, cuando éstas se alejan de su cotidianidad y su uso se especializa en el campo de un lenguaje científico determinado. Finalmente, se revisan los **conceptos** que representan las diferentes motivaciones epistemológicas que alrededor del término se han formulado.

autonomía por parte de las comunidades en la definición de algunos asuntos educativos; mientras que la didáctica surgió en el seno de los países centroeuropeos para tratar los problemas específicos de la enseñanza.

Aunque en la actualidad didáctica y currículo se empleen en algunos espacios educativos como términos y conceptos equivalentes no significa que sean sinónimos o que puedan serlo. Las respectivas historias de los conceptos sobre didáctica y currículo muestran que cada término tiene su propia evolución e interpretación de acuerdo a las comunidades donde se gestaron y evolucionaron. Las tensiones que se puedan presentar sobre currículo y didáctica representa en la actualidad educativa un tema de interés, que le permite a los investigadores la búsqueda de nuevos significados para ambos conceptos; además, la posibilidad de explorar los vínculos y límites que se pueden presentar entre éstos.

Sin embargo, es a través de la enseñanza donde confluyen ambas tradiciones. Lo intencional, lo estructural, lo seleccionado de la cultura para ser enseñado, es decir, lo curricular; como también todo aquello que el docente es y hace para interactuar con los estudiantes, como producto de las concepciones que construyen en torno a la enseñanza, o sea lo didáctico; currículo y didáctica se aproximan en el aula de clase mediante las prácticas de enseñanza ¿Cómo el currículo y la didáctica convergen en las prácticas de enseñanza? Veamos:

Cuando nos remontamos a buscar las raíces etimológicas del término **curriculum o currículo**<sup>7</sup>, como se denomina en los países de lengua castellana, encontramos que se origina en una voz latina que se deriva del verbo *curro* que quiere decir carrera o recorrido. Lo que significa en términos operativos "lo que se debe hacer para lograr algo; por lo que hay que pasar para llegar a una meta prevista" (lafrancesco 2003, p.15). El vocablo currículo recuerda la antigua expresión latina "*curriculum vitae*" la cual recoge y significa

<sup>7</sup> En el texto se utiliza la palabra currículo, excepto en las citas cuando el autor (es) utiliza (n) la palabra curriculum o curriculum.

el resumen de lo que ha hecho una persona a lo largo de su vida, de sus cualidades, de su formación y sus experiencias.

Palamidessi y Gvitz (2008) haciendo un breve, pero significativo recorrido por los diccionarios concluyen que por lo general éstos no recogen el significado educativo del término y que su sentido latino está ligado a un trayecto, a un recorrido, un camino, una extensión. Es por lo anterior, que resulta oportuno cuestionar ¿Por qué desde sus inicios la palabra currículo no estuvo vinculada a la terminología educativa? y ¿Cómo ingresa a ésta?

Por su parte, la palabra **didáctica** es una transcripción latina que tiene como origen el verbo griego *didáskein*, que se utiliza en el activo como enseñar; en el pasivo se relaciona con aprender o ser enseñado, pero también se usa en el transitivo en cuyo caso se relaciona con aprender por sí mismo. El sustantivo derivado *didaxis* significa enseñanza, y *didaktike téchne* (Τσxvq 5i5aKTiKn), el arte de enseñar, esto debido a que la palabra latina *ars* tiene un significado equivalente al término griego *thecne*, siendo más que el arte de enseñar, la técnica de la enseñanza. Es por lo anterior que se considera a la didáctica como una teoría de la *didaxis*, es decir, una teoría de la enseñanza (González, 2002; Carvajal, 2002).

Si bien el verbo griego *didáskein* significa enseñar, por su parte la ejecución del mismo estaba en manos del *didáscolo* o maestro griego. Para la época existían otros enseñantes privados (citaristas y gramáticos) que impartían la enseñanza al colectivo y el pedagogo que era un esclavo que acompañaba a los jóvenes a la palestra o *didaskaleia* donde se desarrollaba la enseñanza colectiva de diferentes campos del saber: filosofía, matemáticas, astronomía, estética, arte, entre otras (Quintanilla 2003).

Según Zufiaurre y Gabari (2001) existen otros términos griegos asociados como *didaktikos* (apto para la docencia), *didaktiké* (enseñando), *didaxis* (sentido más activo) y *didaskalia* (con doble acepción en el campo de la enseñanza y el teatro). Según esto el término *didáctica* es el nominativo y el

acusativo plural neutro del adjetivo *didaktikós* derivado del verbo *didasko* (5i5ágKw) (enseñar, enseño).

En la investigación etimológica que sobre la palabra didáctica realizan Zufiaurre y Gabari (2001), los autores incluyen la forma verbal griega *mantháno* que significa yo aprendo, en cuyo caso el protagonista es el discente o *mathetés*. Es por lo anterior que no es extraño que la *matética* sea la ciencia que estudia la educación cuando es ejercida por sujetos libres y racionales en relación al aprendizaje de un saber organizado o científico. Aseguran los autores que la *matética* englobaría con más precisión que la didáctica la dualidad enseñanza-aprendizaje, y la instrucción como proceso central.

La didáctica desde su etimología griega pasó después a la voz latina de *discere* que significa aprender y *docere* que es enseñar, junto con otras voces que se originan de ella y que son utilizadas en la actualidad tales como disciplina, doctrina, discípulo, entre otras (Escribano, 2004). Siendo así es posible preguntarnos si desde sus inicios ¿La didáctica ya vislumbraba un contenido, doctrinal o disciplinar, como lo hace el currículo en su concepción actual?

Abordar la búsqueda etimológica de la expresión **prácticas de enseñanza** incluye una aproximación a los términos práctica y enseñanza. En este sentido la **palabra práctica** proviene del latín *practicus* y éste del griego *praktikós* (*npaktikóc*), que hace referencia al ejercicio de una actividad o a la acción. En latín toma dos formas, *praxis* que significa "uso, costumbre" y *practice* que se refiere "al acto y modo de hacer" (Restrepo & Campo, 2002).

Por otra parte, en el siglo XIII aparece en latín el término *doceo* que se identifica con **enseñar**. La raíz del término es *sek* que en sánscrito se refiere a "seguir"; y con el sufijo "no" representa "señal o marca que uno sigue". El sentido del término pasó al latín con la palabra *signum* o signo, que en el latín vulgar cambió a *insignare*, y significa "marcar" o "designar". Es por ello que Restrepo y Campo, (2002) señalan que enseñar es hacer marcas, poner lo

aceptado en signos para que otros lo sigan. Lo que es aceptado ha sido acogido, aprobado y aprendido, y el ponerlo en signos señala el camino para que otros lo acepten.

Pero como lo advierten Basabe y Cols (2008), práctico no significa sólo lo instrumental, concreto u operativo. Por el contrario, es el carácter práctico lo que hace que aquellas acciones realizadas para algo, en este caso la enseñanza, exijan reflexión y deliberación porque no se resuelven fácilmente mediante la aplicación de un patrón general de acción derivado del conocimiento teórico.

Para comprender la expresión **prácticas de enseñanza** en el lenguaje de la educación, se significa la palabra **práctica** como aplicación de conocimiento, que surge de la dicotomía epistemológica entre teoría y práctica, y en ella el verbo practicar es sinónimo de ejecutar, hacer, o llevar a cabo. Bajo esta perspectiva la práctica es "entendida como la aplicación de una idea o doctrina; como contraste experimental de una teoría" (Restrepo & Campo, 2002, p. 12).

En razón de los dos núcleos de sentido que el término práctica asume en latín (*praxis*, como costumbre y *practice*, como modo de hacer), Restrepo y Campo (2002), respaldan la idea de que la *praxis* hace relación a un acto o ejercicio continuo y repetido que funciona de acuerdo con unas reglas, las cuales son constitutivas o inherentes al mismo acto para que éste sea lo que es. La repetición de los actos hace que se configuren los hábitos, comprendidos como estructuras o tendencias mentales adquiridas y que conducen a actuar de determinada forma siempre que se den ciertas circunstancias. El hábito se caracteriza por ser a su vez producto de las prácticas y generador de nuevas prácticas.

La práctica como ejercicio continuo y repetido hace que se configure lo cotidiano, de ahí que toda práctica sea práctica cotidiana, definida por Michel de Certeau (1988) citado por Restrepo y Campo (2002), como el "conjunto de procedimientos que como esquemas de operaciones dan sentido a las

acciones; son hechos singulares repletos de imaginación creadora" (p. 23). La práctica en la cotidianidad exige una permanente toma de decisiones y elecciones desde un marco *táctico*, entendido como arte de saber decidir y hacer lo apropiado. En este sentido puede hablarse de un saber de lo cotidiano (talento, arte) que guía la elección individual y permite el desarrollo de una sabiduría práctica.

De otro lado, en su acepción latina como *practice*, se comprende a la práctica como un "modo de hacer" que se caracteriza por diversas razones. En primer lugar, se refiere a modos de operar que son observables y que al observarlos descubren métodos. Por su parte, los métodos muestran caminos y trayectos implícitos en la acción que le dan su configuración particular y, que al reconocerlos y ejercitarlos posibilitan su repetición como configurantes de nuestra existencia. En segundo lugar, la práctica hace perceptible una forma que define a la acción por el modo en que se hace; es decir, un estilo que se manifiesta de múltiples modos. El estilo se refiere a formas de hacer que imprimen un carácter determinado a la acción y reflejan el modo de ser de quien actúa. En este sentido, la práctica hace referencia a un proceder particular que, gracias a la invención y al arte de quien lo realiza sistemáticamente, hace posible alcanzar un propósito específico.

(...) modos de la acción cotidiana ya sean intelectuales o materiales -prácticas en plural- que responden a una lógica táctica mediante las cuales el ser humano configura su existencia como individuo y como comunidad construyendo cultura. Estas prácticas se caracterizan, primero, por su estructura multiforme, fragmentaria, relativa a situaciones y detalles y confiscada a ciertas reglas; segundo, porque dichas prácticas, aunque son más estables que sus campos de aplicación, no son totalizadoras no forman parte de conjuntos coherentes; y tercero, por estar especificadas por unos protocolos, con recorridos propios que traducen en formalidades o 'estilos' en donde se revela la identidad que nos constituye humanos. (Restrepo & Campo, 2002, pp.42-43)

Por su parte Carr (1982) citado por Grundy (1998) retoma el concepto diferenciador entre *praxis* y *poiesis* marcado por los griegos, para establecer la

significancia moderna sobre el término. De acuerdo con la cultura griega, la *praxis* (acción), que es identificada por el autor como la práctica, consiste en una acción intencional para obtener un bien moralmente valioso. En este sentido, Grundy retoma las palabras de Carr cuando afirma que "Aunque la 'práctica' (*praxis*) es también una acción dirigida hacia la consecución de algún fin, difiere de la *poiesis* en algunos aspectos cruciales" (Grundy, 1998, p.69).

De otro lado, la *poiesis* (producción o fabricación), se entiende como un tipo de acción de carácter instrumental, cuyo fin es hacer realidad algún producto o artefacto específico. La *poiesis* se rige por la forma de conocimiento propia de la *techné*, que alude a un conocimiento técnico, adquirido y ejercitado en analogía con el trabajo manual.

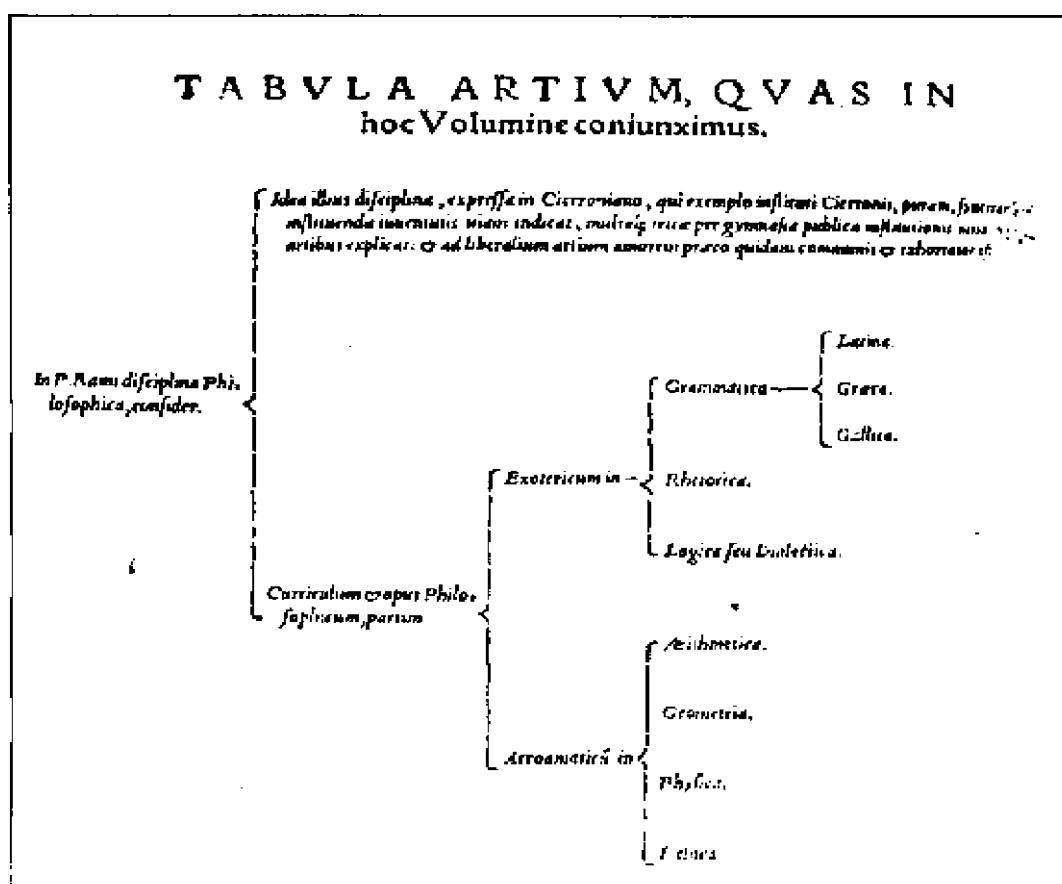
Sacristán y Pérez (1997) resaltan que cuando las prácticas se relacionan con la enseñanza, no sólo la acción es lo más evidente, sino también una cosa o aquello que se practica: la enseña, pero también lo que ésta domina, el contenido. Dicen los autores respecto a la enseñanza:

Es decir, no es una actividad vacía, ni mucho menos. Actividad y contenido quedan así ligados en la significación que el lenguaje usual y el especializado dan al concepto. Mientras la actividad es lo primero que se nos manifiesta, porque está más ligada a la vivencia de experiencias, el contenido de la misma queda como más oculto; más bien supuesto y no tan discutido. Parece como si no tuviese tanta relevancia para la experiencia personal sobre la enseñanza. (p.138).

Currículo, didáctica y prácticas de enseñanza son palabras que hacen parte de la terminología educativa actual; sin embargo, la primera de ellas presenta un origen etimológico distante del campo de la educación, mientras que la segunda desde sus comienzos se relaciona explícitamente con ella en el sentido de la enseñanza, bien como una teoría de la enseñanza o de las prácticas de enseñanza donde ambas confluyen. Desde las palabras a los términos en sentido educativo existe un recorrido que resulta oportuno revisar.

Según Hamilton (1993), el Oxford English Dictionary (OED) sitúa por primera vez el uso del **término currículo** con sentido educativo en la Universidad de Glasgow, Escocia, en 1633. Específicamente, en los documentos de graduación de un maestro se utilizó el término "curriculum" al referirse a los cursos regulares de estudio, según aparece en un reimpreso del siglo XIX (gráfico 1). Señala el autor que los reimpressos de ninguna otra universidad escocesa o del norte de Europa muestran el uso del término, exceptuando la Universidad de Leiden, en 1582.

**Gráfico 1.** Primera aparición conocida del término "curriculum", en una versión de "Professio Regia" de Peter Ramus, publicado como obra póstuma por Thomas Fregius de Basilea en 1575 (Departamento de Colecciones Especiales de la Biblioteca de la Universidad de Glasgow) (Tomado de Hamilton, 1993).



La siguiente referencia de uso del término es de 1643 en los registros de la Glasgow Grammer School, considerada como la antesala universitaria de Glasgow. Las instituciones educativas que implementaron el uso de la palabra



currículo pretendían hacer referencia a la totalidad de cursos que seguía cada estudiante.

Durante la segunda mitad del siglo XVI las Universidades de Glasgow y de Leiden estaban influenciadas por una clara trayectoria protestante y calvinista. Leiden por su parte fue fundada en 1575 con el propósito específico de formar predicadores protestantes y Glasgow, en la misma década, obedecía a una reforma realizada por Andrew Melville, que si bien era de origen escoses había estado en diferentes universidades de Ginebra bajo la influencia de las ideas de Calvino.

A las preguntas ¿Por qué la teoría educativa calvinista adoptó una palabra latina relacionada con el movimiento progresivo o carrera? Más específicamente, ¿Qué nuevas aspiraciones educativas se buscaban al adoptar el término "currículum"? Hamilton (1993) opina que si los distintos elementos de un curso educativo, digno de este nombre y de ser incluido en la historia de cada estudiante, incorporaban el concepto de disciplina (sentido de coherencia estructural) y orden "ordo" (sentido de secuencia interno), el sentido de utilizar la palabra "currículum" estaba puesto en el deseo de otorgarle un mayor control a la enseñanza y al aprendizaje; de tal forma, la disciplina y el orden se convierten en los principales tributarios del término currículo en sus inicios. El vínculo entre protestantismo, calvinismo y currículo lo explica el autor en los siguientes términos:

El método y el orden durante el siglo XVI: Las ideas sobre el orden se vinculan con un cambio en la significación del término "método": Durante los debates educativos del siglo XVI fue posible vincular las ideas sobre el orden, como secuencia de pasos organizativos, con un cambio en la significación del término método. Antes de ello, el término método denotaba procedimientos de investigación o análisis, pero no transfería el sentido de aportar líneas maestras para ser rápidamente asimiladas y aplicadas para la enseñanza o el aprendizaje de algo. Así, el método existía más como un arte intelectual, y no como una ciencia intencional de la técnica, visión que comenzó a circular a partir de los debates Renacentistas.

Un claro ejemplo de ello ocurre con los dialécticos del Renacimiento tardío, Sturm, Melanchthon y Ramus, que recompusieron la dialéctica, como rama aplicada de la filosofía que analiza la estructura del lenguaje, para que a los estudiantes les resultara más fácil extraer y aplicar las verdades de los libros y grandes pensadores, con ello las técnicas se modificaron para una comunicación más viable. Esta reformulación de la dialéctica, encaminada a la concisión secuencial y a la facilidad de la comunicación, le dio al método una nueva visión.

Con Peter Ramus (1515-1572), profesor de la Universidad de Paris y alumno de Sturm, se reafirman los aspectos secuenciales del método y en segundo lugar se destacó la posibilidad de la generalización intelectual y la importancia educativa del método dialéctico, sosteniendo que no sólo era apropiado para la filosofía, sino también para todo lo que se quiera enseñar fácil y claramente. El método "ramista" le proporcionó a la enseñanza una ordenación sin precedentes. Tras la muerte de Ramus, sus ideas se expandieron por toda Europa, principalmente en las regiones donde el calvinismo tenía mayor presencia. Bajo esta concepción, el componente método se define desde las ciencias y se traslada de la filosofía a la educación ¿Quizás sea éste un primer acercamiento de la didáctica, en tanto el componente método, al currículo?

La disciplina en el calvinismo: Para la fecha, igualmente los seguidores del calvinismo como teología reformadora protestante del siglo XVI, nacida bajo la influencia del francés Juan Calvino (1509-1564), estaban ocupados en sus propios asuntos evangélicos y en sus líneas estructurales, una escuela y una iglesia bien ordenadas se consideraban esenciales para el mantenimiento de las ideas calvinistas. Pues como lo expresó Calvino, en 1539, "para estar bien cohesionada, el cuerpo de la iglesia debe estar unido por la disciplina y la energía" (Hamilton, 1993, p. 61). Desde esta perspectiva, la idea ramista del método, con sus expresiones de regularidad ocupó la misma posición nuclear en las propuestas educativas del calvinismo, que ya se asumían como una práctica social.

El término currículum en los textos: Las descripciones figurativas de la vida como "carrera" o como un "curso" eran recurrentes en los "Comentarios" de Calvino (1540-1556), pero las palabras latinas utilizadas eran "stadium" y "cursus". No obstante, en la edición final de la "Institución" (1559) aparece en los escritos de Calvino la expresión "vitae currículum" (o "vitae currículo"), aunque usaba con más frecuencia "vitae cursu" y "vitae cursum". En ninguna parte aparece "currículum" con significado educativo, como tampoco en los registros de la Academia de Ginebra, puesto que Calvino vivió gran parte de su vida en ese país. Sin embargo, los documentos ginebrianos escritos originalmente en francés, después eran traducidos al latín para uso de las comunidades calvinistas en el extranjero. Y es este hecho el que abre la posibilidad de que el término currículum se originase en el discurso latino de las congregaciones filiales del siglo XVI, momento en que Glasgow y Linden, en Escocia, entran a la historia.

Hamilton (1993) propone al escocés Andrew Melville como "portador" de la idea de utilizar el término "currículum", puesto que al regresar a Escocia proveniente de Ginebra, donde recibió la influencia de Ramus, se desempeñó como rector de la Universidad de Glasgow, donde asumió la responsabilidad de introducir las reformas ramistas.

La rectoría de Melville (1574-1580) introduce en la Universidad de Glasgow algunos de los términos organizativos estrictos del calvinismo como: la residencia obligatoria del rector, la dedicación limitada a un área de estudio por parte de los profesores, la promoción del estudiante dependiendo de una conducta y unos progresos satisfactorios durante el año; y por supuesto, la idea de que la universidad avalara la conclusión de los cursos a cada uno de los estudiantes mediante un certificado haciendo su aparición inicial el término **"curriculum"**.

El término currículum desde lo educativo surge así debido a la confluencia de diversos movimientos sociales e ideológicos. En primer lugar, bajo la influencia de las revisiones de Ramus sobre un método para la enseñanza que permitió ofrecer una educación general aplicable a todas las áreas del aprendizaje. En

segundo lugar, la visión de Ramus acerca de la organización de la enseñanza y el aprendizaje estuvo en consonancia con las aspiraciones disciplinarias del calvinismo. Y en tercer lugar, la inclinación calvinista por el uso figurativo de la expresión "vitae currículum", expresión que se remonta a Cicerón (muerto en el año 43 a.C.), y que se amplió hasta asociarse con los nuevos rasgos ordenados y secuenciales de la escuela del siglo XVI (Hamilton, 1993).

En la perspectiva de los códigos curriculares<sup>8</sup> propuesta por Lundgren (1992) al revisar los esbozos históricos del concepto, el autor señala que con el código curricular clásico (el primero en su clasificación), se encuentran relacionados los primeros rastros conceptuales del currículo, en el sentido de un texto producido para la educación y con una propuesta para organizar y distribuir diversos campos del conocimiento, cuyo origen se le atribuye a la cultura de la antigua Grecia. Éste se divide en dos bloques: el *trivium* compuesto por gramática, retórica y lógica, considerados los instrumentos para formar y agudizar el intelecto. El segundo bloque o el *quadrivium* que incluyó aritmética, geometría, astronomía y física. Señala el autor que las ideas griegas sobre la educación influyeron en Roma. Así, Quintiliano, un pedagogo romano ampliamente reconocido, organizó y dio forma al currículo romano en tres etapas: la escuela elemental, la de la gramática y la de retórica. Su obra influyó en el desarrollo educativo en el seno de la iglesia durante el renacimiento y la reforma.

Por su parte, los orígenes del uso del **término educativo didáctica**, se ubican en el siglo XVII como parte del proyecto social de la Reforma, cuando en la Ilustración y la Enciclopedia, se propone el sentido de una educación general para todos.

<sup>8</sup> De acuerdo con Lundgren (1992): "Detrás de cualquier currículum debe haber un conjunto de principios según los cuales se formen la selección, la organización y los métodos de transmisión. De otro modo, el currículum será un suceso (acontecimiento). Yo denominaré al conjunto homogéneo de tales principios código curricular". (p.21)

Según Hamilton (1999) y Cols (2008) el término didáctica comenzó a emplearse en las lenguas occidentales por primera vez por el alemán Wolfgang Ratke en 1629 en el libro *Aphorisma Didactici Precipui*, o sea, Principales Monismos Didácticos. En la opinión de Hamilton (1999) fue Ratke quien fomentó la convergencia de la noción "comunicar" proveniente del griego y el latín a un neologismo latino que es "didáctica", no en vano la didáctica se ha asociado a la palabra enseñanza como una forma para comunicar saberes. Sin embargo, el mismo Hamilton (1999) señala que Martial (1985) rastreando la palabra didáctica asegura que el término tuvo sus primeros usos con anterioridad, en 1613.

¿Qué hace entonces que la palabra didáctica aparezca asociada a los procesos educativos? La didáctica comienza a tener una forma más elaborada en los siglos XVI y XVII, cuando la literatura sobre educación se centralizó más en la enseñanza que en el aprendizaje. Para Hamilton (1999), cinco procesos permitieron que las miradas de los reformistas se concentraran principalmente en las formas de transmisión en sí, ellos son: una mayor circulación de literatura sobre la instrucción destinada a profesores (didáctica); la organización del conocimiento a través de los programas de estudio que definían el contenido de la instrucción (currículo y didáctica); la organización de la instrucción según trayectos definidos por el mapa del conocimiento, dando lugar a la noción de currículo (currículo); la distribución del conocimiento en torno a un marco de procedimientos dando lugar a las nociones de pedagogía y de didáctica (didáctica) y la síntesis del conjunto de ideas acerca del contenido, la trayectoria y la organización de la enseñanza en torno a la idea de método (currículo y didáctica).

El autor destaca que el giro en la instrucción, estuvo marcado por los nuevos significados otorgados al método, puesto que durante la Reforma se pensó que asignarle un método a la práctica significaba incrementar su eficiencia; de tal forma, que la concepción moderna de la didáctica tuvo sus orígenes en la implementación de una metodología conducente a la enseñanza de un discurso ya construido, pero de manera más eficiente.

Se piensa entonces que fue la insatisfacción existente sobre la educación en el siglo XVI la que dio lugar a la Reforma Educacional Medieval, que intentó suplantar la escolástica por el *Studia humanitas* (humanidades), en donde la reorganización de la enseñanza se inspiró en las innovaciones de la oratoria y la retórica, enfocando la enseñanza más a una forma de argumentación que a la antigua tradición de repetir lo establecido (Bolívar, 2008). Al respecto señala Hamilton (1999): "En efecto la nueva argumentación trato menos con los detalles de la verdad (escolástica) y más con los matices de la persuasión (humanista)" (p.9). Siendo la argumentación lo más importante ¿Cómo debe ser la enseñanza? ¿Cambia el método? ¿Cómo se enseña a argumentar? ¿Qué es lo más importante, el aprendizaje o la enseñanza? ¿O ambos?

Los innovadores de la Reforma se opusieron al modelo de prácticas aburridas y erróneas de la escolástica y presentaron como propuesta un método. En la Alemania protestante, Ratke escribe un catálogo de prescripciones o máximas para la enseñanza bajo la perspectiva de la instrucción. Ratke propone un método basado en la gradualidad y la reiteración del ejercicio práctico para enseñar de manera rápida y natural las lenguas, las artes y las ciencias (Hamilton, 1999; Cols, 2008).

Al igual que el texto de Ratke, la producción escrita de los reformistas se distribuyó por Europa bajo la forma de catecismos, libros de texto o manuales, entre ellos: el manual escocés "Book of Discipline" (1561), el libro jesuita *Ratio Studiorum* (1632), la Didáctica Magna (1632) de Comenio y un texto escrito Hardsorfer (1653) son los de mayor impacto de acuerdo con Hamilton (1999). Las obras de Ratke y Hardsorfer se constituyeron en la pequeña didáctica, mientras que el texto de Comenio en la gran didáctica, distinción que se origina desde el siglo XVII y aún perdura. Sin embargo, es la Didáctica Magna, publicada en checo en 1632 y su versión en latín divulgada dentro de la Opera Didactica Omnia, la que se ha identificado como la obra prototípica enfocada abiertamente a tratar la enseñanza y presentar una propuesta metódica para enfrentar el problema de la transmisión en el seno de la escuela, permitiendo sugerir a Comenio como el responsable de la sistematización y conformación del concepto de didáctica, sin que en su obra aparezca dicho concepto en

forma precisa y en la dimensión que hoy se le reconoce (Zuluaga, 2003; Bolívar, 2008 y Cols, 2008).

Es necesario reconocer que para la época en la Europa Occidental otros pensadores, como se presentó con anterioridad en este texto, ya habían discutido como humanistas la reforma de los procedimientos educativos en respuesta a los métodos de enseñanza, tal es el caso de Pierre de la Ramée o Ramus (1515-1572). Zuluaga, Obregón, Ríos y Herrera (2005), consideran que el punto central a resaltar en cuanto al impacto filosófico de la didáctica de Ramus, es que se trata de una didáctica que gozaba de un enfoque filosófico. Los autores, después de conocer la obra de Ramus a través del texto de W.J. Ong *"Ramus, method and the decay of dialogue"*, afirman que la didáctica de Ramus se constituye en una síntesis de un conjunto de hábitos mentales desarrollados dentro de una tradición pedagógica centenaria, que además se produce en un medio intelectual donde pedagogía y filosofía eran prácticas que estaban fusionadas. Ramus y su propuesta sobre el método un asunto común para el currículo y la didáctica.

Instalados los términos revisados en el lenguaje de la educación se inicia un período de gran producción conceptual en torno a éstos. Por ejemplo, **el concepto de didáctica** se configura en sus inicios gracias a las ideas expuestas por autores como Comenio, Rousseau, Pestalozzi y Herbart (siglos XVII, XVIII y XIX); no obstante, es necesario reconocer que si bien ellos no conceptualizaron directamente utilizando el término didáctica plantearon un discurso teórico sistematizado sobre la enseñanza como asunto central de la didáctica, pues como lo afirma Zuluaga:

Desde una práctica dispersa, la enseñanza llegó en el siglo XVII a constituirse en discurso metódico, capaz de articular una forma del ser del maestro, unos procedimientos específicos, un lugar delimitado (la escuela), unos contenidos y una caracterización de la forma de aprender el discurso que se ocupa de tal articulación, lo que se llamó la didáctica (Zuluaga, 2003, p. 36).

El pensamiento de Comenio (1592-1670) estuvo centradas desde el comienzo en plantear la enseñanza como el mecanismo que permitiera el ofrecimiento del conocimiento a todos, pensamiento que retoma de Lutero cuando proponía crear una escuela en cada pueblo para que todos, sin distinción de sexo o clase. Bajo el ideal de enseñar todo a todos, Comenio plantea la didáctica como el mecanismo que posibilita el cumplimiento de la meta propuesta:

Didáctica suena lo mismo que arte de enseñar. (...) Nosotros nos atrevemos a prometer una Didáctica Magna, esto es, un artificio universal, para enseñar todo a todos. Enseñar realmente de un modo *cierto*, de tal manera que no pueda menos de obtenerse resultado. Enseñar *rápidamente*, sin molestia ni tedio alguno para el que enseña ni el que aprende, antes al contrario, con el mayor atractivo y agrado para ambos. Y enseñar con *solidez*, no superficialmente, ni con meras palabras, sino encausando al discípulo a las verdaderas letras, a las suaves costumbres, a la piedad profunda. (Prelusión "A los lectores", Comenio, 1971, p. 7)

El pensamiento crítico del autor centra su atención en la falta de un método para que las escuelas respondan a su fin, esto es un verdadero "*taller de hombres*"; "es decir aquella en las que se bañan las inteligencias de los discípulos con los resplandores de la Sabiduría para poder discurrir prontamente por todo lo manifiesto y oculto" (Comenio, 2004, p.37). La idea democrática comeniana de enseñar todo a todos hasta hoy permanece vigente.

Por su parte, la propuesta de Rousseau (1712-1778) se presenta en un periodo en el que se pensaba que el hombre tenía que ser instruido; sin embargo, y en oposición a esto el autor propone que el ser humano debe ser educado en contacto con la naturaleza. Además, su doctrina se centra en la enseñanza del hombre para vivir:

El oficio que quiero enseñarle es el vivir. Cuando salga de mis manos, yo estoy de acuerdo, en que no será ni magistrado, ni soldado, ni sacerdote; primeramente será hombre, todo cuanto debe ser un hombre y sepa serlo, si fuera necesario, tan bien como el que más, y aunque la fortuna quiera hacerle cambiar de situación, él siempre se encontrará en la misma. (Rousseau, 1959, p. 113)



El gran aporte de Rousseau fue su concepción del hombre y de éste se derivó en buena parte su contribución a la enseñanza.

Hay tres fuentes de educación, o "tres educaciones": la de la naturaleza, la de las cosas y la de los hombres. La primera consiste en el desarrollo de los impulsos naturales; la segunda en la experiencia del mundo circundante, y la tercera en las acciones de los hombres sobre el niño, con el fin de formarle. La contradicción entre estas tres fuentes viene de la educación de los hombres, que no cuenta con las exigencias de las otras; en esa contradicción está la causa de todos los errores y males pedagógicos. (Rousseau, 1959, p.112)

Rousseau abrió las puertas de la modernidad a través del análisis de las contradicciones que continúan vigentes en el mundo actual, planteó que el camino a seguir era la educación y la formación de los hombres. Lo que le importaba, como explica en el prólogo del *"Emilio o de la educación"*, era que la educación y la enseñanza propuesta fuera "conveniente al hombre, y bien adaptada al corazón humano" (Rousseau, 1993, p.7).

En Pestalozzi (1746-1827) se rencarnan los sueños y las ilusiones del pensamiento educativo que no ha dejado de configurarse hasta nuestros días. Él supo esforzarse para captar toda la dimensión histórica de la idea educativa, y la arraigó de tal forma que se convirtió en la razón de ser de toda una existencia. Como un objeto especial de su trabajo didáctico está la atención que el autor le concede a la intuición, expuesto fundamentalmente en su obra *"Cómo enseña Gertrudis a sus hijos"*:

Ejecutando este trabajo, se desarrollo poco a poco en mi espíritu la idea de la posibilidad de un ABC de la intuición medio muy importante para mí y cuya realización me hacia entrever en su conjunto, aunque vagamente todavía, todo un método general de enseñanza. (Pestalozzi, 1980, p.14).

Además de proponer a la intuición como el mecanismo posible para el reconocimiento de los objetos, bien sea en forma directa o experimental, Pestalozzi asume que existe un método general para la enseñanza, y al igual

que Rousseau, lo plantea desde la perspectiva de cómo el hombre conoce las cosas de manera natural y gradual:

Toda la enseñanza del hombre no es, pues, otra cosa que el arte de tender la mano a esa tendencia natural hacia su propio desarrollo, y ese arte reposa esencialmente en los medios de poner en relación y en armonía las impresiones que han de grabarse en el niño en la graduación precisa del desarrollo de sus fuerzas. Hay pues necesariamente en las impresiones que deben comunicarse por medio de la enseñanza, una graduación que seguir, cuyo principio y cuyos progresos deben corresponder exactamente al principio y a los progresos de las fuerzas del niño en su desarrollo progresivo. (Pestalozzi, 1980, p.16)

Un calificativo que resume el espíritu de su método y condensa su esencia es el de "natural". Para Pestalozzi hay una certeza, todo el poder de la educación descansa en la conformidad de su acción y de sus efectos comparables con los efectos esenciales de la naturaleza misma; sus procedimientos y los de la naturaleza son una sola cosa.

En sus inicios la didáctica centro su atención en la necesidad de buscar un método sistematizado para llevar a cabo la enseñanza y así lograr la instrucción de los hombres para la vida. Se develan entonces algunos asuntos que aún hoy continúan haciendo parte de la discusión didáctica: la enseñanza como asunto central de la misma, la necesidad de establecer un método para lograr las metas propuestas y la posibilidad de enseñarle a todos para proporcionar el progreso del hombre.

El siglo XIX significó para la didáctica el acercamiento a otras disciplinas, una de ellas la psicología y es Herbart (1776-1841) quien logra la psicologización de la didáctica; sin embargo, el autor no consigue desprender la pedagogía de la filosofía práctica por ser ésta quien define los fines de la educación. El autor enuncia una teoría sobre el aprendizaje y le asigna un lugar destacado convirtiéndola en el eje directriz de su propuesta didáctica, puesto que ésta es definida por Herbart como una teoría de la instrucción:

La pedagogía general, a la que han de seguir más tarde algunas consideraciones particulares, es estudiada en primer término conforme a los tres conceptos capitales del gobierno, la instrucción y la disciplina. Se tratará primero lo que es necesario decir acerca del gobierno, como primera hipótesis de la educación. Sigue después la teoría de la instrucción, la llamada didáctica. En la exposición de la pedagogía viene en último lugar la disciplina; pues se podría predecir poca duración a sus efectos si estuviera separada de la instrucción; por esta causa el educador ha de tener siempre a la vista la instrucción cuando hace objeto de su reflexión los procedimientos de la disciplina, que en la práctica ha de ser siempre paralela a la instrucción. (Herbart, 1920, pp.34-35)

De esta manera la didáctica como teoría de la instrucción hace parte de la pedagogía general enunciada por Herbart y debe ser motivo de reflexión permanente por parte de los educadores. Por su parte la instrucción se asocia a los conocimientos que son necesarios para la formación del ser humano:

La instrucción se debe asociar a los conocimientos que prepara la experiencia y a los sentimientos que elabora el trato social (§ 30). A la experiencia corresponde inmediatamente el interés empírico; al trato social, el interés simpático. Con la progresiva reflexión sobre los objetos de la experiencia se desarrolla el interés especulativo; con la reflexión sobre las grandes relaciones del trato social, el interés social. Nosotros añadimos a éstos, de una parte el interés estético, de otra, el religioso; ambos tienen su origen, no tanto en un pensar progresivo, como en una serena contemplación de las cosas y de los destinos humanos. (Herbart, 1920, p.75)

Más allá del planteamiento de Herbart, su propuesta ofrece una forma de construir conocimiento en el campo de la educación y de la didáctica, que guarda relación, en este caso con la teoría filosófica, y que pretende construir teoría alrededor de la disciplina educativa. Sin embargo, es bajo la influencia sistematizadora de Herbart que la didáctica se convierte en una disciplina dependiente de las teorías del aprendizaje.

De la idea original de la didáctica en el siglo XVII a la didáctica del siglo XIX se originan dos líneas de pensamiento didáctico. La línea metodológica que

acentúa su interés por el proceso de enseñar de modo eficiente, así lo haga en nombre de quien aprende (alumno, estudiante, aprendiz), instalando su fuerza en la tarea del profesor. De otro lado, está la línea didáctica cuyo interés se encuentra enfocado en el sujeto que aprende, de acuerdo a sus intereses y necesidades.

## 2.2. El currículo y la didáctica según las racionalidades dominantes a partir del siglo XX

Ya en el siglo XX las concepciones sobre currículo y didáctica se originaron a partir de las racionalidades dominantes<sup>9</sup> durante el período; de esta forma, el siglo se inicia bajo una concepción positivista para ambas tradiciones; posteriormente, surge la interpretativa; y por último, el siglo se cierra y da paso al nuevo, bajo la concepción crítica por parte de los pensadores de la educación (tabla 1).

**Tabla 1. Racionalidades dominantes propuestas sobre currículo, didáctica y prácticas de enseñanza a partir del siglo XX**

Racionalidad	Currículo	Didáctica	Prácticas de enseñanza
Positivista	Bobbit Charters Rice Tyler Taba Bloom	Tomaschewski Larroyo Nerici Fernández Huerta	Smith
Interpretativa	Stenhouse Kemmis Grundy Sacristán	Dewey Stenhouse Contreras Alvarez	Mager Lerner Rogers Jackson
Crítica	Freire Giroux	Freire Díaz	Panqueva y Gaitán Besabe y Cols

<sup>9</sup> El trasfondo para esta forma de clasificación se puede rastrear a partir de los trabajos realizados por: Jürgen Habermas (1989). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus Ediciones.

	Magendzo De Alba Da Silva Alvarez y González López Apple	Litwin Camilloni Alvarez y González	Sacristán y Pérez Edelstein Jaramillo Suriani
--	---	---	--

### **La concepción positivista del currículo, la didáctica y prácticas de enseñanza**

A diferencia de la copiosa construcción conceptual alrededor de la didáctica durante los siglos XVII; XVIII y XIX, el desarrollo **conceptual sobre currículo** nace con la educación formal a partir del siglo XX. Para Díaz (2003), el campo del currículo forma parte de los saberes educativos y como disciplina nació a la sombra de la evolución de la ciencia de la educación estadounidense para atender la educación en la era industrial y se encarga de analizar los problemas de la enseñanza desde una óptica institucional. El autor, como algunos otros, anuncia el desarrollo del concepto a partir del siglo XX cuando se dio su construcción científica o lo que se ha denominado la profesionalización del currículo.

El currículo se organizó durante la primera mitad del siglo XX en torno a lo que Lundgren (1992) denomina el código curricular racional, toda vez que la educación de masas fuera instalada en la sociedad y el estado moderno comenzara a pulir los mecanismos para la compleja producción industrial. El código racional se construye sobre una filosofía pragmática que se interesa por la preparación del individuo para la vida social, para el trabajo. Este código se asocia a la expansión de la escolarización que está dirigida por las exigencias del estado y de la economía.

El recorrido del currículo durante siglo XX se inicia con las obras de dos autores: John Franklin Bobbitt, (*The Curriculum* de 1918 y *How to make a curriculum* de 1924) y de Werrett Wallace Charters (*Curriculum construction* de 1925), siendo los primeros textos dedicados al tema que llegaron a ser manuales de referencia obligada para entender el campo curricular; la obra de

Bobbitt es considerada como el primer texto especializado sobre el asunto y con ella se asumió "el concepto de currículo como experiencia educativa" (Álvarez, 2001, p.228). Por su parte, Díaz (1989) cita el texto "*Scientific management in education*" de 1913 y a su autor Rice, como otro de los pioneros en este campo del conocimiento.

Además de ser reconocidos como los pioneros temáticos del currículo, Bobbitt y Charters, son los primeros norteamericanos interesados en convertirlo en un campo de trabajo profesional cuya construcción científica es semejante a otros campos disciplinares que nada tiene que ver con la educación, dando inicio a la denominada profesionalización del currículo (Hernández, 1999; Álvarez, 2001).

¿De dónde proviene entonces la idea de hacer del currículo un campo científico? Básicamente la visión positivista de la ciencia instaurada en el siglo XX impregnó todos los espacios y áreas del conocimiento, incluyendo la educación, como una fuerza progresista, inductiva, objetiva y con una base empírica sólida en la sociedad. Por otra parte, el referente conceptual estaba marcado por la obra "*The Principles of Scientific Management*" de Frederick Taylor (1911), uno de los grandes representantes de la administración del siglo. Bajo estas dos influencias, la escuela se proyectaba como una empresa productiva y el currículo como un proceso científico minuciosamente programado, relacionado más con asuntos burocráticos y administrativos.

Según Bobbitt, el currículo debería formularse de acuerdo con las actividades de la vida del adulto, analizadas científicamente y formuladas en objetivos de conducta u observables.

La educación que prepara para la vida es la que prepara definitiva y adecuadamente para aquellas actividades específicas. Con todo, pueden ser numerosas y diversas para cualquier clase social y pueden descubrirse. Esto exige solamente que uno deba salir al mundo de los negocios y descubrir los detalles sobre en qué consisten aquellos negocios. Estos mostrarán las habilidades, actitudes, hábitos, apreciaciones y formas de conocimiento que necesitan aquellos

hombres. Estos serán los objetivos del currículum. Serán numerosos, definidos y particularizados. El currículum será entonces aquella serie de experiencias que los niños y la juventud deberán tener con el fin de alcanzar aquellos objetivos. (Bobbitt, 1918 citado por Álvarez, 2001, p.241)

El pensamiento de Bobbitt sobre currículum, fue apoyado por fuerzas poderosas que querían defender y difundir el modelo racional de planificación curricular en contraposición a las ideas progresistas y humanistas de Dewey presentadas en la segunda mitad del siglo XX. Mientras que Bobbitt se instaló en un discurso curricular desde la organización científica, Dewey en una postura pragmática reflexionó sobre la necesidad de reestructurar totalmente la organización y la progresión del contenido cultural de la escuela (o el espacio para la enseñanza), básicamente ante la necesidad de estudiar y considerar la especificidad del que aprende, es decir, partiendo del respeto por el otro. Es la polémica entre la visión humanista de la educación frente a una perspectiva novedosa de la educación para una actividad específica y para una ejecución práctica y productiva.

La propuesta de Taylor, que no era una propuesta educativa, se esparció en diferentes contextos y proporcionó los elementos conceptuales necesarios para que la visión científica del currículum pasara rápidamente a la concepción curricular que los diferentes autores han denominado **la orientación técnica del currículum o de racionalidad tecnocrática** (ingeniería del currículum, modelo o sistema de producción, modelo tecnológico, tecnológica del currículum, como metáfora de la máquina) (Álvarez, 2001).

¿Cuáles son los alcances del currículum bajo la perspectiva de la racionalidad tecnocrática? Los planteamientos de Taylor sobre la organización científica del trabajo aplicados directamente al currículum llevan a una visión funcionalista de la educación, esto conlleva al desarrollo de programas de estudio que preparan a los sujetos para el papel que desempeñaran en la vida adulta como miembros de un orden social. El desarrollo de este nuevo campo de estudio en educación, desde la perspectiva norteamericana, se ve favorecido por las coincidencias de las ideas de Taylor con el auge del conductismo en la

psicología (psicometría), como ciencia más próxima a la educación, y con el positivismo de las ciencias sociales (Álvarez, 2001).

En autores como Tyler ("Principios básicos del currículo", 1949), Taba ("Elaboración del currículo: Teoría y práctica", 1974) y Bloom ("Taxonomía de los objetivos de la educación", 1974) se hace evidente una aproximación conceptual a lo expuesto inicialmente por Bobbitt; sin embargo, como en el caso de Taba aparecen nuevos elementos para el análisis.

Aunque en la obra clásica de Tyler no hay una definición clara de currículo, desde sus primeras páginas lo anuncia bajo la perspectiva de un programa de estudios:

Esta obra esboza una forma de encarar el programa de estudios como instrumento funcional de la educación, al tiempo que estimula al lector a examinar otras exposiciones y elaborar su propia concepción de los elementos y relaciones propias de un currículo eficaz. (Tyler, 1973, p.7)

El texto recoge a su vez un claro interés por definir los fines u objetivos educativos y para ello el autor sugiere que antes de elaborar cualquier currículo es necesario formular las siguientes preguntas: 1. ¿Qué fines desea alcanzar la escuela? 2. De todas las experiencias educativas que pueden brindarse ¿Cuáles ofrecen mayores probabilidades de alcanzar esos fines? 3. ¿Cómo se pueden organizar de manera eficaz esas experiencias? Y 4: ¿Cómo podemos comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos? (Tyler, 1973). La elaboración de un currículo siguiendo la propuesta del autor es lo se ha reconocido como la racionalidad tyleriana que no es más que la racionalidad técnica o de medios u objetivos.

Las propuestas de currículo como elaboración de programas durante la segunda mitad del siglo XX continúan con Taba, quien define que:

El currículo es, en esencia, un plan para el aprendizaje. Dado que consiste en los objetivos del aprendizaje y las maneras de lograrlos, planificar un currículo es el



resultado de decisiones que afectan a tres asuntos diferentes: 1) selección y ordenamiento de contenidos; 2) elección de las experiencias de aprendizaje por medio de las cuales va a ser manejado este contenido y que servirán para alcanzar objetivos, que no pueden ser logrados mediante el contenido solo; y 3) planes para lograr las condiciones óptimas para el aprendizaje. (Taba, 1974, pp.109-110)

La discusión sobre currículo adquiere mayor solidez conceptual con Taba, y con ella las etapas para la formulación de un plan y un programa de estudios tiene por objeto lograr la articulación entre la teoría y la técnica. ¿Cuál es el aporte de la autora? La propuesta de Taba estaba encaminada a demostrar la necesidad de elaborar un programa de estudio con base a una teoría curricular, cuya construcción estaba sustentada en la investigación de las demandas y los requisitos de la cultura y de la sociedad, tanto para el presente como para el futuro. En forma contraria a la propuesta de Tyler representada una tecnificación del pensamiento educativo, centrada en la elaboración de objetivos.

Como una expresión del pensamiento tecnocrático del currículo, a partir de la década de los setenta cobró vigencia el concepto de organización de programas de estudio centrados en los objetivos conductuales, postulados desde la psicología conductista, y que se concretan en formulaciones curriculares en el texto de Benjamín Bloom "Taxonomía de los objetivos de la educación", publicado en español durante la década de los setenta. En ausencia de una definición de currículo en su obra, además porque no era el propósito mismo del texto, el autor desde la introducción enuncia una mirada del currículo como programa:

Los encargados de la confección de un *curriculum* probablemente encuentren que la taxonomía los ayuda a especificar los objetivos, de tal manera que resulte más fácil planificar las experiencias de aprendizaje y preparar los medios adecuados para la evaluación (...). Resumiendo, tanto los maestros como los encargados de elaborar programas de estudio o *curriculum* encontrarán en esta taxonomía un modelo relativamente conciso para el análisis de los resultados educacionales en

las áreas cognoscitivas de recordar, pensar y resolver problemas. (Bloom, 1974, p.4)

La teoría positivista que construye su saber a partir de la experimentación científica y naturalista no sólo se proyecta sobre el currículo, también permea el pensamiento **didáctico** durante el siglo XX (tabla 1). Esta mirada positivista de la didáctica tiene implícita una visión instrumental de la disciplina, asignándole un carácter normativo, el cual procede de acuerdo con Díaz (1998) fundamentalmente de dos tradiciones: la durkhemiana, de principios del siglo XIX, y la instrumentalista, como visión dominante de la misma, particularmente en los años cincuenta.

La didáctica en su acepción instrumental se dedica a construir teoría acerca de la enseñanza como una actividad planificada racionalmente, orientada por ciertos valores, interrelacionada con la ciencia que se enseña y que se apoya en modelos y métodos rigurosos y abiertos, los cuales resultan ser adecuados para la acción que es el elemento central de la didáctica, donde hay evaluación de resultados e interacción continua con la praxis.

Una visión instrumental de la didáctica se observa con claridad en ciertas concepciones que sobre la disciplina plantean algunos de los autores citados por Castillo y Cabrerizo (2006, pp.21-23):

La didáctica como disciplina práctica y orientada hacia la enseñanza y el aprendizaje:

El estudio de los métodos y procedimientos en las tareas de la enseñanza y el aprendizaje. (Larroyo, 1970)

La ciencia y el arte de enseñar. Esto es, el conjunto de técnicas a través de las cuales se realiza la enseñanza mediante principios y procedimientos aplicables a todas las disciplinas, para que el aprendizaje de las mismas se lleve a cabo con mayor eficacia. (Nerici, 1973)

El carácter prescriptivo e instructivo de la disciplina:

La ciencia que estudia el trabajo docente y discente congruente con los métodos de enseñanza/aprendizaje. Su fin es la instrucción (...) La didáctica tiene por objeto las decisiones normativas que llevan al aprendizaje, gracias a la ayuda de los métodos de enseñanza. (Fernández Huerta, 1974)

Zafiaurre y Gabari (2001, pp.24-25) al realizar una contextualización de la didáctica como disciplina también citan a algunos de los autores que se ubican en la perspectiva instrumental de la disciplina:

La identificación de su objeto y de su objetivo:

Es la disciplina pedagógica de carácter práctico y normativo que tiene por objeto específico la técnica de la enseñanza, la técnica de incentivar y orientar eficazmente al alumnado en su aprendizaje. (I. De Mattos 1963/1955)

La definición de la disciplina y su contenido:

Teoría general de la enseñanza que ha de resolver multitud de importantes problemas teóricos: determinar los fines y los objetivos de la enseñanza, describir el proceso de enseñanza en su forma general y descubrir las leyes de este proceso, derivar principios y reglas para el trabajo en la clase, organizar la clase, los métodos, como se enseña, medios materiales (...). (Tomaschewski, 1966)

La visión didáctica normativa instrumental centra su atención en la elaboración conceptual sobre asuntos que den respuesta al cómo enseñar, cuáles son los mejores métodos, cómo orientar a los estudiantes, cómo mejorar su rendimiento, entre otras. Tales cuestionamientos no son malos, sin embargo, dejan por fuera otros aspectos que también son trascendentales para la didáctica; tales como: cuáles son las relaciones que se establecen en el aula, cómo son los procesos de interacción que se dan, cómo se comunican los saberes y otros más que posteriormente harán parte de lo que Litwin (1997) ha denominado una nueva agenda para la didáctica, que más allá de plantear temas nuevos para la didáctica lo que realmente hace es retomar las

inquietudes tradicionales que han permeado los procesos de la enseñanza y el aprendizaje.

La racionalidad técnica o instrumental propia del positivismo no sólo deja la didáctica reducida a una visión centrada en el cómo hay que conocer la enseñanza, sino que también en una visión tecnológica sobre la misma enfocada en los medios instructivos necesarios para lograr resultados de aprendizajes predeterminados. Es por ello que Díaz (1998) retoma a Freinet cuando invita a los estudiosos de la didáctica no sólo a proponer métodos, para que de esta forma la didáctica pase de ser una disciplina prescriptiva a ser concebida desde una dimensión histórico-política, puesto que es por medio de la disciplina que se da respuesta a muchos de los problemas que la educación enfrenta en un momento histórico social determinado.

¿Cuál es entonces la visión de enseñanza y las prácticas que subyacen en la perspectiva curricular tecnocrática y de la didáctica instrumental? En forma coherente con esta visión curricular, la didáctica se limita a una planificación racional de la enseñanza, orientada por enunciados claros y específicos que proponen los resultados de aprendizaje, de acuerdo a las pautas de un programa que ha sido diseñado por expertos ajenos a las situaciones educativas. Se trata de "(...) modelos de producción técnica lineal que exigen la determinación de los fines antes de decidir los medios, con lo que el proceso queda pervertido de raíz, pues la persecución del éxito, una vez conocido los objetivos, marca todo intento por alcanzarlo" (Álvarez, 2001, p.249).

La enseñanza que se concreta bajo una perspectiva transmisionista o técnica se fundamenta en la necesidad de transferir a las nuevas generaciones los conocimientos elaborados en los cuerpos teóricos de las disciplinas, que constituyen la cultura. El problema principal que se le plantea a este enfoque radica en la diversidad del conocimiento que existe en cada una de las disciplinas; y en el elemental conocimiento que desarrollo el alumno para interpretar y afrontar la vida cotidiana, cuando carece de los esquemas necesarios para lograr la comprensión del conocimiento abordado. Así,

termina por incorporarlo de manera superficial y fragmentada (Sacristán & Pérez, 1997).

Los autores piensan que la enseñanza como práctica enmarcada bajo la dimensión técnica supone que es posible entender, explicar e intervenir de una forma más rigurosa, objetiva y científica los procesos de enseñanza y aprendizaje, y así el conocimiento adquirido por la investigación pueda regular la práctica, mediante la preparación científica de los profesores, la elaboración científica del currículo y la organización eficaz de la escuela y del aula. La principal limitación de esta perspectiva es su incapacidad para afrontar la naturaleza de los fenómenos educativos que son fenómenos reales que se niegan a ser observados a través de esquemas preestablecidos.

La idea de una enseñanza como práctica transmisionista da origen a una concepción generalista de la misma, y se concreta en acciones enfocadas en el "intento de alguien de transmitir cierto contenido a otra persona" (Basabe & Cols, 2008, p.126). Bajo esta perspectiva de enseñanza se identifican, en primer término, sus componentes: alguien que posee el conocimiento, alguien que no lo tiene y el saber contenido de la transmisión, en donde, tanto los involucrados como el contenido determinan la acción. Así lo expresan las autoras en su reflexión:

Pero la enseñanza es siempre una forma de intervención destinada a mediar en la relación entre un aprendiz y un contenido a aprender, y por lo tanto, una actividad marcada tanto por los rasgos del conocimiento a transmitir como por las características de sus destinatarios. (Basabe & Cols, 2008, p.126)

El segundo aspecto por destacar en este concepto es que en la enseñanza radica un intento de transmitir contenidos, aunque el cometido puede lograrse o no. Un tercer elemento, es que siempre implica una acción intencional de quien enseña, lo haga o no en forma consciente. Como cuarto elemento por considerar es que la enseñanza bajo esta óptica se define en forma genérica, es decir, sólo procura establecer los rasgos básicos y comunes a la diversidad de situaciones designadas como enseñanza.

El concepto de enseñanza desde el enfoque genérico (Jackson, 2002) reconoce que existe por un lado una definición, pero por otro, la puesta en práctica de la misma. Lo anterior, implica la presencia de profesionales que piensen en la enseñanza como concepto; mientras, la tarea de otros estará centrada por la búsqueda de cómo se debe llevar a cabo la práctica de la enseñanza.

En el marco de las concepciones genéricas sobre enseñanza aparecen planteamientos como:

En un sentido genérico, ésta es un sistema de acciones destinadas a inducir el aprendizaje. Así definida, la enseñanza es igual en todas partes, independiente del contexto en que se tenga lugar. Pero la manera de realizar esas acciones puede variar de una cultura a otra o de un individuo a otro dentro de una misma cultura, de acuerdo con el estado del conocimiento que existe sobre la enseñanza, y el conocimiento y la destreza pedagógica del docente. (Smith, 1961 citado por Jackson, 2002, p.123)

De igual forma, el enfoque epistémico de la enseñanza, propuesto por Jackson (2002), trata de vincular la actividad al concepto de conocimiento, que es aceptado por un gran número de los epistemólogos modernos, como una serie de convicciones respaldadas por pruebas. Bajo esta premisa, el objeto de la enseñanza se centra también en la transmisión del conocimiento, lo cual circunscribe sus acciones dejando por fuera ciertas metas educativas que no tienen una relación directa con el conocimiento, como son los valores, las actitudes, las cualidades, los intereses, entre otras.

Las limitaciones instrumentales identificadas en las concepciones positivistas sobre el currículo, la didáctica y las respectivas prácticas de enseñanza justificaron por parte de los intelectuales de la educación la emergencia de planteamientos alternativos enmarcados en otras formas de racionalidad como la práctica o la interpretativa.

## **La concepción interpretativa del currículo, la didáctica y las prácticas de enseñanza**

La nueva visión curricular, como alternativa a la racionalidad técnica, comprende dos movimientos: uno de ellos surge en la cultura anglosajona en torno a las ideas de Stenhouse, considerada como la **perspectiva práctica del currículo o por proceso**, y el segundo movimiento representado en los llamados reconceptualistas planteó el **currículo desde la perspectiva crítica**, en este caso la reflexión se basa en la crítica a los esquemas conceptuales estables para elaborar alternativas de renovación que opten por el currículo como proceso abierto al debate y a la crítica entre quienes participan en él (Álvarez, 2001).

Decir que **el currículo pertenece al ámbito de lo práctico** es afirmar que su mirada está puesta en el ámbito de la interacción humana, de quienes participan de la situación real del aula, es decir que está relacionado con la interacción entre profesores y alumnos, los cuales trabajan en equipo y hacen el currículo con su práctica. Aunque la construcción del currículo mediante la práctica centra su atención en la interacción profesor-alumno, la participación a nivel de las directivas que toman decisiones sobre diferentes aspectos continua vigente (Grundy, 1998).

En la perspectiva del currículo práctico o como proceso surge la propuesta de Stenhouse (1984), quien propone un concepto de currículo que no dé tantas cosas por supuestas y que sirva como punto de partida para la comprensión del tema sobre el cual se va a reflexionar:

Un C es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica (...) Es una tentativa para describir el trabajo observado en las aulas, que es adecuadamente comunicado a los profesores y a otros interesados (...) Un C es el medio con el cual se hace públicamente disponible la experiencia consistente en intentar poner en práctica una propuesta educativa. Implica no sólo contenido, sino también método y, en su

más amplia aplicación, tiene en cuenta el problema de su realización en las instituciones del sistema educativo. (Stenhouse, 1984, pp.29-30)

Un concepto de currículo que no centra su atención en la elaboración de planes para el cumplimiento de objetivos, sino que por el contrario centra su atención en el problema de su realización. No es posible esperar que un currículo fluya sin problemas si los maestros, y en sí la institución, están separados; es decir, sino tienen un objetivo común y una línea de acción conjunta que ayude a presentar, guiar y practicar los grandes ideales que se propone. En Stenhouse la problemática del currículo se fundamenta en la relación existente entre las ideas (teoría) y la práctica curricular.

En la propuesta de currículo como proceso Stenhouse trabaja alrededor de tres asuntos fundamentales: 1) La naturaleza del conocimiento, 2) El concepto de enseñanza y aprendizaje como procesos integrantes del currículo y 3) El profesor como investigador de su propia acción docente. El currículo como proceso muestra como el conocimiento y la comprensión se desarrollan por medio de procesos no predeterminados que invitan al estudiante a la investigación creativa y práctica para no reproducir el pensamiento de sus profesores, y a éstos a investigar sobre su práctica como mecanismos para mejorarla.

Kemmis (1993) es de la opinión que Stenhouse en su exposición sobre los profesores investigadores, es decir, aquellos que llevan a cabo una adecuada investigación y un desarrollo apropiado del currículo, se queda corto al prescribir la naturaleza de la organización profesional de esta tarea. El autor afirma que:

Este enfoque sobre los profesores individuales es un elemento necesario para la emancipación de la profesión de las autoridades externas sobre el *curriculum*, pero no suficiente (...) El profesor no está solo en la estructuración del *curriculum*; estudiando los procesos. La profesión será un elemento esencial para lograr una plataforma crítica desde la que será posible la reconstrucción. (Kemmis, 1993, p.77)



A pesar de lo antes citado, Kemmis reconoce que las ideas de Stenhouse sobre el profesor como investigador plantearon una nueva forma de teoría del currículo fundada sobre la premisa de que los profesores pueden desarrollar su propia práctica y sus propias teorías.

Próximos a las ideas de Stenhouse sobre currículo como proceso se encuentran autores como:

Grundy (1998):

(...) el *curriculum* no es un concepto, sino una construcción cultural. Es decir, no se trata de un concepto abstracto que tenga alguna existencia aparte de y antecedente a la experiencia humana. Es, en cambio, una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas. (pp. 19-20)

Kemmis (1993):

El análisis sobre la *naturaleza del curriculum* es, cada vez, tan esencial como el desarrollo sobre su *función*. Se trata de una discusión muy práctica sobre la naturaleza de la educación tal y como se lleva a cabo mediante el trabajo en los centros educativos; es un debate sobre cómo educar en la práctica. Con toda seguridad se trata de una materia ante la que los profesores no pueden permanecer indiferentes. (p.12)

De otro lado, Sacristán (1996) define que el currículo:

Es una práctica en la que se establece un *diálogo*, por decirlo así, entre agentes sociales, elementos técnicos, alumnos que reaccionan ante él y profesores que lo modelan, etc. Desarrollar esta acepción del *curriculum* como *ámbito práctico* tiene el atractivo de poder ordenar en torno a este discurso las funciones que cumple y el modo como las realiza; estudiándolo procesualmente: se expresa en una práctica y toma significado dentro de una práctica en alguna medida previa y que no sólo es función del *curriculum*, sino de otros determinantes. Es contexto de la práctica al tiempo que contextualizada por ella. (p.16)

El autor reconoce en esta acepción curricular a los actores como elementos esenciales de su composición, donde el profesor aparece como sujeto modelador del mismo. El reconocer en el currículo su ámbito práctico, según el autor, tiene el atractivo de poder ordenar en torno a ese discurso, las funciones que cumple, el modo en que se realiza y quienes participan en éste.

Algunos de estos autores muestran un interés especial, no por la concepción misma de currículo, como por la comprensión de lo que este representa en términos educativos. También se hace evidente la importancia de replantear bajo esta perspectiva curricular las nuevas formas de abordar el conocimiento y la sociedad, elementos sobre los cuales los profesores no pueden permanecer indiferentes. Así mismo, aparece en forma reiterativa que son ellos, los profesores, quienes mediante la práctica están involucrados tanto en su elaboración como en su ejecución, donde el otro, el estudiante se convierte en el informante por excelencia para mejorar la práctica.

De igual forma, para contrastar la visión positivista de la didáctica nacen otros marcos teóricos y prácticos que no apuntan hacia explicaciones causales, predicciones y control sobre la enseñanza, y que por el contrario intentan comprender las intenciones, motivos y razones de las actuaciones de los sujetos y los significados que le otorgan a las actuaciones de los otros con quienes interactúan, dando paso a una **didáctica bajo marcos interpretativos**. En este sentido se parte del pensamiento de Dewey (1859-1952), quien modifica la visión de enseñanza que se tenía al criticar severamente los principios educativos de la escuela tradicional, aquella que opta por la pasividad del alumno como receptor de información, y le niega la posibilidad de descubrir la forma de adquirir el conocimiento, que es lo realmente importante de acuerdo con el autor:

Con el método convencional de enseñanza, el alumno aprende el mapa en lugar del mundo, el símbolo en vez del hecho. Lo que el alumno necesita realmente no es una exacta información sobre topografía, sino el medio de encontrarla por sí mismo. 'Ved la diferencia que existe entre el conocimiento de vuestros alumnos y

la ignorancia del mío. Aquéllos aprenden mapas; éste los hace'. *Descubrir el modo de adquirir conocimiento cuando es necesario* es el verdadero fin de la adquisición de información en la escuela, no la información misma. (Dewey, 1960, p.18)

Como se percibe los planteamientos del autor no están enunciados en términos de didáctica, pero la connotación de ésta se hace evidente en sus propuestas sobre temas como el método para la enseñanza, asunto particular de la didáctica y sobre el cual Dewey se pregunta:

¿Qué efecto tiene el problema de los métodos de instrucción?; ¿deben ser dogmáticos y disciplinarios, para que los estudiantes tengan la ventaja de un punto de vista estable y un conjunto de materiales coherentes?; ¿o han de ser estimulantes y liberadores, dirigidos hacia la obtención de la capacidad de investigar, juzgar y actuar por uno mismo? (Dewey, 1951, p.18)

Ya en "Democracia y Educación" (1963) el autor exponía de una forma más directa sus ideas acerca del método. Su postura estaba encaminada a explorar aquellas formas de enseñanza y aprendizaje que condujeran a la producción intelectual del pensamiento, por ello expresó en su momento que pensar es el método:

La única senda directa a la mejora permanente en los métodos de instrucción y aprender consiste en concentrarse sobre las condiciones que exigen, promueven y comprueban el pensar. El pensamiento es el método del aprender que emplea y recompensa el espíritu. Hablamos legítimamente, del método del pensar; pero lo importante que hay que tener en cuenta sobre el método es que el pensar es el método, el método de la experiencia inteligente en el curso que ella forma (...) lo importante es que el pensar constituye el método de la experiencia educativa. (Dewey, 1963, pp.156-166)

El método del pensamiento expuesto por Dewey se caracteriza porque presupone por parte del alumno una actividad continua, en la cual esté interesado, para construir una situación de experiencia; luego que surja un problema auténtico dentro de esta experiencia como estímulo al pensamiento, pero se requiere de que el alumno disponga de la información necesaria para

tratar el problema; consecuentemente la solución planteada debe ser producto de su experiencia y de un desarrollo ordenado; y por último, el alumno debe tener la oportunidad de aplicar sus ideas para aclarar sus sentidos y descubrir su validez.

En forma complementaria al pensamiento de Dewey, los aportes de la teoría interpretativa de las ciencias sociales brindaron a la didáctica los fundamentos necesarios para dar respuesta a las búsquedas para marcar la ruptura epistemológica de una visión tecnológica y positivista a **una visión interpretativa de la didáctica.**

Desde estas nuevas alternativas se propone la hermenéutica como soporte metodológico para recuperar la complejidad cultural y la mediación del sujeto en la experiencia, dando lugar a la interpretación como forma de llegar al significado de la misma. Esta teoría centra su atención en comprender los modelos de interacción comunicativa y simbólica para dar forma al significado de lo subjetivo e individual, puesto que las personas a través del lenguaje y del pensamiento construyen significados e interpretan el mundo de una manera activa desde su vida cotidiana.

El enfoque hermenéutico de la didáctica ha insistido en interpretar los procesos que caracterizan la vida del aula, reconstruyendo los significados y las intenciones de los individuos. Esto ha permitido, según Giroux (1990), nuevas formas para orientar las experiencias de los maestros y los estudiantes en el aula; de igual forma, ha centrado la atención en las dimensiones políticas y normativas de esta relación. De otro lado la racionalidad hermenéutica introduce el tema de la relación aprendizaje-ambiente social, como también le posibilita al docente investigar sobre la relación conocimiento-enseñanza.

Es bajo la lógica de la didáctica enmarcada en la teoría interpretativa donde la corriente de investigación reflexiva en el aula toma fuerza. En ella el valor didáctico reside en la posibilidad de mejorar la práctica por medio de la reflexión, de tal forma que profesores y estudiantes son animados a explorar sus propios valores y a definir problemas dentro del contexto de sus

experiencias y a relacionar los problemas sociales con la marcha de sus vidas cotidianas. Bajo esta clase de pensamiento se enmarca lo planteado por Stenhouse sobre el profesor como investigador y la investigación como base de la enseñanza.

El argumento básico que utiliza el autor para proponer a los profesores como investigadores es que éstos se hallan a cargo de las aulas, las cuales se constituyen en los laboratorios ideales para la comprobación de las teorías educativas, y consecuentemente para el perfeccionamiento auto-gestionado de las prácticas de enseñanza. A su vez, postular una enseñanza basada en la investigación es más exigente que la que ofrece una instrucción tradicional y pone al profesor en una posición muy diferente a la cotidiana (Stenhouse, 1998)<sup>10</sup>.

Postular una enseñanza basada en la investigación es, a mi modo de ver, pedirnos a nosotros, como profesores, que compartamos con nuestros alumnos o estudiantes el proceso de nuestro aprendizaje del saber que no poseemos; de este modo pueden obtener una perspectiva crítica del aprendizaje que consideramos nuestro. (p.159)

Stenhouse comprende a la enseñanza como la respuesta del profesor a la constante observación y vigilancia atenta de los aprendizajes de los estudiantes. La enseñanza se mejora por efecto del desarrollo del arte del profesor para enseñar y, además, por el reforzamiento de su juicio profesional, al tomar la acción educativa como hipotética y experimental, para pasar a

<sup>10</sup> La noción de profesor como investigador está respaldada por una concepción sobre investigación que Stenhouse plantea en los siguientes términos: "La investigación, ya lo he señalado, es una indagación sistemática y mantenida, planificada y autocrítica, que se halla sometida a la crítica pública y a las comprobaciones empíricas en donde éstas resulten adecuadas". En tanto, que la investigación educativa es considerada por el autor como "la investigación realizada dentro del proyecto educativo y enriquecedora de la empresa educativa (...). La investigación es educativa en el grado en que puede relacionarse con la práctica de la educación" (Stenhouse, 1998, pp.41-42).

comprobar su validez en la práctica diaria. De allí que enfatice en la investigación para que el profesor comprenda lo que hace, conozca de lo que enseña, valide en su práctica sus saberes, conocimientos y convicciones, y lo pueda comprobar en ese mismo hacer. Ese conocimiento de la realidad del aula, se logra, además, por la asunción de responsabilidades por parte del profesor:

Sólo enseñaremos mejor si aprendemos inteligentemente de la experiencia de lo que resulta insuficiente, tanto en nuestra captación del conocimiento que ofrecemos, como en nuestro conocimiento del modo de ofrecerlo. Este es el caso en la investigación como base de la enseñanza. (Stenhouse, 1998, p.177)

La didáctica de corte interpretativo centra su atención en la deliberación sobre la enseñanza desde un sentido reflexivo, moral y crítico. Así lo expresan los españoles Contreras (1994) y Álvarez (2001):

Contreras (1994):

(...) es claro que la Didáctica se ocupa de la *enseñanza*, o más precisamente de los *procesos enseñanza-aprendizaje* (...). En primer lugar, la enseñanza es una práctica que compromete moralmente a quien la realiza o a quien tiene iniciativas con respecto a ella (Tom, 1984). En segundo lugar, la enseñanza es una práctica social, es decir, responde a necesidades, funciones y determinaciones que están más allá de las intenciones y previsiones individuales de los actores directos en la misma, necesitando atender a las estructuras sociales y a su funcionamiento para poder comprender su sentido total. (p.16)

Álvarez (2001):

(...) es la parte de las Ciencias de la Educación que tiene como tarea pertinente y propia, aunque no única y exclusiva, la elaboración de la teoría que estudia, analiza, trata de comprender y de explicar las prácticas y los procesos explícitos e implícitos que tiene lugar en el escenario en el que se da la enseñanza y el aprendizaje, en el marco institucional académico. Igualmente, presta atención directa a aquella práctica y a aquellos procesos desde los cuales elabora sus

propias reflexiones conceptuales y de innovación o de renovación de la práctica. Se entiende, en consecuencia, que la didáctica no sólo es aplicación de conocimiento generado en otras áreas, sino construcción y aplicación de teoría propia, lo que en ningún caso debe entenderse como teoría ajena al quehacer práctico. (pp. 29-30)

Por su parte, cuando las concepciones sobre el currículo y la didáctica sobrepasan la perspectiva instrumental y la visión transmisionista de la enseñanza, ésta se establece igualmente desde **marcos interpretativos** que plantean en forma explícita o propositiva asuntos diversos como el buen manejo del conocimiento, formas de enseñanza que trascienden las formas tradicionales de enseñanza y el aprendizaje, las características del contexto educativa, entre otras. Esto se evidencia en algunos conceptos que se presentan a continuación.

Una vez que decida enseñar algo a alguien, deberá realizar varias actividades de diferentes tipos para que la formación tenga éxito. Por un lado debe estar seguro de que la formación es necesaria, cerciorándose de que los participantes no saben lo que pretende enseñarles y que la formación es el método óptimo para provocar el cambio deseado. (Mager, 2002, p. 1)

Es evidente que para este autor la enseñanza es una tarea que debe ser exitosa y conducente a un cambio por parte de quien aprende. Sin embargo, para otros el interés principal de la enseñanza está puesto en la capacidad de acompañar a otros en la construcción de sus propias ideas y en la búsqueda de las posibles soluciones a situaciones problemáticas. En este sentido, Lerner (1996), motivada por la pregunta sobre ¿Cómo enseñar lo que se ha de construir? Desde una perspectiva constructivista, en la cual el papel del profesor se cuestiona, advierte que enseñar es:

promover la discusión sobre los problemas planteados, es brindar la oportunidad de coordinar diferentes puntos de vista, es orientar hacia la resolución cooperativa de las situaciones problemáticas. Enseñar es alentar la formulación de conceptualizaciones necesarias para el progreso en el dominio del objeto de conocimiento próximo al saber socialmente establecido. (Lerner, 1996, p. 98)

Por su parte, Carl Rogers (1996), considerado el padre de la educación humanista de nuestros días, da respuesta a la pregunta ¿Qué significa enseñar?, citando a Martín Heidegger, porque coincide con el filósofo alemán, cuando define de manera aguda y sugestiva la enseñanza en los siguientes términos:

"Enseñar es más difícil que aprender (...) ¿y por qué es más difícil enseñar que aprender? No porque el maestro deba contar con un mayor caudal de información y tenerlo siempre preparado. Enseñar es más difícil que aprender porque lo que el enseñar exige es esto: permitir que se aprenda. El verdadero maestro, en realidad, no permite que se aprenda otra cosa que. aprender. Por eso, su conducta produce a menudo la impresión de que en rigor no aprendemos nada de él, si por aprender entendemos ahora, con ligereza, meramente la obtención de información útil. El maestro aventaja a sus alumnos sólo en esto: en que él tiene que aprender mucho más que ellos todavía. pues tiene que aprender a permitirles que aprendan. El maestro está mucho menos seguro de su base de lo que lo están de la suya aquellos que aprenden. En consecuencia, si la relación entre educador y educando es genuina, jamás hay lugar en ella para la autoridad del sabelotodo ni para la autoritaria potestad del funcionario. O sea, entonces, que es enaltecedor poder ser maestro. lo cual es algo enteramente diferente de llegar a ser un profesor famoso. (p. 67).<sup>11</sup>

De acuerdo con los autores la tarea fundamental de la enseñanza es permitir que el otro aprendan, no en términos de memorizar información, pero si en términos de permitirle a otro que aprenda a aprender. El pensamiento de Heidegger, difundido en sus conferencias entre 1951 y 1952, continua vigente porque representa la posibilidad de distanciarse de aquella tradicional forma de enseñar para memorizar y no para aprender.

Como otros, Jackson (2002), se propone explorar algunos significados de la enseñanza, y para ello se plantea la pregunta sobre si ¿Existe alguna

<sup>11</sup> Heidegger, M. (1968). What is called thinking? (publicado originalmente como Was heist denken?). New York: Hater Torchbooks.



definición última e inmodificable de la enseñanza que podamos descubrir a través de una manipulación empírica y/o lógica? Aunque se trate de una pregunta de orden académica, le es útil al autor para presentar sus reflexiones que se constituyen más en nociones tentativas o convicciones, que en conceptos definidos, como él mismo lo advierte. La primera convicción que presenta es que no hay, ni podrá haber, una noción de enseñanza que se inspire en el comportamiento que se refleje en aquello que hoy conocemos como enseñar. La segunda, es que cuando se afirma que una persona está enseñando es un acto de interpretación. Y la tercera convicción, que responde a su pregunta es que "Jamás llegaremos a tener una definición perdurable de lo que es enseñanza" (Jackson, 2002, p.108). Una, entre muchas razones, es que los profesionales de la enseñanza, al igual que en muchas otras profesiones, están demasiado ocupados haciendo lo que deben hacer como para preocuparse por las definiciones formales del oficio.

Sin embargo, en la segunda mitad del siglo XIX los marcos teóricos interpretativos vigentes para explicar la realidad educativa comenzaron a ser insuficientes para dar respuesta a nuevos problemas prácticos, que exigían interpretaciones y soluciones prácticas para los docentes. Algunos de estos problemas giraban, y aún hoy están presentes, en torno a lo poco funcional de la visión instrumental del currículo y de la didáctica y a las limitaciones interpretativas de las mismas. Es por lo anterior, que se consolida una corriente de pensamiento auto denominada crítica en el campo del currículo y la didáctica.

### **La concepción crítica del currículo, la didáctica y las prácticas de enseñanza**

La tarea de involucrar la profesión como plataforma crítica para la reconstrucción curricular que se anuncia en **la perspectiva práctica del currículo**, pero que no se desarrolla porque su mirada se centró en las transformaciones individuales bajo la propuesta de Stenhouse, fue retomada por los **teóricos críticos del currículo** por cuanto además de ocupar una postura crítica frente a la racionalidad técnica, exploran otras tradiciones

intelectuales diferentes al positivismo como el existencialismo, la fenomenología, el psicoanálisis, el marxismo y el neomarxismo, pero además asumen una postura política producto de su preocupación por la educación y otros problemas sociales.

Para Álvarez (2001) los autores que comparten las ideas comunes a las distintas posiciones reconceptualistas tienen como uno de sus objetivos prioritarios la función liberadora que la educación puede desempeñar. De acuerdo con el autor, la liberación incluye a quienes tiene la responsabilidad de la enseñanza, como a quienes aprenden en este proceso y co-participan activamente en él. Desde este enfoque se abren las puertas a la discusión desde el currículo a diferentes asuntos, como lo político, lo económico, lo social y lo filosófica.

En el campo de la sociología de la educación desde inicios de los ochenta aparece el pensamiento crítico social liderado por el intelectual norteamericano Giroux. Su propuesta se enmarca en la pedagogía crítica y sostiene que la construcción de los currículos no es una práctica inocente, sino que se trata de una selección hecha intencionalmente por quienes poseen el poder. El autor afirma con relación a los currículos cuya perspectiva es tecnocrática, que de manera parecida a las instituciones educativas: "(...) el diseño, la aplicación, y la evaluación del currículum representan siempre patrones valorativos acerca de la naturaleza del conocimiento, las relaciones sociales en el aula y la distribución de poder" (Giroux, 1990, p.56).

Giroux reconoce, en la teoría del currículo tecnocrático el paradigma dominante que se está ejerciendo hace varias décadas en todo el mundo, su incapacidad para ofrecer una base racional para criticar los hechos de una sociedad dada. Así lo expresa:

Normalmente, la teoría educativa no ha incluido un lenguaje o modalidad de análisis que vaya más allá de lo dado o fenoménico. Por ejemplo, los intereses tradicionales de los educadores giran en torno al currículum formal y, consiguientemente, los problemas que se plantean suelen ser familiares: ¿Qué

temas van a ser tratados en clase? ¿Qué formas de exposición se van a utilizar? ¿Qué tipos de objetivos se piensa desarrollar? Y, finalmente, ¿Cómo podremos compaginar los objetivos con las correspondientes formas de evaluación? Por importantes que sean estas cuestiones, todas ellas se mueven en la superficie de la realidad. (Giroux, 1990, p.44)

Bajo esta misma iniciativa de orientación curricular crítica, Sacristán (1996) expresa:

Los currícula son la expresión del equilibrio de intereses y fuerzas que gravitan sobre el sistema educativo en un momento dado, en tanto que a través de ellos se realizan los fines de la educación en la enseñanza escolarizada. (...) El *curriculum*, en su *contenido* y en las *formas* a través de las que se nos presenta y se les presenta a los profesores y a los alumnos, es una opción históricamente configurada, que se ha sedimentado dentro de un determinado entramado cultural, político, social y escolar; está cargado, por lo tanto, de valores y supuestos que es preciso descifrar. Tarea a cumplir tanto desde un nivel de análisis políticosocial, como desde el punto de vista de su instrumentación "más técnica", descubriendo los mecanismos que operan en su desarrollo dentro de los marcos escolares. (p.18)

El brasileño Freire, considerado como uno de los más destacados pedagogos del siglo XX a nivel mundial, no podría estar al margen de una revisión sobre el desarrollo del currículo. Además, si se quiere revisar específicamente la postura emancipadora de un pensador de la educación, Freire resulta ser el autor por elección, pues en él este interés aparece en forma consciente.

Freire comparte con los curricularistas de la perspectiva crítica su oposición a la visión técnica del currículo. En consecuencia, su visión de currículo va más allá de ser considerado sólo como de plan de contenidos, advirtiendo en él un espacio de relaciones, luchas ideológicas y práctica política:

La discusión fundamental es política. Tiene que ver con qué contenidos enseñar, a quién, a favor de qué, de quién, contra qué, contra quién, cómo enseñar. Tiene que ver con quién decide sobre qué contenidos enseñar, que participación tienen

los estudiantes, los padres, los maestros, los movimientos populares en la discusión en torno de la organización de los contenidos programáticos. (Freire, 2007, p.53)

Por su parte, el chileno Magendzo (1991) después de revisar el proceso de planificación y desarrollo curricular en América Latina define el currículo como "(...) un proceso intencional de selección y organización de la cultura, que compromete una visión de hombre y de sociedad, por consiguiente está cargado ideológica y valóricamente" (p.7). Definiendo como cultura "la sistematización del conocimiento universal que se expresa en determinadas formas o modos de pensamiento" (p.41). Con ello el autor establece una relación directa entre currículo y cultura, lo cual caracteriza su obra. El origen del currículo en estos términos es intencionado y sistémico, donde se toman decisiones conscientes sobre los saberes culturales que se enseñan, y sobre su organización, la manera de transferirlos y evaluarlos.

Ante la necesidad de hacer una propuesta curricular en el contexto latinoamericano, de acuerdo a sus crecientes demandas y necesidades, principalmente en los sectores mayoritarios, el mismo autor propone un diseño que convierta en intención la formación para la democracia: "Educación para la Democracia: Una propuesta curricular" (Magendzo, 1996, p.273).

La elaboración de esta propuesta se da en torno a dos ejes centrales: los principios conceptuales y las estrategias. En el primero se identifican los principios de una educación para la democracia: visión integradora, el carácter problematizador de la educación, la construcción social del conocimiento, la incorporación de la democracia y de los derechos humanos a la institución, la formación de valores y ética, la democracia y los temas emergentes, la calidad de la educación, la recuperación del sujeto, la pertinencia y la gestión curricular. La definición de los principios del texto de Magendzo refleja una franca visión emancipadora del currículo.

Por su parte, las estrategias hacen relación con: los fines y objetivos para seleccionar y organizar los contenidos de la enseñanza, con las metodologías

de enseñanza y aprendizaje, con los sistemas de evaluación y con la elaboración de materiales didácticos y de difusión que sirven de apoyo a la práctica docente. En materia de las metodologías de enseñanza la orientación es hacia una práctica que tenga pleno significado para el que aprende porque para el autor "el sujeto debe darle sentido a la actividad que desarrolla" (Magendzo, 1996, p.289).

La connotación socio-crítica del currículo trabajado por Magendzo no es ajena a la especialista curricular Alicia de Alba quien concibe el currículo como:

La síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta política-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal: estructura y devenir que se conforman y expresan a través de distintos niveles de significación. (De Alba, 1998, p. 59)

Desde la anterior perspectiva los elementos culturales que se incorporan en el currículo son el producto de la lucha que se da, tanto en la construcción inicial, como en su desarrollo y evolución. La incorporación de los elementos culturales es la que sostiene los grupos dominantes de una sociedad, donde también aparecen los otros sujetos, los que se reprimen o se excluyen. En este enfoque las articulaciones se convierten en el punto central, al contrario de las teorías clásicas que le conceden al contenido un valor especial. Sin embargo, la dinámica curricular ha mostrado cambios dramáticos en las posturas dominantes pasando por los diferentes enfoques curriculares citadas por Magendzo (1996) como: idealista, técnico y crítico.

En este mismo sentido el brasileño Tadeu da Silva (1998) define el currículo como:

(...) el espacio donde se corporizan formas de conocimiento y de saber. Es uno de los lugares privilegiados donde se entrecruzan saber y poder que son cruciales, representación y dominio, discurso y regulación. Es también en el currículum donde se condensan relaciones de poder que son cruciales para el proceso de formación de subjetividades sociales. En suma currículum, poder e identidades sociales están mutuamente implicados. (Da Silva, 1998, p. 33)

Para Álvarez y González (2002) el currículo, como una dimensión más del campo educativo, es "el trayecto del estudiante por la cultura y el proyecto de vida que ello le posibilita" (p.78). Ese trayecto continua siendo intencional y ocurre bajo tres parámetros: la traducción, que se encarga de comprender e interpretar la cultura para seleccionarla; la articulación que representa el diseño, la forma como esa cultura se comunicará para ser transformada y la proyección, como parámetro constructor en esta triada representa el proyecto de vida de cada uno de los participantes del proceso docente educativo, "bajo el objetivo único de transformar la sociedad en busca de un bien común para todos" (p.79). Los autores además de conservar el sentido cultural sobre el currículo y superar concepciones técnicas y prácticas sobre el mismo, recrean el concepto con el sentido formativo que este tiene en el mundo de la vida. Si bien, el currículo es el pretexto entre dos propósitos, uno social y uno institucional, existe un tercero, el del sujeto que se pretende formar, ser en el mundo de la vida. La participación de la institución docente adquiere una dimensión especial, así lo expresa González:

La razón de ser de la institución docente es construir el currículo a partir de la experiencia del hombre y de la mujer en el mundo de la vida, de tal manera, que la formación que imparte adquiera sentido con una orientación social específica. Ello implica una planificación concreta de las acciones de la institución, es decir, el currículo muestra caminos. (González, 2000, p.24)

En el ámbito colombiano, López considera a manera de hipótesis "(...) que en la actualidad los fenómenos de jerarquización, fraccionamiento, insularidad y

yuxtaposición son los elementos determinantes del campo curricular de la educación superior en Colombia" (López, 2001, p.69). De acuerdo con el autor, en nuestro medio se asume el currículo desde una visión asociada a la racionalidad instrumental centrada en la discusión sobre los objetivos, los contenidos, las metodologías y las prácticas, las acciones evaluativas, entre otras, que restringen el horizonte teórico y conceptual del campo curricular.

El autor de manera reiterada afirma que toda estructura curricular comporta una estructura de poder y unos principios de control, que con frecuencia se ocultan o se ignoran, posiblemente en el intento de negar su esencia histórica, social y crítica. En esta senda López (2001) propone que es necesario cuestionar la intencionalidad del currículo, ya que su análisis puede suministrar argumentos consistentes en los intentos de reformas académicas y curriculares que actualmente se agencian en muchas instituciones en nuestro país.

En opinión de este autor "El currículum genera problemas en la formación en la medida que se convierte en un mecanismo de *selección, organización y distribución cultural*" (López, 2001, p.56). Lo anterior implica que se presentan unas características específicas de los discursos, de los agentes involucrados, de las prácticas y acciones que cada noción de currículo comporta que están íntimamente con la naturaleza de las relaciones de poder hegemónicas y a los principios de control social dominantes.

El Programa de Acción Curricular Alternativo (PACA) financiado por COLCIENCIAS y el Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior (ICFES), surge influenciado por las perspectivas teóricas que orientan el proceso de de-construcción, fundamentalmente aplicado al campo curricular. El programa estructura colectivamente una serie de principios y fundamentos que pretenden constituirse en un rasgo de identidad frente a las diversas tendencias y percepciones que en el campo curricular se desarrollan en Colombia. Los principios orientadores que posibilitan, de acuerdo con el programa, una nueva cultura curricular en el país están representados en el enfoque investigativo, la pertinencia, la participación, la flexibilidad, el enfoque

social, la praxis o integración de la teoría con la práctica, la temporalidad, la interdisciplinariedad, el enfoque interinstitucional y la evaluación permanente (López, 2001).

Los avances que se han logrado durante el desarrollo del PACA se traducen en noticias alentadoras para la historia del currículo en Colombia, pues ante un incipiente cambio es conveniente resaltar que los procesos de replanteamiento están más allá de los documentos y existen nuevos derroteros de acción en las universidades colombianas.

La selección cultural que determine una sociedad para representar sus estructuras va a reflejar sus valores y su tradición y todo ello estará representado en los currículos que definan sus instituciones. En esta perspectiva, es conveniente recordar que de acuerdo a las concepciones curriculares esbozadas por Magendzo (1996) para América Latina, la denominada de "reconstrucción social", toma fuerza en las instituciones latinoamericanas, puesto que en ella se plantea la necesidad de hacer del currículo una instancia para reconstruir la sociedad, actuar sobre ella y contribuir intencionalmente a la solución de sus problemas. La gran responsabilidad de los profesores es preparar y formar a los estudiantes para que asuman activamente la solución de los problemas sociales, para vislumbrar una sociedad cada vez mejor como objetivo cultural.

En general, los teóricos crítico-sociales de la educación incorporan al discurso curricular la dimensión ética y política, es decir, un discurso orientado a demostrar la relación institución educativa-control social. Entendiéndose con ello, que el currículo es una expresión cultural dentro de una institución que engloba creencias, valores, ideologías, conocimientos, experiencias como parte de un todo, es decir como parte de una sociedad cambiante ante las necesidades de un mundo que demanda gente más adaptada a las circunstancias sociales, políticas y económicas que imperan.

De la misma manera, **el enfoque didáctico crítico** tiene como base la influencia de la teoría crítica que incorpora el trabajo teórico desarrollado por



filósofos representativos de la denominada "Escuelas de Frankfurt", cuyo objetivo fundamental era establecer una filosofía de emancipación a través de un proceso dialéctico enfocado a derrumbar la influencia del positivismo que ha dado lugar a una extensa difusión de la racionalidad instrumental.

Desde este lugar, se fue consolidando la didáctica como campo crítico de la enseñanza, ya que las reflexiones teóricas sobre la práctica debieran tener como resultado, nuevas acciones prácticas. El movimiento crítico surge como producto de una filosofía educacional que adquiere su reconocimiento público alrededor de los años 60, gracias a las publicaciones del ya citado pedagogo Freire.

La propuesta de Freire es ante todo una propuesta de carácter humanista y liberador que respeta al hombre como persona, y representa el medio para que el hombre transforme la realidad; surge además, en oposición a una visión que cosifica al hombre y lo lleva por el camino de la adaptación, lo que para el autor es la educación bancaria:

De ahora en adelante, a esta visión la llamaremos concepción 'bancaria' de la educación, la que hace del proceso educativo un acto permanente de 'depositar' contenidos. Acto en el cual el depositante es el educador y el depositario es el estudiante" (Freire, 1972, p.29).

La superación de la relación educando-educador típica de la educación bancaria la supera una concepción humanista bajo la esencia fenoménica de la dialogicidad, la enseñanza se hace diálogo, comunicación. Es por eso que las respuesta al cómo hacerlo Freire propone: "a) Un método activo dialogal, crítico y criticador, b) La modificación del contenido programático de la educación y c) el uso de técnicas como la reducción y la codificación" (Freire, 1972, p.81).

Bajo la perspectiva de una educación crítica, la enseñanza como asunto de la didáctica también adquiere esta dimensión, se requiere entonces de una enseñanza que tenga como propósito formar hombres para que lean el mundo

en forma crítica, es decir, con una opinión propia y sustentada para modificar la realidad:

Es por eso también por lo que enseñar no puede ser un simple proceso, como he dicho tantas veces, de transferencia de conocimientos del educador al aprendiz. Transferencia mecánica de la que resulta la memorización mecánica que ya he criticado. Al estudio crítico corresponde una enseñanza igualmente crítica que necesariamente requiere una forma crítica de comprender y de realizar la lectura de la palabra y la lectura del mundo, la lectura del texto y del contexto. (Freire, 1994, p.36)

El pensamiento de Freire se continuó con otros autores como el norteamericano Giroux. La educación radical que sustenta en su propuesta, se caracteriza porque es interdisciplinaria por naturaleza, cuestiona las categorías fundamentales de las disciplinas y tiene una misión pública, la de hacer más democrática la sociedad. Para Giroux la propuesta radical va de la mano con las propuestas críticas:

No puedo imaginar una posición radical que no sea al mismo tiempo, e incluso en primer lugar crítica, tanto desde el punto de vista histórico respecto a los modos en que han evolucionado las escuelas, como ideológicamente desde la perspectiva de los tipos particulares de valores que actúan en nuestras escuelas y en nuestras prácticas educativas. (Giroux, 1997, p.22)

En el contexto de la educación radical Giroux concibe a los profesores como intelectuales transformativos, los cuales en primer término son profesores comprometidos, de tal forma que creen en algo y lo expresan en un contexto donde pueda ser sometido a la indagación crítica. En segundo lugar, tienen un papel activo en la configuración del currículo defendiendo las filosofías educacionales y trabajando con comunidades de diversas capacidades. Además, están capacitados para ejercer el poder, puesto que toda teoría educativa, como cualquier filosofía, son ideologías que tienen una íntima relación con las cuestiones de poder.

De otro lado, el autor propone en el marco de una práctica pedagógica crítica, una pedagogía fronteriza<sup>12</sup> donde la enseñanza adquiere otras dimensiones:

En cuanto proceso pedagógico resuelto a impugnar los límites existentes de conocimiento y a crear otros nuevos, la pedagogía fronteriza brinda a los estudiantes la oportunidad de afrontar las múltiples referencias que constituyen los diferentes lenguajes, experiencias y códigos culturales. Esto significa educar a los estudiantes para leer dichos códigos histórica y críticamente y también para aprender al mismo tiempo los límites de tales códigos, incluidos los que usan para construir sus propias narrativas e historias. (Giroux, 1997, p.47)

Bajo la óptica de Giroux la enseñanza debe conducir a que el estudiante asuma una posición en la vida y la defiende, asunto que para el autor significa politizar la educación:

No me importa cuáles son las posturas que adopten los estudiantes. Quiero que sean capaces de justificar cualquier postura que adopten, de modo que salgan con una visión más clara de aquello en lo que creen y de los efectos que podría tener. Creo que lo que hago en realidad es politizar el proceso de educación en las mentes de los estudiantes. (Giroux, 1997, p.29)

Otro de los norteamericanos que hace parte del movimiento crítico en educación es Apple, quien como Giroux parte de un análisis crítico a los modelos educativos tradicionales o inscritos en la racionalidad tecnocrática o cientificismo que identifica la idea de progreso con el concepto de productividad, y que a su vez se define separando su discurso de las cuestiones de poder, política y valores. Ante lo expuesto, y desde una visión crítica, el autor propone una instrucción política que permite una comprensión integral de la vida. Al respecto señala Apple:

<sup>12</sup> La pedagogía fronteriza está atenta a desarrollar una filosofía pública democrática que respete la noción de diferencia como parte de una lucha común para extender la calidad de la vida pública. Presupone, no simplemente el reconocimiento de las fronteras cambiantes que socavan y también territorializan de nuevo diferentes configuraciones de la cultura, el poder y el conocimiento. También conecta las nociones de escolarización y la categoría más amplia de educación como una lucha más genuina por una sociedad democrática radical (Giroux, 1997, p.45).

El énfasis en la instrucción como "Tecnología moral" y como medio para adquirir habilidades económicas no es, por supuesto, la única manera de aproximarse al tema, sin importar lo que la derecha nos diga. El valor del escribir, del hablar y del escuchar no debería verse como acceso a una "cultura refinada" o a unas "técnicas de la vida" para los puestos que se nos adjudican (¿por quién?) en el mercado del trabajo remunerado, sino como un medio crucial para obtener poder y control sobre nuestra vidas. En respuesta a los peligros que supone la restauración conservadora, ya he explicado que nuestro objetivo no debería ser una instrucción "funcional", sino una crítica, poderosa, una instrucción política que permita la adquisición de una auténtica comprensión y control de todas las esferas de la vida diaria en que participamos. (Apple, 1996, pp.61-62)

En los países Latinoamericanos se ha conservado la tradición didáctica con gran fuerza, de tal forma que en ellos emergen propuestas de gran influencia en todo el bloque geopolítico, además de las ya anunciadas por Freire, las cuales a su vez fortalecen los significados de la didáctica crítica.

Por ejemplo, para el mexicano Díaz (1992), la didáctica es una disciplina que está inmersa en una visión instrumental, por tal motivo sus principios educativos se han relegado a un plano secundario. Sin embargo, "antes de ser una forma instrumental de atender el problema de la enseñanza, es una expresión de la forma concreta en que la institución educativa se articula con el momento social" (Díaz, 1992, p.14). Es por ello, que al mismo tiempo, tiene como preocupación central dar respuestas a preguntas sobre la enseñanza y el interés por la formación del sujeto social y al ser humano en particular. Además, de ser una disciplina necesaria en el proceso de formación docente (Díaz, 2009).

Bajo la perspectiva de una didáctica social, el autor considera que la disciplina durante el siglo XX, y aún hoy, permanece sometida a profundas tensiones que se generan desde sus diversas perspectivas: por un lado el denominado modelo de la escuela tradicional, aún enraizado en muchas instituciones educativas, que se confronta con los postulados del movimiento de escuela

nueva o escuela activa<sup>13</sup>, situación que hace de la didáctica una disciplina compleja, pero con gran legitimidad en el ámbito educativo (Díaz, 2009).

A pesar de que la didáctica representa un saber válido en el ámbito educativo, el autor expresa su preocupación por el abandono al cual está siendo sometida:

En última instancia, lo que estamos poniendo de relieve aquí es el modo en que en la era de reformas educativas, cuya meta es incrementar la calidad de la educación, quedó atrapada en una visión pedagógica de corte tecnocrático-eficientista que intencionalmente hizo a un lado los planteamientos didácticos. (Díaz, 2009, p.24)

Es por lo anterior que el autor reclama la necesidad de reconocer a la didáctica no sólo como una disciplina fundamental para comprender la transformación del trabajo en el aula, sino para planificar una reforma educativa y para entender el sentido de una innovación en la educación.

La didáctica definida por la argentina Litwin (1996) como una "teoría acerca de las prácticas de enseñanza significadas en los contextos socio-históricos en que se inscriben" (p.94), ha sido abordada bajo algunas dimensiones de análisis que se constituyen en lo que la autora denomina "la agenda clásica de la didáctica", sobre asuntos tales como objetivos, contenidos, currículum, actividades y evaluación, junto con las cuestiones acerca del aprendizaje. Sin embargo, a partir de los años 80, y en oposición a la visión instrumental de la didáctica, la perspectiva histórico-interpretativa permite que la agenda se expanda y se recupera la preocupación por la enseñanza en sus dimensiones filosóficas, políticas, ideológicas y pedagógicas (Litwin, 1997).

<sup>13</sup> Finalizando el siglo XIX se configuró un movimiento, a partir de una crítica profunda al modelo establecido desde el origen del saber didáctico, al cual se le denominó genéricamente movimiento de la escuela activa o escuela nueva. En el contexto de este movimiento se pueden hallar los trabajos de estudiosos como Claparede, Montessori, Decroly, Freinet, Dewey y Kilpatrick (Díaz, 2008).

Bajo la anterior perspectiva, la autora propone una serie de temas que no son nuevos en la agenda didáctica, pero que están olvidados o son tratados por otras disciplinas. Ellos son: la comunicación en el aula, los procesos de negociación de significados en la construcción del conocimiento, el sentido de la transferencia al aprender, el pensamiento de los profesores, los procesos de aprender al enseñar, las consecuencias morales del acto de enseñar entre otros, que se constituyen en lo que la autora denomina nuevas perspectivas de análisis en la agenda de la didáctica (Litwin, 1997).

Pensar la didáctica como teoría de las prácticas de enseñanza en un contexto crítico requiere de docentes reflexivos y críticos, puesto que "Los procesos de reflexión crítica de las y los docentes se generan al finalizar sus prácticas en propuestas de reconstrucción que permiten reentenderlas en nuevas dimensiones" (Litwin, 1996, p.112). La tarea no es sencilla, y así lo reconoce la autora cuando afirma que "La difícil y compleja construcción del saber práctico es justamente la de dotar de sentido teórico o conceptualizar esos saberes contruidos en una experiencia que, en la mayoría de los casos, los alumnos evalúan negativamente" (Litwin, 2008, p.32).

Los enfoques teóricos e investigativos de otra argentina, Camilloni, apuntan hacia la necesidad de resignificar los sentidos de la didáctica, puesto que para ésta el saber didáctico tenía mayor claridad durante sus inicios que en la actualidad. Afirma que aún en nuestros tiempos:

(...) existe todavía una clara controversia acerca de si la didáctica existe como teoría de la enseñanza, según una tradición europea secular; si se confunde con la psicología educacional, según la tradición norteamericana de la primera mitad del siglo XX; o si debe ser reemplazada por sus objetos de conocimiento, en particular el currículum. (Camilloni, 1996, p. 22)

Desde esta perspectiva, Litwin y Camilloni reconocen en la didáctica un campo donde confluyen los aportes de diferentes disciplinas, que aunque son imprescindibles deben ser analizados e interpretados desde la enseñanza, como objeto de la didáctica, para que la disciplina conserve su identidad.

Es por ello que en tiempos de reivindicación sobre la identidad del saber didáctico es oportuno hacer una revisión de las herencias, deudas y legados, y así, poder reconocer las corrientes actuales que movilizan su saber. De acuerdo con Camilloni, la didáctica actual se ha construido bajo la influencia de algunas disciplinas. Por ejemplo, dice la autora, que la didáctica comenzó a convertirse en una disciplina científica en el momento en que se apoya en la psicología. De otro lado, las corrientes filosóficas tratan de dar un enfoque más general en algunos temas específicos, entre ellos los enfoques epistemológicos que influyen en los métodos de investigación de la didáctica, o su relación con otros tipos de conocimiento y el esfuerzo por definir el campo cubierto por la disciplina. También, es imprescindible reconocer la importancia de los aportes provenientes de la sociología y de la ciencia política. Ante esta panorámica se reconoce a la didáctica como una disciplina deudora de otras; sin embargo, ante este reconocimiento la pregunta planteada por la didacta es sobre la reciprocidad de dicha relación, es decir, "si también la didáctica entrega teorías a esas otras disciplinas" (Camilloni, 1996, p.25). En opinión de Camilloni, la respuesta es ambigua y ello evidencia la falta de visibilidad de la didáctica como disciplina, por lo que se hace urgente la búsqueda de su identidad.

Bajo el contexto de la didáctica como teoría de la enseñanza, heredera y deudora de muchas otras disciplinas, en busca de identidad su opción está orientada por "la capacidad de reflexión e investigación y de producción teórica original e integradora de un discurso *sobre y para la acción pedagógica* que permita identificar a la didáctica, con pleno derecho, como dominio de conocimiento serio y riguroso" (Camilloni, 1996, p.39).

Camilloni (2007) reconstruye su discurso didáctico partiendo de la pregunta: ¿Por qué y para qué la didáctica?, enumerando algunos asuntos que justifican la presencia de la didáctica entendida como una disciplina social:

La didáctica, en consecuencia, es una disciplina que se construye sobre la base de la toma de posición ante los problemas esenciales de la educación como práctica

social, y que procura resolverlos mediante el diseño y la evaluación de proyectos de enseñanza, en los distintos niveles de adopción, implementación y evaluación de decisiones de diseño y desarrollo curricular, de programación didáctica, de estrategias de enseñanza, de configuración de ambientes de aprendizaje y de situaciones didácticas, de la elaboración de materiales de enseñanza, del uso de medios y recursos, de evaluación tanto de los aprendizajes cuanto de la calidad de la enseñanza y de la evaluación institucional (p.22) (...). La didáctica como disciplina es una fuente de conocimiento destinada a apoyar la tarea del profesor, a ayudarlo a tomar decisiones en su acción con grupos específicos de alumnos que deben realizar aprendizajes especiales en contextos particulares y en momentos determinados. (p.56)

La didáctica, de acuerdo con la autora, no sólo debe proponerse resolver los problemas que plantea la educación, sino que también debe preocuparse por construir una propuesta que sea consistente con el tipo de profesores y estudiantes que reúne, con el modelo de institución en que está inmersa y que compagine con los propósitos educativos que postula ante la necesidad de educar en los mejores niveles a un número creciente de alumnos diversos, que cada vez serán más en cantidad y más heterogéneos.

Álvarez y González (2002), abren la agenda de la didáctica a temas como la redefinición de su objeto de estudio, sus componentes, las relaciones que se establecen entre los componentes y los principios que la orientan.

Para los autores la didáctica y la pedagogía son sistemas que surgen en el marco de las relaciones que se establecen en el proceso educativo. Entendiendo éste como el proceso de relaciones sociales necesarias para la formación de los rasgos más trascendentales de la personalidad de los hombres y de las mujeres, y así prepararlos para el trabajo y para la vida.

Mientras que la pedagogía tiene como objeto de estudio los procesos de formación en general, la didáctica se concentra en el proceso docente educativo. Es decir, que la didáctica está interesada "sólo en el proceso sistémico, organizado y eficiente el cual posee una fundamentación esencial y



teórica, está dirigido a la educación, desarrollo e instrucción de las nuevas generaciones y está orientado por personal especializado, formado para ello: los docentes" (Álvarez & González, 2002, p.18).

Por su parte el proceso docente educativo que es de corte institucional, se caracteriza por incorporar en forma natural el proceso de enseñanza aprendizaje, donde tienen lugar las teorías de la enseñanza (actividad del profesor para guiar el aprendizaje) y las teorías del aprendizaje (actividad que el estudiante ejecuta para educarse). Al interior del proceso docente educativo se desarrollan las relaciones que se establecen entre el docente y sus alumnos, mediadas por un elemento de interés entre ambos que es el objeto de estudio proveniente de la cultura. "Entendiendo por cultura todas las realizaciones que el hombre ha hecho para transformar la naturaleza en su bien común" (Álvarez & González, 2002, p.38).

La agenda de la didáctica como la define Litwin, se abre igualmente con Álvarez y González (2002), pues como lo expresan los autores:

(...) el proceso docente educativo, objeto de estudio de la didáctica, es algo más que la integración de la enseñanza y el aprendizaje, es la sistematización de todos los aspectos en una unidad totalizadora; a lo que hay que agregar que pueden surgir otros aspectos que se pueden descubrir en ese objeto y en ese futuro, que se integrarían a la caracterización del movimiento del proceso docente. (p.40)

En opinión de González (2002), la didáctica es un sistema complejo que brota de la pedagogía y como tal posee componentes (el problema, el objeto, el objetivo, los conocimientos, el método, los medios, la forma, la evaluación y el producto), estructuras, relaciones y jerarquías. Las relaciones y funciones de estos componentes se establecen a partir de la manifestación de una serie de sistemas propios de cada conocimiento, bien sea científico, tecnológico, técnico, artístico o empírico. Cada uno es abordado desde el sistema docente educativo, generando la integración de los componentes, alrededor de estos sistemas pero con sus modelaciones propias.

En síntesis a lo que apunta una didáctica crítica como lo afirma Quintanilla (2003) no sólo es a establecer las relaciones del objeto del conocimiento con los procesos de enseñanza, también es pensar en las diferentes formas de participación de los sujetos en el acto educativo, proceso que conduce a tener conciencia propia y social. Para una enseñanza crítica se necesita de profesores críticos, quienes deben prepararse para ello:

La didáctica crítica se preocupa de establecer las complejas conexiones entre el objeto del conocimiento y los procesos de enseñanza-aprendizaje del mismo. De esta manera, cobra real significado la formación inicial del profesorado, debido al cuestionamiento sistemático que la didáctica crítica posiciona en términos de los modelos iniciales de formación docente, la organización y sistematización de las lógicas de perfeccionamiento e investigación continua de los profesores, como así mismo la relación que se establece entre las ciencias humanas, las ciencias experimentales, los invariantes aparentes del pensamiento y del lenguaje y la construcción del conocimiento profesional, entre otras. (Quintanilla, 2003, p.71)

Es evidente que la forma de entender la enseñanza está sometida a una diversidad de opiniones que se anudan en la idea de concebirla como una actividad intencional que responde a necesidades, funciones y determinaciones que están más allá de las intenciones individuales, y es por ello que bajo la perspectiva crítica del currículo y de la didáctica, **la enseñanza crítica** debe entenderse en el marco de un contexto social e histórico del que forma parte por lo que se enmarcan en el ámbito de las prácticas sociales, y con mayor precisión en la categoría de las prácticas educativas.

Las prácticas de enseñanza son sociales porque están históricamente determinadas, esto es, insertas en un determinado contexto. De allí que, siguiendo a Bourdieu (1991) citado por Suriani (2003), las prácticas se caracterizan por la "incertidumbre" y la "vaguedad", en tanto están regidas por "principios prácticos" que no permanecen inmutables, sino que varían de acuerdo a la lógica de la situación, dada por una perspectiva generalmente parcial.

Según Suriani (2003), las prácticas sociales también se caracterizan porque incluyen a sujetos que participan de ellas, los cuales comparten determinadas representaciones que circulan en el imaginario colectivo y son indicativas de diversas tradiciones, rutinas, modos de pensar y hacer propios de esas prácticas. De igual forma, estos sujetos participantes se relacionan mediante un reconocimiento mutuo en el que, a su vez, entra en juego la constitución de una identidad cultural específica.

Por otra parte, la categoría prácticas educativas se entiende como un tipo de práctica que se articula a otras prácticas socioculturales, puesto que su objeto, la educación, es complejo e histórico. Son producto de la creación del hombre y hacen parte de la vida diaria, lo que las hace cotidianas, permanentes, transferibles de generación en generación, y dinámicas puesto que pueden ser renovadas y mejoradas.

Las prácticas educativas se expresan a través de acciones que tienen que ver con el cuidado, la enseñanza y la dirección de otros a través de la interacción que permite el lenguaje y la comunicación como sus mediaciones fundamentales. Sobre ellas se construye el conocimiento y se generan marcos prácticos y regularidades creadas colectivamente que demarcan la interacción del individuo frente a la sociedad (Panqueva & Gaitán, 2002). Los autores citan a Gaitán y Jaramillo (2003) para destacar las características principales de las prácticas educativas, siendo éstas: el carácter instrumental, la racionalidad específica, el compromiso moral, los fines definidos según la tradición en que se enmarcan y el ejercicio de destrezas y técnicas.

De igual forma, en tanto sociales, las prácticas de enseñanza son representaciones específicas de prácticas educativas, que se relacionan con lo cultural y con la producción y reconstrucción del conocimiento. Por ello, en la actualidad a las prácticas de enseñanza se les reclama desde otras prácticas educativas, pues los conocimientos circulan desde diversos ámbitos y medios, incluso, sobrepasando a las instituciones educativas.

Bajo una perspectiva histórica sobre la enseñanza, Besabe y Cols (2002), reconocen que la enseñanza pasó de ser una actividad humana, desarrollada intuitivamente para asegurar la supervivencia de la especie, a una práctica social que se institucionalizó y se organizó a través de metas definidas socialmente. Por ello, las autoras consideran que en la actualidad, las prácticas enseñanza se desarrollan:

(...) a través de una red de organizaciones, segmentadas en niveles educativos y modalidades, cada una con sus propias funciones, formas de gobierno y control, que involucran a muchas personas responsables de planeamiento, gestión, funcionamiento y evaluación del sistema. En fin, la enseñanza define en la actualidad un campo de prácticas que articulan ámbitos de decisión política, niveles de definición técnica y contextos de enseñanza. (p.136)

Bajo la perspectiva heurística de la enseñanza, revisada por Sacristán y Pérez (1997), la mirada se dirige a considerar el valor subjetivo de las variables que intervienen en los procesos de enseñanza. Por ello, los autores afirman que "La vida del aula debe interpretarse como una red viva de intercambio, creación y transformación de significados" (Sacristán & Pérez, 1997, p.99). La enseñanza no es un medio para conseguir objetivos fijos, previamente establecidos, sino el espacio donde se realizan los valores que orientan la intencionalidad educativa que se debate dialécticamente en la comunidad social, en la institución y en el aula.

En la perspectiva ética hay que considerar que la enseñanza como toda práctica social, contingente a unas circunstancias históricas y espaciales determinadas, se encuentra penetrada por opciones de valor y, por tanto, hay que identificar su calidad en los valores intrínsecos que se desarrollan en la misma actividad, en la misma configuración que adquiere la propia práctica y no en los fines externos a los cuales sirve. En opinión de Sacristán y Pérez (1997), la práctica de la enseñanza se justifica, no en la medida que consigue unos determinados y homogéneos resultados observables en los alumnos, sino, en la medida en que facilita y promueve un proceso de trabajo e

intercambios en el aula y en la institución, donde se realicen los valores que se consideran educativos para la comunidad.

Edelstein (2002) señala que en las aulas "(...) hay muchas cuestiones que rebasan esa toma de decisión consciente. Determinantes institucionales y contextuales marcan poderosamente la tarea de enseñar" (p.470). Por ello, propone comprender la enseñanza, en tanto actividad intencional, como parte integral de las prácticas docentes para re-significarla y ampliar sus sentidos, y así posibilitar el reconocimiento de algunos de hilos más sutiles que son responsables de su especificidad.

Para una mayor comprensión del asunto, la autora define la práctica docente como una "actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares, determinados por el contexto, con resultados en gran parte imprevisibles, y cargada de conflictos de valor que requieren pronunciamientos políticos y éticos" (Edelstein, 2003, p.71). Para ello, el docente debe desplegar su experiencia y su creatividad para afrontar situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida en las aulas.

Por su parte Jaramillo (2005), define a las prácticas de enseñanza como prácticas complejas que se desarrollan en el tiempo, y se caracterizan por ser irreversibles, por involucrar procesos interactivos y múltiples, y por ser plurales puesto que están relacionadas con distintos contextos, personas e historias. Como Edelstein, esta autora piensa que las prácticas de enseñanza se constituyen en la parte central de las prácticas docentes, definidas también como prácticas sociales complejas que tienen lugar en escenarios particulares, marcadas por los contextos en los que están inmersas y caracterizadas por una organización jerárquica con normas y reglamentaciones.

Con el término prácticas docentes se hace referencia a todas aquellas prácticas sociales que tienen un sentido educativo y que involucran a los profesores en su contexto de trabajo, no sólo en el aula sino en actividades de carácter institucional como planear, organizar, seleccionar, distribuir y evaluar

los conocimientos que se desean impartir. De ahí que estas prácticas estén relacionadas con condiciones socio-históricas e institucionales (Suriani, 2004, Panqueva & Gaitán, 2005).

Adicionalmente, los autores sugieren que las prácticas docentes se encuentran ligadas al concepto de currículo en sus funciones de seleccionar, estructurar y distribuir los conocimientos; es decir, cuando se concibe el currículo como una mediación y no como un fin, no como un objeto pero si como un proceso.

El escenario donde pueden situarse las prácticas de enseñanza es el aula, la cual que se caracteriza por su gran complejidad, pluridimensionalidad, simultaneidad, inmediatez y la alta carga personal de quienes participan. Además, por ser consideradas como prácticas sociales no pueden permanecer aisladas, de tal forma que el trabajo en el aula está orientado por el contexto social y los lineamientos institucionales (Jaramillo, 2005).

Pero si por un lado, las prácticas de enseñanza se desarrollan en el contexto áulico, Suriani (2004) sitúa a sus participantes y a su objeto en los siguientes términos:

Al hablar de *prácticas de la enseñanza*, entendemos que las mismas se refieren a un trabajo específico en torno al conocimiento, que vincula al docente con un grupo de alumnos. A través de esta relación, docente- alumno-conocimiento, se produce la transmisión y apropiación de contenidos culturales que han sido seleccionados como valiosos dentro de universo más amplio de contenidos a ser enseñados. (Suriani, 2003, p. 4)

Esta autora identifica una serie de características, o "*notas distintivas*" como las denomina ella, sobre las prácticas de enseñanza para definir su naturaleza. Para Suriani (2003) las prácticas de enseñanza son: intencionales, asimétricas, racionales explícita o implícitamente, interactivas, mediadoras, y exigentes. Pero además, implican un cruce de asuntos de distinto orden porque en ellas confluyen diversas cuestiones: lo intencional (propósitos tanto

explícitos como implícitos), lo estructural (estructura organizativa y distribución espacial y temporal), lo curricular (determinación de contenidos, objetivos, actividades), lo pedagógico (la tarea del docente en la clase), y lo evaluativo (distintas modalidades de evaluación).

Las prácticas de enseñanza como prácticas sociales incorporan conflictos y contradicciones puesto que la enseñanza se ubica en un contexto histórico, en un tiempo y espacio determinados, involucrando sujetos; por ello la posibilidad de conflictos, dilemas y tensiones que pueden generarse de la singularidad propia de los contextos y de quienes interactúan en ellos.

Queda *de* manifiesto la relevancia de las prácticas de enseñanza en el campo educativo, tanto en lo socio-histórico como políticamente. Se trata de un campo problemático y problematizable, en tanto explica y norma la acción en educación y particularmente en la enseñanza, constituyendo un presente cargado de perspectivas, sentidos y valores.

### **2.3. Currículo y didáctica: el encuentro de dos tradiciones**

Como se comentó en otro lugar de este texto, la reorganización educativa del siglo XVI fue la que permitió que los cuerpos de doctrinas (conjunto de conocimientos acumulados y heredados) fueran identificados y reorganizados en áreas y tópicos como nuevas formas de ordenación del conocimiento, dando paso al currículo; y en forma paralela, la enseñanza fue reinventada mediante la identificación de procedimientos para transmitir o inculcar eficientemente los conocimientos para que puedan ser aprendidos, lo que hace posible la didáctica. Comenta Hamilton que: "El resultado neto de esta formalización fue que el currículum comenzó a significar un cuerpo fijo de enseñanzas (doctrinas) que pudieran ser transmitidas utilizando una tecnología instructiva (la didáctica), válida para todos los estudiantes" (Hamilton, 1999, p.9).

La tradición curricular permaneció anclada a la cultura anglosajona y se relacionó principalmente con la organización del proceso educativo; mientras

que la didáctica, de cuna centroeuropea, se concentró más en el cómo hacer una buena enseñanza. Si bien ambas tienen una génesis común durante la revolución educativa renacentista, comienzan a diferenciarse hasta constituirse en dos campos del conocimiento con su propia historia y evolución. La pregunta por formular es ¿Qué es lo que hace que se creen los dos modelos, el centroeuropeo y el anglosajón? ¿Por qué se da ese distanciamiento?

Sevillano (2004) plantea como hipótesis que la investigación sobre ambas culturas debe considerar la existencia de disímiles formas de institucionalizar los diferentes elementos educativos, algunos como son: el profesor, la formación docente, la enseñanza, la institución, los libros, los materiales, entre otros.

Con relación a la profesión y a la formación docente resalta Sevillano (2004) que a finales del siglo XIX tres cuartas partes del profesorado de los Estados Unidos carecía de formación pedagógica, puesto que en las instituciones de formación de los maestros el punto central de enseñanza estaba en los saberes disciplinares que posteriormente iban a enseñar, mientras que los saberes pedagógicos permanecían marginales. Dicha situación se complicó cuando estas instituciones dejaron de distinguirse del resto y se transformaron desde principios del siglo XX en *liberal arts college*. Tal condición se equiparó con los intereses de los estudiantes, a quienes en su mayoría la formación docente les sirvió de trampolín para ejercer otras profesiones. Muy por el contrario, las escuelas normales de Europa central y del norte, como instituciones de formación docente enseñaron fundamentalmente didáctica. En consecuencia, sus alumnos querían ser profesores y dedicar toda su vida a la enseñanza. Comenta la autora que la fidelidad a la profesión se constituyó en la argumentación principal de Prince (1892), para justificar la diferencia fundamental entre ambos modelos.

Sevillano (2004) cita como otro elemento importante en esta confrontación los materiales, los medios y los recursos. De un lado, el modelo alemán acentúa el papel del docente y contrarresta el valor asignado al libro de texto. En forma



opuesta, la tradición curricular, principalmente en su vertiente norteamericana acentuó la importancia de la selección de los contenidos frente a la figura del profesor.

La autora sugiere que otro asunto a considerar son los vínculos entre la enseñanza y la religión. Es posible que la convicción de los maestros alemanes de enseñar durante toda su vida esté vinculada con el concepto de servicio a la iglesia, puesto que la función de enseñar estaba bajo la responsabilidad de escuelas de corte religioso, o de gran influencia teológica. En oposición a ello, la separación iglesia-enseñanza en el modelo educativo norteamericano contribuyó a acrecentar la separación enseñanza-vocación.

Por otra parte, Álvarez (2001), citando los trabajos de Hopman y Riquart (1995), es de la opinión que una de las razones para explicar el distanciamiento entre las tradiciones europea y anglosajona es la situación de entreguerras, que rompió con la tradición europea, sobretodo la procedente de Alemania. Así, "(...) el distanciamiento no resulta tan inocente, pues refleja el enfrentamiento entre dos tradiciones que se disputaban la hegemonía cultural con un sustrato político" (Álvarez, 2001, p.180).

A pesar de una gran producción científica tanto en didáctica como en currículo, falta más investigación que arroje luz sobre orígenes, características de las diferencias y similitudes entre ambas tradiciones y posibles causas de separación o distanciamiento, para por lo menos tener una mejor comprensión de lo que viene ocurriendo. Este asunto continua pendiente dentro del ámbito de la investigación educativa.

### **La variabilidad en el uso de los términos y concepciones sobre currículo y didáctica**

El empleo de la palabra didáctica en el **ámbito anglosajón** es escaso, bien sea como nombre singular o plural (*didactis*) o como adjetivo (*didactic*). Sin embargo, se exceptúan los países nórdicos y el área francesa de Canadá donde el término se utiliza con frecuencia. La concepción que en el inglés se

tiene del término se ha correspondido con "*instruction*" o con el adjetivo "*instructional*"; por ejemplo, métodos de enseñanza se pueden encontrar como "*instructional methods*". (Bolívar, 2008).

Litwin (1997), se muestra de acuerdo sobre la ausencia de la didáctica en el ámbito anglosajón; no obstante, reconoce que el currículo ha tratado los temas centrales de la didáctica, como es el caso de los contenidos. De otro lado, los problemas del aprendizaje han sido trasladados a la psicología educacional o a otras disciplinas:

Es significativo que en la literatura pedagógica anglosajona no se incluya el término "didáctica", planteándose los problemas de aprendizaje en el aula en el contexto de la psicología educacional tal como venimos describiendo. En relación con los contenidos, se los ubican en el contexto del currículum. Si reconocemos en el currículum los problemas de la práctica en el aula podemos identificar como estudios de campo los realizados en las últimas décadas por las investigaciones de sociólogos, lingüistas y sociolingüistas. En esos casos podríamos enfrentarnos, en algunos estudios, a una agenda de la didáctica conformada por microanálisis que crean la ilusión de una clase escindida de su entorno social o, en otros, planteada desde macroperspectivas, desentendida de los problemas de la enseñanza y, particularmente, de la realidad del aula. (Litwin, 1997, pp.42-43)

Hamilton (1999) piensa que en la mente angloamericana, la valoración de la didáctica es negativa porque está relacionada con prácticas educacionales formalistas que combinan lo dogmático con lo insípido y evocan además, los fantasmas europeos de un pasado educacional poco atractivo. Por estar restringida sólo a consideraciones metodológicas y prácticas, y no estar fundamentada en una teoría propia, ni en un programa de investigación, la palabra didáctica en la lengua inglesa ha tenido un significado peyorativo y en exceso simplificado (Álvarez 2001, Sevillano, 2004, Bolívar, 2008). Sin embargo, Álvarez (2001) reconoce que la ausencia de la didáctica en la cultura estadounidense representa el "paradigma perdido", que corresponde a un espacio de reflexión y de trabajo que debe ser recuperado.

Para algunos autores, entre ellos Sevillano (2004), la falta de correspondencia del significado de la palabra didáctica en el inglés no es un asunto reciente y ha tenido un desarrollo progresivo:

Desde los tiempos de Comenius ha crecido el desacuerdo a la hora de traducir e interpretar términos clave que en la Didáctica alemana aparecen definidos y con un objeto formal claro, como *Bildung* (educación, formación) y sus compuestos: *Bildungstheorie* (teoría de la educación), *Bildungsgehalt* (contenidos educativos). Así lo dejó ya demostrado Klafki en 1958, en su obra *Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung* (Análisis didácticos como núcleo de la preparación de la clase). (Sevillano, 2004, p.423)

Sin embargo, Bolívar (2008), considera que en los últimos tiempos en el ámbito anglosajón se está produciendo un renacimiento de la didáctica europea, "*Didaktik-renaissance*" como dicen en el área alemana, o al menos se está propugnando por una conjunción con la tradición curricular anglosajona. Para ello es conveniente utilizar el término germánico y escandinavo "*didaktik*" en lugar del a veces peyorativo término inglés "*didactics*", como lo recomiendan algunos autores (Álvarez, 2004).

La didáctica en la **cultura educativa francesa** se utiliza como adjetivo (*didactique*), y desde allí como todo aquello que es apropiada para la enseñanza, sin referirse propiamente al acto didáctico. Como *didactique* (femenino), es el conjunto de prácticas donde se articulan acciones de enseñanza y aprendizaje o como una ciencia donde se comprenden estas prácticas. Como sustantivo (masculino: *le didactique*) representa el ámbito de la realidad donde se dan las prácticas y del que trata la ciencia, *le didactique* (Bolívar, 2008).

Los mayores aportes de la cultura francesa a la didáctica están en las didácticas de los contenidos disciplinares específicos o "*les didactiques*", especialmente en el área de la didáctica de las matemáticas, con una contribución de las más relevantes en los últimos tiempos, como es el concepto de transposición didáctica de Chevallard "(...) noción que se centra

exclusivamente en la transformación didáctica de los contenidos disciplinares" (Bolívar, 2008, p. 51). Si bien en Francia se admiten y reconocen las didácticas de las disciplinas, la mayoría de los especialistas franceses niegan que pueda existir una didáctica general (Álvarez, 2001).

De igual forma, la concepción curricular hace su aparición en la cultura francesa, aunque en forma reciente y es abordada indirectamente en los trabajos sobre sociología de la educación. Afirma Álvarez (2001) que la principal ruptura en el pensamiento francés sobre currículo ha sido posible gracias a la didáctica, la cual tiene una fuerte tendencia a ser entendida como disciplina que hace referencia a la transmisión del contenido de conocimiento.

En la **cultura alemana**, cuna de la didáctica, además de concebirse como una teoría de la enseñanza, se ha entendido como: teoría de los contenidos de formación, teoría de los planes de enseñanza y como metodología de enseñanza. En ella, el término "Bildung", de difícil traducción en otros idiomas, está presente siendo interpretado como "autoformación", lo que significa "el cultivo de la humanidad en el individuo, por la adquisición de la cultura heredada a través del proceso formativo" (Bolívar, 2008, p.53).

Cuando la teoría del currículo proveniente de sus fuentes angloamericanas comienza a entrar en Alemania, la didáctica en el contexto de teoría de los contenidos y plan educativo que permite discutir la selección y fundamentación de los contenidos, no tiene problemas en integrarla, en tanto se da una reelaboración de la didáctica. Así lo describe Uljens (2001) citado por Bolívar (2008):

La didáctica es al tiempo considerada como una subdisciplina independiente de la educación, que de modo unificado trata conjuntamente de la teoría del currículum y de los métodos de enseñanza. Para algunos teóricos, el contenido de la enseñanza tiene su punto de partida en la Didáctica, especialmente dentro de la teoría de la educación centrada en la formación (*Bildungstheoretische Didaktik*). Para otros, el problema de los métodos de enseñanza así como la teoría del currículum constituye la tradición de la Didáctica. (Bolívar, 2008, p.55)

Para Wolfgang Klafki, uno de los didactas alemanes más importante durante la segunda mitad del siglo XX, el ingreso de la teoría curricular en Alemania acentuó algunos de los asuntos que la didáctica ya venía tratando. En este sentido, Bolívar (2008) cita el siguiente texto del didacta alemán, cuando se refiere al currículum:

(...) fue introducido en la República Federal Alemana en 1967, basándose en la terminología americana y en el uso lingüístico de alcance internacional. No designa un campo temático de la "didáctica" claramente delimitable por razón del contenido o de la metodología, sino que acentúa determinados aspectos del conjunto de cuestiones que se engloban antes, y muchas veces también hoy, bajo el término didáctico. (p.55)

El texto que introdujo el término de currículum en Alemania fue escrito por Saúl B. Robinson y fue publicado en 1967, fecha que señala Klafki como el inicio del currículum en Alemania. Se trató de un ensayo titulado "La reforma educativa como revisión del currículum", que además de importar el término a la República Federal, desencadena una gran producción literaria al respecto. Para la época se establecieron los institutos que además de la formación de sus estudiantes en magisterio, tenían como objetivo el desarrollo del currículum. Por otra parte, entró en el contexto "La taxonomía de los objetivos" de Benjamin Bloom que fue seriamente adoptada (Bolívar, 2003).

"(...) los contenidos del *Bildung* se identificarían con el currículum en el sentido amplio, mientras que su selección, frecuencia y secuenciación en la planificación del aula se asimilarían con la didáctica. En este universo de discurso, la didáctica puede ser concebida como la ciencia cuyo objeto de estudio es la planificación (organizada e institucionalizada) de las condiciones que hace posible el aprendizaje de la *Bildung*. (Bolívar, 2003, p.53)

En países como **Italia y España** la tradición didáctica se ha conservado, en donde en primera instancia el objeto principal era la metodología, sin que el contenido fuera su objeto central. Es por ello que autores como Bolívar (2008) afirma que en los países centroeuropeos "mientras la Didáctica se ha cifrado

en el *cómo*, el "currículo" se ha centrado en el *qué*" (p.57). Según Hamilton (1999), el discurso europeo de la didáctica está muy cercano al discurso angloamericano de la pedagogía, sólo los divide su terminología.

Por su parte, los **países Iberoamericanos** conservan una gran tradición didáctica, y en naciones como México, Brasil y Argentina se gestan movimientos, donde aparte de reconocer la presencia de la teoría curricular anglosajona a partir de la segunda mitad del siglo XX, se propone encaminar esfuerzos investigativos y teóricos para alcanzar nuevas significaciones y reconceptualizaciones de la didáctica acorde con los cambios sociales y educativos de nuestros tiempos. El término currículo fue introducido principalmente por las editoriales suramericanas en los años setenta, para terminar como toda una ortodoxia curricular a finales de los noventa (Bolívar, 2008).

En el escenario contemporáneo latinoamericano se encuentran establecidas sólidamente ambas disciplinas, ocupando espacios institucionales demarcados y presentado producciones significativas e intensas. No obstante, la discusión sobre la confluencia o divergencia entre didáctica y currículo, ocurre con poca frecuencia (Barbosa, 1999).

### **Encuentros y desencuentros entre currículo y didáctica**

Sevillano (2004) describe que los intentos de aproximación entre didáctica y currículo viene ya de lejos. Comenta la autora que el pedagogo norteamericano John Tilde Prince (1844-1916), quien se doctoró en Alemania sostuvo la tesis de aligerar la crisis del sistema educativa americano mediante la adopción del modelo de enseñanza alemán. Sevillano cita además, como otros intentos de didactizar la enseñanza norteamericana, la introducción de los planteamientos de Hegel, Herbart, Dilthey y Wundt. Así, la reforma educativa norteamericana introducida por William Harris se basó en tres acontecimientos: la llegada del pensamiento de Hegel, el pensamiento pedagógico de Dilthey llevado a Harvard por Joyce Royce y la participación de Dewey en la fundación de la Herbart Society. Sin embargo, al finalizar la

segunda guerra mundial ya no se hablaba de las fuentes y modelos de la didáctica alemana, ganando la visión negativa sobre la disciplina.

Como resalta Sevillano (2004), la escuela americana sólo reconoció algunos elementos de la didáctica del centro y del norte de Europa, en algunos casos llegando a desfigurar su esencia. Para ejemplificar el asunto, la autora cita el caso del método de proyectos, importado por los Estados Unidos a principios del siglo XX, el cual no fue dimensionado como una forma de organización de trabajo de la vida institucional que se configuraba como el centro de la enseñanza.

En consecuencia, a la didáctica le faltó un espacio en la cultura norteamericana que le permitiera reflexionar, construir y proyectar sus saberes desde la educación y desde el papel de los docentes. Dice Sevillano que "Es comprensible, por lo tanto, la escasa valoración social y la desconfianza que se tenía a los maestros, y esto mismo preparó el terreno a la investigación curricular" (Sevillano, 2004, p.425).

De otro lado, la teoría curricular también inicia su proceso de colonización en el ámbito europeo y en otras latitudes. Cuando Alemania comienza a recibir la teoría curricular se inicia una discusión que comprometía, por un lado, a autores que no aceptaban los lenguajes dominantes del currículo que lo presentaban como la superación de la didáctica y la solución a todos los males que ésta había traído. También estaban aquellos que aceptaban la teoría curricular como la respuesta a una serie de interrogantes sobre la enseñanza (Sevillano, 2004). En efecto, esta última opción puso a la didáctica y al currículo sin ninguna línea divisoria permitiendo que cualquier asunto de la enseñanza fuera tratado sin discriminación por ambas tradiciones.

La teoría curricular puesta en marcha por la cultura alemana impulso cambios en algunos asuntos educativos como en los planes de estudio, sin que esto representara modificaciones sustanciales en los modelos establecidos. El impulso de la nueva teoría curricular tampoco logró impactar de forma significativa la teoría de la enseñanza. De tal forma, que con el renacimiento

de la didáctica en los años 80 los intentos de implementación e investigación en el área del currículo retornaron a la didáctica (Sevillano, 2004).

El ingreso de la teoría del currículo en Europa en los años 60 provocó una confusión conceptual, de tal forma que algunos especialistas europeos ven una posible invasión del terreno propio que se debería recuperar. Sin embargo, otros vislumbran nuevas posibilidades y se involucran en esta nueva dimensión, reconociendo que se trata de campos diferenciados y que posiblemente deberían integrarse. En este contexto nadie puede fundamentar en forma razonable si la didáctica hace parte del currículo o el currículo hace parte de la didáctica o ambas son la misma cosa (Mallart 2000, Sevillano 2004).

Para los años 60 la preocupación de la didáctica era la aplicación de las teorías del aprendizaje y posteriormente las de la enseñanza. En tanto, el currículo iniciaba sus aproximaciones que podrían acabar con la didáctica, incluso en el corazón de Europa cuna de sus orígenes.

En los años 70, mientras en Europa se introducía la tradición curricular con las traducciones de los textos de Tyler y de Taba, en el ámbito anglosajón los reconceptualistas insistían en que el currículo no debe ser un plan de estudios, sino la experiencia de la vida, de la acción misma educativa (Mallart 2000). Así, en esta década el currículo forma parte de la didáctica.

En los 80, la didáctica se orientó al estudio del currículo como su capítulo principal o único. De esta forma va creciendo el contenido curricular dentro de la didáctica y en los 90 hay tal coincidencia en los campos de estudio que la didáctica se ve amenazada, de acuerdo a la opinión de algunos autores (Mallart, 2000).

Debido a la convivencia entre la didáctica continental y el currículum anglosajón se inicia, desde comienzos de los noventa, un diálogo interatlántico; también se hablaba de un renacimiento de la didáctica en el mundo anglosajón. Para la época se realizó un Seminario Euro-Americano,



llamado "*Didaktik meetes curriculum groups*", formado por profesores alemanes, nórdicos y americanos que organizaron varios simposios, congresos y libros de actas, donde se plantea que se puede aprender de la didáctica europea en el contexto anglosajón (Bolívar, 2008).

En 1994 se realizó el Simposio "*Didaktik and/or curriculum*" organizado por el Instituto de Ciencias de la Educación de Kiel (Alemania), al cual los autores se refieren como el Simposio de Kiel. En él se constató que ante la pluralidad de definiciones y las experiencias ya existentes en el campo de las relaciones entre didáctica y currículo, se pueden establecer una serie de cuestiones en las que los intercambios y la cooperación son posibles (Barbosa 1999, Sevillano 2004).

En 1995, en la Universidad de Oslo tuvo lugar una conferencia internacional que debatió la aparente superposición temática entre didáctica y currículo, iniciando el diálogo entre ambas tradiciones científicas, la europea continental y la anglosajona. En este diálogo aparecen algunas contribuciones durante las reuniones de la American Educational Research Association (AERA) (Mallart, 2000).

En el mismo año, la publicación *Journal of Curriculum Studies* presentó una serie de trabajos con la intención expresa de introducir la tradición europea de la didáctica en la cultura anglosajona, desarrollada en torno a lo curricular (Álvarez, 2001). El diálogo interoceánico también fue mediado por la Revista de estudios del Currículo (1998), quien en forma conjunta trabajó con la *Journal of Curriculum Studies*, para fortalecer la idea del diálogo (Bolívar, 2008).

En este mismo sentido, Sevillano (2004) anuncia que existe un proyecto de ámbito internacional que va en esta dirección y que se titula "*Didaktik und Curriculum*". El objetivo de este proyecto es mejorar la comunicación entre ambas tradiciones, mediante los contactos personales, la traducción de textos clásicos y la realización de estudios comparados sobre la historia y situación actual de la didáctica.

## **Las propuestas conceptuales acerca de la relación currículo-didáctica**

La discusión que se vive actualmente sobre la relación entre la didáctica y currículo, que se inició desde los años 60, recoge diferentes posturas. Para algunos se trata de realidades con nombres diferentes que se deben a separaciones geográficas y de tradición, por ello mientras los angloamericanos hablan de currículo, los europeos se refieren a didáctica. Otros opinan que cuando se habla de currículo y de didáctica hay elementos en común y elementos que no lo son, por lo que se hace necesaria su complementación. Sin embargo, para otros existen espacios coincidentes entre ambas tradiciones, pero también diferencias sustanciales que permiten una interrelación entre ambas pero no su fusión.

El abanico de posibilidades que se abre ante la relación didáctica-curriculum fue motivo de análisis por parte de Ángulo (1995), quien es retomado por Sevillano (2004), al concluir en un análisis temporal sobre la relación que:

- La didáctica es pedagogía (1945-1970)
- El curriculum es didáctica (1970-1980)
- La didáctica trata del currículo (1980-1990)
- La didáctica es currículo (1990)

Para este autor, si la relación propuesta es acertada, se produce una doble dependencia. Por una parte, el sentido de la didáctica tiene que buscarse en el currículo, y por otra, el ámbito teórico-práctico de la didáctica se configura en relación con el currículo. De todas formas, como él mismo lo indica, este cambio debe ser analizado de manera crítica para que ni lo didáctico, ni lo curricular queden a expensas de la administración, ni de las modas educativas de cada momento. De lo anterior se desprende al menos una consecuencia, no se puede plantear la relación didáctica-curriculum como un dilema, porque no se pueden establecer delimitaciones extremas entre ambos campos, sino que estos confluyen hoy en un proceso de mestizaje que potencia la interconexión de los mismos, buscando coincidencias y apuntando los matices diferenciales.

Por otra parte, en el capítulo VI de la obra de Sacristán y Pérez (1997), "Comprender y transformar la enseñanza", se inicia con la pregunta ¿Dos tradiciones y un solo campo teórico y práctico? ¿Una forma de integrar ideas y práctica? En el capítulo los autores además de describir lo complejo que resulta conceptualizar sobre el tema curricular, señalan que en la teorización y la investigación sobre la enseñanza, esto es la didáctica, ha existido más una preocupación por formalizar rigurosamente la actividad que por clarificar su contenido y entender como una y otra se relacionan. Por ello, Sacristán y Pérez (1997), sugieren que al convertir el tema de los contenidos como un asunto central de la didáctica, junto con los temas propios de la disciplina, se obtendría una visión más ajustada de la realidad y una perspectiva más completa, superando el sentido restringido de lo técnico.

Bajo este contexto, y entendiendo el currículo como el proyecto educativo que se realiza en las aulas, expuesto por Kemmis (1988) y citado por Sacristán y Pérez (1997), estos proponen que:

Si la didáctica, se ocupa de los problemas relacionados con el contenido de dicho proyecto, considerando lo que ocurre en torno a su decisión, selección, ordenación y desarrollo práctico, superando una mera acepción instrumental metodológica y si, por otro lado, los estudios sobre el *curriculum* se extienden hacia la práctica (superando el dualismo que comentábamos entre *curriculum* e instrucción o enseñanza) estamos ante dos campos solapados, pero que arrancan de tradiciones distintas, procedentes de ámbitos culturales y académicos diferenciados, pero coincidentes en su objeto. Esto es muy importante, no sólo para reorientar el pensamiento y la investigación, sino para potenciar el valor formativo del conocimiento pedagógico para los profesores, que es lo realmente valioso. (p.142)

Para los autores la relación didáctica-curriculum se enmarca en aquellas posturas que comprenden a las dos tradiciones como responsables de una misma realidad, sin embargo, cada una ellas debe superar las limitaciones que le han sido reconocidas a través de su historia. La didáctica, superando la visión instrumental que la ha caracterizado e incorporando a sus preocupaciones el tema de los contenidos de la enseñanza y el curriculum, por

su parte, pasando de ser algo más que la expresión de un plan de estudios para reagrupar perspectivas muy diversas y líneas de investigación en torno a las decisiones, organización y desarrollo en la práctica de los contenidos del proyecto educativo.

La didacta española Pla i Molins (1997), por su parte fundamenta una propuesta conciliadora donde la didáctica alberga diferentes sentidos, incluyendo el sentido curricular. El deseo de la autora es presentar, desde el inicio, como eje conductor de la reflexión el marco conceptual en que se inscribe la didáctica y sentar las bases de su propuesta conceptual, los diversos elementos y las líneas de investigación que la circundan y estructuran. Desde esta perspectiva, la autora propone a la didáctica como:

(...) la disciplina posible que preside el campo semántico en el que se incardinan currículum e instrucción que se desarrollan e implementan en los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula, en el acto interactivo entre maestro y alumno que se explicita en tareas. (Pla i Molins, 1997, p.10)

El espectro del campo semántico que define la autora se concretiza luego de revisar algunos de los conceptos sobre didáctica propuestos por Fernández Huerta, Rodríguez Diéguez, Gimeno Pérez Gómez, Fernández y Benedito. De acuerdo con Pla i Molins coinciden en ciertos elementos que configuran el campo semántico de la didáctica:

A través de estas aportaciones, pensamos que queda dibujado el espectro del campo semántico, especialmente desde la perspectiva de enseñanza, aprendizaje e instrucción en un marco tecnológico y comunicativo. Se dibuja, además, que en el enseñar y aprender, en el comunicar, se explicita aquello valioso a transmitir, el "qué" de unos contenidos estructurados en un currículum para y desde una práctica que señala lo tecnológico de la didáctica. (Pla i Molins, 1997, p.71)

De nuevo, se explicita la cercanía no sólo conceptual como también en la praxis, de ambos enfoques. Para la autora, el currículo se constituye en el soporte teórico que orienta los procesos de enseñanza y aprendizaje, en tanto

estos representan el tema nuclear de la didáctica: "Creemos que la aportación más interesante del currículum en el campo semántico de la Didáctica se inscribe en la amplitud de reflexión que permite ir en pos de bases teóricas coherentes para el trabajo de deliberación y práctica de los procesos de enseñanza-aprendizaje" (Pla i Molins, 1997, p.126).

El también español Zabalza (1998), comenta que la inclusión del discurso curricular en el contexto de la didáctica, no ha sido sino un movimiento más en el juego conversacional del espacio disciplinar; el cual es mirado más como un ajuste adaptativo a las nuevas tendencias que se desarrollaban en la literatura especializada internacional. En este sentido opina que las relaciones entre didáctica y currículo "(...) han estado marcadas por coyunturas, unas veces vinculadas a la biografía de las personas (y a sus relaciones) y otras veces vinculadas al particular peso de la tradición en cada contexto local (un Departamento, una Universidad, un grupo de trabajo)" (Zabalza, 1998, p.7).

Pese a esto, después de analizar lo ocurrido en España desde el ingreso de la teoría curricular hasta la fecha de publicación del artículo "De la genealogía a la biografía: ¿qué ha pasado con la didáctica en estos últimos 25 años?", el autor cree que:

(...) la Didáctica y la corriente práctica del currículum se hallan en buena posición a ese reto de la construcción de una mejor práctica (y no sólo un mejor discurso). Por eso no acabo de entender a quienes sostienen que ese tipo de discurso constituye un camino sin salida y que no tienen nada que ofrecer. (Zabalza, 1998, p.14)

Se hace notoria una postura ideológica en donde el autor defiende la llegada de la tradición curricular, como una posibilidad para enriquecer el discurso didáctico. Al mismo tiempo, el autor da respuesta a la pregunta sobre el lugar de la didáctica en el discurso curricular.

Álvarez (2001) como otros autores, trató de representar de modo esquemático las posibles formas de relación entre didáctica y currículum de la siguiente manera:

Didáctica (D) y Currículum (C):

Coincidencia y diferencias de interpretación

1	D=C Didáctica y Currículum se identifican	D=C
2	D <i>es parte de</i> C La Didáctica <i>es parte</i> del Currículum	D<C
3	C es parte de D Currículum <i>es parte</i> de la Didáctica	C<D
4	D y C Didáctica y Currículum comparten espacios y campos de trabajo	DOC

En la síntesis planteada por el autor se reconoce que en ningún caso la didáctica y el currículum han sido campos de estudio y de acción que no hayan tenido que ver. La relación entre ambas tradiciones dependerá de lo que se entienda por didáctica y por currículum, y los usos más o menos restringidos, más o menos amplios que se hagan de ellos. No obstante, reseña que:

(...) hay una creciente tendencia a la aproximación entre los dos campos, si no ya una notable identificación entre las áreas de estudio y de trabajo que abarcan la Didáctica y el Currículum. Hoy podemos percibir un movimiento que describe la voluntad común por acercar los estudios de un lado y de otro, abriendo las miras del espacio de la Didáctica y aproximando los intereses del Currículum a las prácticas educativas. (Álvarez, 2001, p.172-173)

El autor reconoce que la tradición didáctica existente, por lo menos en España, se ha acentuado desde la incorporación de la perspectiva curricular.

El también español Moreno (2003) revisa la historia del concepto del currículum donde destaca su origen anglosajón; además, dedica gran parte de su reflexión a establecer cómo fue su penetración en Europa, particularmente en

España, después de los años 70. El autor califica la relación currículo-didáctica como un entronque, genealógicamente hablando, que tiene sus inicios en el simposio "*Didaktik and/or curriculum*" organizado por el Instituto de Ciencias de la Educación de Kiel (Alemania) en Octubre de 1993.

Para Moreno, la relación didáctica-currículo es susceptible de un tratamiento estrictamente epistemológico y también de un análisis más contextualizado a partir de los supuestos de la Sociología de la Ciencia y del Conocimiento, siendo un asunto que va más allá de la denominación, de jerga académica o de tradiciones discursivas. De acuerdo con el autor, si el currículo implica "(...) situarse en un determinado marco sociopolítico, administrativo y cultural; (...) y está fuertemente enraizado en una determinada manera de entender el proceso de toma de decisiones en educación" (Moreno 2003, p.5), resulta difícilmente exportable a contextos con tradiciones distintas; sin embargo, su penetración en diferentes países europeos y latinoamericanos se realizó, a pesar del asombro de muchos. La llegada de la teoría curricular impuso una nueva tradición, ante otras ya establecidas, significando para muchos países la introducción de nuevas políticas educativas.

Señala Moreno, que en el inicio de esta relación lo que se reconocía en la tradición norteamericana como del ámbito curricular, no era otra cosa que lo que los europeos llamaban pedagogía. Simultáneamente, lo relacionado con lo pedagógico para los Estados Unidos es lo que en Europa se reconocía como didáctico. Sin embargo, el posterior posicionamiento del currículo durante los años 80 y 90, con el énfasis oficial en lo psicopedagógico y la consiguiente absorción de lo didáctico por la psicología educativa, dejó simplemente a la didáctica y lo didáctico en otras manos.

La propuesta de Moreno (2003), para seguir aspirando a una cierta autonomía del ámbito de pensamiento didáctico, es la fusión de ambos campos. El enfoque de integración y articulación del currículo y la didáctica, presentado por el autor, deja claro que éste no debe estar orientado a subordinar una disciplina ante la otra, o que se acepte como situación transitoria una

coexistencia, por el contrario se denota claramente una postura complementaria entre ambas tradiciones. Así, lo expresa en el siguiente texto:

Una concepción ampliada de la Didáctica, no restringida a "cómo enseñar", que incluya como momento previo el "qué" enseñar, así como los *qués* y *cómos*, o las relaciones escuela-sociedad, no debería tener especiales problemas para asumir toda la tradición de investigación curricular; al contrario, lo cierto es que exige tal integración. Un enfoque curricular de la Didáctica no se limitaría a cómo instrumentalizar metodológicamente lo que hay que enseñar, sino que se centra también en qué merece ser enseñado (selección de contenidos, organización y planificación), situando la acción educativa en un contexto de comprensión más amplio. (p.25)

Otro español, Bolívar (2008), comparte las ideas de Moreno, y parte de reconocer los intereses de cada una de las tradiciones que ha dado origen a formas de investigación, intereses y lenguajes diferenciales.

Si bien el campo de la *teoría del currículum* ha sido preferentemente los análisis del cómo el *conocimiento* es seleccionado y organizado, y cómo dicha selección y organización no es neutra, favoreciendo a unos grupos sociales frente a otros; el de la *Didáctica* se ha centrado más en el área de la metodología: procesos instructivos de enseñanza/aprendizaje en el aula. (p.72)

Como posibilidad de encuentro entre didáctica y currículo postula la complementariedad. Así, lo expresa categóricamente: "En lugar de subordinar uno a otro o viceversa, o de aceptar -como una situación transitoria- una "coexistencia", se debe defender una complementariedad" (Bolívar, 2008, p.72).

Pero para ello, dice el autor, que es necesario superar la visión sobre simplificada del tema, cuando se plantea en términos del "cómo" de la didáctica y el "qué" del currículo. Por otra parte, una relación complementaria permitiría el reconocimiento que cada una tiene que ver e investigar la educación, con todas sus bondades y limitaciones, lo cual no debe ser



despreciado. De esta manera, la complementariedad puede potenciar ambas tradiciones.

La propuesta de complementariedad de Bolívar (2003, 2008) se acompaña de una invitación especial que hace el autor por la re-significación de ambas disciplinas y de su relación. Para ello, argumenta como necesario establecer un relato del corpus del conocimiento que ha configurado la ciencia y el arte de la enseñanza, retomando lo que debe ser una teoría y práctica de la enseñanza y recuperando su autonomía ante otras disciplinas como la psicología; y así, construir una re-significación alejada de las posturas conceptuales de las reformas educativas y proponer una nueva agenda para poder hacer visible a nivel discursivo lo que ya está en el ámbito de lo práctico. No obstante, la re-significación de la didáctica no puede hacerse al margen del reconocimiento del potencial teórico que tiene el discurso curricular.

Bolívar (2008), defiende y postula una concepción ampliada de la didáctica, no restringida a cómo enseñar, sino que incluya los "qués y cómo", o las relaciones escuela-sociedad. Esta visión de la didáctica no tiene especial problema para asumir toda la tradición de investigación curricular. Por eso, concluye: "(...) en el contexto español, como cruce de tradiciones recibidas, cabe sin desdeñar lo valioso de cada tradición integrar la Didáctica y el currículum" (Bolívar, 2008, p.74). Aunque la propuesta de integrar las dos tradiciones es defendida por parte del autor, llama la atención que en sus textos la palabra didáctica siempre aparezca escrita al inicio con mayúscula, mientras currículum no recibe el mismo tratamiento.

La propuesta hacia la integración y articulación de la didáctica y el currículum que propone Bolívar (2003, 2008) se basa en tres tesis: 1) Recuperar y aportar todo el potencial teórico, aparte del metodológico de la didáctica, 2) La teoría del currículum puede absorber de un modo más amplio y mejor el campo de la didáctica y 3) Concepción y práctica integrada.

Igualmente en España, Sevillano (2004), parte de considerar que la relación entre los términos didáctica y currículum es en principio transparente,

advirtiéndolo que es sólo en apariencia, puesto que ésta se enfrenta a muchos problemas. Uno de ellos, el primero es que se trata de términos densos y difusos en el tiempo: "Y como resulta que ninguno de los dos términos, didáctica y currículum, tienen acepciones nítidamente definidas y delimitadas, su recíproca relación resulta difícil de establecer, por ahora, con sólidos argumentos" (Sevillano, 2004, p.415). Con todo, termina por reconocer que la incorporación del discurso curricular al ámbito de estudio de la didáctica es uno de los sucesos más destacados en los últimos tiempos para la disciplina. Además, destaca los avances que dicha relación permite en los siguientes términos:

Este hecho está ya permitiendo, entre otras cosas, formas nuevas de plantear los fenómenos escolares, la incorporación de nuevos marcos conceptuales y nuevas investigaciones que enriquecen el panorama escolar y educativo. Nos parece que desde las nuevas teorías del currículum se retroalimenta y rejuvenece el árbol de la Didáctica. La dimensión socializadora del quehacer didáctico ha encontrado por ejemplo en la teoría curricular, un gran campo. Otro tanto podríamos decir, de aspectos tan importantes como la interacción, el clima del aula, la investigación en la acción, etc. El currículum plantea las cuestiones de una forma más inmediata, lo que permite caer en la cuenta con más facilidad en las dimensiones sociales de la educación. En la didáctica, por el contrario, el deseo de tecnificar todo es patente. (p.416)

En el mismo sentido, Sevillano (2004) considera que tanto las investigaciones, como las reflexiones y acciones educativas, impregnadas más de teoría curricular han beneficiado a la didáctica y las que se orientaron hacia la estructuración didáctica aportaron sus luces a las teorías curriculares. Sin embargo, también afirma que a pesar de todas las recíprocas influencias, cada modelo sigue manteniendo diferentes concepciones en relación con plan de estudios, enseñanza y aprendizaje. Estas diferencias se manifiestan igualmente en relación con la formación del profesorado centrada desde la didáctica en la metodología, o en el control institucional central o local desde lo curricular.

En América latina, el mexicano Díaz (1997) presenta la elaboración de los programas de estudio, como posible frente de articulación entre el currículo y la didáctica. En su opinión, el papel de los programas de estudio como instrumento de articulación se da, en tanto se constituyan como espacios de encuentro entre las instituciones de enseñanza, los maestros y los alumnos. Los programas están presupuestados para que cumplan dos propósitos: conciliar los intereses institucionales con los docentes y articular las problemáticas que surgen de la concepción curricular como en la didáctica.

Sin embargo, el autor advierte, que la sola elaboración de los programas no basta para modificar el funcionamiento del aula, puesto que el profesor debe ser considerado no sólo como un ejecutor de programas puesto que tiene en sus manos una gran responsabilidad y está llamado a reflexionar sobre la naturaleza de su propia función y sobre el alcance de su trabajo en el aula.

Por su parte, en Argentina se reconoce en el marco de la tradición didáctica, que el currículo es una decisión gubernamental, mientras que la enseñanza se desarrolla habitualmente orientada por el plan de estudios. Bajo este contexto, los temas referidos a la teoría del currículo son asumidos por la didáctica en diferentes unidades como en la selección y organización del contenido o en la programación (Feldman, 2000).

De acuerdo con el autor, es necesario superar el tratamiento por separado que se le ha dado a cada tema y hacerlo en forma conjunta para lograr una mejor comprensión de los problemas de la enseñanza en el marco institucional en que se desenvuelven. Al respecto dice:

Aunque los temas relativos a didáctica y currículum constituyen hoy dos campos de desarrollo independiente, se tratan aquí de manera conjunta en relación con el análisis de la enseñanza y de sus marcos. A través de la teoría del currículum se fortaleció una fuerte corriente dedicada al estudio y la comprensión de los fenómenos de la escolarización (...) En este caso se estudia lo que puede denominarse 'dimensiones didácticas del currículum'. Esto es, se toma en cuenta el currículum (incluyendo la programación) como instrumento para la enseñanza y

como instrumento político que, por una parte, fija un marco de posibilidades y restricciones para la tarea docente y, por otra, los involucra en el tipo de decisiones que les cabe tomar como actores de las políticas educativas. (Feldman, 2000, pp.6-7)

En este caso, el currículo hace parte de la didáctica, puesto que lo define como un instrumento didáctico que está sujeto a variaciones y condiciona de manera diferente la actividad de aquellos a los que está dirigido. Asimismo, el autor reconoce que la llegada de la teoría curricular permitió una mayor comprensión de los problemas de la enseñanza y permitió la participación docente en el escenario de la política educativa.

Considerar al currículo como parte de la didáctica hace parte del pensamiento de otros autores argentinos. Precisamente, Litwin define al currículo como un elemento constitutivo de la agenda clásica de la didáctica:

Desde la perspectiva instrumental, en la década de los 70, se consolidaron algunas dimensiones de análisis de la didáctica, tales como objetivos, contenidos, currículum, actividades y evaluación. Estas dimensiones (con algunas variantes según los casos) constituyen para nosotros, junto con las cuestiones acerca del aprendizaje, la agenda clásica de la didáctica, que ha sido revisada desde una perspectiva fundamentalmente crítica (Litwin, 1997, pp.44-45)

De igual forma, Litwin (2008), al proponer una reconceptualización de los componentes de la agenda clásica de la didáctica, señala de nuevo al currículo como uno de estos: "En todos estos casos se trata de una reconceptualización de las categorías clásicas del campo de las teorías acerca de la enseñanza -tales como objetivos, currículum, actividades, evaluación- y no de nuevas categorías de análisis" (p.36).

Asimismo, Camilloni (1996), en su análisis sobre las "Corrientes didácticas contemporáneas" reconoce de forma categórica al currículo como un objeto central de la didáctica:

Hay algunas otras influencias que también penetran el campo de la didáctica y que definen, en buena medida, la construcción de algunas de sus corrientes contemporáneas. A partir del movimiento denominado 'reconceptualización del currículum', que se inicia en la segunda mitad de la década de los años '70', hay una reconsideración de la importancia que tienen las distintas líneas o teorías filosóficas, sociológicas o políticas que, se afirma, deben ser retomadas con el objetivo de reconstruir la teoría del currículum, que es un objeto de conocimiento central, sin duda, de la didáctica. Diversos autores observan, entonces, que la conceptualización de los problemas curriculares carece de marco teórico amplio y que las grandes concepciones filosóficas, políticas y sociológicas parecen encontrarse ausentes en la producción didáctica. (p.20)

La autora ha planteado en los últimos tiempos la necesidad de recuperar la identidad de la didáctica como teoría de la enseñanza, desprendiéndose de ciertas relaciones que la han llevado a la situación de pérdida, bien por la falta de marcar límites en la construcción teórico o bien, por no tenerlos a la hora de orientar su investigación. En este caso Camilloni señala al currículum, como uno de los elementos responsable de tal situación:

Existe todavía una clara controversia acerca de si la didáctica existe como teoría de la enseñanza, según una tradición europea secular; si se confunde con la psicología educacional, según la tradición norteamericana de la primera mitad del siglo XX; o si debe ser reemplazada por sus objetos de conocimiento, en particular el currículum. Creo, por el contrario, que esta cuestión revela la necesidad de emprender la reconstrucción clara de nuestro campo disciplinar, que con los siglos más bien se ha difuminado que demarcado con mayor claridad. (Camilloni, 1996, p.22)

Más adelante, Camilloni (2007), retoma la relación didáctica-currículo, y se reafirma en su postura inicial. Es decir, que para ésta el currículum sigue siendo un asunto que le compete a la didáctica. Así lo expresa:

La didáctica es una disciplina que habla de la enseñanza y, por ello, se ocupa del estudio y el diseño del currículum, de las estrategias de enseñanza, de la programación de la enseñanza, de los problemas de su puesta en práctica y de la evaluación de los aprendizajes y de la enseñanza. (p.18)

Pero si por un lado la didáctica argentina considera el currículo como parte integral de la didáctica, por otra lo resalta como el de mayor complejidad: "El currículo es, seguramente, el más complejo de los objetos de conocimiento de la didáctica" (Camilloni, 2007, p.36).

El autor brasileño Barbosa (1999), a la pregunta sobre si ¿Tiene sentido de hecho la preocupación con los límites de los dos campos?, y sí ¿Crea divergencias el foco en las diferencias y en las semejanzas entre ellas?, revisa algunos de los trabajos efectuados sobre currículo y sobre didáctica en el ámbito brasileiro y sobre la relación entre ambas disciplinas a nivel internacional. Luego de esto concluye que:

*Los conflictos y las divergencias, en las disciplinas y entre ellas, tanto pueden estimular actitudes de preservación y de defensa de "espacios conquistados", como desencadenar discusiones intrigantes a favor del avance del conocimiento. En el caso específico de las disciplinas complementarias, el diálogo entre sus comunidades no puede ser sino enriquecedor. (p.29)*

Para compatibilizar ambas tradiciones Barbosa (1999) sugiere construir colectivamente, lo que Said (1987) denomina "Programas de interferencia" en los cuales "(...) se flexibilicen fronteras, se socialicen saberes restringidos a pequeños grupos de especialistas y se aborde el fenómeno educacional secularmente" (p.30).

Para finalizar, el autor realiza algunas consideraciones sobre los programas de interferencia, enfatizando su preocupación por la identificación de la práctica, puesto que ella se convierte en el motor de innovación. También, señala como sería la participación conjunta de ambas comunidades académicas:

a) en investigaciones de la práctica pedagógica, con los profesionales que en ella actúan; b) en retomar diálogos con la escuela, en una perspectiva que no se limita a descripciones y prescripciones; y c) en el desencadenamiento de un intenso

diálogo entre los investigadores de los dos campos y de ellos con otros especialistas. (p.30)

El hacer este recorrido, por algunas de las propuestas que se han realizado en torno a la relación didáctica-currículo, ha puesto de plano la pluralidad conceptual existente en el tema, no por ello es necesario eliminar o conservar algunas de las definiciones para construir una nueva propuesta que implique reconciliaciones o repeticiones innecesarias. Se necesita más bien una manera de abordar el tema que facilite el despliegue de las características, limitaciones y virtualidades de cada una de las tradiciones que permita analizar, valorar, criticar y retomar las aportaciones intelectuales y científicas que cada una de ellas ha realizado. Pues como lo afirma Sevillano:

Partiendo de las experiencias ya existentes en el campo de las relaciones entre Didáctica y currículum, se puede establecer una serie de cuestiones en las que los intercambios y la cooperación son posibles. También se pueden considerar aquellas que de forma clara se presentan como problemáticas como consecuencia de las dos culturas. (Sevillano, 2004, p.428)

Además, en una actitud independiente de los posicionamientos revisados sobre la temática, es necesario reconocer, especialmente, después de una discreta aproximación al desarrollo histórico de cada una de las tradiciones, que tanto la didáctica como el currículo no son conceptos educativos equivalentes sino que se interrelacionan. Cada uno representa una tradición cultural con orígenes, focos temáticos y relaciones conceptuales propias. Por ello en esa interrelación no es procedente subsumir el currículo como asunto de la didáctica, o a esta última como cuestión del ámbito curricular.

En la discusión sobre la relación didáctica-currículo en definitiva, lo interesante es constatar que existe, de ambas partes, una clara reflexión sobre los problemas de la enseñanza en un contexto social. Pero que además, la instalación de una tradición en la otra ha favorecido los desarrollos teóricos e investigativos de ambos lados y ha permitido explorar nuevos espacios de

construcción conceptual puesto que abren la posibilidad de una línea de trabajo muy fecunda.

La relación que pueda establecerse o no entre el currículo y la didáctica se hace evidente como lo dice Eisner (1979), citado por Bolívar (2008), a través de la enseñanza puesto que ésta representa la transformación del currículo en la institución, siendo que los profesores son los llamados a interpretar el currículo en el aula de clase, y así contribuir a mejorar las prácticas educativas. En este mismo sentido, el autor recurre a Doyle (1992), puesto que también éste afirma que el punto de encuentro entre la didáctica y el currículo se realiza a nivel del aula, en los eventos que alumnos y profesores construyen en los contextos institucionales. Es por lo anterior que Bolívar (2008), afirma que un mismo currículo puede ser enseñado de modos distintos por diferentes profesores, haciendo cada uno su propia transformación didáctica, lo cual afecta el modo como los alumnos viven y experimentan el currículo.

Sacristán (1996), define el currículo como "una práctica en la que se establece un diálogo, por decirlo así, entre agentes sociales, elementos técnicos, alumnos que reaccionan ante él y profesores que lo modelan" (p.16), El autor reconoce en esta acepción curricular a los actores como elementos esenciales de su composición, donde el profesor aparece como sujeto modelador del mismo. El reconocer en el currículo su ámbito práctico, según el autor, tiene el atractivo de poder ordenar en torno a ese discurso, las funciones que cumple, el modo de como se realiza y quienes participan en éste.

Ya Stenhouse (1984), en la década de los setenta, mantenía la hipótesis de que sólo podía lograrse el perfeccionamiento del contenido del conocimiento de la educación a través del desarrollo del arte del profesor; en hacer posibles modos de aprendizaje basados en la indagación, el descubrimiento y el debate. El fundamento de tal razonamiento es que los estudiantes necesitan conocer antes lo que expertos maduros saben acerca de la función especulativa del conocimiento.



Otro testimonio en este sentido lo presenta Magendzo (1991), cuando afirma que la participación del maestro en la investigación curricular se constituye en un imperativo profesional y una acción vitalizadora de su propio quehacer. Es Magendzo quien asume el currículo como una disciplina aplicada que encuentra su expresión no sólo en los planes y programas de estudio, en las circulares tecnopedagógicas y en los sistemas escritos de evaluación, sino que también y, esencialmente, el currículo se juega en la cultura de las instituciones, en la cotidianidad, en la sala de clases, en la interacción del profesor y sus alumnos. Hacer currículo significa otorgarle significado al quehacer curricular, al conocimiento que emerge día a día, hora a hora, cuando el profesor interactúa con sus alumnos a través de sus prácticas de enseñanza.

Giroux (1990) a través de la propuesta de los profesores como intelectuales sostiene que los educadores deben ser transformadores de la sociedad, fomentando en los alumnos el pensamiento crítico sobre el mundo que los rodea y de manera especial sobre el conocimiento que enseña en el aula.

Como intelectuales, deberán combinar la reflexión y la acción con el fin de potenciar a los estudiantes con las habilidades y los conocimientos necesarios para luchar contra las injusticias y convertirse en actores críticos entregados al desarrollo de un mundo libre de opresiones y explotaciones. Estos intelectuales no están sólo interesados en la consecución de logros individuales o en el progreso de sus estudiantes en sus carreras respectivas, sino que ponen todo su empeño en potenciar a sus alumnos, de forma éstos puedan interpretar críticamente el mundo y, si fuera necesario, cambiarlo. (Giroux, 1990, p.60)

Más específicamente, para llevar a cabo su misión de intelectuales transformadores, los profesores han de crear la ideología y las condiciones estructurales que necesitan para escribir, investigar y colaborar entre sí en la elaboración de currículos.

En las propuestas de autores como Sacristán (España), Bolívar (España), Magendzo (Chile), Díaz Barriga (México), Stenhouse (Inglaterra), Posner

(Estados Unidos) y Giroux (Estados Unidos) se denota la participación del docente en la construcción, implementación y mejoramiento de la relación dialógica entre el currículo y la didáctica.

#### **2.4. La síntesis o sobre el pensamiento de la intérprete acerca de currículo, didáctica, prácticas de enseñanza y sus relaciones**

El tránsito durante algún tiempo entre lo que teóricos y profesores piensan sobre **currículo** me ha permitido modificar el prejuicio con el cual inicie esta experiencia hermenéutica, aquel que relaciona currículo con la propuesta oficial educativa de un programa o una institución, el currículo oficial citado por Posner (2005). He logrado tener una mayor comprensión sobre el tema curricular y muchos de los asuntos que le conciernen porque, ante la plural y compleja producción que de éste se deriva, resulta utópico pensar que se pueda lograr construir una única postura que aparente claridad sobre el asunto. En su lugar, es mejor aceptar que como dispositivo para analizar, deliberar, proponer y desarrollar la educación que se desea ofertar existen múltiples posturas. Es por lo anterior, que antes que intentar construir una síntesis conceptual, es más viable tener algunas comprensiones sobre el tema.

Para iniciar quisiera confesar que algunas de las angustias académicas que tenía antes de iniciar esta investigación se han ido minimizando al comprender que el currículo no es un asunto individual o personal, y muy por el contrario es una construcción colectiva y como tal la responsabilidad de su desarrollo debe ser compartida. Lo anterior le incorpora al currículo una de sus características más importante; esto es, ser producto del trabajo intelectual de un colectivo que comparte un área del conocimiento y unas condiciones sociales e históricas en las cuales éste se propone y se desarrolla.

Abordar el tema curricular debe ser parte de la agenda del colectivo docente, pues como lo afirma Stenhouse no es una tarea para unos pocos, y muy por el contrario, debe comprometer a la gran mayoría de los profesores. En palabras del autor esto significaría una forma de redimensionar la profesión docente

puesto que "(...) si la mayoría de los profesores -y no sólo una entusiasta minoría- llegan a dominar este campo de investigación [el curricular], cambiarán la imagen profesional que el profesor tiene de sí mismo y sus condiciones de trabajo" (Stenhouse, 1984, p.194). Además, el currículo pensado de esta forma le confiere al profesor el dominio sobre su propio accionar, pues sitúa la labor docente bajo una perspectiva intelectual comprometida con la elección de lo que se enseña, por qué se enseña y cómo se enseña.

Es necesario entonces, pensar en el currículo más allá de la perspectiva tradicional, es decir, más allá del plan de estudio, pensarlo como una construcción cultural permanente que se crea bajo la responsabilidad de un colectivo social unido mediante vínculos institucionales, académicos, ideológicos, sociales, culturales y políticos. Esta construcción social establece los lineamientos para formar a las nuevas generaciones que se inscriben en ella en forma voluntaria, y reúne los fundamentos necesarios para dar respuesta a preguntas como: ¿Qué se enseña? ¿Por qué se enseña? ¿Para qué se enseña? y ¿Cómo se enseña?, todo ello para facilitar el aprendizaje. Como propuesta educativa institucional plantea una visión de los ciudadanos que pretende formar para que se correspondan con el futuro social que se aspira construir, por ello se convierte en un objeto de intereses y luchas entre los diferentes sectores sociales. En definitiva, lo que finalmente está expresando en el currículo es la forma en que una sociedad se relaciona con el conocimiento, lo que conduce a que se dé cierto grado de control social sobre el manejo de éste. En palabras de Bolívar (2006) un currículo en su relación con el conocimiento es:

(a) un modo de relacionarse con el conocimiento (enseñanza-aprendizaje), presuponiendo un modelo deseable de construcción del sujeto social del conocimiento; (b) una forma de entender ese conocimiento (contenidos educativos) y, por ello, un inevitable control sobre qué conocimientos deben socialmente circular en la escuela; y (c) una manera de configurar las relaciones del conocimiento con la vida cotidiana y las prácticas sociales, es decir, sobre los fines sociales del conocimiento. (p.8)

A veces, son las ocurrencias las que abren paso a una mejor comprensión sobre los asuntos que deseamos dilucidar. Por ejemplo Sacristán después de transitar durante años en el tema, asocia metafóricamente al currículo con una partitura:

El currículo es una especie de partitura polivalente cuyo sonido definitivo en la audiencia depende de la calidad del instrumento y de la calidad del intérprete y lo que hay que hacer es mejorar los instrumentos y mejorar los intérpretes, no perfeccionar la impresión de las partituras, porque trabajando muy minuciosamente las partituras, una vez que las notas musicales estén claras, ya está la música. (Sacristán, 2007, p.80)

Sin embargo, y a pesar de tratarse de una ocurrencia, uno de los profesores participante en la investigación, coincide con Sacristán al considerar el currículo como una partitura:

El currículo yo siempre he dicho que es como una orquesta pero tiene que estar bien afinada, y para ello requiere una partitura, el currículo. Pero puede fallar, por ejemplo, en el vestuario como lo más externo; pero, también en los instrumentos y en los músicos por diversas razones. Sin embargo, se puede volver a revisar la partitura, los músicos, los instrumentos, todo. (Profesor 11)

Así, el currículo además de ser teórico (partitura), también es un proceso que se caracteriza por ser cíclico y por estar en constante creación, experimentación e investigación por parte de sus profesores (sus músicos e intérpretes), puesto que si no mejoran ellos y sus instrumentos, afinar la partitura es perder el tiempo. Es por ello que las ideas planteadas en la propuesta que se incluye en esta investigación están dirigidas a mejorar el desempeño de los intérpretes y de sus instrumentos.

A su vez, la aproximación teórica al concepto de **didáctica**, a las teorías implícitas de los docentes sobre ésta, a la vivencia propia y a la experiencia hermenéutica realizada también me han permitido interpretar a la didáctica como el saber propio de quienes enseñan o de quienes están interesados en

la temática sobre la experiencia de enseñar, y por ser la enseñanza una práctica en íntima relación con el aprendizaje, puede involucrar ambos conceptos durante su abordaje. Sin embargo, coincido con las didactas argentinas Litwin y Camilloni cuando se refieren a la didáctica más como una teoría sobre la enseñanza; es decir, que si bien asume lo relacionado con el aprendizaje, lo hace desde la perspectiva de ser éste el producto de la enseñanza. Pues, como afirma Bolívar (2006), se trata que en lugar de entender la enseñanza en función del aprendizaje, como hipótesis teórica, sea posible darle la vuelta y proponer el aprendizaje como una función de la enseñanza.

Por otra parte, recojo del mexicano Díaz Barriga, para mi síntesis hermenéutica, las observaciones realizadas por el autor cuando se refiere a la necesidad sentida de superar la visión instrumental de la didáctica y enmarcarla, y con ella a la enseñanza, en un contexto histórico puesto que los procesos de esta naturaleza implican movimientos permanentes de adaptación entre realidades y discursos que se construyen a través del diálogo y las intervenciones. De lo anterior, se desprende que la didáctica como un saber que históricamente ha evolucionado, ha ido cambiando conceptualmente y se ha interrelacionado con otros elementos próximos, por ejemplo, el currículo con el que se ha relacionado en este contexto histórico e investigativo.

No obstante, la didáctica como saber se ha abordado siempre desde ciertos aspectos muy particulares. Siendo así, y de acuerdo a los aspectos planteados por Zabalza (1998), como aquellos que recogen el pensamiento didáctico, en esta investigación hablamos de didáctica porque se ha abordado como:

- Área del conocimiento: porque en ella se integran espacios disciplinares diversos como currículo y formación del profesorado
- Disciplina específica: porque asume como campo de acción el objeto de estudio de la didáctica, la enseñanza desde las prácticas

- Campo de estudio auto-referido: puesto que en ella se estudia la didáctica como disciplina a través de su historia evolutiva, sus enfoques, su estado actual, sus métodos y sus fuentes
- Ámbito de formación profesional: porque los involucrados se aproximan a ésta como campo del conocimiento, como aquel que todos los profesionales de la educación deben poseer
- Teoría de la acción: porque desde la práctica se puede aportar a la teoría de la enseñanza y a la formación en general

Pero más allá de pensar la didáctica desde la tradición, también es importante pensar en los desafíos que le esperan. Se requiere de una didáctica que supere las dimensiones que ha modelado durante estos tres siglos de historia. Aquella, que en su fase inicial instaló al hombre en un papel de receptor de conocimientos; dando paso, en su segundo momento a una didáctica centrada en el método para reproducir lo establecido; y por último, una didáctica cuya mayor preocupación ha estado enfocada en las ciencias y en el conocimiento altamente especializado.

Ya en el tercer milenio la didáctica tendrá que enfrentar otros retos, en especial, aquellos que se derivan de los complejos y particulares problemas de la enseñanza en una era en donde las posibilidades de acercamiento al conocimiento son equitativas, tanto para profesores como para estudiantes ¿Qué sigue entonces para la didáctica?, seguramente algo más allá, o por lo menos diferente, a su preocupación por el conocimiento y el método. Definitivamente, requiere de sentido común didáctico y humano para responder a los nuevos contextos de enseñanza donde lo que se necesita es una mirada profundamente sensible, para acompañar al otro en su crecimiento humano, intelectual, moral y ético en un mundo en el que hemos sido convocados a mejorar. Esto significa que los profesores, en especial los universitarios, están llamados a reflexionar sobre la responsabilidad adquirida, no sólo desde el saber disciplinar que los acredita como profesores del área del conocimiento que los convoca, como también como profesionales de la docencia. Es un momento histórico en el que no se requiere de profesores repetidores de saberes, y muy por el contrario, sí se necesitan profesores

formados para enseñar en un contexto de cambio permanente, en el que se forma para que el otro genere nuevas o diferentes formas de pensar.

Por su parte, el indagar teóricamente sobre las prácticas de enseñanza, conversar sobre el tema con los profesores, retomar las vivencias propias en el aula, asistir a las prácticas de otros para observarlas, grabarlas y analizarlas me ha permitido establecer algunas ideas sobre el asunto, más que construir un concepto propio. Como en los casos del currículo y la didáctica, no es conveniente buscar un **concepto unificador sobre prácticas de enseñanza** como si fuera una verdad aprehensible, puesto que se corre el riesgo de dejar por fuera muchos de los asuntos que ellas encierran.

La idea que básicamente me acerca a las prácticas de enseñanza es la de abordar la realidad en el aula. Una realidad que es incierta, compleja, modificable y única cada vez que acontece. Las prácticas de enseñanza se caracterizan por contener una carga alta de emociones que dejan en el otro marcas intelectuales, morales y éticas que difícilmente se borran; de hecho, quienes las ejercen aseguran que gran parte de lo que hacen en el aula es producto de la influencia de aquellos que en su momento fueron sus profesores.

Las prácticas de enseñanza se ubican en el marco de las prácticas educativas, y como tal son sociales. Son prácticas situadas en contextos específicos respondiendo a necesidades diferentes de formación. Sin embargo, cuando son del dominio docente se hacen permanentes y se van constituyendo en prácticas tradicionales para quienes las escenifican, en cuyo caso difícilmente se modifican, a pesar de los reclamos institucionales y sociales para que ello ocurra.

Es por lo anterior que el desarrollo de una actitud reflexiva en torno a las prácticas de enseñanza facilita la identificación y la búsqueda de soluciones a los problemas que se generan durante su desarrollo; por medio de la puesta en marcha de procesos sistemáticos de observación e intervención investigativa. Todo ello le permite a los docentes compartir experiencias

profesionales para encontrar soluciones conjuntas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De igual forma, el transitar durante algún tiempo sobre la pregunta referida a la existencia o no de una **relación entre el currículo y la didáctica**, me permite hoy dar una respuesta afirmativa al interrogante; no sin antes advertir, que es bastante complejo el abordaje de dicha relación, tanto desde lo teórico como desde lo práctico. De hecho, resulta profundamente llamativo que mucho teóricos incluyan ambas palabras en el título de sus obras, pero terminan abordando los conceptos por separado.

Cuando nos referimos a currículo y a didáctica estamos, como lo afirman muchos de los expertos, ante dos tradiciones que tienen arraigos culturales diferentes y como tal representan planteamientos sobre la educación de las nuevas generaciones bajo énfasis particulares. Mientras que el currículo hace un mayor énfasis en aquello que es importante para la formación de esas generaciones y planea la forma de hacerlo, la didáctica se concentra en situar ese ideal formativo en el aula; es decir, en un contexto social real y complejo. Lo anterior, no significa que la didáctica sea una disciplina meramente práctica, significa que su desarrollo práctico es la principal fuente de información para su construcción teórica.

Como herederos de estas dos tradiciones educativas nos corresponde situarlas en un ambiente apropiado para que puedan conversar. Pensar en una propuesta curricular debe implicar pensar en una didáctica que lo acompañe; de igual forma, preocuparse por la didáctica de cualquier programa está en íntima relación con la preocupación sobre el currículo que la orienta. De tal manera, que cuando se trabaje en la elaboración y el desarrollo de cualquier propuesta curricular, la didáctica deberá ser abordada en forma paralela; siendo así, es posible viabilizar que el ideal educativo planteado sea una realidad en el aula por medio de las prácticas implementadas por los profesores, las cuales deberán ser coherentes con la concepción de enseñanza propuesta en el currículo.



Así, el docente sin duda desempeña un papel clave en la concreción de la relación currículo-didáctica, pues sus prácticas de enseñanza responden a un proyecto curricular formulado e implementado, y como agente modulador y reconstructor, el profesor con su conocimiento práctico y sus construcciones personales, podrá comprender porque construye los procesos didácticos de una determinada manera. El profesorado como agente curricular y no como ejecutor mecánico, trasladará el currículo a la práctica, lo cual no sólo se da debido a los intereses de la institución, sino debido a la manera personal de participar e interpretar la innovación propuesta.

Así, las prácticas de enseñanza se convierten en el elemento fundamental y dinamizador para que se dé una real correspondencia entre el currículo y la didáctica porque sólo cuando los docentes orienten sus prácticas de enseñanza según los acuerdos pactados colectivamente en el currículo, éste será una realidad en el aula; y aunque establecer las diferencias entre ambas tradiciones puede tener sentido al momento de tratar los problemas que cada tradición genere, el tratamiento integral de ambas facilita una comprensión más global de la realidad educativa.

## CAPÍTULO 3

### EL ESTADO EN CUESTIÓN<sup>14</sup>

#### 3. LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL CURRÍCULO Y LA DIDÁCTICA EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS (2000-2008)

Cuando los investigadores tratan de captar el Currículum, la Didáctica se elude entre los fondos, y cuando la atención se pone en la Didáctica, fácilmente el Currículum se torna invisible (...), necesitamos un marco común para entender las transformaciones didácticas del currículum (Doyle, 1992 citado por Bolívar, 2008, p. 116).

Para el desarrollo de la tesis doctoral se revisó el estado actual de la investigación sobre el currículum universitario y su relación con la didáctica a partir de las prácticas de enseñanza. Se indagó entonces sobre la producción científica que tuviese como objetivo central establecer de qué manera las prácticas de enseñanza están orientadas o no por el currículum.

La revisión de la producción investigativa en este sentido es importante porque permite identificar las preguntas de investigación que se plantean quienes abordan el tema, sus objetivos y metodologías de investigación, así como los referentes conceptuales de mayor aceptación, los desarrollos, las limitaciones y las nuevas preguntas planteadas en las diferentes investigaciones, para

<sup>14</sup> El estado en cuestión es una investigación documental que se fundamenta en el conocimiento acumulado a partir del cual se construye un diálogo de saberes para construir nuevas comprensiones e interpretaciones sobre el fenómeno social particular en estudio (Martínez, 1999).

entender la problemática que enfrentan las instituciones educativas y sus actores durante el complejo proceso de definir el currículo y llevarlo a las aulas universitarias.

Las siguientes fases se implementaron simultáneamente para la construcción del estado en cuestión: Fase de recolección de la información, fase de clasificación y sistematización y una fase de análisis e interpretación de la información.

### **3.1. Fase de recolección de la información**

Durante esta fase se definieron: los criterios para el rastreo de la información, el diseño del instrumento para consignar la información y la ubicación del material.

La búsqueda de la información estuvo dirigida inicialmente a países como Colombia, México y Argentina. La escasa producción hallada en estos países hizo que se ampliara el espacio geográfico a cualquier país del mundo cuya producción científica fuera en español, inglés o portugués, durante el periodo de tiempo comprendido entre los años 2000 y 2008.

Con relación al tipo de producción y de publicación se incluyeron: libros cuyos orígenes estuvieran vinculados con investigaciones, artículos de revistas en medio impreso y electrónico y tesis de grado de maestría y doctorado, terminadas.

Una vez obtenida la información se utilizó como criterio de selección final, revisar los documentos que incluyeran como áreas del saber las ciencias y la salud.

La ubicación del material fue a través de los diferentes servicios del Sistema de Bibliotecas de la Universidad de Antioquia: El catálogo de la Biblioteca Central; El Centro de Documentación de la Facultad de Educación (CEDE): el cual tiene inscritas 27 revistas en educación; además, de las tesis de maestría

y doctorado y los textos producto de investigación. Además de los servicios en línea que son:

S Bases de datos: 39 bases de datos disponibles

S Revistas en línea: de las cuatro inscritas en el Sistema de Biblioteca, sólo una incluye temáticas educativas (JSTOR Journal Storage Project).

S Cybertesis: la cual recoge la producción conducente a título de pregrado o posgrado de estudiantes y profesores de la Universidad de Antioquia.

S Metabiblioteca: clasificada como una biblioteca digital que integra catálogos de diferentes instituciones del país.

La búsqueda de la información se realizó utilizando como palabras claves: currículo, didáctica, prácticas de enseñanza, educación superior y ciencias de la educación.

Dado que la mayor parte de los trabajos relacionada con el tema se encontraron principalmente en las bases de datos este documento se centro en esta información.

### **Búsqueda de la información en las bases de datos**

**Selección de las bases de datos:** Antes de iniciar la búsqueda de la información en las bases de datos se realizó una selección de aquellas que incluyeran en sus temáticas la educación y las ciencias sociales. Esta selección condujo a la revisión de 16 bases de datos, ellas fueron: Academia OneFile, Blackwell, DOAJ: Directory of Open Access Journals, DIALNET (Hemeroteca), EBSCO (The Education Resources Information Center), ERIC (The Education Resources Information Center), HAPI (The Hispanic American Periodicals Index), Informe Académico, OCDE, OVID, SCIELO, Science Direct, Science Online/AAAs, Springer Link, Web of Science y Wilson Web.

**Revisión de las bases de datos:** Para la revisión de cada una de las bases se siguió el protocolo propuesto por el Sistema de Bibliotecas de la

Universidad de Antioquia (anexo 1). De acuerdo con este protocolo se pasaron las palabras claves definidas con anterioridad al idioma inglés. Luego estas palabras claves en inglés se buscaron en el tesoro de la UNESCO para definir los descriptores correspondientes. La selección de este tesoro obedeció a su amplio reconocimiento a nivel internacional. Los siguientes son los descriptores sugeridos por la UNESCO.

Palabra clave en la investigación	Palabra clave en Inglés	Descriptor sugerido por la UNESCO
Currículo universitario	University curriculum	Univertisity currículo Vocational school curriculum
Didáctica universitaria	University didactic	Classroom techniques Teaching methods
Educación superior	Higher education	Higher education Science education

Algunas bases de datos como Academia Onefile, Springer Link, OVID, EBSCO Host, ERIC, HAPI y Wilson Web presentan su propio tesoro y ofrecen nuevos descriptores; por ejemplo Collage Currículo. En la tabla 2 se presenta un resumen de los datos obtenidos por base de datos y por descriptor. Las bases de datos como DOAJ, Informe académico, OCDE y Science Online no arrojaron resultados una vez se ingresaron los descriptores utilizados.

**Tabla 2. Número de documentos encontrados por base de datos y por descriptor**

Base de datos	Descriptor*						
	1	2	3	4	5	6	7
1 Academia OneFile	84	554	578	2601	7360	3053	518
2 Blackwell	3964	651	1289	4183	5508	3766	1910
3 DIALNET	15	-	26	23	876	258	-
4 ERIC	-	5	531	4563	37139	5112	1211

Base de datos	Descriptor*						
	1	2	3	4	5	6	7
5 EBSCO	122	-	45	1745	9964	1672	186
6 HAPI	87	425	20	1745	415	511	78
7 OVID	615	508	522	1282	600	3850	554
8 SCIELO	30	-	6	256	471	135	-
9 Science Direct	0	0	5	172	532	31	32
10 Springer Link	29	0	5	427	2034	820	37
11 Web of Science	1936	25	266	7426	16080	8003	-
12 Wilson Web	69365	8501	33093	429	465051	205556	55600
<b>TOTAL</b>	<b>76247</b>	<b>10669</b>	<b>36386</b>	<b>24825</b>	<b>546030</b>	<b>232767</b>	<b>60312</b>

\*Descriptores: 1. Universtity currículo 2. Vocational school curriculum 3. Classroom techniques 4. Teaching methods 5 Higher education 6 Science education, 7. College currículo. -: significa que la base de datos no acepta el descriptor

Es de anotar que luego de realizar la búsqueda por intersecciones la base de datos Science Direct no reportó información y la búsqueda por descriptor no fue pertinente. En la tabla 3 se presentan los resultados preliminares sobre todas las bases de datos revisadas.

**Tabla 3. Número de artículos por base de datos seleccionada para la búsqueda de la información**

Bases de datos	Plantillas realizadas	# de artículos
1. Academia OneFile	Si	11
2. Blackwell	Si	73
3. DOAJ*	No	0
4. DIALNET	Si	4
5. ERIC	Si	17
6. EBSCO	Si	7
7. HAPI	Si	9
8. Informe Académico*	No	0

<b>Bases de datos</b>	<b>Plantillas realizadas</b>	<b># de artículos</b>
9. OCDE*	No	0
10. OVID	Si	32
11. SCIELO	Si	19
12. Science Direct	Si	0
13. Science Online/AAAs*	No	0
14. Springer Link	Si	44
15. Web of Science	Si	23
16. Wilson Web	Si	22
<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>261</b>

Una vez obtenida esta información se utilizó como criterio de selección final, revisar los artículos que incluyeran las ciencias y el área de la salud. Lo anterior porque la investigación sustentada en el presente estado en cuestión está orientada a trabajar con el currículo y las prácticas de enseñanza de los profesores de Medicina Veterinaria. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

**Tabla 4. Bases de datos y número de artículos preliminares y seleccionados por estar ubicados en el área de las ciencias y de la salud**

<b>Base de datos</b>	<b>Resultados preliminares</b>	<b>Resultados finales</b>
1. Academia One File	11	3
2. DIALNET	4	3
3. HAPI	9	1
4. OVID	32	4
5. SCIELO	19	6
6. Web of Science	23	3
<b>Total</b>	<b>261</b>	<b>20</b>

De acuerdo con la tabla anterior los trabajos en currículo y didáctica publicados por Blackwell, ERIC, EBSCO, Springer Link y Wilson Web no incluían el tema de las ciencias y el área de la salud, criterio que le da sentido a esta investigación. Así las cosas, llegamos a las bases de datos que finalmente proporcionan los trabajos de investigación que permiten una aproximación documental a lo que se investiga y se publica sobre las relaciones entre el currículo y la didáctica en las aulas universitarias.

Es de anotar que tres de los artículos se repetían inicialmente en las bases de datos, por lo que de 23 seleccionados quedaron finalmente 20 trabajos. La totalidad de los artículos seleccionados aparece en la bibliografía de la investigación.

### **3.2. Fase de clasificación y sistematización de la información**

Durante esta fase cada texto seleccionado se registró en una ficha (anexo 2), para luego ser abordado bajo las siguientes categorías de análisis: identificación del texto o artículo, tema o problemas de investigación, objetivos, pregunta, hipótesis, tipo o metodología de investigación, conceptos teóricos dominantes y resultados de investigación.

### **3.3. Fase de análisis e interpretación de la información**

La información recopilada se revisó siguiendo el proceso hermenéutico propuesto por González (2006a, 2010b), que incluye los prejuicios, la reflexión, el análisis, la comparación, la comprensión, la interpretación y síntesis, esta última representada en la nueva producción. La investigación centró su atención en las categorías de análisis antes señaladas.

#### **3.3.1. Identificación de la información**

Con el propósito de identificar los trabajos seleccionados se presenta a continuación en la tabla 5 un resumen de los mismos, clasificada según la base de datos de procedencia, donde se incluyen aspectos como autor, país, año de publicación, idioma y revista. En general los artículos corresponden a investigaciones que han sido publicadas en revistas y se encuentran disponibles en formato electrónico por medio de la WEB.



**Tabla 5. Artículos seleccionados de las bases de datos registradas en el Sistema de Bibliotecas de la Universidad de Antioquia para la elaboración del estado en cuestión**

<b>Academia Onfile</b>					
<b>#</b>	<b>Autor</b>	<b>País</b>	<b>Año de publicación</b>	<b>Idioma</b>	<b>Revista</b>
1	Yager, Nafitz & Dogan	Turquía	2007	Inglés	Journal Of Collage Science Teaching
2	Larcombe & Dick	Reino Unido	2003	Inglés	Nursing Standart
S	Sunal et al	USA	2001	Inglés	School Science and Mathematics
<b>DIALNET</b>					
4	Castilla & López	Colombia	2007	Español	Educación y Educadores
5	Domínguez & González	Cuba	2006	Español	Rev. Cubana de Educación Médica
6	Gómez López	México	2005	Español	Rev. Mexicana de Investigación Educativa
<b>HAPI</b>					
7	Gómez López	México	2005	Español	Rev. Latinoamericana de Estudios Educativos
<b>OVID</b>					
B	Kerkering & Novick	USA	200B	Inglés	Academic Medicine
9	Doran, Kirley & Barnosky	USA	200B	Inglés	Academia Medicine
10	Litzelman & Cottingham	USA	2007	Inglés	Academia Medicine
11	Masters et al	Reino Unido	2002	Inglés	Journal of Psychiatri & Mental Health Nursing
<b>SCIELO</b>					
12	Resck, Rodrigues & Gomes	Brasil	200B	Inglés	Rev. Latin-AM Enfermagem
13	Ayala & Torres	Chile	2007	Español	Rev. Cubana de Educación Superior
14	Agramante, et al	Cuba	2007	Español	Rev. Cubana de Enfermería
15	Falco	España	2005	Español	Educación Médica
16	Sánchez	Venezuela	2005	Español	Educere

17	Rozendo	Brasil	2000	Português	Rev. Enfermagem	Latin-AM
<b>Web of Science</b>						
18	Goldie et al	R. Unido	2004	Inglés	Medical Education	
19	Mckeown, et al	R. Unido	2003	Inglés	Medical Education	
20	Heylings	R. Unido	2002	Inglés	Medical Education	

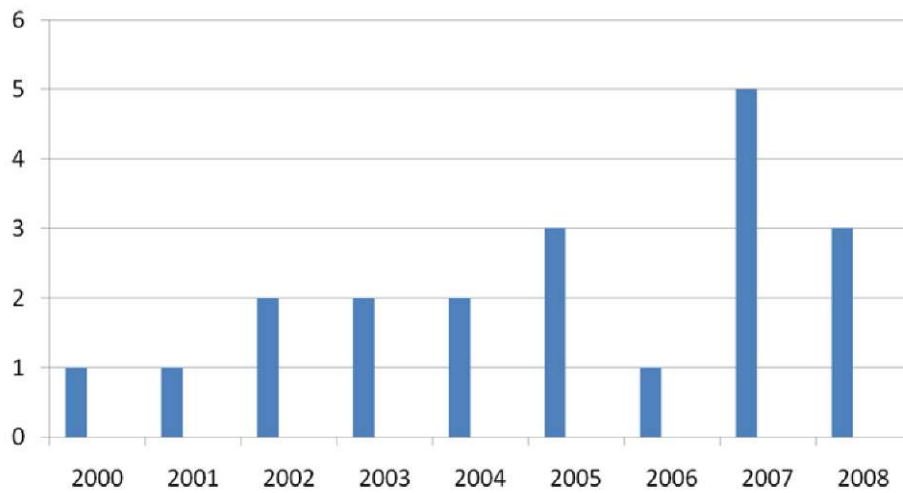
De acuerdo con la información seleccionada se revisaron 11 artículos en inglés (55%), 8 en español (45%) y uno en portugués (5%). Además, el número de artículos por país es:

**Tabla 6. Número de artículos seleccionados por país para el estado en cuestión**

País	Número de Artículos
Brasil	2
Colombia	1
Cuba	2
Chile	1
España	1
Estados Unidos	4
México	2
Reino Unido	5
Turquía	1
Venezuela	1
	<b>20</b>

De otro lado, si bien la búsqueda se realizó para un período comprendido entre el año 2000 al 2008, los últimos años son los que mayor producción en el tema seleccionado. En el gráfico 2 aparecen dichos resultados.

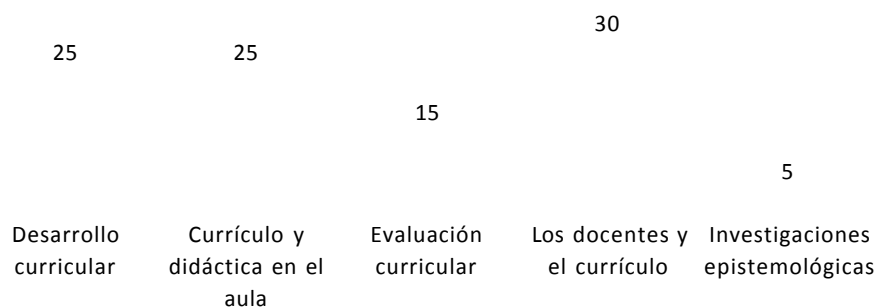
**Gráfico 2. Número de artículos seleccionados para el estado en cuestión por año durante el periodo 2000-2008**



### 3.3.2. Temas o problemas de investigación

Este análisis se inicia con una mirada sobre los principales **temas o problemas de investigación** que plantean los autores. Antes de hacer una revisión detallada en este sentido es oportuno mencionar que 12 (60%) de los trabajos no plantean en forma específica su pregunta de investigación, los 8 (40%) restantes si lo hacen. La revisión de los textos permitió establecer las categorías problémicas y temáticas que aparecen en el gráfico 3.

**Gráfico 3. Número de investigaciones por categoría temática**



**Desarrollo curricular:** noción que según Gimeno (1996) abarca una multiplicidad de procesos, estructuras y prácticas educativas relacionadas con los proyectos curriculares y su concreción. En esta categoría se incluyen los trabajos que de acuerdo con Díaz Barriga F (2005), tratan de identificar las principales tendencias y modelos desde los cuales se orienta el diseño y operación de los proyectos curriculares. Esta categoría aborda temas y preguntas relacionados con la planeación, la selección y organización de contenidos curriculares, la generación y puesta en marcha de las propuestas innovadoras.

En este sentido se encuentran los trabajos de Masters et al. (2002), Domínguez y González (2006), Kerkering y Novick (2008), Litzelman y Nottingham (2007) y Doran, Kirley y Barnosky (2008).

Estos trabajos, provenientes principalmente de los Estados Unidos y del Reino Unido, tienen como preocupación principal la integración de los contenidos en el currículo, el cual es asumido como plan de estudios. Uno de ellos, el de Litzelman y Nottingham (2007), además de formular la propuesta de un currículo basado en competencias se pregunta sobre las estrategias que posibiliten dicho enfoque curricular.

Llama la atención el trabajo presentado por la Universidad de Michigan (Doran, Kirley y Barnosky, 2008) cuya propuesta curricular se basa en la atención de la salud en los niveles socioeconómicos de menor capacidad, puesto que la pobreza se convierte en el principal problema educativo y sanitario de los Estados Unidos.

Si bien todos los artículos plantean sus problemas de investigación, sólo uno de ellos tiene definida la pregunta que orienta el proceso de pesquisa. Los autores se preguntan: ¿Cómo lograr la participación de los servicios de salud en el currículo de medicina? (Masters et al. 2002).

Los trabajos de Litzelman y Nottingham (2007), Kerkering y Novick (2008) y Doran, Kirley y Barnosky (2008) aunque fueron clasificados en esta categoría temática, también abordan los asuntos del currículo en el aula de clase, es decir la categoría que se presenta a continuación.

**Didáctica universitaria y el currículo en el aula de clase:** en estos trabajos se revisa la producción que da cuenta de procesos que ocurren en el aula de clase (cognitivos, subjetivos, interacción, metodológicos) y que son producto de la interpretación curricular.

Las investigaciones que plantean este tipo de cuestionamiento aparecen en los trabajos de Falco (2005), Sánchez (2005), Yager, Nafitz y Dogan (2007), Ayala y Torres (2007), Resck, Rodrigues y Gomes (2008).

Cuando los investigadores plantean este tipo de problemáticas abordan temas como la forma de implementar un curso o un contenido en el aula, o se preguntan sobre las mejores estrategias para realizar una actividad curricular. Es decir que estos autores están interesados en asuntos didácticos que aparecen sustentados en sus respectivos currículos.

Como en la categoría anterior, sólo uno de los cinco trabajos clasificados en esta categoría, formula en forma específica su pregunta de investigación, el cual es presentado por Falco (2005), quien se pregunta: ¿Qué contenidos debe saber un enfermero general sobre anatomía y fisiología? De acuerdo a los propósitos de formación.

Finalmente, se puede afirmar que la investigación de Sánchez (2005) sobre las pasantías en Venezuela, además de indagar sobre la puesta en escena del currículo, plantea asuntos del desarrollo curricular puesto que sustenta las pasantías desde del enfoque de cooperación educativa.

**Evaluación curricular:** es un tema que siempre estará en las mesas de trabajo de los investigadores en educación y sus inquietudes se encaminan a

resolver aspectos como las oportunidades, falencias y aciertos de los modelos o metodologías empleadas.

En esta revisión, los trabajos que siguen esta trayectoria son los de Heylings (2002), Mckeown et al. (2003) y Goldie et al. (2004). Los autores del Reino Unido, quienes asumen el currículo como plan de estudios, tienen como asunto problemático la evaluación del currículo en sentido muy específico. Dos de los tres trabajos están preocupados por el impacto del currículo en la formación específica de la anatomía en los "médicos del mañana", y el tercer trabajo se pregunta sobre la formación ética a través de todo el plan de estudios.

**Los docentes y el currículo:** los docentes como sujetos de intervención e interpretación directa del currículo aparecen en el tema de investigación. Su abordaje recoge trabajos que van desde la posición de los profesores ante el currículo y sus campos de acción hasta su formación y capacitación para llevar el currículo a la praxis. Es así como las investigaciones de Rozendo et al. (2000), Sunal et al. (2001), Larcombe y Dick (2003), Gómez López (2005 a,b), y Castilla y López (2007) tienen como eje problemático al sujeto docente como actor del currículo.

Cuando los autores problematizan al sujeto docente como actor del currículo investigan sobre asuntos como: ¿Qué se debe enseñar, cómo se debe enseñar, cómo se prepara para los desafíos contemporáneos de la educación, por qué enseñan como enseñan y como son sus lecturas e interpretaciones frente a las propuestas institucionales? En este último sentido, Gómez (2005 a,b) presenta dos trabajos en México donde se pregunta cómo asumen los docentes sus prácticas de enseñanza frente a las propuestas pedagógicas institucionales.

En esta categoría de análisis todos los autores plantean sus preguntas de investigación, las cuales incluyen cuestionamientos como: ¿Qué concepciones tiene los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias? ¿Será que una vez el docente ingresa a la institución educativa adopta su

propuesta pedagógica? ¿Existe una mejor forma para aprender sobre didáctica que conociendo las prácticas de los docentes? ¿Cuáles son las teorías implícitas de los profesores acerca de la educación y cómo se relacionan con su quehacer pedagógico y con la filosofía educativa de la institución? Si bien la pregunta en la presente investigación (¿Cómo enseñan los profesores universitarios a partir de los diseños curriculares participativos?) se formula para explorar en qué medida las prácticas de enseñanza están orientadas por un diseño curricular participativo, ésta coincide con muchas de las inquietudes formuladas por los autores revisados, puesto que posibilita la indagación sobre aquello que realmente orienta la enseñanza, cuando necesariamente no es el currículo.

**Investigaciones conceptuales:** son aquellas en las cuales se revisan elementos teóricos y conceptuales desde diversos abordajes. En este ámbito aparece el trabajo de Agramonte et al. (2007). En su investigación, los autores plantean como asunto problemático las limitaciones del enfoque cognitivo en la formación integral del profesional de enfermería.

Se percibe después de analizar los campos temáticos y problemáticos de la investigación en currículo y didáctica que no existe un interés investigativo hegemónico y muy por el contrario existe una amplia gama de inquietudes e intereses. De igual forma, como lo señala Díaz Barriga F (2005), aparecen múltiples acepciones del término currículo y sus relaciones con la didáctica, la pedagogía y la filosofía institucional sin que se dé una significancia compartida.

### **3.3.3. Los objetivos de las investigaciones**

El tercer foco de análisis e interpretación en esta revisión se relaciona con **los objetivos de las investigaciones**. En este sentido se puede afirmar que los objetivos planteados están orientados a siete acciones principales: evaluar, comprender, comparar, analizar, demostrar, definir y caracterizar.

Los trabajos cuyo objetivo es **la evaluación** se concentran en valorar:

- o El resultado, por parte de los estudiantes, ante las nuevas formas de enseñanza de las ciencias en la Universidad de Gazi de Ankara en Turquía (Yager, Nafitz & Dogan 2007). Las nuevas formas de enseñanza comprendían búsquedas en línea, mini-simposios científicos y presentación de carteles de investigación.
- o Medir el grado de importancia de los roles docentes para el proceso de enseñanza en el programa de medicina de la Universidad de la Sabana en Bogotá, y el nivel de aplicación de los mismos en su desempeño diario (Castilla & López 2007).
- o Valorar las limitaciones del enfoque cognitivo en la formación integral del profesional de enfermería en Cuba (Agramonte et al. 2007)
- o Evaluar el aprendizaje que tiene lugar durante las experiencias laborales reales de los estudiantes venezolanos en las pasantías que realizan hacia el final de sus carreras académicas (Sánchez, 2005).
- o Evaluar el impacto del currículo en la enseñanza de disciplinas específicas como la anatomía, la fisiología y la ética en diferentes universidades del Reino Unido (Goldie et al. 2004, Mckeown et al. 2003 y Heylings, 2002).

Sunal et al. (2001) planearon en su investigación **comprender** los procesos de cambio en la enseñanza de la ciencia a nivel universitario, como elemento esencial para que las reformas curriculares tengan éxito.

**La comparación** como objetivo único de investigación tuvo lugar en los dos trabajos de Gómez López (2005 a,b) realizados en dos instituciones de educación superior en México.

- o En el primero de ellos el objetivo fue comparar la pedagogía propuesta por una institución privada de educación superior, con lo que ocurría en una muestra de 16 cursos que se impartían en ella, para determinar si el método pedagógico utilizado en las aulas seguía las prescripciones señaladas por la institución.



- o El segundo estudio se llevo a cabo con la finalidad de comparar la filosofía educativa de una institución con los métodos pedagógicos de sus profesores.

En la categoría de **análisis** como objetivo principal de investigación se sitúan los artículos de Domínguez y González (2006) y Resck, Rodrigues y Gomes (2008).

- o En el primero el análisis del currículo del programa de medicina en Cuba se realiza para identificar sus principales debilidades y establecer los nuevos principios que regirán el próximo currículo.
- o En el segundo el análisis se encamina a definir las demandas y expectativas de formación dentro de las prácticas gerenciales del proyecto pedagógico de enfermería, y las estrategias para involucrar docentes, estudiantes y enfermeros favoreciendo las prácticas transformadoras.

Cuando el propósito de investigación es **demostrar o describir**, los autores hacen énfasis en asuntos como la efectividad de los enfoques, estrategias o prácticas innovadoras. En este rango están los siguientes planteamientos:

- o Demostrar la efectividad de una estrategia para asegurar el éxito en la integración de los contenidos en salud colectiva y preventiva en el currículo de la Escuela de Medicina Brody de La Universidad de Carolina del Norte (Kerkering & Novick 2008)
- o Demostrar que la enseñanza explícita del modelo implícito (oculto), se puede lograr con el apoyo constante y una visión de la práctica médica enfocada en la mejora de la salud y en las medidas adoptadas en una intrincada red de relaciones humanas, hábilmente promulgado. Bajo los efectos de una estrategia integradora de los conocimientos biológicos, psicológicos, sociológicos y culturales o de información y un enfoque curricular por competencias (Litzelman & Nottingham 2007)
- o Reportar las prácticas pedagógicas innovadoras en la formación de profesionales de salud de nivel universitario, con énfasis en enfermería.

Detallando y explicando las modalidades de conjugación entre actividades teóricas y la práctica clínica, mediante los medios con que se cuenta en la Universidad Austral de Chile (Ayala & Torres 2007).

La **definición** como objetivo se reporta en el artículo de Masters et al. (2002), quienes lo plantean en el sentido de precisar las necesidades de formación en servicios de salud mental por parte de los enfermeros y la estrategia para involucrar a los usuarios en el diseño y la práctica del currículo.

La **caracterización** de las prácticas se presentó como el objetivo principal en la investigación de Rozendo et al. (2000). El grupo de investigación se propuso caracterizar las prácticas docentes a nivel de la planeación, ejecución y evaluación de actividades de enseñanza-aprendizaje, utilizadas por los profesores de algunos cursos del área de la salud en Brasil: Odontología, Medicina, Enfermería, Farmacia, Psicología, Trabajo Social, Nutrición y Medicina Veterinaria.

#### **3.3.4. Los marcos teóricos**

En la revisión, análisis e interpretación sobre **el marco teórico** que soportan las investigaciones se puede establecer que la mayoría de estas presentan plataformas teóricas muy citados en la literatura educativa como el constructivismo, mientras que otras pocas se sustentan en propuestas muy específicas, especialmente en los Estados Unidos. Las principales orientaciones teóricas son:

**El constructivismo:** soporta conceptualmente cinco (25%) de las investigaciones: Yager, Nafitz y Dogan (2007), Domínguez y González (2006), Gómez López (2005 a,b) y Agramonte et al. (2007)

Los autores coinciden en entender la pedagogía constructivista como la oportunidad para formar pensadores autónomos y racionales, por lo que se empeña en favorecer el desarrollo general del alumno, enfatizando su autonomía intelectual y, a partir de ésta, la formulación de juicios morales,

opiniones razonadas sobre el deber ser, ya que la capacidad de razonamiento moral se deriva de la capacidad intelectual.

De acuerdo con esta orientación del constructivismo un profesor debe plantear situaciones problemáticas que demanden y favorezcan en los alumnos un trabajo reconstructivo de los contenidos, lo cual debe suponer una distancia cognoscitiva entre el problema y la capacidad de los alumnos, de manera que provoque leves desajustes que los anime a elaborar nuevas y más ricas interpretaciones.

**El enfoque de currículo por competencias:** autores como Gómez López (2004), Litzelman y Nottingham (2007), Doran, Kirley y Barnosky (2008) y Resck, Rodrigues y Gomes (2008) plantearon sus investigaciones sobre el modelo del currículo por competencias. Entendiendo por modelo curricular la construcción teórica o forma de representación que describe su funcionamiento y permite explicarlo e intervenir en él. Incluye la selección de los elementos o componentes que se consideran más importantes, así como la de sus relaciones y forma de operación (Díaz Barriga F, 2005).

De esta manera, en el análisis se identifica que los autores coinciden sobre la idea que en la educación superior se deben asumir dos aspectos claves: uno es la formación basada en competencias, en que se supone que éstas no se desarrollan, sino que se movilizan, lo cual ocurre si existe un contexto adecuado para ello; lo otro es migrar desde la concepción de estudiantes (o alumnos), a la de profesional en formación. Es decir, se forma a pares a quienes solo les falta tiempo y experiencia para transformarse en profesionales. Esto desde una concepción chomskyana, en donde se reconoce que el ser humano posee una disposición o capacidad inherente de aprender algo, que luego es traducido en una competencia al complementarse con una actuación.

Para los académicos, asumir estos dos conceptos implica considerar que siempre las personas han tenido capacidades y que como preceptores deben situarse como facilitadores y creadores de contextos apropiados que permitan

el despliegue de las competencias. Significa asumir que cada estudiante es una persona completa a la que solo le falta experimentar para demostrar su capacidad.

**Método pedagógico y filosofía educativa:** en las investigaciones de Gómez (2005 a,b), el autor plantea los siguientes referentes teóricos: método pedagógico, teoría implícitas y filosofía educativa institucional.

Método pedagógico: Tiene a su vez dos componentes: la práctica educativa y las teorías implícitas de los docentes. La práctica educativa se define como un proceso de solución de problemas, en donde el profesor es un agente que utiliza su conocimiento tácito para resolver el problema de cómo lograr las metas educativas que plantean el programa de su materia y la filosofía de la institución

Las teorías implícitas son las lógicas con que los individuos comprenden los eventos que perciben y que guían las acciones de su propia conducta en el mundo. Este conocimiento revelante para la acción suele ser tácito; se desarrolla en la práctica y con la práctica, y rara vez se pide que se explicita.

Filosofía educativa de la institución: se denomina al conjunto de prescripciones sobre valores y métodos pedagógicos que provienen de una visión religiosa (cristianismo), de una antropología (humanismo cristiano), de una visión epistemológica (constructivismo) y de un análisis de la realidad social, política y económica que expresan los fines de la actividad educativa institucional.

**Programa NOVA (NASA Opportunities for Visionary Academics):** el artículo presentado por Sunal et al. (2001) sobre la enseñanza de las ciencias a nivel superior se basa en el Programa NOVA, apoyado por la Administración Nacional Aeronáutica y Espacial de los Estados Unidos. Ha sido desarrollado en respuesta a la necesidad de facilitar el cambio en la enseñanza de las ciencias en la educación superior mediante la prestación de asistencia a los docentes a escala nacional. El programa hace hincapié en la construcción, conexión y colaboración, utilizando lo mejor de lo que se ha aprendido a través

de la investigación sobre el desarrollo profesional del profesorado. Su objetivo es desarrollar y difundir un marco cognitivo de aprendizaje para el cambio profesoral con el fin de mejorar la ciencia, las matemáticas, la tecnología y la alfabetización de todos los alumnos de pregrado. El marco de apoyo es el aprendizaje interactivo y colaborativo y la investigación acción en el aula.

**Modelo de evidencia de los roles del docente:** la investigación de Castilla y López (2007) sobre Los roles del docente en la educación médica en la Universidad de la Sabana, utilizó el modelo de evidencias de los roles del docente de Ronald Harden y Joy Crosby, del Centro de Educación Médica de la Universidad de Dundee, en el Reino Unido, donde se evidencian doce roles docentes agrupados en seis áreas:

- o Proveedor de información durante una conferencia
- o *Role model* durante su labor diaria y en diferentes
- o Escenarios de enseñanza formales
- o Facilitador, ya sea como mentor o como un facilitador del aprendizaje
- o Asesor del estudiante y evaluador del currículo
- o Planeador del currículo y del curso
- o Creador de recursos didácticos y diseñador de guías de estudio

En este modelo, algunos roles requieren más experticia médica y otros más experticia pedagógica.

**El marco desarrollado por Healthy People Curriculum Task Force (HPCTF):** la demostración de una estrategia integradora para mejorar la formación en salud colectiva y preventiva (Kerkering & Novick 2008), se basa en el marco desarrollado (HPCTF) convocada por la Asociación Académica de Centros de Salud y la Asociación de Profesores de Medicina Preventiva.

La programación del plan se apoya en cuatro componentes: evidencia básica para la práctica, servicios de clínica preventiva y promoción de la salud, sistemas de salud y políticas de salud, y prácticas comunitarias. Los componentes se subdividen en 19 ámbitos, cada una con puntos específicos.

**Cooperación educativa:** Sánchez (2005), sustenta su producción investigativa en torno a las pasantías como una forma de cooperación educativa. Sin embargo, advierte que la revisión de la literatura sobre el tema de la cooperación educativa entre el sector externo y el sector universitario para la formación profesional de los estudiantes evidencia que, aunque existen numerosos artículos publicados sobre las bondades de los programas de cooperación educativa y su efectividad para facilitar la empleabilidad de los egresados universitarios, muy poco se ha investigado y publicado sobre el proceso de aprendizaje que tiene lugar durante esas experiencias laborales

Para la autora, las pasantías se perfilan como las actividades más sistemáticas, pertinentes y de mayor duración que permiten a los estudiantes, en su incursión a los espacios laborales reales, contrastar la teoría y la práctica, lo académico y lo laboral y de esta manera desarrollar las competencias para la empleabilidad.

**La praxis transformadora:** el concepto sobre praxis transformadora es abordado por Resck, Rodrigues y Gomes (2008) cuando investigan sobre la formación y la práctica gerencial del enfermero, como un camino para la praxis transformadora.

Para las autoras en el siglo XXI se dará énfasis a la praxis transformadora, la cual se caracteriza por la indeterminación y la imprevisibilidad, lo que permite al hombre como ser conciente y social enfrentar nuevas necesidades, situaciones y producir algo nuevo a partir de una realidad o de elementos pre-existentes, sin embargo para tal, se precisa de la intervención consciente y de la acción humana.

Sustenta las autoras que en el caso de la enfermería es necesario que se adopte el fundamento teórico-pedagógico que sustente el aprendizaje significativo, transformador y adecuado a las demandas sociales y profesionales impuestas. Por lo tanto es necesario trabajar a través de una pedagogía diferenciada, que considere cada aprendiz con sus potencialidades y dificultades y que esté dirigida para la construcción de los sentidos, abriendo

caminos para la transformación y no para una reproducción no crítica de la realidad social

Es importante resaltar que en cuanto al marco teórico de los artículos no se presentan concepciones unificadoras y los autores abordan sus preguntas desde diferentes referentes teóricos, siendo uno de los más fuertes el constructivismo. Sin embargo, esta polisemia teórica se explica porque muchos de los trabajos están involucrando las necesidades sociales de sus contextos, ejemplo de ello son el currículo de la Universidad de Michigan, la formación gerencial de los enfermeros en Brasil, el estudio de las pasantías en Venezuela y la definición de los roles de los docentes de medicina en Colombia.

### 3.3.5. Tipos o metodologías de investigación

En el análisis a la producción obtenida en las bases de datos se encontraron los siguientes resultados sobre **el tipo de investigación**:

**Tabla 7. Paradigma investigativo utilizados en las investigaciones seleccionadas para la elaboración del estado en cuestión**

<b>Autor (es)</b>	<b>Tipo de investigación</b>	<b>Comentario</b>
1. Yager, Nafitz & Dogan (2007)	No está definido	Se interpreta que es investigación cualitativa
2. Larcombe & Dick (2003)	No está definido	Se interpreta que es investigación cualitativa
3. Sunal et al. (2001)	Investigación cualitativa	Estudio de casos y etnográfico
4. Castilla & López (2007)	Investigación cuantitativa	Estudio descriptivo transversal
5. Domínguez & González (2006)	No está definido	Se interpreta que es investigación cualitativa (Interpretativa) y cuantitativa (descriptiva)
6. Gómez López (2005a)	Investigación cualitativa	
7. Gómez López (2005b)	Investigación cualitativa	
8. Kerkering & Novick (2008)	Investigación cuantitativa	Análisis GAP
9. Doran, Kirley &	Investigación cuantitativa	Probabilística

Barnosky (2008)		
10. Litzelman & Nottingham (2007)	Investigación cualitativa	Estudio de casos
11. Masters et al. (2002)	Investigación cualitativa	Temática de preguntas abiertas
12. Resck, Rodrigues & Gomes (2008)	Investigación cualitativa	Perspectiva dialéctica
13. Ayala & Torres (2007)	Investigación cualitativa	
14. Agramonte et al. (2007)	Investigación cualitativa	Documental con procesamiento de la información para la construcción de significados
15. Falco (2005)	Investigación cualitativa	
16. Sánchez (2005)	Investigación cualitativa	Interpretativa
17. Rozendo et al. (2000)	Investigación cuantitativa	Descriptiva
18. Goldie et al. (2004)	Investigación cuantitativa	Diseño de cohorte
19. Mckeown et al. (2003)	Investigación cuantitativa	Modelo lineal
20. Heylings (2002)	Investigación cuantitativa	Descriptiva

Llama la atención en la tabla anterior que tres de los artículos no definen el tipo de paradigma investigativo que utilizaron. Sin embargo, de la lectura se interpreta que son: dos de ellos cualitativos con enfoque interpretativo y el tercero utiliza ambos paradigmas, en el cuantitativo es de tipo descriptivo y el cualitativo es interpretativo. Además, cuatro de los trabajos que se definieron bajo el paradigma cualitativo no explicitan el enfoque metodológico. Lo anterior significa que siete artículos (35%) no tienen una metodología bien definida, situación que hace cuestionar el rigor con que son seleccionados los trabajos.

### 3.3.6. Resultados de investigación

El análisis e interpretación de los **resultados de investigación** en torno a las categorías establecidas para los objetivos, permite presentar los resultados en los siguientes términos:

**Investigaciones que evalúan:** la investigación de Yager, Nafitz y Dogan (2007) quienes se propusieron evaluar los resultados de las nuevas formas de enseñanza sobre las ciencias (búsquedas en línea de los principales problemas de la ciencia y la tecnología, mini-simposios científicos y



presentación de carteles de investigación), determinó que los estudiantes y profesores se encuentran entusiasmados con el enfoque triádico de enseñanza (TTA). El TTA promueve en el estudiante la comprensión de conceptos, así como su desarrollo y opiniones positivas hacia la ciencia.

Cuando Castilla y López (2007) midieron el grado de importancia de los roles para los profesores de medicina en la Universidad de la Sabana encontraron que los más importantes están relacionados con el docente: como organizador del curso, responsable por la planeación, e implementación de un área, asignatura y/o módulo; como estructurador del currículo; como diseñador de material educativo; como líder de procesos de investigación y como conferencista en el aula de clase.

La evaluación de Sánchez (2005) sobre los aprendizajes en contextos reales de trabajo permitió establecer que las actividades de pasantías, se pueden admitir como la estrategia más común de relación entre la universidad y el sector productivo para la formación profesional, y deben ser entendidas por las universidades como un elemento fundamental del currículo, en vista de los efectos positivos de esta actividad en la formación de los estudiantes y como medio para facilitar la inserción de los egresados en el mercado laboral. Para finalizar, la autora sostiene que la fundamentación teórica del aprendizaje en los contextos laborales está en el enfoque sociocultural, el cual considera que el aprendizaje ocurre como consecuencia de la participación e intercambio de conocimientos en contextos socioculturales de interacción, más que en la mente individual. En este enfoque sociocultural se ubican las pasantías universitarias según se interpretó a partir de los programas estudiados.

La evaluación del enfoque cognitivo en la formación de enfermeros (Agramonte et al. 2007), mostró que algunas limitaciones fundamentales subyacen, a juicio del autor, en las concepciones psicopedagógicas de esta tendencia, que obstaculizan la preparación integral de los estudiantes de enfermería. Ellas son a) Considerar el proceso de construcción del conocimiento, sólo con carácter individual y personal, no social. b) Desestimación del papel que juega el docente, el grupo, la familia la sociedad

en general en el aprendizaje de los estudiantes. c) Enaltecimiento del método por sobre las restantes categorías de la didáctica y d) Criterios para diseñar planes de estudio y programas de asignaturas teniendo en cuenta como fundamental los intereses y posibilidades de los estudiantes.

Las evaluaciones del impacto del currículo: (1) Goldie et al. 2004 mostraron que la probabilidad de tener un consenso en la respuesta sobre un asunto ético fue más baja en el primer año y más alta después de primer año de estudios; (2) Mckeown et al. 2003 encontraron que los estudiantes de 1995 (antiguo currículo) tienen mayor probabilidad de puntuación superior que los estudiantes de la nueva versión curricular. En Conclusión, la introducción de los nuevos cambios en el curso basados en los sistemas ha tenido un impacto negativo en el conocimiento de la anatomía de superficie en los estudiantes de medicina y (3) Heylings (2002) reportó que existe una considerable variación en la duración y la dotación del personal de la enseñanza de la anatomía, según el tipo de plan de estudios.

**Investigaciones que comprenden:** el trabajo de Sunal et al. (2001) permitió comprender los cambios que se presentan en los docentes, con relación a la enseñanza, después de haber finalizado el programa NOVA. El artículo afirma que el programa NOVA fue finalizado por 22 de las 30 instituciones iniciales y los profesores participantes se describen como facilitadores del aprendizaje, los cuales fueron significativamente más propensos a planificar y ejecutar luego del cambio y a participar en el proceso en desarrollo.

**Investigaciones que comparan:** los trabajos de Gómez (2005 a,b) que establecen la comparación entre las propuestas institucionales y la realidad que se vive en el aula demuestran que la universidad cuenta con una propuesta de metodología educativa bien fundamentada en la filosofía, la antropología y en las ciencias de la educación. No obstante, hace falta que tome acciones eficaces para que su propuesta pedagógica sea puesta en práctica por todos los profesores pues, de otra manera, continuará esta discrepancia entre lo que la institución declara y lo que ocurre en muchos de los cursos que se imparten en sus aulas.

**Investigaciones que analizan:** Domínguez y González (2006) al analizar el currículo vigente en el programa de medicina en Cuba encontraron que: El 57 % de los expertos opinó que los objetivos no orientan con claridad la actividad de aprendizaje; el 54 % manifestó que los métodos más empleados son los reproductivos; el 81 % consideró que es escaso el uso de los recursos de la informática; el 55 % consideró que la objetividad de la evaluación del aprendizaje es baja; el 56 % expresó que el diseño no es adecuado para una formación humanística y de valores; el 67 % opinó que es insuficiente el desarrollo de habilidades para la comunicación; el 78 % opinó que los estudiantes solo tienen la posibilidad de elegir temas optativos dentro de los que están previstos en el plan de estudios; el 77 % consideró que el desarrollo de las habilidades para la investigación no es adecuado y el 67 % consideró que no están bien articulados los conocimientos básicos con los de clínica.

Mientras que Resck, Rodrigues y Gomes (2008) al analizar las demandas y expectativas de formación dentro de las prácticas gerenciales del proyecto pedagógico de Enfermería, hallaron se presentan algunas limitaciones provenientes de la formación y de la praxis del enfermero en relación a la construcción y consolidación de competencias gerenciales del alumno. En la relación teoría y práctica, los testimonios de los alumnos y docentes muestran que la enseñanza está referida a la asistencia con pocas oportunidades para la gerencia, las cuales están focalizadas en actividades burocráticas, dando una visión equivocada de la función del docente supervisor del alumno. En este campo empírico fue explicada la necesidad de implementar la planificación conjunta entre los sujetos involucrados en la formación y en la praxis (estudiantes, docentes y enfermeros de los servicios básicos de salud y de hospital) integrando la enseñanza y el servicio.

**Investigaciones demostrativas o descriptivas:** la evaluación longitudinal de la Universidad Estatal de Michigan necesaria para el seguimiento del programa de medicina mostró que en sus estudiantes, las actitudes respecto al cuidado de los grupos subatendidos se mantiene positivas a través de los cuatro años de escuela de medicina, en contraste con los datos nacionales

que muestran actitudes estudiantiles negativas con el paso del tiempo. Lo anterior significa que el currículo y las prácticas de enseñanza implementadas de acuerdo al marco curricular del Healthy People Currículo Task Force alcanza sus objetivos (Kerkering & Novick, 2008).

Los resultados de la investigación de Universidad de Indiana respaldan la idea de que casi todos los estudiantes y muchos profesores, apoyan plenamente el concepto de competencia curricular. Los estudiantes argumentan que el nuevo plan de estudios por competencias es un factor importante en su decisión de asistir IUSM. Los resultados de las evaluaciones de estudiantes de medicina a nivel nacional muestran que los estudiantes de la IUSM están por encima del promedio nacional, y están a un nivel superior del que han estado en los últimos 10 años (Litzelman & Nottingham 2007).

Las prácticas de enseñanza como el ABP; desarrollo de habilidades clínicas, talleres vivenciales, trabajo comunitario vienen a ser un reporte de los esfuerzos docentes realizados en la formación de profesionales de salud en la Universidad Austral de Chile. Por el costo que ellas tienen no han llegado a masificarse, pero se abren paso entre las tendencias clásicas de enseñanza, en la naturalidad de un proceso paulatino de cambios. La carrera de Enfermería es pionera en la innovación curricular y didáctica, extendiéndose entre las demás carreras sanitarias las denominadas "prácticas ejemplares". Por lo mismo, docentes de la carrera forman parte de la Oficina Técnica de Desarrollo Docente (OTDD).de esta universidad (Ayala & Torres 2007).

**Investigaciones que definen:** el artículo de Masters et al. (2002), para definir las necesidades de formación en servicios de salud mental por parte de los enfermeros y la estrategia para involucrar a los usuarios en el diseño y la práctica del currículo, sustentan que si bien las respuestas de los participantes en el proyecto pueden verse abrumadoramente positivo, hubo zonas de tensión evidente, especialmente en relación con participación y la propiedad del proyecto, y el impacto en el aprendizaje de los estudiantes y las expectativas.

**Investigaciones que caracterizan:** la caracterización de las prácticas en la investigación de Rozendo et al. (2000) demostró que los datos apuntan a una conjetura que debe ser motivo de preocupación por parte de los educadores y de los responsables de las políticas educativas. Esto porque la mayor parte de los profesores del estudio tienen menos de 35 años, es decir un grupo relativamente joven, con un máximo de 5 años en la enseñanza de la educación superior y sin preparación específica para tal actividad. Se abordaron los métodos de enseñanza y los recursos didácticos más utilizados y se obtuvo: Con relación a los métodos de enseñanza, 25 (86,2%) de los docentes afirman hacer uso del aula expositiva como método de enseñanza más frecuente, seguida por discusión de casos (48,3%), aula práctica de laboratorio (41,4%), aula práctica de clínica (34,5%), seminario (27,6%) debate con toda la clase (31,0%), trabajo en grupo (17,2%) e aula práctica de campo (13,8%). Los resultados muestran una enseñanza basada en el método tradicional relacionado con la educación bancaria descrita por Freire.

#### **Otras investigaciones:**

Antes de finalizar el presente estado en cuestión es oportuno citar el trabajo que viene realizando la Vicerrectoría de Docencia de la Universidad de Antioquia sobre currículo por medio del Grupo Interdisciplinario de Investigación en Currículo (GINIC). El grupo fue creado en el 2006 con el propósito de generar un escenario permanente de reflexión y debate académico sobre temas curriculares y, en consecuencia, adelantar proyectos de investigación que lo consoliden. Igualmente, busca mantener diálogos permanentes entre las diversas instancias académicas de los programas y la Vicerrectoría de Docencia con el ánimo de fortalecer la comunicación, el apoyo y la toma de decisiones sobre temas curriculares. El grupo se inscribe en el marco de las acciones institucionales de mejoramiento reconocidas en el proceso de acreditación institucional, en lo que tiene que ver con política curricular y con el diseño de estrategias para lograr flexibilidad en los currículos de los programas de pregrado de la Universidad de Antioquia.

Uno de los objetivos planteados por el GINIC durante la investigación "La flexibilidad curricular en el contexto de las transformaciones curriculares de los programas de pregrado de la Universidad de Antioquia, sede central, 1996-2010", estuvo centrado en conceptualizar la flexibilidad curricular, sus significados y alcances en la educación superior del siglo XXI; y para ello, el grupo decide construir paralelamente el concepto del currículo desde el cual se comprendería la investigación. Bajo este objetivo, uno de los investigadores experto en currículo, revisó las fuentes teóricas más recientes y las concepciones de los profesores que participaron en los talleres programados durante la investigación hasta llegar a concebir el currículo como un:

(...) dispositivo por medio del cual la institución o programa describe, organiza y ejecuta el proceso educativo, reúne y pone en conexión un conjunto de componentes que le son indisolubles, y que comportan sus propios marcos de complejidad, a saber: las intencionalidades, los contenidos, las interacciones, los métodos y los medios, las reglas de funcionamiento y convivencia, el pensamiento educativo que se invoca, la concepción de la gestión y del gobierno. Aparte, el currículo cobra vida y se desarrolla en tanto que proceso siguiendo etapas de diseño, planeación, ejecución, evaluación y mejoramiento. (Grupo Interdisciplinario de Investigación en Currículo, 2008, p.14)

No obstante, el investigador advierte que esta concepción de currículo como toda definición no es más que una expresión altamente condensada, una generalización a veces extrema de aquello que se quiere definir, de tal forma que es susceptible de ser rotulada y clasificada como cualquier otra, en la misma perspectiva del autor o en otra diferente

### **¿Qué no está en la agenda de la investigación en torno al currículo y la didáctica universitaria?**

Lo primero por afirmar en esta parte del texto es que la producción investigativa en el campo del currículo es amplia, evidencia de ello es el registro de 76247 artículos (tabla 2) bajo el descriptor University Curriculum. Sin embargo, cuando ésta se dirige hacia las investigaciones que asuman las

prácticas de enseñanza como una expresión de la interpretación que los docentes hacen del currículo, los resultados se limitan considerablemente, en especial cuando abordamos los trabajos en el área de la salud, los cuales indagan especialmente sobre los nuevos modelos curriculares. Lo anterior significa que si bien hay una gran riqueza en la investigación curricular, hay poca información sobre los mecanismos y condiciones bajo los cuales los docentes llevan el currículo institucional a sus prácticas en el aula de clase. En esta revisión los trabajos de Gómez (2005 a,b) en México son los más cercanos a los sentidos de esta búsqueda, pues en ellos el autor indaga sobre las relaciones entre el modelo pedagógico o la filosofía institucional y las prácticas pedagógicas en el aula de clase.

Es oportuno resaltar que la tendencia general de los trabajos revisados es presentar propuestas curriculares, o en términos de Gimeno (1996) desarrollos curriculares, que dan respuesta a necesidades locales o nacionales, lo cual llama la atención si se tiene en cuenta que la educación es uno de los ámbitos tocado por el discurso de la globalización. Se interpreta entonces que en un mundo presionado por el discurso internacional, los autores están preocupados por dar respuesta a las necesidades del entorno y esto se evidencia en los trabajos desde las formas de enseñanza de las ciencias en Turquía para resolver el problema de cómo el pueblo turco asume la ciencia y la tecnología hasta propuestas como en la Universidad de Michigan, la cual está abordando un currículo médico que intenta dar respuesta a los problemas de salud en los niveles socioeconómicos menos favorecido.

En este sentido es que la investigación **"Didáctica Universitaria: del Currículo a las Prácticas de Enseñanza"** se torna pertinente, pues como lo afirma Díaz Barriga F (2005) es importante dilucidar el sentido y el significado real que los modelos curriculares tienen para los actores. Aunque la investigación educativa es abundante algunos espacios de indagación permanecen sin explorar, por ejemplo, sabemos poco si los modelos curriculares son llevados a la práctica en las aulas, como tampoco conocemos si hay casos de oposición, resistencia o rechazo y los efectos de estas

posiciones sobre el currículo, la institución y especialmente sobre el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje.

El abordar el tema del currículo universitario y su relación con la didáctica a partir de las prácticas de enseñanza desde una perspectiva del estado en cuestión permitió ampliar las fuentes de información, especialmente en lo relacionado con el tipo de producción y de publicación, puesto que existe un esfuerzo investigativo que merece ser revisada para conocer los aportes más significativos, como también resaltar la pertinencia del tema de interés aquí planteado.



**SEGUNDA PARTE**

**ABORDAJE METODOLÓGICO DEL PROBLEMA**

## CAPÍTULO 4

### LA EXPERIENCIA HERMENÉUTICA

La investigación didáctica está orientada a "estudios para *construir una teoría didáctica* y derivar técnicas de trabajo en el aula, y *estudios sobre el aula*, para construir una teoría de procesos de enseñanza o de aprendizaje, o bien aportar elementos para una comprensión sobre el funcionamiento de los procesos en el aula. (Díaz, 1998 citado por Bolívar, 2008, p.112)

#### **4. La experiencia hermenéutica**

##### **4.1. Elementos generales que orientaron la experiencia hermenéutica**

###### **4.1.1. La pregunta de investigación**

Como experiencia hermenéutica esta investigación se orientó por la pregunta sobre: ¿Cómo enseñan los profesores universitarios a partir de los diseños curriculares participativos?

###### **4.1.2. La hipótesis abductiva**

La hipótesis de tipo abductivo se planteó como una posible respuesta a la pregunta que orientó la investigación y anticipó el sentido de la pregunta: "Existe una escasa correspondencia entre el currículo del programa de Medicina Veterinaria y las prácticas de enseñanza requeridas para que la

propuesta curricular caracterizada por la participación activa del estudiante en la construcción de su propio conocimiento sea una realidad".

#### **4.1.3. El objeto de estudio**

Esta investigación centró su atención en la didáctica universitaria, en tanto prácticas de enseñanza

#### **4.1.4. El campo de acción**

Las prácticas de enseñanza en el programa de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia.

#### **4.1.5. Los objetivos**

##### **Objetivo general**

Analizar, comprender e interpretar las relaciones que se tejen entre el currículo y la didáctica en el aula de clase.

##### **Objetivos específicos**

- Interpretar el desarrollo histórico de los conceptos de: currículo, didáctica, la relación currículo-didáctica y práctica de enseñanza
- Indagar y caracterizar las prácticas de enseñanza en el programa de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia
- Revelar las innovaciones didácticas que acompañan el cambio curricular Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia
- Diseñar y sustentar una propuesta para mejorar la relación currículo-didáctica en el programa de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia

#### **4.1.6. El diseño y la propuesta curricular del programa de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia y sobre la comunidad**

La Facultad de Ciencias Agrarias como la mayor parte de las unidades académicas de la Universidad de Antioquia asume las dinámicas curriculares propuestas por la institución a partir de 1995 e inicia su proceso de transformación, específicamente, en el programa de Medicina Veterinaria seleccionado como texto hermenéutico.

Históricamente el programa de Medicina Veterinaria había realizado una serie de eventos relacionados con reformas curriculares; no obstante, fue sólo en el año de 1998 que se presentó una propuesta formal de transformación curricular, la cual nació luego de un proceso de reflexión interna y de contextualización del ejercicio de la medicina veterinaria en una época de profundos cambios sociales y económicos.

La propuesta<sup>15</sup> de transformación curricular fue elaborada por el Comité de Currículo y el Grupo de Apoyo Curricular luego de la consulta a diferentes estamentos. El proceso estuvo orientado por un experto curricular, el profesor Norbey Garcia O., quien fue designado por la Vicerrectoría de Docencia de la misma Universidad. Este grupo de trabajo asumió la tarea de la transformación en forma consciente y responsablemente y con gran entusiasmo. Así lo declaran los miembros del Grupo en la presentación de la propuesta:

<sup>15</sup> El documento rector de acuerdo con la investigación del Grupo Interdisciplinario de Investigación en Currículo (GINIC), adscrito a la Vicerrectoría de Docencia de la Universidad de Antioquia, hace referencia a "aquel texto unitario generado en el interior de un programa académico, cuya vigencia y orientación son reconocidas como guía que preside las actividades y decisiones internas, documento en el que además se describen los pormenores conceptuales y operativos del más reciente proceso de cambio curricular operado en el programa. Por supuesto, el documento no es en sí mismo el currículo pero comunica lo esencial de éste...", (Informe final de la Investigación: "La flexibilidad curricular en el contexto de las transformaciones curriculares de los programas de pregrado de la Universidad de Antioquia, sede central, 1996-2010", 2010, p.47. En prensa).

(...) con la sana utopía de colocar el nuevo currículum de Medicina Veterinaria como modelo para el país y para América Latina, para lo cual se ha amparado en la convicción de que la madurez del profesorado adscrito al programa es lo suficientemente real como para compartir tal utopía y hacer de ella un reto con el cual preparar la entrada digna del programa en el próximo siglo, que será a no dudarlo un siglo de cambios dramáticos en los más diversos campos (Comité de Carrera & Grupo de Apoyo Curricular, 1998)

Los planteamientos del nuevo currículo se encuentran consignados en el documento rector del programa denominado "Propuesta de Transformación Curricular del Programa de Medicina Veterinaria"<sup>16</sup>. Este documento representa lo que Posner (2005) define como currículo oficial, tratamiento que recibirá durante el desarrollo de toda la investigación.

El texto se encuentra estructurado en tres grandes ítems a saber:

- S Los rasgos conceptuales básicos del programa: integralidad, pertinencia, flexibilidad y misión
- S Los rasgos estructurales que a su vez incluyen:
  - Las necesidades prioritarias de formación: área clínica, medicina preventiva, salud pública, socio-humanística y gestión administrativa empresarial
  - El objeto propio: definido en términos de productividad, sostenibilidad y competitividad
  - El propósito de formación
  - Las estructuras del plan formativo: líneas, núcleos y asignaturas integradoras
- S Otros rasgos curriculares:
  - La interdisciplinariedad
  - La investigación
  - Las prácticas académicas
  - Los proyectos problematizadores

<sup>16</sup> Colombia, Universidad de Antioquia, Comité de Carrera de Medicina Veterinaria y Grupo de Apoyo Curricular. (1998). *Propuesta de Transformación Curricular del Programa de Medicina Veterinaria*. Medellín: Gutiérrez, H. N., Tamayo, P. C., Gaviria, B. G., López, M. O., Cuartas, M. G., Restrepo, B. G. et al.

- La evaluación académica
- El modelo pedagógico

La forma en que el programa comprende y asume cada uno de estos componentes será abordada más adelante, cuando en el análisis de las prácticas de enseñanza se compare lo planteado en el currículo y la realidad de lo que ocurre en el aula de clase (Tercera parte del documento: El proceso hermenéutico). No obstante, a continuación se presentan algunos aspectos generales sobre la propuesta curricular del programa.

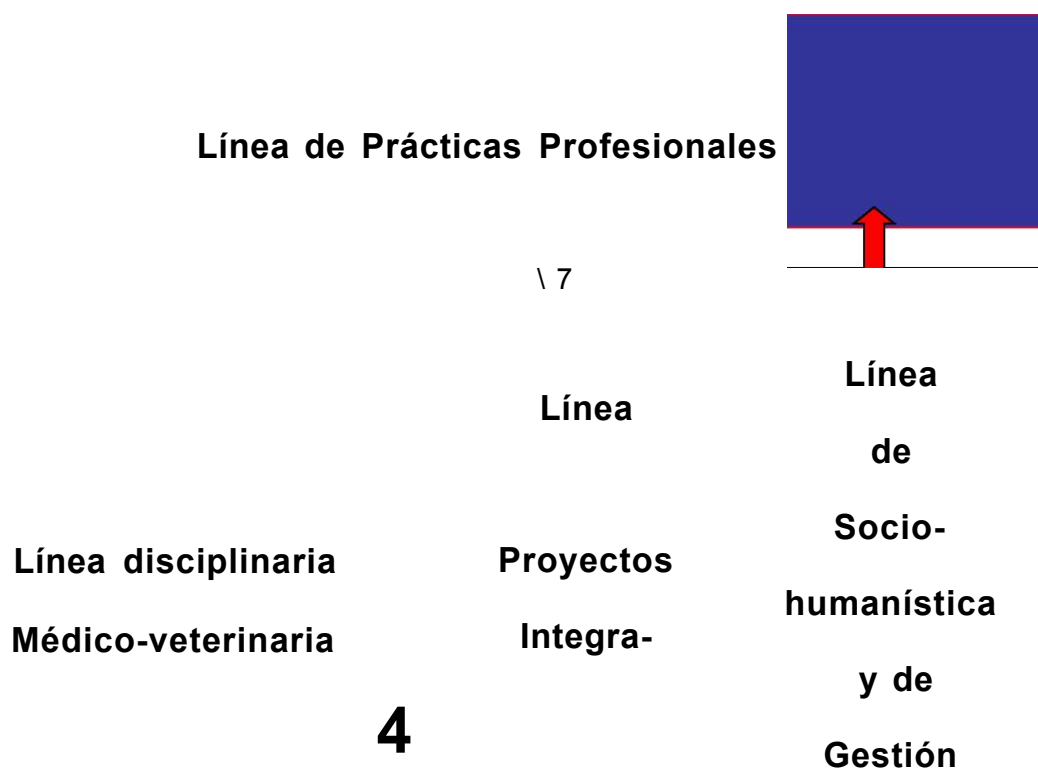
Para la transformación curricular de Medicina Veterinaria se plantearon las nuevas necesidades de formación regidas, principalmente, por el criterio de pertinencia. En función de ésta se seleccionaron los contenidos según la interpretación realizada de la realidad social, la realidad cultural, la realidad del conocimiento y de la técnica, o lo que significa la realidad del campo profesional en su sentido más amplio. Se plantearon entonces como necesidades prioritarias de formación: el área clínica, la medicina preventiva, la salud pública, la sociohumanística y la gestión administrativa agropecuaria.

Por otra parte, y dando lugar a las nuevas tendencias en la estructuración de los planes formativos se definieron las líneas de contenido, como los campos más amplios de conocimiento, siendo los núcleos el eslabón intermedio desde donde se desprenden las asignaturas integradoras. Tanto para las líneas, como para los núcleos y para las asignaturas integradoras, el criterio especialmente en aplicación es el de la integralidad, el cual conduce a articular en forma concreta los contenidos del plan de formación.

Con base en el objeto propio de estudio reexpresado y en las necesidades de formación, se plantearon para el currículo de Medicina Veterinaria las siguientes líneas de contenido: línea disciplinaria médico veterinaria, línea de proyectos integradores, línea de formación sociohumanística y de gestión y la línea de prácticas profesionales

Los núcleos temáticos se constituyen en unidades de integración de contenidos, intermedios entre las líneas y las asignaturas. En el presente caso algunos de los núcleos individuales ocupan espacios que coinciden con el espacio total asignado a la línea respectiva.

**Gráfico 4. Líneas de formación del currículo de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia**



Al igual que las líneas, cada núcleo se rige por un propósito de formación en torno al cual se despliega su temática. El propósito interpreta una necesidad prioritaria de formación que ha sido planteada desde la contextualización. En realidad, constituye el soporte básico respecto a identidad, consistencia, unidad y orientación de los contenidos. Es la parte "no negociable" del plan de formación; son los nodos estratégicos de éste. Son ellos:

- Línea médico veterinaria: núcleo de ciencias básicas, núcleo de sistemas orgánicos, núcleo de medicina animal y el núcleo interdisciplinario y de procedimientos.

- Línea de proyectos integradores: núcleo de proyectos introductorios y núcleo de proyectos en salud animal.
- Línea de formación sociohumanística y de gestión: núcleo de formación en cultura y valores y núcleo de administración y política agropecuaria.
- Línea de prácticas profesionales: núcleo de rotaciones clínicas y núcleo de profundización o complementario.

**Gráfico 5. Núcleos temáticos integradores en cada línea de formación del currículo de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia**

<b>Núcleo de rotaciones clínicas</b>		<b>Núcleo de complementación y profundización</b>	
<b>Núcleo de medicina animal</b>	<b>Núcleo Interdisciplinari y de Procedimientos</b>	<b>Núcleo Proyectos en Salud animal</b>	<b>Núcleo de Admón y Política Agropecuaria</b>
<b>Núcleo de sistemas orgánicos</b>		<b>Núcleo Proyectos Introductorios</b>	<b>Núcleo de cultura y valores</b>
<b>Núcleo de ciencias básicas</b>			

Por otra parte, el programa reconoce que para lograr la construcción de un proyecto educativo pertinente que satisfaga las necesidades sectoriales actuales y futuras, requería del cambio del modelo pedagógico tradicional caracterizado por fomentar un aprendizaje memorístico, por otro que propicie el aprendizaje que enfatice sobre el desarrollo de la capacidad de procesar la información, y de almacenar en forma jerárquica los conceptos estimulando



así, el desarrollo de las capacidades de traducir, interpretar y extrapolar conocimientos a nuevos contextos.

La propuesta requería de un modelo pedagógico que asumiera el aprendizaje como un proceso de construcción del conocimiento, que permitiera la organización de los contenidos en torno al tratamiento de problemas, que favoreciera el tratamiento de la diversidad y que estableciera una metodología didáctica investigativa. Luego de un largo proceso de búsqueda se determinó por parte del colectivo docente que el modelo pedagógico que respondía mejor a los requerimientos planteados era el modelo constructivista.

Si bien este modelo pedagógico se adaptaba perfectamente a la nueva propuesta curricular, era necesario propiciar un cambio sustancial en los actores del mismo, es decir una transformación en los docentes y en los estudiantes dirigida en los siguientes términos:

El docente deberá dejar de ser un simple empleado del sistema educativo que se limita exclusivamente a dictar las clases del programa de su asignatura; a hacer exámenes y corregirlos; este deberá ser entonces, un trabajador de la cultura con la capacidad de construir bases teóricas sólidas que lo caractericen como pedagogo y didacta del sector agropecuario, trascendiendo así el mero ejercicio mecánico para convertirse en un profesional con una formación científica, epistemológica, pedagógica y didáctica de alto nivel, que le permita introducirse en las diferentes corrientes constructivistas. (Comité de Carrera & Grupo de Apoyo Curricular, 1998)

El alumno deberá ser un ciudadano dotado de argumentos para elegir y seleccionar lo que racionalmente estime conveniente, deberá resolver eficazmente sus problemas acudiendo a la información especializada, dado que es un intelectual y un trabajador de la cultura, en otras palabras deberá estar plenamente comprometido con su proceso de formación. (Comité de Carrera & Grupo de Apoyo Curricular, 1998)

Todo lo anterior, desde luego, no significaba que el programa rompía definitivamente con los aspectos metodológicos tradicionales. Si bien se

propendía por un modelo activo, en donde el centro es el alumno y la relación con el docente es horizontal, no se desdeña la clase magistral, sino que por el contrario se trataba de ubicarla en su verdadera dimensión y potencialidad pedagógica.

Una vez aprobada la propuesta en las instancias oficiales, Consejo de Facultad y Consejo Académico de la Universidad de Antioquia, el nuevo currículo se implementó a partir del año 2002.

### **Descripción de la comunidad estudiantil**

De acuerdo con los datos suministrados por la Vicerrectoría de Docencia de la Universidad de Antioquia se presentan semestralmente 1444 aspirantes al examen de admisión para el Programa de Medicina Veterinaria de los cuales se admiten en promedio 54 estudiantes. Ingresan además 5 estudiantes en promedio por mecanismos de excepción a comunidades indígenas y negritudes y 5 por reingresos y transferencias. Lo anterior da una proporción de un estudiante admitido por cada 25 inscritos.

El número de estudiantes matriculados en el periodo académico durante el cual se realizó el acopio de la información de la investigación (2008-2) se presentan en la tabla 8, al igual que ciertas características de la población estudiantil.

**Tabla 8. Algunas características de los estudiantes matriculados en el programa de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia durante el periodo académico 2008-2**

<b>Concepto</b>	<b>Información</b>
Matriculados	508
Hombres	249
Mujeres	259
Promedio académico menor de 2	9
Promedio académico de 2 a 3	58

Promedio académico de 3 a 4	361
Promedio académico de 4 a 5	80
Insuficientes	11
Canceladores	14
Desertores	44

### **Descripción de la población profesoral**

El programa de Medicina Veterinaria cuenta con una planta profesoral conformada por un total de 78 entre docentes de cátedra, ocasionales (medio tiempo y tiempo completo) y vinculados. La tabla 9 resume el número de profesores del programa discriminados por nivel de formación y dedicación.

**Tabla 9: Profesores del programa de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia según nivel de formación y dedicación laboral, periodo académico 2008-2**

<b>Concepto</b>	<b>Información</b>
Vinculados tiempo completo	25
Ocasional tiempo completo	6
Ocasional medio tiempo	6
Cátedra	Sin información
Título pregrado	9
Título maestría	12
Título doctorado	7
Título Especialización no médica	8
Título Especialización médica	1
Categoría Auxiliar	12
Categoría Asistente	15
Categoría Asociado	8
Categoría Titular	2
Total	37

## 4.2. El enfoque epistemológico de la investigación

La presente investigación es cualitativa y se realizó bajo un enfoque hermenéutico por las siguientes razones conceptuales.

### 4.2.1. La investigación cualitativa

La investigación cualitativa, como lo define Galeano (2004), es más que una metodología, es un campo de estudio en si mismo que cruza disciplinas, áreas de conocimiento y problemáticas. Es un sistema complejo que interconecta términos, conceptos y presupuestos; además, incluye tradiciones asociadas con la fenomenología, el interaccionismo simbólico, la hermenéutica, la semiótica, el posestructuralismo, la escuela crítica, la sociología comprensiva, y una variedad de perspectivas investigativas conectadas con estudios culturales e interpretativos.

La investigación que se presenta en este documento es de tipo cualitativo, una vez que se ejecutó en la universidad como institución social, en la cual se evidencian procesos sociales particulares como son los de tipo pedagógico, curricular y didáctico, siendo que este último tiene intereses específicos en los procesos de enseñanza, en la cual los profesores se dimensionan como actores propositivos y participativos. Así, la organización social denominada Universidad de Antioquia se abordó cualitativamente mediante la aproximación a los docentes y estudiantes del programa de Medicina Veterinaria, para interpretar y comprender sus percepciones sobre el currículo y como los profesores lo evidencian en el aula de clase por medio de las prácticas de enseñanza.

### 4.2.2. La hermenéutica: desde una posibilidad para interpretar a una experiencia para producir conocimiento científico

La palabra hermenéutica, cuyo origen etimológico se le atribuye a Hermes, mensajero de los dioses, está relacionada con la posibilidad de mediar. Sin

embargo, su transformación a término se inicia con la interpretación técnica de los poetas griegos. Fue durante el medioevo que el término *hermeneía* se extendió, básicamente sobre lo teológico y se aplicó en un texto en particular, la biblia (González, 2010b). La autora, luego de interpretar los textos de Gadamer, plantea traducir la filosofía hermenéutica propuesta por el autor como una posibilidad para desarrollar investigaciones de carácter científico, bajo lo que denomina la experiencia hermenéutica, la cual consiste en traducir una vivencia con el fin de realizar sobre ella una investigación, lo que a su vez permite dos cosas en forma simultánea, la formación del ser que investiga y la traducción de las estructuras de sentido que se investigan, en tanto textos.

De acuerdo con la autora la experiencia hermenéutica que es el todo, se divide en las partes: el proceso, la estructura y el procedimiento hermenéutico. El proceso se desarrolla a través de los prejuicios, la reflexión, el análisis, la comparación, la comprensión, la interpretación y la síntesis que están presentes durante toda la investigación. Por su parte, el procedimiento aborda el problema que es dialéctico, la hipótesis que es abductiva, la historia de conceptos, el estado en cuestión y el acopio de la información que orientan los sentidos de la investigación, para crear la cosa, lo nuevo. Una vez creado lo nuevo se conversa con las autoridades para llegar al acuerdo que representa una nueva unidad de sentido, legitimando la cosa creada que es un nuevo texto para otros. Todo ello, proceso y procesamiento, se enmarca en una estructura hermenéutica que se expresa en el círculo de la comprensión, el cual es concéntrico, y siempre está relacionando el todo con sus partes permitiendo así la fusión de horizontes.

#### **4.3. La experiencia hermenéutica en la presente investigación**

Esta investigación planteó la experiencia hermenéutica para su abordaje puesto que pretendió reflexionar, analizar, comparar, comprender e interpretar los sentidos que los profesores de Medicina Veterinaria le dan al currículo en las aulas de clase, sentidos que se expresan por medio de las prácticas de enseñanza.

#### 4.3.1. El procedimiento hermenéutico

Las partes del procedimiento hermenéutico representadas en el problema dialéctico, la hipótesis abductiva, la historia de conceptos y el estado en cuestión ya fueron presentados en la primera parte de este documento, al igual que la metodología con que fueron abordadas. El procedimiento para el acopio de la información se presenta más adelante (numeral 4.5), y la síntesis de la investigación se presenta como la parte final de este trabajo (cuarta parte).

#### 4.3.2. La estructura hermenéutica

La pregunta de investigación (¿Cómo enseñan los profesores universitarios a partir de los diseños curriculares participativos?) y la hipótesis abductiva (Existe una escasa correspondencia entre el currículo del programa de Medicina Veterinaria y las prácticas de enseñanza requeridas para que la propuesta curricular caracterizada por la participación activa del estudiante en la construcción de su propio conocimiento sea una realidad) sirvieron a manera de elementos orientadores y anticipadores de sentido<sup>17</sup> para poder conversar con los textos<sup>18</sup> y lograr la fusión de horizontes<sup>19</sup>. Fusión que se

<sup>17</sup> Gadamer, dice que el concepto de vivencia se refiere a "las formaciones de **sentido** que nos salen al encuentro en las ciencias del espíritu pueden aparecérsenos como muy extrañas e incomprensibles; no obstante cabe reconducirlas a unidades últimas de lo dado en la conciencia, unidades que no contienen nada extraño, objetivo ni necesitado de interpretación. Se trata de unidades vivenciales, que son en sí mismas unidades de sentido" (Gadamer, 2005, p.102).

<sup>18</sup> En la historia del concepto sobre **texto** abordada por Gadamer (2005) en el tomo II de Verdad y Método, capítulo 24, el autor dice que "Hemos llegado así a un concepto sumario que subyace en toda constitución de texto y hace visible a la vez su inserción en el contexto hermenéutico: todo retroceso al texto - sea un texto real, fijado por escrito, o una mera reproducción de lo manifestado en una conversación - remite a la ©primitiva noticia^, a lo notificado o informado originariamente, que ha de valer como algo idéntico dotado de sentido. Lo que encomienda una tarea en relación con todas las fijaciones por escrito, es justo que esa noticia debe ser comprendida. Y el texto

establece gracias al ejercicio permanente de relacionar en forma dialógica el todo<sup>20</sup> y las partes<sup>21</sup>, el pasado y el presente, lo teórico y lo práctico, lo extraño y lo propio, de tal forma que se establece un nuevo acuerdo o sentido sobre la cosa<sup>22</sup>, siendo que ese nuevo sentido se concretiza en la investigación.

De acuerdo con lo anterior, el sentido que orientó la investigación para lograr la fusión de horizontes, relacionó dialógicamente en primer término el problema teórico de la participación de los profesores en la elaboración de los currículos, que permitió el planteamiento de la pregunta de investigación, con la hipótesis abductiva que se formuló como una posible respuesta a la pregunta formulada. De tal forma que a la pregunta sobre cómo enseñan los profesores de un programa académico universitario orientado por una propuesta curricular alternativa, se le estableció como posible respuesta una escasa correspondencia entre lo que propone el currículo y las prácticas de enseñanza que le conciernen.

De igual forma, la didáctica como el todo de la investigación se relacionó con las partes, comprendidas como unidades de significación, el currículo, la relación currículo-didáctica y las prácticas de enseñanza que fueron interpretadas a la luz del todo, la didáctica.

fijado ha de fijar la información originaria de tal manera que su sentido sea comprensible unívocamente" (Gadamer, 2005, p. 332).

<sup>19</sup> "En cambio, forma parte de la verdadera comprensión el recuperar los conceptos de un pasado histórico de manera que contengan al mismo tiempo nuestro propio concebir. Es lo que antes hemos llamado **fusión de horizontes**" (Gadamer, 2005, p.453).

<sup>20</sup> "La anticipación de sentido que hace referencia al **todo**, solo llega a una comprensión explícita a través del hecho de que las **partes** que se determinan desde el todo determinan a su vez este todo" (Gadamer, 2005, p. 360).

<sup>21</sup> "Cada **parte** expresa algo del **todo** de la vida, tiene por lo tanto una significación para el todo del mismo modo que su propio significado está determinado esta determinado desde este todo" (Gadamer 2005, p 283).

<sup>22</sup> La **cosa** es el "ente, asunto que se negocia, acuerdo" (Gadamer, 2005, p. 72).

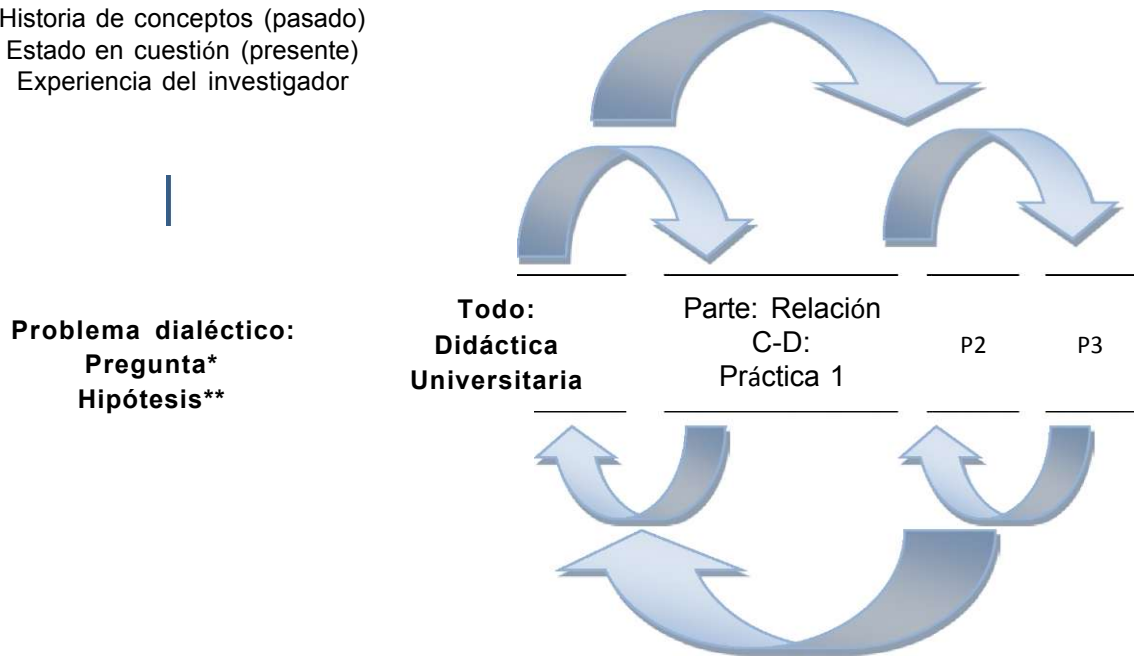
De otro lado, se relacionó el pasado o la tradición escrita sobre el todo y las partes (didáctica, currículo, la relación currículo-didáctica, prácticas de enseñanza) dando lugar a la construcción de la historia de conceptos, con el presente representado por el estado en cuestión durante el periodo 2000-2008 sobre currículo, didáctica y sus relaciones en el aula de clase a nivel superior. Así, cuando las partes sufren modificaciones alteran a su vez el todo representado en la didáctica. La fusión de horizontes produce lo nuevo, la cosa, la comprensión e interpretación sobre las prácticas de enseñanza, orientadas por un sentido, el de buscar la relación currículo-didáctica que establecen los docentes en el aula de clase.

**Gráfico 6. Representación de la estructura hermenéutica de la investigación**



**Pregunta\*:** ¿Cómo enseñan los profesores de Medicina Veterinaria de la U de A?

Historia de conceptos (pasado)  
Estado en cuestión (presente)  
Experiencia del investigador



**Hipótesis\*\*:** Escasa correspondencia entre el currículo y las prácticas de enseñanza.

Prejuicios, análisis, reflexión, comparación, comprensión, interpretación, síntesis

Finalmente, la interpretación de los textos se da a través de una relación entre el ser que investiga con los mismos. Los textos a interpretar en esta investigación incluyeron el currículo como propuesta oficial planteada por el programa de Medicina Veterinaria, las prácticas de enseñanza: la clase o cualquier otro espacio como laboratorios, consultorios, clínicas u otros sitios de práctica. El material de apoyo utilizados por los profesores en cada una de las clases grabadas (programas de las asignaturas, lecturas o documentos, diapositivas o presentaciones para la clase). Además, de las conversaciones sostenidas con los profesores y las encuestas de prejuicios aplicadas a los estudiantes. Una vez creado el nuevo sentido, la cosa, como producto de la fusión de horizontes, esto es una propuesta para que la relación currículo-

didáctica se correspondan en el aula de clase, se comprende e interpreta el problema en esta temporalidad.

#### **4.3.3. Proceso hermenéutico como estrategia para la interpretación de la información**

El proceso hermenéutico, como parte de la experiencia hermenéutica, es dinámico y permea toda la investigación; en él se da la traducción de los textos y la búsqueda permanente de la fusión de horizontes. Cada uno de los textos utilizados en la presente investigación fue sometido al proceso hermenéutico que se define por medio de: los prejuicios, la reflexión, el análisis, la comparación, la comprensión, la interpretación y la síntesis (González, 2010a).

**Los prejuicios**<sup>23</sup> en el proceso hermenéutico son entendidos como los elementos con que el ser que investiga se sienta a traducir los textos y están definidos por las comprensiones e interpretaciones de quien escribe este documento, incluyendo la traducción realizada de la historia de los conceptos (pasado) y del estado en cuestión (presente). Pero, sin duda alguna, la investigadora está influenciada por sus vivencias en el programa de Medicina Veterinaria durante el proceso de transformación curricular y durante su implementación, siendo que éstas encaminaron el planteamiento de la hipótesis abductiva en términos de la escasa correspondencia entre la propuesta curricular y las prácticas de enseñanza; sin embargo, durante la investigación los prejuicios pueden desaparecer o modificarse en el proceso de creación para llegar al acuerdo con la cosa.

<sup>23</sup> El proceso hermenéutico que permite la traducción de los textos se inicia con los prejuicios que son: "(...) una anticipación, un concepto formado antes de haber reunido y examinado la información pertinente, y por lo tanto, basado en pruebas insuficientes o incluso imaginarias. (...) Son juicios anteriores al conocimiento cabal de la cosas. (...) Es el enunciado de una relación que aún no existe" (Muñoz, 2001 citado en González, 2006a, p.46).

Los prejuicios también se evidenciaron en las ideas expresadas por los estudiantes a través de la encuesta, en la cual consignaron sus apreciaciones acerca de cómo enseñan los profesores del programa de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia, qué tanto éstos se han aproximado al currículo del programa y qué tanto han facilitado o no el acercamiento de los estudiantes al currículo. Además, definieron las metodologías de enseñanza que prefieren al momento de enfrentar una actividad académica, lo que opinan acerca del currículo que orienta el programa y sobre su proceso de aprendizaje.

Por su parte, las conversaciones con los profesores del programa también permitieron conocer los conceptos, en tanto prejuicios, que poseen sobre lo que es currículo, didáctica y sobre como ambas tradiciones se relacionan; además, expresaron sus concepciones o teorías implícitas sobre sus prácticas de enseñanza en el marco del currículo que las orienta, sobre éste y sus limitaciones, fortalezas y sobre las posibilidades para mejorarlo.

**La reflexión**<sup>24</sup> permanente sobre la posible relación entre el currículo y la didáctica a través de las prácticas de enseñanza, inspiró el diálogo entre el ser investigador y los textos a traducir. Es desde la reflexión que se percibe lo que ocurre alrededor de la vivencia que nos ocupa. Es decir, que desde la reflexión como expresión del pensamiento interno de la investigadora, entro en un diálogo permanente con las estructuras de sentido, entendidas como los textos que hacen parte de la investigación.

**El análisis**<sup>25</sup> El análisis entendido como la decodificación de los textos permitió establecer las partes que surgieron de la bibliografía revisada, de los

<sup>24</sup> La reflexión, asunto que es permanente durante la experiencia hermenéutica, permite como afirma González "poner en marcha el diálogo entre nuestro pensamiento, que anticipa sentidos, y el pensamiento ajeno, para así evitar el malentenderse a sí mismo, ubicarse correctamente en el círculo de la comprensión y hacer transparente la comprensión" (González, 2010a, p.4).

<sup>25</sup> Analizar, entonces, es un ejercicio mental del sujeto como tal, de quien lee, de quien interpreta, pero el sujeto recorriendo un texto descomponiéndolo,

documentos emitidos por el programa, como también de las conversaciones con los profesores y expertos y de las clases observadas.

La lectura de los textos escritos del programa llevó a concretar los elementos o criterios establecidos para la definición del currículo, su estructura, sus principios, sus propósitos y especialmente su propuesta didáctica y las estrategias de implementación. De otro lado, la conversación con los profesores y el acompañamiento a las aulas estuvo orientada para que las partes fueran expresadas por ellos. Sus concepciones sobre el currículo, la didáctica, la relación currículo-didáctica, las prácticas en el aula y las decisiones que sobre ellas toman.

De igual forma, la lectura de las encuestas sobre los prejuicios de estudiantes llevó a conocer las concepciones que sobre el currículo y las prácticas de enseñanza poseen, como las partes del todo, la didáctica universitaria.

En el proceso hermenéutico, el análisis de los textos, como un todo, abre las puertas a la **comparación**<sup>26</sup> entre las partes para establecer concurrencias y ocurrencias<sup>27</sup> entre las estructuras de sentido, en un momento determinado y en el transcurso de tiempo, en la fusión de horizontes.

decodificándolo, develando sus estructuras, es el momento pertinente, para que ese lector, en tanto sujeto, según Heidegger como un ser ahí, inserte en el tiempo y; por ende, según Gadamer, inserto también en la tradición, mediante el análisis involucre el sí mismo desde sus prejuicios y los confronte con lo que va analizando. (González, 2006a, p.49).

26 De acuerdo con Strauss y Corbin (2002), el análisis comparativo es un rasgo esencial de la investigación de las ciencias sociales y suele estar presente en el diseño de la investigación de forma explícita o implícita. Afirmen los autores que cada incidente se compara con otro, en cuanto a sus propiedades o dimensiones, en busca de similitudes y diferencias, para comprender lo desconocido.

27 La información "(...) se analiza de respuesta en respuesta y en comparación de cada respuesta entre sí. Se halla las unidades de significación, se comparan en tanto las identidades denominadas concurrencias y en cuanto las no identidades, llamadas las ocurrencias, en busca de la unidad de sentido para completar la creación de la cosa" (González, 2010a).

En la presente investigación se compararon en forma permanente el todo (la didáctica) y las partes (currículo, la relación currículo didáctica, las prácticas de enseñanza), a partir de la construcción del problema, pasando por el acopio de los textos, hasta lograr la interpretación para llegar a lo nuevo.

Entendiendo la **comprensión**<sup>28</sup> como preámbulo a la interpretación y como momento para la fusión de horizontes, en esta investigación, se permitió que la tradición curricular y didáctica orientara la lectura sobre el quehacer de los docentes del programa de Medicina Veterinaria llenando de significados sus acciones. Si por un lado la tradición escrita nos muestra cómo es el currículo planteado por el programa y cómo es posible su puesta en escena mediante prácticas de enseñanza orientadas para que el estudiante sea responsable de la construcción de su conocimiento, por el otro, los profesores fueron quienes expresaron como todo ello es posible o no en el aula de clase o en cualquier espacio donde el objetivo sea éste.

**La interpretación**<sup>29</sup> es la proyección de la comprensión, es aplicativa porque es la realización de la comprensión. Interpretar significa captar la intencionalidad del otro, lo oculto, lo que posibilita los múltiples sentidos. La interpretación de las prácticas de enseñanza de los profesores del programa de Medicina Veterinaria permitió interpretar las relaciones que se tejen o no entre el currículo y la didáctica en el aula de clase. Esto significa que cada uno

<sup>28</sup> Según González comprender es siempre un proceso de fusión de horizontes: (...) el del pasado y el del presente, los horizontes propios del intérprete y los horizontes de aquellos que se pretende interpretar, dos conciencias situadas en distintos puntos de la historia, es la eficacia de la distancia, la proximidad de lo lejano, la tensión entre el otro y lo propio, lo extraño se hace propio, es el modelo de la traducción. (González, 2006a, p.33)

<sup>29</sup> La interpretación es la proyección de la comprensión (. ) La interpretación es eminentemente aplicativa, se enraíza en la praxis. En la medida que el lector va comprendiendo el texto pone en práctica su saber. Ese saber le permite situar el texto en su contexto y relacionarlo con otros textos ya conocidos e interconectarlo con otros contextos diferentes en busca de sus múltiples sentidos para poner en evidencia los contenidos que no fueron actualizados en el texto comprendido. (González, 2006a, p.55).

de los textos hermenéuticos (escritos, conversaciones, prácticas en el aula) se leyó por el investigador con este sentido. Cada conversación y cada grabación en el aula u otro espacio indagaron sobre las intenciones de los profesores, sobre sus sentires y sobre sus posiciones en relación con el tema que nos convoca, la cosa.

**La síntesis**<sup>30</sup> como la nueva producción está representada por el producto final de investigación. La síntesis que en este caso parte de la interpretación del pensamiento de los profesores, de los estudiantes y de las prácticas de enseñanza como una expresión de la apropiación que los docentes de veterinaria hacen del currículo, se recrea en una propuesta para que las prácticas de enseñanza de este programa se correspondan con lo que el currículo proyecto. El nuevo texto se plasma en el mundo de la vida, en la cultura y puede ser nuevamente interpretado (circulo hermenéutico), generando conocimiento. Cuando el intérprete se hace autor, puede ser autoridad en el espacio y perdurar en la tradición.

#### **4.4. La información o sobre los textos a interpretar**

En esta experiencia hermenéutica se consideraron como textos a interpretar los referentes bibliográficos, algunos documentos del programa de Medicina Veterinaria, las conversaciones con los profesores y las clases grabadas, la encuesta de prejuicios aplicada a estudiantes y las conversaciones con expertos.

##### **4.4.1. Textos escritos de la investigación**

<sup>30</sup> Hacer síntesis es encadenar un texto nuevo al texto en interpretación. (...) La síntesis es una composición que muestra los prejuicios de un intérprete, su estilo de analizar, de comprender, de interpretar y de escribir. (González, 2006a, p.58).

Los documentos internos del programa de Medicina Veterinaria que se utilizaron como textos hermenéuticos en la presente investigación fueron: el documento rector de la transformación curricular, los programas de las asignaturas correspondientes a las clases grabadas (15) y un documento sobre la sistematización del proceso de elaboración de la propuesta de transformación curricular en el programa de Medicina Veterinaria. Además de todos los referentes bibliográficos. La lectura hermenéutica de todos los textos se consignó en una ficha de análisis (anexo 2).

#### 4.4.2. Información sobre profesores

Una vez que el proyecto de investigación fue aprobado por las instancias de la Facultad de Educación se presentó al Comité de Currículo del programa de Medicina Veterinaria, quien aceptó la propuesta y otorgó el aval para ser presentado al grupo de profesores del programa. El proyecto se dio a conocer al colectivo docente en reunión académico-administrativa citada por la Dirección de la Escuela de Medicina Veterinaria. De igual forma, durante esta reunión se invitó a los profesores para que participaran voluntariamente en la investigación, una vez fueron informados de las técnicas para recoger la información docente. Terminada la reunión se registraron para participar en las conversaciones 23 profesores. Sin embargo, como la participación de los docentes para la grabación de las clases estaba orientada por la idea de tener como mínimo un profesor de cada núcleo temático integrador, y los profesores registrados no daban cuenta de dicha representatividad, se invitaron en forma independiente a otros profesores de los núcleos faltantes. Finalmente, los profesores que participaron en las conversaciones se muestran en la tabla 10.

**Tabla 10. Profesores participantes en las conversaciones por núcleo temático integrador y línea de contenido del plan de formación**

Línea de contenido	Núcleo temático integrador	Asignatura integradora	Profesor
Médico veterinaria	Ciencias básicas	Agroecología tropical	11 21
	Sistemas orgánicos (SO)	Nivel II Nivel III	23 12

		Nivel II	9
		Nivel I	16
		Nivel II	5
	Medicina animal	Medicina de aves	6
		Medicina de caninos y felinos	7
		Medicina bovina	19
	Interdisciplinario y de procedimientos	Biotecnología	18
		Mecanismos de salud y enfermedad	4
		Técnica quirúrgica	2
			20
Proyectos integradores	Proyectos introductorios (PI)	Nivel I	17
		Nivel II y III	15
Proyectos en salud animal (PSA)	Proyectos en salud animal (PSA)	Nivel I	8
		Nivel V	10
Formación socio-humanística y de gestión	Cultura y valores	Nivel I	1
		Nivel II	3
	Administración y política agropecuaria	Admón. de empresas agropecuarias II	13
Prácticas profesionales	Rotaciones clínicas	Clínica de leche	22
	Profundización o complementación	Administración en salud animal	14
Total			23

El perfil académico de la población docente participante se presenta en el anexo 3.

#### 4.4.3. Información sobre estudiantes

La encuesta de prejuicios fue aplicada a aquellos estudiantes que asistieron a las clases grabadas, luego de finalizar la actividad académica grabada. Las clases se grabaron durante el segundo semestre académico del año 2008. En la tabla 11 se registra el número de estudiantes que respondieron la encuesta y el profesor respectivo.

**Tabla 11. Número de estudiantes que respondieron la encuesta de prejuicios en cada una de las prácticas de enseñanza grabada**

Identificación del profesor	Número de encuestas
1	22



2	25
3	10
4	25
5	30
6	30
7	47
8	11
9	14
10	29
11	26
12	20
13	26
14	2
Total:	14 profesores/317 encuestas

\*La clase de profesor 14 fue compartida con el profesor 15; sin embargo, los estudiantes solo respondieron la encuesta en relación con el profesor 14.

#### **4.4.4. Información sobre autoridades o expertos**

Una vez proyectada lo nuevo, se conversó con profesores expertos o autoridades<sup>31</sup> en didáctica y currículo, con el propósito de validar algunos aspectos sobre la investigación y explorar con los mismos la construcción de la síntesis hermenéutica o lo que podrían ser los elementos conceptuales y metodológicos básicos para la construcción de una propuesta que permita la articulación entre el currículo y la didáctica a partir de las prácticas de

<sup>31</sup> De acuerdo con Gadamer la autoridad de las personas tiene su fundamento en un acto de reconocimiento y de conocimiento, "se reconoce que el otro está por encima de uno en juicio y perspectiva y que en consecuencia su juicio es preferente o tiene primacía respecto al propio" (Gadamer, 2005, p.347). Continúa diciendo que la autoridad no se otorga sino que se adquiere y "Reposa sobre el reconocimiento y en consecuencia sobre una acción de la razón misma que, haciéndose cargo de sus propios límites, atribuye al otro una perspectiva más acertada". (Gadamer, 2005, p.347)

enseñanza en el programa de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia. Las autoridades consultadas fueron los siguientes profesores: Profesora Edith Litwin, Profesora Alicia de Camilloni, Profesor Ángel Díaz Barriga y Profesor Guillermo Londoño Restrepo (anexo 4).

#### **4.5. Técnicas para el acopio de la información o de los textos a interpretar**

##### **4.5.1. Conversación hermenéutica con los profesores**

Una de las técnicas utilizadas en el desarrollo de la investigación para obtener la información proveniente de los profesores y de los expertos fue la conversación hermenéutica, puesto que si el objeto central de la experiencia hermenéutica es la comprensión del otro a través del lenguaje, la conversación es la vía para conseguirlo:

La conversación es un proceso por el que se busca llegar a un acuerdo. Forma parte de toda verdadera conversación el atender realmente al otro, dejar valer sus puntos de vista y ponerse en su lugar, no en el sentido de que se le quiera entender como la individualidad que es, pero si en el que se intenta entender lo que dice. (Gadamer, 2005, p. 463).

Mediante la conversación no se realiza un simple intercambio de información, como afirma Aguirre, y muy por el contrario es "un momento en el cual el que habla se expone al otro y deja que las palabras reflejen una vivencia" (Aguirre, 2006, p.7).

Durante la investigación se conversó en diferentes momentos con los profesores que voluntariamente participaron en la misma, esto es antes de asistir a sus clases y una vez se trabajaron los textos hermenéuticos para validar la interpretación que el investigador realizó sobre sus prácticas de enseñanza, puesto que como lo afirma Gadamer es por medio de

(...) la dialéctica, como el arte de llevar una conversación, es al mismo tiempo el arte de mirar juntos en la unidad de una intención, esto es, el arte de formar conceptos como elaboración de lo que se opinaba comúnmente. Lo que caracteriza a la conversación (...) es precisamente que el lenguaje realiza aquí en preguntas y respuestas, en el dar y tomar, en el argumentar en paralelo y en el ponerse de acuerdo, aquella comunicación de sentido. (Gadamer, 2005, p.446).

Para que las conversaciones hermenéuticas con los profesores fluyeran entorno al todo y las partes de la investigación se diseñó un protocolo de conversación (anexo 5), en el que los prejuicios del ser investigador estuvieron presentes. Además, su elaboración estuvo orientada por la pregunta de investigación, la hipótesis y la fundamentación teórica revisada durante la elaboración del problema, la historia de conceptos y las pistas encontradas en las investigaciones revisadas en el estado en cuestión. Lo anterior, con el propósito de que los profesores expresaran sus prejuicios sobre el todo (la didáctica) y las partes de la investigación (el currículo, la relación currículo-didáctica y las prácticas de enseñanza) en la búsqueda del acuerdo con la cosa.

Es por todo lo anterior, que cada pregunta elaborada para orientar las conversaciones, representa una proyección de sentido como producto de los prejuicios de la investigadora, del horizonte proyectado para la experiencia hermenéutica y de la tradición teórica revisada sobre el tema, todo ello en la búsqueda de los conceptos de interés para la investigación.

**Tabla 12. Preguntas que orientaron la conversación con profesores**

<b>Preguntas orientadoras para la conversación con los profesores</b>	<b>Conceptos</b>	<b>Proyección de sentido</b>
¿Cuál es su concepto de currículo?	Currículo	Aproximación conceptual que poseen los profesores sobre currículo (teorías implícitas)
¿Cómo ha construido el concepto de currículo?	Formación docente	Construcción del conocimiento pedagógico

¿Qué conoce del currículo de Medicina Veterinaria?	Currículo de Medicina Veterinaria	Apropiación del currículo por parte de los profesores
¿Cuál es su concepto de didáctica?	Didáctica	Aproximación conceptual que poseen los profesores sobre didáctica (teorías implícitas)
¿Cómo ha construido el concepto de didáctica?	Formación docente	Construcción del conocimiento pedagógico
¿Qué conoce de la propuesta didáctica del programa?	Propuesta didáctica de Medicina Veterinaria	Apropiación de la propuesta didáctica por parte de los profesores
¿Cuáles son las prácticas de enseñanza que acostumbra utilizar?	Enseñanza	Concepción sobre enseñanza que poseen los profesores (teorías implícitas)
	Prácticas de enseñanza	Caracterización de las prácticas de enseñanza en el programa
¿Cuáles son las razones de enseñar como lo hace?	Enseñanza	Conocer el origen de las prácticas de enseñanza (teorías implícitas)
¿Sus prácticas de enseñanza se relacionan con el currículo?	Relación currículo-didáctica	Consciencia de la orientación que tiene el currículo sobre las prácticas de enseñanza
¿Usted cree que el currículo y la didáctica se relacionan?	Relación currículo-didáctica	Consciencia de la relación currículo-didáctica (teorías implícitas)
		Identificación de algunas expresiones sobre la relación currículo-didáctica para la construcción de lo nuevo
¿Qué facilita el desarrollo del currículo?	Fortalezas curriculares	Identificar las fortalezas del currículo como punto de partida para llegar al acuerdo con la cosa
¿Qué limita el desarrollo del currículo?	Limitaciones del currículo	Identificar las limitaciones del currículo como punto de partida para llegar al acuerdo con la cosa
¿Qué facilita el desarrollo de la propuesta didáctica?	Fortalezas didácticas	Identificar las fortalezas de la didáctica como punto de partida para llegar al acuerdo con la cosa
¿Qué limita el desarrollo de la propuesta didáctica?	Limitaciones didácticas	Identificar las limitaciones de la didáctica como punto de partida para llegar al acuerdo con la cosa

¿Cómo mejorar el currículo y la didáctica en el programa?

Plan de mejoramiento

Identificar las concepciones de los profesores para la elaboración de una propuesta que mejore la relación currículo-didáctica

Las conversaciones se grabaron en audio y posteriormente fueron transcritas en Word para su posterior análisis, comprensión e interpretación, toda vez que fueron sistematizadas en el Atlas. ti 5.2. Los detalles sobre las conversaciones se encuentran en el anexo 6. Para mantener la identidad de los profesores en reserva se reconocieron con números, del 1 al 23.

#### **4.5.2. Grabación de clases**

Se grabaron las prácticas de enseñanza en las aulas y otros espacios de enseñanza que fueron objeto de análisis en esta investigación, tales como laboratorios, fincas y clínicas veterinarias. Las clases fueron grabadas al inicio, en algunos momentos durante su desarrollo y la finalización de las mismas. La observación permitió conocer de forma directa el objeto de estudio para luego analizar e interpretar las situaciones sobre la realidad estudiada<sup>32</sup>. Los detalles sobre las clases grabadas se presentan en el anexo 6.

La grabación de las clases se soportó en un protocolo que fue elaborado con el propósito de orientar la observación de las prácticas de enseñanza y su posterior proceso hermenéutico (anexo 7). El protocolo se construyó teniendo como base la pregunta sobre ¿Cómo enseñan los profesores del programa?, la hipótesis en tanto la correspondencia entre las prácticas de enseñanza y el currículo, así como los elementos teóricos revisados sobre la relación currículo-didáctica para la concreción de las proyecciones de sentido. De esta forma, también se pretendió dar respuesta a algunos de los objetivos propios de la investigación; esto es, el objetivo general expresado en términos de

<sup>32</sup> La técnica de observación posibilita al investigador estudiar un determinado fenómeno social, adentrándose personalmente en él, para vivirlo desde dentro y estar en disposición de ofrecer una descripción directa del mismo (Corbetta, 2003).

analizar, comprender e interpretar las relaciones que se tejen entre el currículo y la didáctica en las aulas de clase y el objetivo específico que procuró indagar y caracterizar las prácticas de enseñanza en el programa de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia.

De acuerdo con lo anterior, el protocolo se estructuró en dos partes: la primera, con la proyección de sentidos de caracterizar las prácticas de enseñanza y la segunda enfocada a buscar la relación currículo-didáctica. En la tabla 13 se registran los aspectos básicos que se incluyeron para llevar a cabo dicha tarea y los sentidos que orientaron su inclusión.

La definición de los aspectos a observar para caracterizar las prácticas de enseñanza es producto de la revisión bibliográfica, en la cual se percibe que los autores concurren en citar determinados criterios. Las fuentes para construir esta síntesis de observación y análisis de las prácticas de enseñanza se consignan en el anexo 8.

**Tabla 13. Aspectos que orientaron la observación y el análisis de las clases grabadas**

<b>Proyección de sentido: caracterizar las prácticas de enseñanza</b>	
<b>Aspecto orientador para la observación y el análisis de la clase</b>	<b>Conceptos</b>
Elaboración del programa, planificación, documentos y bases para la planificación	Planeación de la clase
Momentos de la clase, actividades al inicio, orientación para la clase, actividades para el cierre, tipo de participación del estudiante	Estructura de la clase
Estrategia didáctica utilizada, componentes del sistema didáctico, apoyo docente, formas de promover el pensamiento	Propuesta didáctica: Actividades de enseñanza
Medios apropiados para la actividad, tipo de recurso, pertinencia de la actividad, calidad del medio	Propuesta didáctica: Medios
Dominio académico, uso de los conceptos, el tipo de explicaciones,	Propuesta didáctica: Contenido
Coherencia, intencionalidad, proyecto curricular presente, creatividad	Sentido de la clase

Creación de situaciones de participación, direccionamiento para la participación, sentido e importancia de la participación, la comunicación en el aula	Participación
Literales, de traducción, de interpretación, de aplicación, de análisis, de síntesis, de evaluación	El uso de la pregunta
<b>Proyección de sentido: establecer la relación currículo-didáctica</b>	
<b>Aspecto orientador para la observación y el análisis de la clase</b>	<b>Conceptos</b>
Integralidad, pertinencia, flexibilidad, misión	Rasgos conceptuales básicos del currículo
Formación clínica, medicina preventiva, salud pública, socio-humanística, gestión y administración	Necesidades prioritarias de formación
Productividad, sostenibilidad y competitividad	Objeto de estudio
Formación integral, formación para: la solución de problemas, la generación de políticas, la interdisciplinariedad, para desarrollar el pensamiento crítico	Propósito general de formación
Formación médico veterinaria, en proyectos integradores y de salud animal, en cultura y valores, en administración y gestión agropecuaria, en rotaciones clínicas, profundización y complementación	Propósitos de formación
Comunidad académica e integración de contenidos	Asignaturas integradoras
Interacción entre docentes, tratamiento colectivo de problemas, construcción conjunta de conocimiento, interacción entre las ciencias	Interdisciplinariedad
Abordaje de problemas reales, aplicación de un método, formulación de hipótesis, propuesta de soluciones, producción académica	Formación investigativa
Integración de saberes (inter y multidisciplinares), identifica problemas, genera y valida conocimientos, desarrolla habilidades y destrezas, observación de procedimientos, aplicación de procedimientos, desarrolla capacidades creativas	Prácticas
Aprendizaje como una relación de intercambio cultural en relación dialógica	Modelo pedagógico
El profesor como trabajador de la cultura	Modelo pedagógico
Formación investigativa	Método

Durante el acopio de la información se grabó como mínimo un profesor por núcleo temático integrador, de acuerdo con la estructura del currículo. Debido a que de los 23 profesores que participaron en las conversaciones, sólo 15 de ellos fueron grabados, estos últimos se identificaron nuevamente con números del 1 al 15, para el análisis correspondiente. En la tabla 14 aparece registrada

la participación de los profesores por línea, núcleo y asignatura del plan de formación.

**Tabla 14. Profesores participantes en la grabación de clases por línea, núcleo y asignatura del plan de formación**

<b>Identificación profesor</b>	<b>Línea de contenido</b>	<b>Núcleo temático</b>	<b>Asignatura</b>
1	Línea socio-humanística	Núcleo de cultura y valores	Socio-humanística I
2	Línea médico veterinaria	Núcleo de prácticas profesionales	Clínica ganado de leche
3	Línea socio-humanística	Núcleo de cultura y valores	Socio-humanística II
4	Línea médico veterinaria	Núcleo medicina animal	Medicina de aves
5	Línea médico veterinaria	Núcleo medicina animal	Medicina de caninos y felinos
6	Línea socio-humanística	Núcleo de administración y política agropecuaria	Administración de empresas agropecuarias II
7	Línea médico veterinaria	Núcleo de ciencias básicas	Agroecología
8	Línea médico veterinaria	Núcleo de ciencias básicas	Agroecología
9	Línea de proyectos integradores	Núcleo proyectos en salud animal	Proyectos en salud animal III
10	Línea médico veterinaria	Núcleo en Sistemas Orgánicos I	Sistemas orgánicos I
11	Línea de proyectos integradores	Núcleo proyectos introductorios	Proyectos introductorios I
12	Línea médico veterinaria	Núcleo interdisciplinario y de procedimientos	Biotechnología animal
13	Línea médico veterinaria	Núcleo en Sistemas Orgánicos	Núcleo en Sistemas Orgánicos III
14	Línea médico veterinaria	Núcleo interdisciplinario y de procedimientos	Técnica quirúrgica
15	Línea médico veterinaria	Núcleo interdisciplinario y de procedimientos	Técnica quirúrgica

#### 4.5.3. Encuesta de prejuicios a estudiantes



Abordar una encuesta bajo el enfoque hermenéutico significa indagar sobre los prejuicios que tienen, en este caso los estudiantes, sobre las prácticas de enseñanza implementadas por sus profesores. La construcción de la encuesta estuvo orientada por la pregunta de investigación sobre ¿Cómo enseñan los profesores de Medicina Veterinaria?, además por la hipótesis y el soporte teórico de la investigación. Simultáneamente, se indagó sobre las creencias, ideas o emociones que poseen los estudiantes sobre el currículo, el cual fue asumido en este instrumento como plan de formación; puesto que el prejuicio que tiene la investigadora en este sentido es que los estudiantes relacionan más el currículo con este concepto, y no con otros encontrados en la construcción teórica de la investigación. Cada pregunta de la encuesta de prejuicios, al igual que la guía de conversación con los profesores, permitió explorar las proyecciones de sentido que le fueron definidas para la búsqueda de los conceptos propios de la investigación.

**Tabla 15. Preguntas para la encuesta de prejuicios aplicada a los estudiantes**

<b>Preguntas para la encuesta de prejuicios aplicada a estudiantes</b>	<b>Conceptos</b>	<b>Proyección de sentido</b>
¿En su opinión el profesor preparó la clase a la cual acaba de asistir?	Didáctica: enseñanza	Planeación de la enseñanza
¿Considera que el grado de aprendizaje logrado por usted en esta clase sobre la temática tratada es?	Didáctica: aprendizaje	Resultados de las prácticas de enseñanza
Señale la metodología (s) utilizado por el profesor en la clase de hoy (listado de metodologías)	Prácticas de enseñanza	Preferencias de los profesores para enseñar
De acuerdo con el listado anterior sobre posibles metodologías de enseñanza, cuál (es) considera que es (son) el (los) más utilizados por los profesores de Medicina Veterinaria	Prácticas de enseñanza	Preferencias de los profesores para enseñar

¿El grado de comunicación del profesor con los estudiantes en esta clase fue?	Didáctica: comunicación	Resultados de las prácticas de enseñanza
¿Usted considera que el grado de conocimiento, por parte del profesor, sobre el plan de formación del programa de Medicina Veterinaria es?	Currículo: plan de formación	Apropiación del currículo por parte del profesor
¿En su opinión el profesor le ha ayudado a comprender el plan de estudios?	Currículo: plan de formación	Apropiación del currículo por parte del profesor
¿Cuáles son las metodologías de enseñanza que usted prefiere? ¿Por qué?	Prácticas de enseñanza	Preferencias de los estudiantes para aprender
¿Cuál es su opinión sobre el plan de formación del programa de Medicina Veterinaria?	Currículo: plan de formación	Apropiación del currículo por parte de los estudiantes
¿Cree usted que el plan de formación del programa de Medicina Veterinaria es diferente al de otras instituciones? ¿Cuáles? ¿Por qué cree que es diferente?	Currículo: plan de formación	Apropiación del currículo por parte de los estudiantes

En el anexo 9 se presenta la encuesta de prejuicios aplicada y en la tabla 11 aparece el número de estudiantes encuestado.

#### **4.5.4. Conversación con expertos**

Para abordar a las autoridades se realizaron guías de conversación de acuerdo a las temáticas tratadas por éstos, bien en sus textos o en las charlas o conferencias a las cuales había asistido la investigadora (anexo 10).

#### **4.6. Sistematización de la información**

Para el almacenamiento, organización, manipulación y recuperación de la información incorporada en esta investigación se utilizaron las siguientes herramientas informáticas:

Textos escritos: programa Atlas-ti 5.2

Conversación profesores y autoridades: programa de texto Word y programa de análisis de datos cualitativos Atlas-ti 5.2

Encuesta de prejuicios a estudiantes: Excel

El uso de estos dispositivos informáticos favoreció el análisis e interpretación de los datos puesto que éstos ofrecen la posibilidad de establecer comparaciones y contrastaciones de una forma más ágil y productiva para el investigador. Sin embargo, estas herramientas no sustituyen el análisis y la interpretación realizada por el investigador, ayudan entonces a la construcción teórica y conceptual conducente a la creación o síntesis.

#### **4.7. Estrategias para realizar el proceso hermenéutico**

##### **4.7.1. Conversaciones con profesores y autoridades**

Para llegar a la interpretación del pensamiento de los profesores y autoridades durante la investigación, las conversaciones fueron abordadas en dos momentos: la sistematización de la información y el proceso hermenéutico propiamente dicho. Sin embargo, la sistematización permitió a su vez el análisis, como momento propio del proceso hermenéutico.

##### **La sistematización de la información**

Siendo consecuentes con el concepto de análisis desde la hermenéutica, esto es el dividir el texto en las partes, descomponiéndolo, decodificándolo, develando sus estructuras, se procedió a sistematizar, categorizar y codificar las conversaciones en el programa Atlas-ti. Este procedimiento permite validar los datos, puesto que como lo afirma Aguirre "el relacionar la conversación con

procedimientos de codificación típicos de la investigación cualitativa, permitirá definir su validez auténtica en la construcción de conocimientos en ciencias humanas" (Aguirre, 2006, p.8). Para ello se realizaron las siguientes acciones:

- Transcripción de las conversaciones: las conversaciones se transcribieron en su totalidad usando el programa de texto Word.
- Ingreso de las conversaciones al programa de análisis de datos cualitativos: todas las conversaciones se ingresaron al programa Atlas-ti para lo cual se creó la respectiva unidad hermenéutica.
- Fragmentación de los textos e identificación de categorías de análisis: cada texto hermenéutico (conversación) se leyó cuidadosamente y se dividió en partes o fragmentos. Cada fragmento seleccionado se correspondía con la respuesta a la pregunta formulada y por consiguiente al concepto buscado; de tal forma, que cada fragmento se identificaba con el nombre del concepto o categoría. Por ejemplo, a los fragmentos seleccionados que contenían las concepciones de los profesores sobre currículo se le asignó el nombre o categoría: "concepto currículo". De las 23 conversaciones realizadas se seleccionaron 874 fragmentos y se identificaron por medio de 22 categorías.

Las categorías asignadas fueron: concepto de currículo, concepto de didáctica, origen concepto currículo, origen concepto didáctica, conocimiento currículo del programa, participación del profesor en el currículo, conocimiento propuesta didáctica del programa, componentes didáctica general, factores que favorecen el currículo, factores que limitan el desarrollo curricular, limitaciones propuesta didáctica del programa, elección prácticas de enseñanza, enseñanza tradicional, concepciones del profesor sobre enseñanza, concepciones del profesor sobre los estudiantes, plan de mejoramiento para el currículo, plan de mejoramiento propuesta didáctica, planeación de la clase, prácticas de enseñanza, relación currículo-didáctica y sentidos de la enseñanza.

- Identificación de categorías emergentes: además de identificar los fragmentos donde se encontraban los conceptos relevantes para la investigación, se señalaron los fragmentos donde se encontraron conceptos emergentes; es decir, aquellos importantes para la investigación que surgieron de las respuestas de los profesores, pero que no fueron incorporados por el investigador en la guía de conversación. De igual forma, el fragmento se reconoció con un nombre o categoría.

Las categorías emergentes fueron: concepciones del profesor sobre los estudiantes, didáctica general y sentidos de la enseñanza.

- Codificación de la información: cada fragmento categorizado fue analizado e interpretado para asignarle a su vez un código que relacionara el concepto específico expresado por el profesor con una o varias palabras.

Por ejemplo, a la categoría "concepto de currículo" se le asignaron los siguientes códigos: contenidos, currículo oculto, directrices programa, estructura organizacional, expresión de la misión, propuesta filosófica, formación, infraestructura, método organizado, organización temática, plan de estudios, planeación, propósitos y relación currículo-didáctica. En total se asignaron 401 códigos en todos los fragmentos categorizados.

- Esquematización gráfica: las categorías se integraron a partir de los conceptos específicos buscados (códigos) y se representaron en los esquemas gráficos del programa denominados familias para facilitar el proceso hermenéutico, especialmente el análisis (anexo 11).

### **El proceso hermenéutico**

Una vez analizada la información de los profesores por medio del programa Atlas-ti se concretó el proceso hermenéutico en cada una de las conversaciones. En el anexo 12 se presenta a manera de ejemplo el proceso hermenéutico aplicado a una de las preguntas abordada durante la

conversación sostenida con uno de los profesores que participó en la investigación (profesor 2). En el ejemplo se muestra como la respuesta se relaciona con una serie de prejuicios que se corresponden con las vivencias del investigador o del participante; posteriormente, aparece la reflexión, el análisis, la comparación, la comprensión, la interpretación y la síntesis. Así, mediante el proceso hermenéutico se fueron estableciendo las concurrencias (lo idéntico) y las ocurrencias (lo diverso) para cada texto o conversación y posteriormente para el todo de la investigación.

Adicionalmente, la información ya categorizada y codificada en el programa de análisis permitió establecer de manera más tangible las concurrencias y las ocurrencias porque en él se puede establecer la frecuencia (concurrencia) con la cual se presentan determinadas respuestas o lo que es lo mismo, que tan frecuente aparece un código. La definición final de las concurrencias y ocurrencias, por su parte, permitió identificar las unidades de significación de la investigación que orientaron la construcción de una propuesta teórica que se presenta en la cuarta parte de este documento.

#### **4.7.2. Grabaciones de clases**

Cada una de las clases grabadas se analizó siguiendo el protocolo establecido (anexo 7), y para ello fueron observadas por el investigador durante tres momentos:

- Primera observación: como una observación general para un reconocimiento global de lo que ocurría durante la actividad grabada
- Segunda observación para registrar la información de la primera parte del protocolo: la caracterización de las prácticas de enseñanza
- Tercera observación para registrar la información de la segunda parte del protocolo: la relación currículo-didáctica

Posteriormente, se sistematizaron todos los protocolos (15) en un matriz de análisis que permitió registrar todas las observaciones de un mismo aspecto en un sólo cuadro de análisis. Por ejemplo, parte de la matriz correspondió al

aspecto denominado "estructura de la clase" Una vez sistematizada toda la información sobre las clases grabadas, se completó el proceso hermenéutico como en los textos anteriores.

#### **4.7.3. Encuesta de prejuicios a estudiantes**

Por medio de este instrumento se conocieron los prejuicios que los estudiantes poseen con relación al currículo en el cual se encuentran inscritos; de igual forma, sus apreciaciones sobre el grado de acercamiento que los profesores expresan con relación al currículo, sobre las prácticas de enseñanza de mayor uso por parte de los profesores y sobre las prácticas que ellos prefieren para tener un mayor y mejor aprendizaje. El abordaje de los prejuicios estudiantiles, previo a la comprensión e interpretación de los mismos, estuvo orientada a su vez por los diversos componentes construidos durante el procedimiento hermenéutico. El texto, encuesta de prejuicios, se abordó así:

- Análisis de las preguntas cerradas: cada pregunta fue sistematizada en el programa Excel para identificar los diferentes tipos de respuestas. Los datos obtenidos se consolidaron en números absolutos y en porcentajes.
- Análisis de las preguntas abiertas: en este caso los prejuicios de los estudiantes se agruparon por categorías para luego determinar las concurrencias y ocurrencias.

Los siguientes momentos del proceso hermenéutico, esto es la comparación, la comprensión y la interpretación se ejecutaron en cada pregunta y entre estas, hasta llegar a la síntesis, en la cual confluyen las concepciones de mayor concurrencia o aquellas de menor presencia en el pensamiento de los estudiantes sobre el currículo del programa y las prácticas de enseñanza que lo viabilizan.

- También se compararon los prejuicios de los estudiantes con los de los profesores en aquellos asuntos en los cuales los instrumentos coincidieron; por ejemplo, en la planeación de la clase y en la opinión que tienen profesores y estudiantes sobre el currículo del programa.

La síntesis parcial construida a partir de los prejuicios de los estudiantes se constituye en una parte del todo, el cual se construyó luego de realizar el proceso hermenéutico en todos los textos de la investigación.

#### **4.8. Consideraciones éticas**

Los profesores participantes de esta investigación dieron su consentimiento, una vez presentado el proyecto ante el grupo de docentes de la Escuela de Medicina Veterinaria, lo cual tenía como finalidad asegurar que los individuos participen en la investigación sólo cuando ésta sea compatible con sus valores, intereses y preferencias; y que lo hacen por propia voluntad con el conocimiento suficiente para decidir con responsabilidad sobre sí mismos (González, 2002).

Basados en lo anterior, se brindó información a las personas acerca de los objetivos de la investigación y sus beneficios, además de las acciones que se esperaban de ellas al participar en la investigación; este consentimiento se realizó de manera escrita con los profesores de Medicina Veterinaria (anexo 13), y verbalmente con los expertos. Se consideró además, teniendo en cuenta los objetivos de la investigación, que ésta no generó riesgo alguno a las personas que participaron de ella.

Se anuncia ahora que en la siguiente parte de este escrito se presentan los resultados de la investigación incluyendo los discursos de los profesores, el análisis e interpretación de las prácticas de enseñanza y las encuestas de prejuicios de los estudiantes. En forma simultánea se hace énfasis en el discurso interpretativo a la luz de las expresiones de los participantes



(profesores y estudiantes), con los referentes teóricos interpretados y la vivencia del investigador.

**TERCERA PARTE**

**EL PROCESO EN LA EXPERIENCIA**

**HERMENÉUTICA**

## CAPÍTULO 5

### DE LAS PROYECCIONES DE SENTIDO A LAS UNIDADES DE SIGNIFICACIÓN Y A LAS UNIDADES DE SENTIDO<sup>33</sup>

#### 5.1. El pensamiento de los profesores del programa de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia en torno a currículo, didáctica, la relación currículo-didáctica y sus prácticas de enseñanza (Las conversaciones...)

En esta parte del documento se presenta en primer término el pensamiento de los profesores del programa de Medicina Veterinaria sobre sus construcciones conceptuales en torno a las proyecciones de sentido: currículo, didáctica, prácticas de enseñanza y la relación currículo-didáctica. Se pretendió comprender e interpretar los sentidos que los profesores le dan al currículo en las aulas de clase, sentidos que se expresan no sólo en el aula universitaria a través de sus prácticas de enseñanza, sino también al acercarnos a la red ideológica que se construye partiendo de sus creencias e ideologías.

Para la presentación del proceso hermenéutico se muestra la totalidad del proceso hermenéutico para la primera categoría de cada una de las proyecciones de sentido incluida en la investigación; por ejemplo, para currículo se presenta la categoría "concepto de currículo". Para ello, se parte de la pregunta abordada durante la conversación; posteriormente, se muestra una tabla<sup>34</sup> que reúne las concurrencias, las ocurrencias y las unidades de

<sup>33</sup> Los resultados parciales de la investigación fueron presentados como: Giraldo, M.G. & González, A. E. (2009). Didáctica Universitaria: Del Currículo a las Prácticas de Enseñanza. *Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. ISBN 978-950-29-1230-1.

<sup>34</sup> Las tablas correspondientes a las ocurrencias, concurrencias y unidades de significación no poseen numeración.

significación; luego se desarrolla el texto correspondiente y finalmente se presenta la unidad de sentido que reúne lo encontrado en todas las categorías de la proyección de sentido respectiva. En el anexo 14 se registra el proceso hermenéutico correspondiente a la totalidad de las categorías analizadas a partir de las conversaciones con profesores.

### 5.1.1. Unidades de significación<sup>35</sup> sobre currículo

- **¿Cuáles son los conceptos que los profesores tienen en torno a currículo?**

#### Unidades de significación: El concepto de currículo

Concurrencias	Ocurrencias	Unidades de Significación
Plan de estudios Estructura organizacional Propuesta filosófica	Contenidos Método Misión Directrices Infraestructura Lo oculto (currículo oculto)	Tan polisémico es el concepto de currículo para los profesores, como para los teóricos  La mayor parte de los profesores consultados asocia el término currículo con <b>plan de estudios</b>  A pesar de una concurrencia conceptual marcada, también aparecen algunos conceptos muy particulares  El currículo como plan

<sup>35</sup> Según la propuesta de González (2010b) sobre la experiencia hermenéutica la guía de prejuicios o las conversaciones se analizan de respuesta en respuesta de cada ser y en comparación de cada respuesta entre seres. Se decodifica en unidades de significación en búsqueda de la unidad de sentido. Las unidades de significación aparecen como extrañas e incomprensibles, pero todas ellas se interpretan y se orientan hacia unidades que no contengan nada extraño; es decir, en la búsqueda de las unidades de sentido.

de estudios es un concepto trabajado entre los años 1950-1970 que aún permanece

Para los profesores del programa de Medicina Veterinaria el concepto de currículo es tan polisémico, como lo es para los diferentes teóricos que abordan el tema. Algunos de los profesores relacionan el concepto de currículo con el plan de estudios, mientras que otros poseen una concepción tan amplia que le atribuyen los múltiples componentes que hacen parte de un programa académico, incluyendo la propuesta filosófica que éste contiene. Entre ser abordado como plan de estudios hasta representar la concepción filosófica de un programa se establecen multiplicidad de significados, ellos son: propósitos de formación, formación, organización temática, estructura organizativa, contenidos, método, misión, directrices e infraestructura.

Al momento de expresar sus concepciones sobre currículo como tema de conversación, los profesores optan por citar principalmente elementos que podrían definirse como componentes curriculares. Sin embargo, la concepción de currículo como plan de estudios se presentó con mayor fuerza, en ella concurren algunos de los profesores (8) con los cuales se mantuvo una conversación. Por su parte, el currículo entendido como propuesta de formación fue mencionado por otros profesores (6), mientras que contenidos y estructura organizacional fueron los referentes conceptuales por parte de ciertos profesores (4).

Asumir el currículo como plan de estudios proviene de una vieja tradición anglosajona, en la cual autores como Tyler, Taba y Bloom plantean una visión funcionalista de éste, conducente a desarrollar programas de estudio que preparan a los sujetos para el papel que desempeñaran en la vida adulta como miembros de un orden social. Los profesores que enuncian el currículo como un plan de estudios lo expresan así:

Mi concepto realmente no tiene como muchas bases, sino que yo veo como la organización de un programa académico. En qué forma está organizado, que va primero, que depende de qué. Eso es como lo veo, en qué forma se organiza un plan de estudios. (Profesor 18)

Sin embargo, otro grupo de profesores coincidió en comprender el currículo como una propuesta formativa, acorde con autores como el curricularista Magendzo, en la cual se compromete una visión del hombre y de la sociedad. Los profesores que vinculan la idea de formación con el concepto de currículo presentan testimonios en los siguientes términos:

No el currículo hay que definirlo desde dos vías básicamente, la primera es que es un plan de estudios desde el punto de vista técnico, es lo que el profesor tiene que desarrollar en un semestre, sobre unos objetivos de formación. Y dos como están organizados esos objetivos de formación, cierto es desde la parte filosófica, de la conceptualización de una formación. Cómo se pretende en un currículo más integral. (Profesor 14)

En este caso, el profesor no desconoce la visión técnica del currículo que se expresa por medio del plan de estudios, pero que se complementa al definir la visión sobre formación que plantea el programa. Otro testimonio de currículo como proceso formativo lo expresa un profesor de forma concreta cuando afirma que:

Un currículo es como, como la agrupación de todos los elementos formativos de una profesión, de una carrera. (Profesor 8)

Pensar el currículo como propuesta de orden político, filosófico y educativo es una concepción que representa una elaboración más cercana a los teóricos críticos o reconceptualistas del currículo, en la cual aparecen autores como la mexicana Alicia de Alba. Durante la investigación se encontraron testimonios que apuntan en este mismo sentido:

El currículo yo lo percibo pues de la siguiente manera, es como..., es la concepción de una filosofía hacia un objetivo que se vaya a tener, pero una

filosofía con unos elementos que adicionalmente van estructurados, ¿Cierto?, que tienen una estructura y donde cada componente de la estructura va teniendo unos objetivos y unos propósitos de formación, como hasta llegar en último momento a lo que son las asignaturas, y a los planes de formación a lo que antiguamente se conocían más como pensum. Es pues como todo un proceso, es como trabajamos una concepción de lo que se quiere hacer, pero que de igual manera tiene una articulación con una estructura que dice cómo se va a hacer, cómo se va a operativizar el proceso. (Profesor 4)

De otro lado, las concepciones de los profesores que participan en el currículo de una manera puntual y sólo en su ejecución, piensan por ejemplo que el currículo hace referencia a algunos asuntos muy puntuales, como por ejemplo "Los contenidos de un programa" (Profesor 1).

### **Unidad de sentido: Currículo**

Muchos han sido los asuntos tratados por los profesores al momento de conversar con ellos sobre currículo, ya sea como un tema de interés general en educación, o bien cuando abordan en forma específica el currículo del programa de Medicina Veterinaria. Algunos de estos asuntos fueron tratados con mayor o menor profundidad; con todo, lo que si aparece con claridad es que se trata de una comunidad que ha tenido un gran acercamiento a la temática curricular (anexo 14).

A pesar de la marcada dispersión conceptual de los profesores sobre el tema curricular hay una clara tendencia a dos grandes concepciones curriculares: currículo como plan de estudios y estructura organizada y currículo como propuesta filosófica. Esta polisemia conceptual acerca de currículo se origina posiblemente debido a las diversas formas de aproximación que los profesores han tenido, durante su experiencia docente, a temáticas educativas incluyendo el tema curricular. Así, el conocimiento que poseen los profesores sobre currículo se origina de sus vivencias en el programa y gracias a la formación teórica obtenida a través de los cursos ofrecidos por el Programa de Desarrollo Pedagógico Docente. De otro lado, la participación permanente del

profesor en el desarrollo del currículo ha permitido que algunos de ellos tengan concepciones más elaboradas que otros. Por todo ello, no resulta extraño que si desde los teóricos el tema sobre currículo sea tratado con gran divergencia, desde la práctica con los profesores tenga el mismo tratamiento.

Si bien la idea de currículo como plan de estudios se implementó y tuvo su mayor presencia durante la década de los años 50 al 70, es evidente que aún permanece anclada en la institución y en el programa. Ahora, la pregunta por resolver es ¿Por qué permanece esta idea de currículo entre los profesores? Es posible que la escasa formación conceptual de los profesores cuando se relaciona con asuntos educativos, específicamente con el tema sobre currículo, no les permita tener otra visión sobre el tema o por lo menos tener una aproximación conceptual más integradora y actualizada. Pero por otra parte, podría ser que las ideas o prejuicios de los profesores permanecen sin modificarse, bien porque no les interesa o porque la formación docente que la institución les ha proporcionado está enfocada a otros asuntos, por ejemplo, a la formación en estrategias de enseñanza.

El conocimiento que poseen los profesores sobre el currículo de Medicina Veterinaria evidencia una amplia gama de respuestas, las cuales van desde el conocimiento que tienen sobre la estructura del currículo haciendo énfasis en las líneas de contenidos formativos, pasando por la historia del proceso de transformación del currículo, la filosofía y los rasgos conceptuales del programa, la construcción del microcurrículo, la participación de los profesores en la construcción del currículo, la propuesta didáctica del programa, entre otras.

Desde las opiniones encontradas se advierte que la participación de los profesores en el currículo incluye desde la elaboración de la propuesta curricular hasta la declaración de una participación puntual como profesor de una determinada temática. Dos dimensiones, dos formas de participación que se hacen evidentes, ambas válidas; sin embargo, también resulta válido preguntarse sobre los resultados de ambas participaciones: ¿Será que los profesores que participan en todo el proceso curricular y aquellos que lo hacen



en forma puntual, como ejecutores del mismo, tendrán el mismo grado de conocimiento sobre el currículo y de compromiso para que éste salga adelante?

Los testimonios dejan claro que cuando algunos docentes son consultados sobre sus percepciones acerca del currículo en Medicina Veterinaria, priorizan en su reflexión las dificultades que el proceso está experimentando, y en ellas enfatizan en torno a la participación de los profesores. Ahora bien, la pregunta es ¿Qué hace que la actitud de algunos de los profesores sea poco favorable para el currículo? De acuerdo con Cometta y Domeniconi (2006), los sujetos de estructuración del currículo son entendidos como sujetos de poder que participan de un campo académico fuertemente estructurado por el habitus y las condiciones institucionales; entendiendo el habitus desde Bourdieu; es decir, como el conjunto de disposiciones activas que se han configurado a partir de la incorporación de las estructuras sociales en las que participan los sujetos. ¿Será entonces esta la razón por la cual los profesores no modifican sus prácticas? y continúan utilizando, por ejemplo, las mismas metodologías de enseñanza como lo expresan los profesores citados. ¿Será que el habitus de la enseñanza tradicional permanece tan arraigado que no permite el cambio? Es esta una posibilidad, especialmente, si se tiene en cuenta que los profesores son los primeros en reconocer que permanecen anclados a las metodologías de enseñanza tradicional.

Las opiniones de los profesores acerca del currículo del programa demuestran una gran heterogeneidad en la forma en que éste es percibido, lo cual es propio de un proceso dinámico como es el currículo puesto que "(...) él [el currículo] puede ser modificado durante su desarrollo, y por tanto cambia lo que opinen del mismo" (Profesor 5). El criterio de este profesor es una posibilidad para comprender porque la irregularidad en las respuestas encontradas; sin embargo, también es posible suponer que las percepciones de los profesores están permeadas por otras variables. Queda en evidencia que así como existe una polisemia sobre el concepto de currículo por parte de los profesores, también existe disparidad con relación a la percepción que los

profesores tienen acerca del currículo de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia.

Los profesores consideran que los rasgos conceptuales del programa se han convertido en uno de los factores que más favorece su desarrollo. El segundo tema de mayor presencia fue el de los contenidos y de la manera como éstos se encuentran organizados a través de las líneas de formación. Luego aparecen temas como la formación práctica en el programa, la concepción de aprendizaje implícita en la propuesta, las metodologías de enseñanza y la filosofía que propone el programa.

Pero por otra parte, los docentes perciben que la contratación permanente de profesores de cátedra deja el currículo en manos de profesores que sólo disponen de tiempo para su participación en el aula; en tanto, los otros procesos del currículo como su gestión, administración, evaluación y subsecuentes modificaciones están por fuera de las obligaciones de quienes fueron sólo contratados para dinamizarlo en el aula. Según esto ¿En manos de quién o quienes están esas otras actividades curriculares? Pero por otra parte, es válida la pregunta sobre ¿Cómo es la participación de los profesores que no conocen el currículo?

Como producto del análisis y de la comprensión de las intervenciones docentes es posible decir que las limitaciones curriculares definidas por éstos surgen de la comparación del currículo actual con el anterior, pues todos ellos fueron formados en esa versión. Como es lógico, la experiencia y la posibilidad de comparar ambas versiones, le permite al grupo de profesores citados plantear los argumentos necesarios que conllevan sus reflexiones. Sin embargo, valdría la pena plantear la pregunta sobre si estas apreciaciones, como lo dicen Cometta y Domeniconi (2006), están influenciadas más por el habitus académico que los ha configurado como docentes de un área estructurada.

Resulta casi obligatorio mencionar antes de finalizar el tema tratado, como una apreciación de quien escribe este documento, que al momento de conversar

con los profesores sobre aquellos asuntos que pudiesen ser clasificados como limitantes curriculares, se obtuvo por parte de los participantes el mayor volumen de información. Surge entonces la pregunta ¿Por qué es más fácil para los profesores hablar de lo limitante del currículo que de lo positivo? Es decir ¿Es un asunto cultural?, o ¿Es un asunto de mayor notoriedad? o ¿Realmente, las limitantes que presenta el currículo superan sus desarrollos? Se hace necesario entonces, partir de las limitaciones identificadas por los profesores para tener una mejor aproximación al cambio que se necesita para mejorar la situación expuesta.

Los profesores del programa de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia son de la opinión, que si bien el currículo tiene grandes dificultades, también es posible mejorarlo con acciones orientadas principalmente a manejar: los contenidos académicos, las relaciones entre los profesores, la formación pedagógica de los profesores, el enfoque de enseñanza y algunos asuntos administrativos.

El tema sobre los contenidos académicos en el plan de estudio fue el de mayor trascendencia al momento de conversar con los profesores sobre las propuestas para mejorar el currículo. Gran parte de los profesores consideran que se hace necesaria una intervención curricular en este sentido, partiendo de una revisión previa sobre el asunto en la que participe el colectivo docente, pero que sobretodo se encamine a establecer el equilibrio entre la formación médico veterinaria y la formación en las líneas de socio-humanística y de proyectos.

Los testimonios dejan claro que como en otros espacios educativos el asunto de los contenidos se traduce en una lucha de poderes y de fuerzas que tiene lugar entre los sujetos del currículo. Tal como lo expresa la mexicana Alicia de Alba (1998), el currículo es una síntesis de elementos culturales, a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social, lo cual incluye la negociación sobre los contenidos como componente cultural.

Por otra parte, resulta alentador comprender que los profesores demuestran un alto grado de reflexión sobre la versión curricular vigente, lo cual les ha permitido identificar fácilmente los factores que lo limitan pero también aquellos que favorecen su implementación, como también el planteamiento de algunas acciones para solucionar los problemas identificados. El reconocimiento de estas acciones se convierte en una fuente invaluable de información e inspiración para la síntesis hermenéutica que se pueda crear a partir de esta investigación.

### 5.1.2. Unidades de significación sobre didáctica

- **¿Cuáles son los conceptos que los profesores tienen en torno a didáctica?**

#### Unidades de significación: El concepto de didáctica

Concurrencias	Ocurrencias	Unidades de Significación
Visión instrumental: componentes  Operativizar el currículo  Proceso de enseñanza	Filosofía que sustenta una metodología  Conversar  Traducción  Compartir	Se repite una visión instrumental de la didáctica  Nuevos conceptos: Traducir-conversar  El reconocimiento de los componentes del sistema didáctico

Luego de llevar a cabo las conversaciones con los profesores del programa de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia sobre temas como currículo y didáctica, es posible afirmar que en lo referente a currículo los educadores hablan del tema con mayor conocimiento, seguridad y fluidez; no así en lo relacionado con didáctica, en cuyo caso demuestran una menor seguridad temática, existiendo en algunas oportunidades declaraciones abiertas sobre el desconocimiento que tienen acerca de los asuntos didácticos:

(...) pues yo creo que la visión que yo tengo de la didáctica, es muy incipiente, y como vos decías ahorita como muy intuitiva. Entonces, yo manejo la didáctica con las limitaciones del medio en el que estoy, estoy digamos como muy limitado sobre el tema. (Profesor 10)

Sin embargo, después de analizar e interpretar los aportes hechos por los profesores es posible reconocer cuales son las principales tendencias conceptuales en las que enmarcan su pensamiento didáctico, las cuales incluyen: la visión instrumental de la didáctica (13 profesores), es decir, la predisposición por enmarcar a la disciplina en el "cómo" citado por autores como Larrayo, Nerici, Fernández Huerta y Tomaschewski. Se complementa esta visión de la didáctica con una percepción de ésta como el mecanismo para operativizar el currículo (5 profesores), visión compartida por Zabalza, Sacristán y Posner. También, hay quienes piensan que la didáctica es la teoría, ciencia o disciplina que está relacionada con los procesos de enseñanza (3 profesores), postura propuesta con las didactas Litwin y Camilloni; y por último aparecen algunos conceptos muy específicos que se corresponden con una visión de la didáctica como proceso de comunicación planteada por autores como Not y González.

Cuando se trata de hablar de la didáctica, desde una visión instrumental tan criticada por Díaz (1998), ésta se traduce en un instrumento que permite la enseñanza de unos contenidos, utilizando determinados métodos, con la ayuda de ciertos medios, todo ello para cumplir unos objetivos; visión que se hace presente en aportes como el siguiente:

Didáctica es como, los mecanismos, las formas, los planes, los métodos por los cuales yo soy capaz de mostrarle a los estudiantes una temática de mi profesión, métodos, ayudas, formas (...). (Profesor 8)

En éste y otros conceptos aparece en forma reiterativa la tradicional relación conceptual entre didáctica, método y enseñanza; aunque, también aparece otro concepto de interés para esta investigación, el cual será abordado

posteriormente con mayor profundidad, y tiene que ver con el enfoque de enseñanza que tienen algunos profesores, los cuales concurren en comprender la enseñanza como un proceso de transmisión del conocimiento:

(...) la forma de transmitir esos conocimientos y esa experiencia hacia los alumnos.  
(Profesor 7)

El reconocer que un grupo de profesores del programa comprenden la didáctica desde una visión instrumental o como el mecanismo que permite la transmisión de conocimiento, es conducente a cuestionar que tan factible es que estos profesores puedan hacer realidad el currículo en el aula, cuando éste desde sus planteamientos expresa que la enseñanza debe estar orientada para que los estudiantes asuman el aprendizaje como:

(...) un proceso de construcción del conocimiento, que reconoce y potencia el valor de la creatividad, la autonomía y la comunicación en el desarrollo de la persona, que propicia la organización de los contenidos en torno al tratamiento de problemas, que favorece el tratamiento de la diversidad y que determina una metodología didáctica investigativa. (Comité de Carrera & Grupo de Apoyo Curricular, 1998)

Ante la contradicción evidente entre un enfoque transmisionista de la enseñanza por parte de algunos profesores y un enfoque constructivista, declarado oficialmente por el programa mediante el documento rector, es claro que se necesita poner en diálogo las partes para que el currículo sea una realidad en el aula. Ahora, ello puede ser posible sólo después de comprender el por qué los profesores mantienen esta visión sobre la didáctica y consecuente sobre la enseñanza.

Como otra posibilidad, muy del interés de esta investigación, está concebir a la didáctica como el mecanismo que permite operativizar el currículo. De igual forma, en algunas ocasiones Bolívar (2008) habla de la didáctica desde la misma perspectiva, tal vez, porque la tradición latinoamericana, al igual que la española, ha tenido una historia de mayor antigüedad y arraigo en lo didáctico

que en lo curricular, y por ello cuando la tradición curricular irrumpió en estos países se trataron de establecer conexiones teóricas y prácticas entre ambas tradiciones, originando una serie de teorías como la que hoy expresan los profesores:

Porque yo ideo, programo o genero un currículo y lo tengo que hacer operativo de alguna manera, entonces la didáctica desde esta concepción que te estoy dando, es la manera de hacer operativo ese currículo. (Profesor 12)

Visualizar la didáctica como el mecanismo facilitador para operativizar el currículo está en concordancia con el origen mismo de ambas tradiciones, pues como lo afirma Hamilton (1999), el currículo centra su atención en lo que significa la educación para una cultura y la organización misma del proceso educativo, en tanto que la didáctica mantiene una relación estrecha con el cómo hacer una buena enseñanza. Posiblemente, es por ello que los profesores continúan asociando el currículo con el deber ser o el ideal educativa propuesto y la didáctica con el mecanismo para operativizar dicho ideal.

Otros docentes reconocen, que si bien la didáctica tiene implícita su preocupación por la enseñanza, ésta se fundamenta como un proceso que permite la traducción y la comunicación de conocimientos:

(...) la palabra didáctica la relaciono con la forma en la que nosotros estamos comunicándonos o contándoles a los estudiantes un tema, y tiene una manera específica en cada profesor. (Profesor 9)

(...) lo que hace el profesor es tratar de traducir las ideas y hacerlas más entendibles. Siempre he creído que en la medida en que uno más ascienda, supuestamente como en la escala de lo profesional o especializaciones, debe tratar de ser más claro, aún más con los estudiantes, y poder lograr la comunicación. (Profesor 10)

De acuerdo con lo anterior, aparecen en estos conceptos sobre didáctica, algunas ideas que van más allá de la visión instrumental que permite la

transmisión de contenidos, son ellas comunicación y traducción. Es por lo anterior, que surgen preguntas como: ¿Por qué algunos profesores piensan que la didáctica es algo más que un instrumento para transmitir el conocimiento? ¿Por qué pensar en una propuesta comunicativa desde la didáctica? ¿Por qué la enseñanza en una traducción? Ahora, tiene lugar la pregunta por el ¿Cómo los profesores han recreado todos estos conceptos? y ¿Cómo los profesores que tienen una percepción más elaborada y actual sobre la didáctica pueden contribuir para que los colegas que mantienen una visión más tradicional sobre el asunto puedan modificar sus posturas?

La idea de didáctica como traducción viene siendo planteada y trabajada por González. Para la pedagoga colombiana el profesor "traduce el saber de las ciencias, las artes, la técnica y la tecnología a partir de un problema que recontextualiza en la sociedad de hoy y para sus estudiantes (...)". A su vez, el profesor postula "(...) una metodología que traduce el método de dichos saberes como posibilidad de respuesta académica a la pregunta que recontextualiza" (González, 2006b, p.11).

### **Unidad de sentido: Didáctica**

Las conversaciones con los profesores de Medicina Veterinaria sobre ciertos tópicos de lo educativo han permitido comprender en principio que los docentes poseen un mayor acercamiento teórico y conceptual al tema curricular, sin que éste sea el más sustentado teóricamente, cuando se compara con el conocimiento que tienen sobre didáctica como tema general de la educación o cuando la reflexión es en torno a la propuesta didáctica del programa académico en el que participan.

El saber didáctico que poseen los profesores de Medicina Veterinaria es parcial, muchos de ellos concurren en asumir la didáctica desde una visión instrumental puesto que la conciben principalmente como el método que permite la transmisión de conocimientos. Sin embargo, algunos profesores proponen otras concepciones de didáctica, más cercanas a lo que plantean los



didactas latinoamericanos, reconociendo que ésta le permite al docente la traducción de saberes o la comunicación del conocimiento.

Aunque los profesores no tienen claridad sobre el concepto de didáctica se refieren a los componentes de la misma cuando ésta se entiende como un sistema complejo; no obstante, se refieren a éstos de forma inconsciente. Los componentes didácticos más reconocidos por los profesores son: la forma (grupo), la evaluación, el método, los medios y los contenidos. Por otra parte, ciertos profesores enuncian otros elementos, que si bien no han sido incorporados al sistema didáctico definido por los autores proponentes, si han sido abordados por éstos y otros autores bajo perspectivas diferentes de la didáctica, ellos son la comunicación y la interacción o interactividad en el aula.

En un espacio académico en el que los profesores no poseen una formación docente sólida sobre asuntos educativos, incluyendo la didáctica y el currículo, resulta gratificante encontrar que algunos de ellos tienen aproximaciones, aunque sean intuitivas, a ciertas perspectivas contemporáneas sobre la didáctica que van más allá de hablar sobre contenidos y métodos, donde la preocupación está más cercano a asuntos más humanos como son la comunicación y las formas como los individuos interactúan en el aula.

Como en el caso de la construcción conceptual sobre currículo, el concepto de didáctica no obedece a una fundamentación teórica o investigativa, y así lo reconoce abiertamente. Nuevamente, se evidencia la escasa formación de los profesores en asuntos educativos, lo que finalmente incide en la forma en que éstos interpretan el currículo y lo llevan al aula de clase.

Ante la pregunta sobre el conocimiento que tienen los profesores de Medicina Veterinaria sobre la propuesta didáctica que orienta el programa, sus respuestas oscilan entre aceptar que desconocen la existencia de algún tipo de propuesta didáctica, hasta reconocer que el programa cuenta con un modelo didáctico definido, como es el de proyectos. Las afirmaciones de los profesores hacen suponer que no conocen las fuentes documentales que respaldan el proyecto curricular del programa, o que no han asistido a ningún

tipo de capacitación por parte del programa, o que su desconocimiento se deba a la falta de experiencia en el programa o a la falta de interés por parte del docente en los asuntos relacionados con su formación docente. No obstante, es necesario reconocer que el documento rector, en el cual se consigna la propuesta curricular, no es muy preciso en este sentido conduciendo posiblemente a las confusiones que hoy evidenciamos.

Todo ello permite establecer que aunque el currículo formal representado en el documento rector no consiguió definir en forma explícita una propuesta didáctica que lograra orientar en forma precisa la enseñanza en el programa, si propuso algunos lineamientos en tal sentido. El definir un currículo de corte investigativo y crear para ello una línea curricular en proyectos se constituyó, como lo expresa el documento rector, en una estrategia para viabilizar la formación investigativa; lo cual se complementó con la posibilidad de desarrollar metodologías como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Sin embargo, sólo algunos profesores perciben la línea de proyectos bajo esta dimensión, quienes por cierto estuvieron en la formulación de la propuesta o son docentes de la línea de proyectos

Por tratarse de un conocimiento parcial en torno a lo didáctico, o incluso del desconocimiento total reconocido por algunos profesores, es evidente que el programa de Medicina Veterinaria tiene profundas limitaciones para implementar el cambio didáctico inherente a su propuesta curricular. Los docentes permanecen impregnados por sus antiguas prácticas de enseñanza y les es difícil renunciar a ellas por temor al cambio o porque no se sienten preparados para ello. De igual forma, el número cada vez mayor de estudiantes por grupo se presenta como una restricción para implementar una propuesta didáctica caracterizada por concebir una enseñanza que provoque en el estudiante una participación directa en la construcción de su conocimiento.

Cuando se trata de formular ideas para viabilizar el nuevo enfoque didáctica que requiere el programa, la formación docente se presenta como la mayor necesidad puesto que los profesores revelan que no estaban preparados para

asumir el cambio, y por otra parte, el programa no se ocupó de ello como se requería. Un camino por recorrer: la formación curricular y didáctica de los profesores de Medicina Veterinaria. En este sentido, Zabalza (2007) plantea que todos los profesores necesitan un conocimiento profesional de la docencia, puesto que "Ese es nuestro trabajo y llevarlo a cabo en buenas condiciones exige saber de él, sobre su teoría y sobre su práctica, con una cierta profundidad. Es un tipo de conocimiento que se construye sobre la práctica pero no solo desde ella" (Zabalza, 2007, p 70).

### 5.1.3. Unidades de significación sobre las prácticas de enseñanza

- **¿Cuáles son las prácticas de enseñanza de elección por parte de los profesores de Medicina Veterinaria?**

#### **Unidades de significación: Las prácticas de enseñanza de elección por parte de los profesores**

<b>Concurrencias</b>	<b>Ocurrencias</b>	<b>Unidades de Significación</b>
Lecturas introductorias al tema por abordar	Imágenes	La secuencia lecturas-exposición magistral-taller configura el método más utilizado por los profesores de MV
Preguntas sobre el tema abordado en los documentos	Mapas conceptuales	
Exposición magistral	Juegos	El método de casos representa una muy buena posibilidad para la enseñanza en el programa
Taller de aplicación conceptual	Trabajo de observación	
Método de casos	Club de revista	Algunos profesores, plantean otras propuestas de enseñanza con el ánimo de motivar y mejorar la enseñanza
	Práctica integradora	
	Video talleres	La práctica integradora, así sea citada sólo por dos profesores, representa una
	Manejo programas de computador	

propuesta innovadora  
para el programa que  
merece ser explorada  
con mayor fuerza

En la cotidianidad del aula, los profesores seleccionan métodos<sup>36</sup>, plantean secuencias, diseñan estrategias para los diferentes momentos y proponen diferentes acciones. Como lo expone la profesora Edith Litwin, "las actividades se instalan en un continuo que se inscribe en un método y en la secuencia con la que presentamos un tema, lo desarrollamos y pretendemos que se comprenda. Se trata del proceso que elegimos para enseñar algo" (Litwin, 2008, p.90).

Vistas las prácticas de enseñanza bajo el sentido propuesta por la autora, y a razón de las conversaciones sostenidas con los profesores, es posible interpretar que cuando éstos reflexionan sobre el asunto, muchos de ellos concurren en una serie de actividades y secuencias que se repiten en forma constante configurando sus métodos; pero por otra parte, y en forma ocasional, ciertos profesores se refieren a unas determinadas actividades, y sus respectivos métodos, que no suele ser de uso frecuente por el colectivo de los docentes.

Si bien cada profesor describe su método a través de la secuencia de actividades que realiza en el aula, algunas de ellas se citan con más frecuencia. Así, gran parte de los profesores privilegian la lectura de documentos, textos o artículos por parte de los estudiantes previo al encuentro presencial en el aula. Una vez realizadas las lecturas, los profesores relatan

<sup>36</sup> "Referirse al método implica recuperar su definición clásica como la manera ordenada y sistemática de enseñar. Referirse al método, desde su origen, es referir a un constructo de la filosofía. En el campo de la didáctica se refiere a la particular enseñanza de un contenido. Las maneras como un docente construye su clase recuperan principios de orden metódico pero reconstruidos a la luz del contenido. A dicha construcción, que Gloria Edelstein denomina "construcción metodológica", estudiosos del campo de la psicología la inscriben en las estrategias de enseñanza y algunos la solapan con las estrategias de aprendizaje" (Litwin, 1997: p. 68).

que realizan una serie de preguntas, a manera de interrogatorio o para iniciar una conversación, y así explorar el grado de comprensión que los estudiantes lograron sobre los textos. Dependiendo de los resultados obtenidos optan por realizar, una exposición magistral cuando los estudiantes no se apropian de los textos en forma satisfactoria, bien por falta de lectura o de comprensión sobre el tema, o realizan un taller que puede ser individual o grupal. Así rebelaron esta secuencia de actividades en el aula:

Mis clases son de información, o sea mis clases son de preguntas sobre el tema, de lo que leyeron, de lo que saben, de las base que traen. Yo les hago luego conferencias, muchas, conferencias del tema, trabajo con diapositivas y con videos, presento información del tema y hago también exámenes cortos sobre las lecturas y hago preguntas, más que todo las preguntas tienen que ver con las bases, como lo que deberían conocer para poder abordar el tema (...). (Profesor 7)

Otro grupo de profesores (7) se inclinó por privilegiar el método de casos, luego de las lecturas como preparación al encuentro en el aula:

Utilizo mucho o trato de utilizar el método de casos, el método de casos en el sentido de que, pienso que el médico veterinario en su que hacer, en su vida práctica va a estar constantemente expuesto a la resolución de casos (...) Entonces en las actividades trato de tener diferentes momentos, hay momentos expositivos, hay momentos en los que utilizo el taller para tratar de explorar si hay una comprensión de la temática básica y hay momentos de aplicación en el que utilizo básicamente la metodología de casos. (Profesor 2)

Si bien las lecturas previas a la clase por parte de los estudiantes, la conferencia o exposición magistral y el método de casos se reconocen como las actividades más citadas por los profesores de Medicina Veterinaria, lo cual obedece a una serie de razones que serán abordadas en el ítem siguiente, el análisis se esboza en torno a sí estas actividades y métodos, o mejor la orientación dada por los profesores, al momento de utilizarlas logra lo que pretende el currículo en términos de enseñanza:

La metodología que se elija deberá permitir la estimulación del alumno mediante estrategias docentes de acompañamiento, para que éste se sienta participe de su proceso de transformación, lo viva y lo convierta en un proyecto de vida; en el cual modifique su conducta intelectual y afectiva para aprender los procedimientos y las destrezas que propicien el desarrollo de la capacidad de resolver problemas y de tomar decisiones en situaciones prácticas de interés social. (Comité de Carrera & Grupo de Apoyo Curricular, 1998)

Luego entonces las preguntas a seguir son: ¿Por qué los profesores enseñan así? ¿Qué hace que un profesor enseñe como lo hace y no de otra forma? ¿Qué hace que no modifique sus prácticas de enseñanza a pesar de que el currículo formal así lo declara? Algunas de las respuestas serán tratadas en otro apartado de este texto. También, resulta oportuno preguntarnos sobre cuáles de estas actividades y secuencia logra acercarse a lo que pretende el currículo en términos de las metodologías de enseñanza: ¿Será la clase magistral, el taller, el método de casos o la combinación de éstas?

Por otra parte, algunos profesores señalan algunas actividades muy particulares, las cuáles también pueden ser objeto de reflexión en tanto se correspondan con la enseñanza que propone el currículo. De acuerdo con las ocurrencias encontradas, no más de cinco profesores utilizan ciertas prácticas de enseñanza, que aunque no son novedosas puesto que son reportadas en la literatura especializada como actividades o prácticas de uso conocido, si son de escasa presentación en el programa de Medicina Veterinaria. Sin embargo, también aparece una actividad que es poco mencionada por los profesores, pero que si se traduce en una actividad innovadora en el actual currículo del programa y es la práctica integradora.

Los docentes dejan ver a través de sus conversaciones que la práctica integradora es una actividad que se realiza al finalizar cada periodo académico y en la cual participan todos los estudiantes de un grupo y los profesores responsables de las asignaturas del semestre. La práctica se plantea alrededor de un tema o problema que posibilita la integración del conocimiento mediante la participación de docentes y estudiantes, y a pesar de una

asistencia limitada por parte de los primeros, son programadas en forma colectiva. Así las caracterizan los profesores:

Hay otra parte importante de las prácticas de enseñanza que es lo que llamamos las práctica integradoras, que es algo que tiene poco tiempo. En realidad han tenido mucha resistencia y están muy desorganizadas, pero creo que poco a poco han ido ganando un espacio y hasta ahora sólo son al finalizar el semestre. Muchos profesores todavía se resisten y no van, yo si he estado haciéndolo con regularidad, digamos por lo menos a una de ellas en cada uno de los distintos semestres en los que participo. Se trata de una salida de campo, donde se intenta poner en funcionamiento como los conocimientos teóricos que se adquirieron en los distintos cursos de este semestre, alrededor de cualquier temática y con la intervención de todos los profesores del semestre. (Profesor 10)

Si bien, la práctica integradora surge como producto de la interpretación que los profesores han hecho del currículo, su implementación genera algunos cuestionamientos: ¿Por qué hay un reconocimiento tan incipiente de las mismas por parte de los profesores? ¿Por qué no hay una mayor participación docente? ¿Por qué incluso algunos profesores las desconocen? A pesar de lo anterior, la práctica integradora se constituye en una nueva mirada de las prácticas en el programa de Medicina Veterinaria; además de ser quizás la posibilidad más concreta que el programa posee de una relación entre el currículo y la didáctica.

### **Unidad de sentido: Prácticas de enseñanza**

Un gran número de profesores de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia reconoce que la mayor parte del tiempo sus prácticas de enseñanza se centran en una secuencia de actividades que incluye: lectura previa del tema por parte del estudiante, interrogatorio o clase magistral y la realización de un taller. Sin embargo, otro número importante de educadores advierte encontrar en el método de casos una estrategia importante para la enseñanza de la Medicina Veterinaria. No obstante, es del conocimiento de todos ellos que el currículo del programa propende porque los docentes implementen en el aula prácticas de enseñanza que conduzcan a la participación del

estudiantado, puesto que se pretende que sean los estudiantes los directos responsables de la apropiación del conocimiento.

De esta situación se desprende que el programa cuenta con profesores que aún no han logrado hacer el giro en las prácticas de enseñanza que el currículo propone; aunque, otro grupo de educadores creen que el método de casos representa una estrategia para que la enseñanza de la Medicina Veterinaria se caracterice por la participación directa del estudiante, sin que ello tenga que ser una consecuencia inmediata de los lineamientos curriculares.

Es profundamente llamativo que la práctica integradora, una de las pocas prácticas innovadoras que se ha implementado como consecuencia de dar una respuesta didáctica a los lineamientos curriculares, tenga tan poco reconocimiento y participación por parte de los profesores.

También es cierto que los profesores del programa continúan enseñando como lo hacen marcados por la tradición de quienes les enseñaron durante el pregrado o en el posgrado, marcados por las huellas dejadas por los docentes memorables. Asimismo, reconocen que los cursos de formación docente han impactado positivamente en sus prácticas de enseñanza. Sin embargo, la relación que tienen los docentes con su profesión sigue siendo un asunto importante a la hora de definir la orientación de sus prácticas.

De todo esto, se comprende que el mundo de las prácticas de enseñanza orientadas por los profesores de Medicina Veterinaria es bastante complejo, tanto o más que la profesión que enmarcan. Además, tradicionales o activas, son prácticas que responden más a las vivencias y al pensamiento de quienes las sitúan que a lo planteado en el currículo. Simplemente, las prácticas de enseñanza de Medicina Veterinaria no están orientadas por los planteamientos curriculares.



#### 5.1.4. ¿Existe una relación entre el currículo y la didáctica para los profesores de Medicina Veterinaria?

##### Unidades de significación: La relación currículo-didáctica

Concurrencias	Ocurrencias	Unidades de Significación
<p>El currículo concreta los contenidos y la didáctica como son llevados al aula</p> <p>El currículo representa el proyecto educativo y la didáctica la forma de operativizar ese proyecto</p>	<p>No es necesaria</p>	<p>A pesar de que los profesores aceptan la existencia de la relación CD, no es claro para ellos como se da esta relación</p> <p>Para algunos se da entre los contenidos (currículo) y la forma en que éstos llegan al aula (didáctica)</p> <p>Sin embargo, unos pocos no reconocen esta relación porque creen que la enseñanza es una construcción del docente, independiente de otros constructos</p>

A las preguntas sobre la existencia o no de una relación entre el currículo y la didáctica, muchos profesores coinciden en responder que si existe tal relación. Sin embargo, a la hora de conversar sobre las formas como perciben dicha relación, el personal docente no responde en forma tan precisa y esclarecedora. Los testimonios en tal sentido ofrecen diversos enfoques; por ejemplo, algunos ven en el currículo la concreción de los contenidos y en la didáctica la forma para llevar al aula esos contenidos; es decir, que mientras el currículo responde por el qué enseñar y la didáctica por el cómo enseñar. Bolívar (2008) considera que esta postura debe ser superada porque se restringe a una visión técnica de ambas tradiciones, en la cual la educación no da respuesta al contexto social en que se ofrece. Bajo esta perspectiva algunos profesores expresaron las siguientes ideas:

Sí, claro que tienen que estar relacionados porque entonces habría una contradicción entre lo que uno trata de enseñar, o sea con lo práctico y lo teórico, y con lo que teóricamente se debe enseñar y cómo se debe enseñar. Siempre se están relacionando. (Profesor 1)

La didáctica es la forma de cómo se puede adquirir el conocimiento y el conocimiento, en este caso, sería lo que es el currículo. (Profesor 6)

Otros profesores opinan que la relación permite que el currículo, entendido como el proyecto formativo de un programa o institución, se pueda operativizar en el aula por medio de la didáctica:

Es que el espacio es ese, es que ahora cuando me preguntabas que comprendía por didáctica, te decía que era la forma de operativizar lo que queremos hacer, lo que queremos construir, lo que le queremos dar al medio, si o no?, y lo que le queremos dar al medio es el currículo. (Profesor 4)

Si claro, van completamente de la mano, depende el uno del otro. Porque yo ideo, programo o genero un currículo y lo tengo que hacer operativo de alguna manera; entonces, la didáctica desde esta concepción que te estoy dando, es la manera de hacer operativo ese currículo. (Profesor 12)

En contraste, ciertos profesores (3) expresan que la relación currículo-didáctica no tiene que darse necesariamente, bien porque consideran que la enseñanza de cualquier asignatura es producto de la interpretación que los docentes hacen de la profesión y del programa o porque la visión que posee un profesor sobre la enseñanza se mantiene independiente de la propuesta curricular.

Yo creo que el currículo a pesar de ser una construcción colectiva, el desarrollo del mismo en cada asignatura es una aplicación individual, en el día a día es un concepto más individual (...). (Profesor 14)

### **Unidad de sentido: La relación currículo-didáctica**

Es evidente que para los profesores de Medicina Veterinaria se obstaculiza comprender la relación currículo-didáctica en el aula de clase; sin embargo, esto no resulta extraño si se parte de saber que la comprensión de los múltiples significados que posee el currículo como tradición anglosajona y la didáctica de origen centroeuropeo, resulta de por sí bastante complejo. Ya en el análisis de las unidades de significación, currículo y didáctica, se comprobó dicha complejidad conceptual. Es por ello, que al momento de expresar sus opiniones sobre la relación en cuestión, no todos los profesores abordan el tema, y quienes lo hacen no son muy expresivos y carecen de claridad al respecto. De cualquier forma, la relación de mayor concurrencia es aquella que entiende el currículo como un plan o proyecto y a la didáctica como el mecanismo que permite llevar a cabo dicho plan.

Por su parte, la relación currículo-didáctica en las aulas de clase de Medicina Veterinaria no es una realidad categórica, lo cual no resulta extraño cuando se evidencia la falta de claridad que tienen los profesores sobre lo que es la didáctica y sobre la propuesta didáctica del programa. Sigue siendo un motivo de preocupación para los profesores y para quien realizó esta investigación la formación de los profesores para asumir los cambios que el currículo planteó en su momento y continúa esperando.

## **5.2. ¿Cómo enseñan los profesores de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia? (Las prácticas de enseñanza...)**

La práctica analizada genera teoría y la teoría hace posible poner en marcha un tipo de práctica más fundamentada. Y así, el circuito práctica-teoría-práctica por el que se construye el conocimiento didáctico se repite en ciclos sucesivos que deberán traer como resultado el crecimiento progresivo del conocimiento sobre la realidad enseñanza. (Zabalza, 2007, p.70)

La vida en el aula como lo afirma Pérez (1996), se desarrolla en una dinámica compleja donde interactúan los alumnos que se organizan en grupos sociales dando lugar a intercambios físicos, afectivos e intelectuales que condicionan los procesos de aprendizaje. Asimismo, los profesores quienes actúan con el propósito de facilitar los procesos de reconstrucción y transformación del pensamiento y la acción por parte de los estudiantes como producto de sus aprendizajes. Todo ello exige por parte de los docentes diversas formas de intervención que pueden ocurrir de acuerdo a lo planeado o no, pero que con el transcurrir del tiempo se van constituyendo en las prácticas de elección para su accionar en el aula.

Desde el siglo pasado las prácticas de enseñanza han sido objeto de estudio como asunto de investigación de la didáctica y esto incluye a las que tienen lugar en las aulas universitarias. En esta investigación el análisis de las prácticas de enseñanza estuvo orientado por dos sentidos: el primero, caracterizar y comprender las prácticas que se viven día a día en las aulas del programa, y el segundo establecer las relaciones que se tejen entre lo que

propone el currículo oficial<sup>37</sup> del programa y la didáctica comprendida en términos de las prácticas de enseñanza.

Se buscó entonces interrogar las prácticas de enseñanza con el fin de caracterizarlas para comprender: ¿Cómo son? ¿Cómo se planifican? ¿Cómo se desarrollan? ¿Qué actividades y qué secuencia de actividades tienen mayor presencia? ¿Qué estimulan? ¿Qué promueven? ¿Qué acentúan? ¿Qué favorecen? ¿Qué no favorecen? ¿Qué procesos innovadores comprometen? Por otra parte, se analizaron las prácticas de enseñanza para comprender si están en correspondencia o no con el currículo que supuestamente las orienta.

### **5.2.1 Unidades de significación: La caracterización de las prácticas de enseñanza en el programa de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia**

Muchos son los elementos que pueden ser incluidos a la hora de investigar las prácticas de enseñanza. Para caracterizar las prácticas de enseñanza en el programa de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia, como campo de acción de la presente investigación, se optó por incluir en el análisis las siguientes proyecciones de sentido: planeación de la clase, estructura de la clase, propuesta didáctica en la clase, el sentido didáctico de la clase y la participación del estudiante en la clase (anexo 8).

- **La planeación de las clases de los profesores del programa**

Por lo general, la planeación de la clase por parte del profesor, ha sido uno de los tópicos a considerar al momento de analizar las prácticas de enseñanza. De hecho, autores como Zabalza (2007) y Perranoud (2007) mantienen en

<sup>37</sup> "El currículo oficial, o currículo escrito, se documenta en diagramas de alcance y de secuencia, programas de estudio, guías curriculares, esquemas de rutas, estándares y listas de objetivos. Su propósito es proporcionar a los profesores una base para planear lecciones y evaluar a los estudiantes y ofrecer a los directivos una referencia para supervisar a los profesores y responsabilizarlos de sus prácticas y resultados". (Posner, 2005, p.13)

vigencia su importancia al considerar la planeación como una de las competencias que todo docente debe desarrollar. En este sentido, Zabalza dice que la capacidad de planificar se constituye en el primer gran ámbito competencial del docente y significa tomar en consideración las determinaciones legales, los contenidos básicos de la disciplina, el marco curricular en que ésta se ubica, la visión que el docente tenga de la disciplina y de su didáctica, las características de los alumnos y los recursos disponibles.

Por su parte Perranoud (2007), quien reconoce que la profesión docente no es inmutable y que su transformación pasa sobre todo por la aparición de nuevas competencias, propone replantear la organización y la animación de las situaciones de aprendizaje como una competencia que ha sido propia de las situaciones de aprendizaje. Bajo la perspectiva de este autor, el profesor requiere del dominio de diversos aspectos, entre ellos: conocer de la disciplina los contenidos que hay que enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje, trabajar a partir de las representaciones de los estudiantes, trabajar a partir de los errores y los obstáculos en el aprendizaje, construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas e implicar a los alumnos en actividades de investigación o de proyectos de conocimiento. Así, cuando la organización y la animación de situaciones de aprendizaje son del dominio del docente, es posible que se dé una menor intervención de la institución en beneficio de las decisiones confiadas a los profesores superando lo que hasta ahora ha sido la planificación didáctica del día a día.

La planeación de las clases de los profesores de Medicina Veterinaria centra su atención en algunos de los aspectos que también son señalados por Shavelson y Stern (1983) citados por Zabalza (2007). Es frecuente que los profesores dediquen la mayor parte del tiempo en decidir que contenidos van a enseñar y cómo los van enseñar; esto es, preparar los procesos, las estrategias y actividades a realizar; finalmente, dedican su atención a los objetivos, posiblemente con menor preocupación. De acuerdo con los autores citados por Zabalza, el conocimiento que los profesores tienen de la disciplina que enseñan (contenidos, métodos de trabajo o investigación) y la opinión que les merece (relevancia formativa, importancia en el plan de estudios), influye

significativamente en su planificación. En el caso de los profesores de Medicina Veterinaria, la planeación se centra en:

### Los programas académicos de las asignaturas

#### Unidades de significación: La elaboración de los programas de las asignaturas

<b>Criterio de observación</b>	<b>Concurrencias</b>	<b>Ocurrencias</b>	<b>Unidades de Significación</b>
Revisión documental	Todas las asignaturas poseen un programa		El programa de asignatura se realiza colectivamente
Conversación antes de iniciar la clase	Metodologías consignadas: clase magistral, lecturas, talleres, método de casos		Todos los programas siguen un protocolo establecido por el Comité de Currículo  La clase magistral se registra en los programas como la metodología más utilizada

Las propuestas educativas se registran por escrito en documentos como explicitación de lo que se pretende conseguir mediante la enseñanza. El programa de la asignatura se constituye en uno de esos documentos y se convierte en el marco referencial para que los profesores actúen en el aula. Para Álvarez (1999), se deriva del programa de las disciplinas y se elabora para precisar el desarrollo del proceso docente en un periodo, estableciendo los temas por unidades, y éstos en subsistemas con los respectivos contenidos y objetivos, así como la propuesta evaluativa.

En la construcción de los programas académicos de las asignaturas del programa de Medicina Veterinaria participan varios profesores, por lo general entre dos o tres. Por ser asignaturas integradoras o de nuevo tipo, fueron

concebidas para ser construidas por más de un profesor y superar de esta forma los feudos académicos que se constituían en otros tiempos cuando el currículo estaba orientado por una visión más disciplinar de las asignaturas, en la cual cada profesor diseñaba el programa de la asignatura de acuerdo a sus criterios.

Desde el Comité de Currículo se ha elaborado una guía que sirve para la elaboración de los programas académicos de las diferentes asignaturas (anexo 15). El documento está dividido en tres partes: la información general sobre la asignatura, el plan general estable y el plan específico variable.

La información general inicia su presentación con el número del acta y la fecha de aprobación del programa de la asignatura, para luego dar paso a los datos que identifican la asignatura, tales como: nombre, código, el nivel académico en que se ofrece, la línea de formación disciplinar y el núcleo temático en los cuales se encuentra incorporada, las horas teóricas y prácticas semanales que requiere, el número de créditos académicos asignados o número de horas presenciales o de trabajo directo con el profesor y el número de horas no presenciales; es decir, aquellas que el estudiante invierte en las tareas o actividades requeridas para que se apropie del tema abordado. La identificación de la asignatura también incluye su clasificación de acuerdo con el reglamento estudiantil institucional (habilitable, validable, clasificable), la escala de calificación que se utiliza para evaluar el aprendizaje, el tipo de asignatura según el plan de formación (básica, profesionalizante, complementaria), los requisitos o asignaturas que el estudiante requiere haber aprobado para poder matricular la asignatura, los correquisitos o asignaturas que el estudiante ya cursó o requiere cursar en forma paralela y el número de faltas de asistencia con las cuales el estudiante puede perder la asignatura. De igual forma, cuando una asignatura dispone de un apoyo virtual se informa en esta parte del documento el enlace electrónico donde se encuentra el material disponible.

Esta parte del plan también incluye el nombre del docente responsable de la elaboración del programa, la fecha de elaboración y las autoridades



responsables de la respectiva revisión y aprobación, como también la fecha de estos acontecimientos.

Posteriormente, en el plan general estable se incorporan todos aquellos elementos del currículo que son definidos por la institución a través del colectivo de docentes participantes en la elaboración del programa, los cuales para ser modificados requieren de un trabajo de análisis curricular que amerite la discusión por parte del colectivo académico. Los componentes de ese plan estable son: el propósito de la línea de contenido, el propósito del núcleo temático integrador, los objetivos de la asignatura, los propósitos formativos y los contenidos resumidos. Las relaciones disciplinares que se establecen entre la asignatura y otras asignaturas de la línea o de otras líneas se consignan en esta parte del plan como una expresión de aquellos elementos que son básicos propios de la asignatura.

Finalmente, el plan específico variable del programa comprende los contenidos a tratar, los cuales se parcelan en unidades temáticas que incluyen: los subtemas en que se divide, la metodología a utilizar, el número de horas que requiere la unidad para ser abordada y la bibliografía básica para que el estudiante pueda acercarse al tema, Posteriormente, aparece la evaluación de los aprendizajes definida en términos de actividades y el valor porcentual que le corresponde a cada actividad.

Por último, el protocolo incluye un análisis de los recursos disponibles para la asignatura, incluyendo: disponibilidad docente, equipos, laboratorio y prácticas o salidas de campo.

### **El proceso de planeación de la clase**

#### **Unidades de significación: La planeación de la clase**

<b>Criterio de observación</b>	<b>Concurrencias</b>	<b>Ocurrencias</b>	<b>Unidades de Significación</b>
Conversación antes de	Contenidos: diseñan el programa,	Preparación de material e insumos	La planeación de la clase está

iniciar la clase	seleccionan material	para prácticas	orientada principalmente por los contenidos a tratar (Currículo tradicional: la obsesión por los contenidos)
------------------	----------------------	----------------	--

Los profesores expresan que preparan sus clases a partir de diferentes prioridades. Ellos concurren en el énfasis que le hacen a los contenidos académicos, para ello diseñan el programa de la asignatura, revisan y seleccionan bibliografía, seleccionan documentos, diseñan talleres y guías de práctica, escriben documentos temáticos, seleccionan material disponible en la web y diseñan material para proyectar en video; otros, además de preparar lo relacionado con los contenidos deben organizar todo aquellos que tiene que ver con los insumos y materiales necesarios para las actividades prácticas (anexo 16). No aparecen actividades como formulación de problemas, planteamientos de proyectos, reuniones de profesores para el diseño de problemas o proyectos, reuniones para discusión de contenidos a revisar u otro tipo de actividad que permita evidenciar que la enseñanza está siendo orientada hacia otras metodologías diferentes a la clase magistral.

### Documentos y bases para la planificación de la clase

#### Unidades de significación: Los documentos que orientan la clase

Criterio de observación	Concurrencias	Ocurrencias	Unidades de Significación
Conversación antes de iniciar la clase	Principal referente: el programa de la asignatura (contenidos)	Algunos utilizan el currículo	El currículo oficial no es el principal punto de partida para planear las clases de los profesores de MV

Al momento de planear sus clases, los profesores utilizan como principal referente documental el programa de la asignatura, específicamente, en lo relacionado con los contenidos a tratar (anexo 17). Con todo, algunos de los educadores también hacen uso del marco curricular que orienta sus prácticas

de enseñanza, enfatizando su interés en el objeto de estudio y los propósitos de formación. No obstante, durante las conversaciones sólo dos de los profesores dijeron que sus prácticas de enseñanza estaban orientadas por el currículo.

Sin embargo, cuando los profesores asumen las orientaciones curriculares ocurren algunas inconsistencias. Por ejemplo, si el propósito formativo del núcleo de ciencias básicas médico veterinarias es "Desarrollar con los estudiantes de una parte, la comprensión de las bases de la dinámica del ciclo vital celular y sus relaciones con el ecosistema y de otra, la disposición y capacidad de plantearse problemas, hipótesis y soluciones relativos a dicha temática"<sup>38</sup>, y las metodologías propuestas en la asignatura Agroecología tropical, que hace parte del núcleo en ciencias básicas veterinarias, son "Aula, recursos audiovisuales, documentos guías y de consulta, actividad en el campo y taller de cartografía"<sup>39</sup> Se abre toda posibilidad por cuestionar la factibilidad sobre las metodologías ¿Será que estas metodologías propuestas si permitirán formar a los estudiantes para que se planteen problemas, hipótesis y soluciones relativas? Además, sería oportuno clarificar el significado de términos como aula o actividad en el campo; pero sobre todo como se está entendiendo el término metodología.

- **La estructura de las clases de los profesores de Medicina Veterinaria**

#### **Unidades de significación: La estructura de la clase**

<b>Criterio de observación</b>	<b>Concurrencias</b>	<b>Ocurrencias</b>	<b>Unidades de Significación</b>
Momentos de la clase	Inicio: presentación del tema, síntesis	Inicio: llamado a lista y algunas pautas para el	En todas las clases se evidencian tres

<sup>38</sup> Colombia, Universidad de Antioquia, Comité de Carrera de Medicina Veterinaria y Grupo de Apoyo Curricular. (1998). *Propuesta de Transformación Curricular del Programa de Medicina Veterinaria*. Medellín: Gutiérrez, H. N., Tamayo, P. C., Gaviria, B. G., López, M. O., Cuartas, M. G., Restrepo, B. G. et al.

<sup>39</sup> Programa de la asignatura Agroecología tropical, 2008-2

	<p>del tema anterior, un estudiante seleccionado hace la síntesis del tema anterior o una prueba corta</p> <p>Desarrollo: clase magistral, conversación, interrogatorio, taller</p> <p>Cierre: síntesis o tareas a realizar</p>	<p>comportamiento en el aula</p> <p>Cierre: figuras literarias</p> <p>Observaciones sobre el comportamiento en el aula</p>	<p>momentos: inicio, desarrollo y cierre</p> <p>La mayor parte de los profesores inician la clase introduciendo conceptualmente el tema a tratar</p> <p>La clase magistral es la metodología más utilizada por los profesores para desarrollar las clases</p> <p>El método de casos no fue observado a pesar de ser citado como una de las mejores metodologías para el programa</p> <p>Los profesores cierran sus clases haciendo un resumen sobre lo principal del tema abordado</p> <p>El currículo que se vive en el aula es un currículo tradicional</p>
--	---	--	---

La clase representa la forma organizada en que se da la apropiación del conocimiento por parte de los estudiantes, mediante el desarrollo de métodos a cargo del profesor como también haciendo uso de determinados medios para alcanzar los objetivos propuestos (Álvarez 1999). Sin embargo, dicen Sanjurjo y Rodríguez (2009), que esta visión de clase debe ser complementada por la idea de clase como espacio pedagógico de poder, de comunicación, de relaciones, de orden y desorden, de consenso y conflicto.

Y es ahí, en la clase como lugar de encuentro entre docentes, alumnos y conocimiento que la investigación centró su interés para conocer de cerca cómo es el desarrollo de esos métodos, el uso de esos medios, los procesos de comunicación e interacción que proponen los profesores del programa de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia al momento de ejecutar sus prácticas de enseñanza.

En general, la estructura de las clases observadas coincide con lo descrito por Rodolfo Senet en "Guía para la práctica de la enseñanza", citado por Sanjurjo y Rodríguez (2009), quienes retoman de Senet la forma de organizar la clase en tres momentos principales: inicio, desarrollo y cierre. Para los autores, aunque el modelo tenga efectos rutinizadores y rígidos sobre la clase, posibilita la organización lógica de un espacio en el cual la negociación de significados es fundamental.

Desde esta perspectiva, los profesores de Medicina Veterinaria concurren en iniciar sus clases presentando la temática a abordar durante el encuentro; realizando preguntas introductorias, especialmente sobre las lecturas recomendadas; o revisando agendas de trabajo para la clase que van desarrollar o para futuros encuentros. Algunos retoman el tema pasado haciendo su propia síntesis o por medio de la síntesis oral realizada por uno de los estudiantes o mediante la lectura de las relatorías que construyen los estudiantes sobre cada encuentro en el aula. Otros pocos optan por realizar pruebas cortas para evaluar el grado de comprensión sobre las lecturas o analizan los resultados obtenidos en evaluaciones anteriores. Es decir, que las actividades realizadas al inicio de la clase son principalmente de carácter introductorio o están dirigidas a realizar un diagnóstico de conocimientos previos. Las actividades menos frecuentes incluyen la identificación de los estudiantes asistentes a la clase por medio de un listado de alumnos matriculados y la solicitud, por parte del docente, de algunas normas de comportamiento especialmente relacionadas con el uso de los teléfonos celulares (anexo 18).

Durante el desarrollo o el núcleo de la clase, momento en el cual tiene lugar el abordaje del contenido como asunto central, la mayor parte de los profesores coinciden en realizar una clase o exposición magistral acompañada de preguntas que facilitan el diálogo entre el educador y los estudiantes a manera de conversaciones. Ciertos profesores cuando realizan las preguntas no se abren al diálogo y restringen la actividad a un interrogatorio. Lo anterior, coincide en lo expresado por los profesores durante las conversaciones en las cuales enuncian la clase magistral como una de las metodologías más utilizada, acompañada por preguntas sobre las lecturas realizadas. De la misma forma, los estudiantes que asistieron a las clases grabadas señalaron que éstas en gran parte fueron clases magistrales y conversaciones (60%). Luego del momento magistral de la clase, optan por realizar un taller para la aplicación de conceptos y resolver situaciones problemáticas.

Otros profesores sitúan el taller como la estrategia central para el desarrollo de la clase. Por último, están las clases prácticas académicas o profesionales en las cuales los educadores acompañan a los estudiantes por medio de asesorías individuales o colectivas. Cuando las actividades requieren de algún tipo de orientación ésta se realiza de forma oral, y sólo en una oportunidad el profesor presentó una guía de trabajo escrita.

Aunque durante las conversaciones un grupo de profesores coincidieron en afirmar que el método de casos es una de las estrategias de elección al momento de asumir las clases, llama la atención que ninguna de las clases grabadas calificó bajo esta estrategia, lo cual no significa que no se haga, posiblemente no coincidimos en dicha práctica durante la fase de campo de la investigación.

Durante el cierre de la clase los educadores optan por hacer un resumen a manera de recoger lo más importante que se abordó durante el encuentro; también, es bastante frecuente que sugieran algunas tareas a realizar para el próximo encuentro (ensayos, lecturas, resolver casos clínicos). Los profesores de la línea de socio-humanística son quienes utilizan actividades literarias para el cierre; así: una lectura para extraer una moraleja sobre el tema, un ensayo

sobre un autor o el análisis de una frase relacionada con el asunto abordado. Aunque no es lo más frecuente, cabe señalar que dos profesores cierran sus clases haciendo una reflexión sobre algunos sucesos durante el encuentro; uno de ellos llama la atención sobre el comportamiento poco ordenado del grupo durante la actividad; el segundo se refiere a la escasa responsabilidad de los estudiantes para asumir la preparación de las lecturas requeridas para el encuentro.

- **La propuesta didáctica en las clases**

### **Los componentes del sistema didáctico**

#### **Unidades de significación: Los componentes del sistema didáctico**

<b>Criterio de observación</b>	<b>Concurrencias</b>	<b>Ocurrencias</b>	<b>Unidades de Significación</b>
La inclusión de los componentes del sistema didáctico en la clase	50% de los profesores los incluyen todos  50% de los profesores incluyen algunos componentes  Los componentes faltantes: objetivos, la evaluación y el producto		La incorporación de los componentes del sistema didáctico a las clases se debe más a la dinámica propia de las actividades de enseñanza que a un acto reflexivo e intencionado por parte de los profesores

Al analizar la presencia o no de los componentes del sistema didáctico propuestos por Álvarez y González (2002), el problema, el objeto, el objetivo, el contenido, el método, los medios, la forma, la evaluación y el producto, en las clases fue posible establecer que la mitad de los profesores trabajaron los diferentes componentes del sistema didáctico, aunque algunas veces no se evidenciaban en forma consciente o intencional su incorporación; es decir, como producto de la reflexión de los docentes, y por el contrario se debe más a la dinámica propia del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En las clases restantes no se evidenciaron todos los componentes del sistema didáctico. Los componentes ausentes fueron principalmente los objetivos, la evaluación y el producto. Lo anterior no resulta extraño, cuando se reconoce que la enseñanza en el programa continúa siendo de corte tradicional centrada en los contenidos, los cuales frecuentemente se convierten en los objetivos mismos de la asignatura. A la fecha, el desarrollo del listado de los contenidos de las asignaturas sigue siendo el objetivo principal por cumplir, y los profesores trabajan juiciosamente para que ello sea así.

Por otra parte, la evaluación como se corresponde con el modelo tradicional no es permanente y sólo se hace evidente en momentos muy específicos del periodo académico. El programa de las asignaturas deja ver en los planes de evaluación que casi todos mantienen un patrón de tres exámenes a lo largo del periodo cuyo valor porcentual oscila entre el 60 y el 70% del valor total. El porcentaje restante se distribuye entre informes, pruebas cortas, participación en clase, casos clínicos y la práctica integradora. Con relación a la práctica integradora sólo algunos profesores la incluyen en la evaluación con valores entre el 5 al 10%. La evaluación en el programa continúa siendo esporádico, una acreditación numérica con fines básicos de jerarquización y de promoción de los estudiantes; como práctica académica hace énfasis en los resultados y descuida el proceso, fragmenta los programas e incluso a los mismos sujetos y no permite establecer acciones de mejoramiento individual o colectivo. Lo anterior, dista bastante de lo planteado en el documento rector con relación a la evaluación formativa que se desea implementar:

Con el método de evaluación formativa se pretende en el nuevo plan de formación realizar una valoración permanente, integral, sistemática y una construcción apreciativa, formativa, subjetiva e intersubjetiva, analizando la práctica educativa del estudiante en su totalidad y en la dinámica misma de su proceso. Rompiendo de esta forma, con los esquemas de la escuela tradicional que es memorística y verbalizante, con los planteamientos de la escuela técnica basada en objetivos y resultados, para insertarse así, en los valores de una educación personalizante centrada en los sujetos y en los procesos. (Comité de Carrera & Grupo de Apoyo Curricular, 1998).



Es por lo anterior que en el mismo documento se sugiere la introducción de nuevos instrumentos de valoración para el proceso evaluativo. Los instrumentos propuestos para este fin son: los registros anecdóticos, las listas de control o cotejo y las escalas de valoración, las muestras de trabajo en la que los alumnos deben desempeñarse frente a una situación real, memorias de clase, los registros de las prácticas, ficheros y carpetas de los estudiantes a la manera de una hoja de vida académica de los educandos, con sus trabajos, propuestas, proyectos y avances. Durante la observación y el análisis de las clases grabadas no se evidenció la aplicación de ninguno de estos instrumentos y la revisión documental de los programas de las asignaturas tampoco tenía ningún registro de su uso.

### **Estrategias para promover el pensamiento y el aprendizaje en los estudiantes**

#### **Unidades de significación: Las estrategias empleadas por los profesores para promover el pensamiento y el aprendizaje**

<b>Criterio de observación</b>	<b>Concurrencias</b>	<b>Ocurrencias</b>	<b>Unidades de Significación</b>
Qué hacen los profesores en clase para promover el pensamiento en los estudiantes	Preguntas literales	Preguntas interpretativas	Las preguntas literales, que son las más utilizadas, son realizadas para que los estudiantes recuerden información. Es decir, son memorísticas y se corresponden con el modelo tradicional de enseñanza.  Las preguntas interpretativas, tienen una mayor tendencia a

			establecer relaciones entre hechos, valores y generalizaciones
--	--	--	--

Los profesores de Medicina Veterinaria observados y grabados durante las clases coinciden en el intento por involucrar a los estudiantes en las actividades áulicas por medio de preguntas; no obstante, sólo la mitad de ellos programan actividades para que la participación de los educando sea mixta; es decir, una parte de la clase individual y otra parte grupal (anexo 18). Los profesores restantes programan sólo actividades individuales. Lo anterior, está relacionado con los objetivos de la clase o con las habilidades que se pretenden desarrollar durante el encuentro, según lo explican los profesores de la línea de socio-humanística.

Al analizar qué hacen los profesores en sus clases para interactuar con los estudiantes y lograr de éstos realicen procesos mentales y, desde luego, ocurra el aprendizaje, se encontró que el uso de la pregunta continúa siendo una de las actividades de elección (anexo 19).

La clasificación del tipo de pregunta que formulan los profesores y el tipo de respuesta que se pretende por parte de los estudiantes, estuvo orientada por lo propuesto de Guzman y Sánchez (2006), para quienes las preguntas literales son realizadas por los profesores para que los estudiantes recuerden información; las de traducción permiten que los alumnos expresen la información de manera diferente; mientras que las de interpretación facilitan que los educandos encuentren relaciones entre hechos, valores y generalizaciones; los cuestionamientos de aplicación facilitan que los alumnos transfieran ideas o conceptos a otros materiales; cuando los educadores realizan preguntas de análisis lo que buscan es que los estudiantes identifiquen pasos lógicos en los procesos de pensamiento y reconozcan cómo llegan a conclusiones; las preguntas de síntesis son formuladas para que integren toda la información y la utilicen en la creación de una nueva idea y por último las preguntas de evaluación pretenden que los alumnos lleguen a juicios.

Siendo así, los profesores del programa utilizan con mayor frecuencia las preguntas literales, es decir, conducentes a que los estudiantes recuerden información y la repitan. Lo anterior, no resulta extraño si se tiene presente que la enseñanza de la medicina veterinaria en el programa continua siendo de corte tradicional, en cuyo caso lo que se pretende es transmitir información y no estimular otras formas de pensamiento que le permitan al estudiante trabajar en procesos más elaborados y en la construcción de sus propias ideas. No obstante, resulta estimulante que algunos profesores también incluyen en sus cuestionamientos intenciones interpretativas haciendo que los estudiantes encuentren especialmente relaciones entre hechos y entre valores. Lo anterior podría estar relacionado principalmente con determinadas áreas disciplinares puesto que los profesores que utilizan este tipo de preguntas son de la línea de socio-humanística y de la línea médico veterinaria, específicamente, del área clínica donde se realiza un trabajo mental para establecer relaciones y asociaciones entre el conocimiento teórico y los hallazgos clínicos.

Durante las intervenciones que los profesores realizan en sus clases, muchas veces hacen preguntas que pueden estar dirigidas a facilitar la comprensión o como dice Litwin (2008), para reconocer si los estudiantes comprenden. Por el significado de la pregunta en el aula, como instrumento para estimular los procesos mentales de mayor complejidad, es que deben estar planteadas con el objetivo de invitar a los alumnos a que se cuestionen y construyan a su vez interrogantes de mayor complejidad.

### **Medios didácticos**

#### **Unidades de significación: Los medios utilizados por los profesores del programa**

<b>Criterio de observación</b>	<b>Concurrencias</b>	<b>Ocurrencias</b>	<b>Unidades de Significación</b>
Calidad y uso de los medios	Tablero	Diseños de órganos y tejidos en plastilina	Los medios didácticos de

didácticos	Proyecciones video		<p>mayor uso son aquellos que soportan las clases magistrales: tablero y proyecciones en video</p> <p>Los medios utilizados son de buena calidad</p>
------------	--------------------	--	--

Durante las clases grabadas los profesores utilizaron una serie de medios, todos ellos de muy buena calidad, los cuales sirvieron de apoyo durante las diferentes actividades programadas. Además, dejaron ver gran destreza en su elaboración y manejo. Los medios de mayor uso fueron el tablero y las presentaciones proyectadas en video, los cuales sirven de soporte principalmente a las clases magistrales (anexo 20).

### Manejo del contenido

#### Unidades de significación: El manejo de los contenidos por parte de los profesores

Criterio de observación	Concurrencias	Ocurrencias	Unidades de Significación
El manejo del contenido por parte del profesor	Dominio de los contenidos disciplinares	Uso del conocimiento cotidiano	<p>Los profesores de MV reflejan un gran dominio del conocimiento científico, lo cual les permite hacer uso de éste en forma clara, precisa y articulada</p> <p>Los profesores de socio-humanística hacen uso de un conocimiento</p>
	Uso de conceptos científicos	A veces, algunos profesores, no controlan el grupo	
	Transmisión del conocimiento	Interrelación de contenidos entre disciplinas	
	Aplicación del conocimiento		
	Interrelación de contenidos en las misma disciplina		

	Respuestas claras, precisas y articuladas		más cotidiano y tienen un menor control en el manejo del grupo
--	---	--	--

Los profesores del programa de Medicina Veterinaria poseen un amplio dominio del contenido disciplinar que respalda su papel como docentes universitarios. Todos ellos hacen uso de conceptos científicos pertinentes, excepto los profesores de la línea de socio-humanística quienes poseen un discurso elaborado más desde sus propias experiencias. Por tratarse de una enseñanza tradicional los profesores concentran sus esfuerzos en transmitir los contenidos, aunque muchos de ellos (9) también aplican los conocimientos transmitidos, bien a través de talleres o procedimientos de campo o de laboratorio.

Los profesores de la línea de contenido médico veterinaria tienen una marcada tendencia a interrelacionar el contenido temático tratado con otros temas de la misma asignatura, vistos con anterioridad o con aquellos que serán abordados más adelante. También, aunque en menor proporción, ciertos profesores establecen relaciones del contenido abordado con el de otras asignaturas o disciplinas.

En las intervenciones docentes dirigidas a responder las preguntas formuladas por los estudiantes o a explicar cualquier tipo de contenido se denota claridad, articulación de ideas, ilación y continuidad en su desarrollo. Además, la mayor parte de los profesores consigue manejar cualquier tipo de interrupción sin dificultad, excepto cuatro de ellos que lo logran a veces. Lo anterior podría estar relacionado con el tipo de contenido y la estrategia seleccionada por el docente, ya que el fenómeno se observó en las clases de socio-humanística y en una clase de la línea médico veterinaria en la que el número de estudiantes fue superior a 50, lo que dificulta bastante el manejo del grupo.

- **El sentido didáctico de la clase observada o sobre aquello que orienta las prácticas de enseñanza**

### Unidades de significación: El sentido didáctico de la clase

Criterio de observación	Concurrencias	Ocurrencias	Unidades de Significación
Qué orienta las prácticas de enseñanza?	Transmitir conocimientos El 50% cumplir objetivos El 50% de las prácticas no plantean objetivos específicos	Agroecología y socio-humanística crear conciencia social y una ideología Enseñar un método	El currículo no orienta las prácticas de enseñanza Las prácticas de enseñanza están orientadas por las creencias de los profesores: concebir la enseñanza para la transmisión del conocimiento No se observaron prácticas innovadoras

El sentido que orienta las prácticas está marcado por las concepciones que tienen los profesores sobre la enseñanza. En este sentido, los profesores de Medicina Veterinaria se instalan en un modelo de enseñanza centrado en la necesidad de transmitir un conocimiento o unos contenidos que son principalmente científicos; no obstante, en algunos casos lo científico es reemplazado por la idea de construir una ideología o una conciencia social. Tal es el caso de asignaturas como agroecología y socio-humanística. Por otra parte, ciertos profesores son de la concepción que más que enseñar unos contenidos científicos se trata de enseñar un método para abordar los problemas de la profesión.

La coherencia existente entre las actividades programadas e implementadas para el cumplimiento de los objetivos se percibió en el 50% de las clases, mientras que el 50% restante no lo logró puesto que no se plantearon

objetivos específicos para el encuentro académico. Pero por otra parte, en todos los planes asignaturales se consigna los propósitos de formación de la línea y del núcleo, que son quienes realmente representan los elementos orientadores para la enseñanza en el programa; sin embargo estos tampoco hicieron parte de los elementos inspiradores para orientar las clases observadas.

- **La participación de los estudiantes en la clase**

**Unidades de significación: La participación de los estudiantes en la clase**

<b>Criterio de observación</b>	<b>Concurrencias</b>	<b>Ocurrencias</b>	<b>Unidades de Significación</b>
La participación de los estudiantes	Utilizan preguntas Talleres Aplicación de conceptos	Confrontación de ideas Elaboración de relatorías	La pregunta es la principal estrategia para que el estudiante participe  Las preguntas generan conversaciones o interrogatorios  Ocasionalmente hay confrontación de ideas

Los profesores utilizan diversas estrategias para que los alumnos se involucren en las actividades en el aula. Ellas incluyen: las preguntas, que ya fueron abordadas en este texto; sin embargo, sea el momento para aclarar que cuando el profesor es quien pregunta y no hay cuestionamientos por parte de los estudiantes, el asunto se asume como un interrogatorio, pero cuando las preguntas se formulan en ambas vías se trata de una conversación didáctica. Otras estrategias para la participación incluyen: los talleres grupales, ejercicios de aplicación, elaboración y lectura de relatorías y confrontación

entre los estudiantes acerca de conceptos, opiniones o explicaciones (anexos 18 y 19).

Se percibe entonces que los profesores intentan involucrar a los estudiantes en las prácticas de enseñanza, pero no todos prestan atención a las intervenciones de los alumnos, y en ocasiones hasta las ignoran (anexo 21). No obstante, es posible afirmar que la comunicación por parte de los profesores es comprensible, atenta y respetuosa para con los alumnos. Además, la mayor parte de los educadores controlan la forma y el orden de las intervenciones estudiantiles.

De lo anterior, se interpreta que hay una clara tendencia por parte de los profesores del programa de Medicina Veterinaria a atender las preguntas o intervenciones de los estudiantes, bien sea para aclarar interrogantes, constatar la comprensión temática, corregir errores o incorporar nuevos abordajes al tema en desarrollo.

### **Unidad de sentido: Las prácticas de enseñanza en el programa de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia**

Si trata de caracterizar las prácticas de enseñanza en el programa es evidente que los profesores de Medicina Veterinaria planean oportunamente las clases y para ello elaboran, como punto de partida, el programa académico de las asignaturas que hace parte del plan de estudios. Si bien la construcción de los programas académicos es un ejercicio juicioso y organizado por parte de los profesores, éstos continúan centrando su interés principalmente en los contenidos por desarrollar y en los recursos bibliográficos para respaldar los contenidos seleccionados. La presentación de los propósitos de formación por línea y por núcleo aparece en forma aislada y no se llega a establecer ningún tipo de conexión entre éstos y cualquier otro componente del plan, incluyendo los contenidos.

Para desarrollar los contenidos los profesores estructuran la clase en tres fases o momentos: un inicio en el que se introduce el tema a desarrollar, una



parte central en la que prevalece la clase magistral y un cierre para resumir el tema tratado. Así, lo mencionado durante las conversaciones con relación a la selección de la clase magistral como la metodología de mayor uso coincide con lo observado en las aulas, donde la transmisión de los contenidos sigue siendo el asunto central que orienta la enseñanza.

Retomando las preguntas planteadas en el modelo Porlán (1994), citado por Tamayo (1999), sobre qué enseñan, cómo lo hacen, qué y cómo evalúan los profesores para identificar las formas de enseñanza y el enfoque curricular que las enmarca, es posible señalar que las prácticas de enseñanza en el programa de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia, como en otras universidades, han legitimado una enseñanza tradicional centrada en procesos de transmisión de contenidos que son seleccionados, expuestos, evaluados y calificados por el profesor. Bajo el enfoque de un currículo tradicional, centrado en los contenidos, el profesor continúa siendo quien sabe que enseñar, cuáles son las estrategias más indicadas para cumplir con los objetivos que él mismo ha diseñado, cómo se deben cumplir en la clase y cómo se evalúan los aprendizajes.

Por continuar enmarcado en un enfoque de currículo tradicional, el programa de Medicina Veterinaria entiende que los contenidos son productos conceptuales provenientes de las disciplinas y su estructura está en relación con la lógica formal de la disciplina. Los contenidos actúan como objetivos terminales y de hecho son los únicos objetivos relevantes.

La forma de enseñanza que prima como en toda enseñanza tradicional es la exposición verbal de los contenidos. La información que se transmite es un fiel reflejo de los conocimientos disciplinares y los alumnos con un nivel normal de inteligencia, que permanecen atentos a la explicación del profesor, se apropian de los contenidos sin problemas. Cuando se trata de analizar el dominio del conocimiento o de los contenidos, no hay duda en establecer que los profesores del programa de Medicina Veterinaria poseen un amplio dominio del contenido disciplinar que respalda su papel como docentes universitarios.

Los profesores del programa utilizan con mayor frecuencia las preguntas literales, es decir, conducentes a que los estudiantes recuerden información y la repitan. Lo anterior, no resulta extraño si se tiene presente que la intención es transmitir información y no estimular otras formas de pensamiento que le permitan al estudiante trabajar en procesos más elaborados y en la construcción de sus propias ideas.

En síntesis, las prácticas de enseñanza no obedecen al proyecto curricular y prueba de ello es que sólo se ha implementado la práctica integradora como producto de la innovación didáctica motivado por la versión curricular actual, práctica que fue citada por los profesores, más no observada durante la investigación.

### **5.2.2. Unidades de significación: La relación currículo-didáctica en las aulas de Medicina Veterinaria en la Universidad de Antioquia**

En el documento rector "Propuesta de transformación curricular del programa de Medicina Veterinaria" se concretan los principios, los fundamentos y las acciones que tiene que realizar el programa para cumplir con el propósito de formar médicos veterinarios que se caracterizan por tener:

(...) una sólida formación científica, técnica y humanística, que formados dentro de los criterios de la salud pública, la medicina preventiva, la clínica y la administración son capaces de enfrentar las exigencias actuales y futuras del sector productivo, industrial y comercial del agro colombiano, enmarcados dentro de un trabajo interdisciplinario, que aporta solución a problemas del sector pecuario, guiados por un conocimiento vivencial de la realidad rural, que les permita el desarrollo de un pensamiento crítico y globalizador para que se consoliden como administradores de la salud, que identifiquen problemas, los comuniquen adecuadamente, defiendan sus proyectos en términos económicos y sociales y generen políticas coherentes con la realidad que propicien la transformación sectorial. (Comité de Carrera & Grupo de Apoyo Curricular, 1998)

Teniendo como horizonte este propósito general de formación, y como punto de referencia el documento rector del programa puesto que en él se definen

los lineamientos curriculares para llevar a cabo el proyecto educativo planteado, se analizaron las prácticas de enseñanza con el objetivo de establecer la correspondencia entre lo que se propone y lo que realmente ocurre en el aula de clase, como espacio ideal donde tiene lugar la relación currículo-didáctica. Bajo esta perspectiva se analizaron: los rasgos conceptuales básicos, la misión, los rasgos estructurales y otros rasgos curriculares como la interdisciplinariedad y la investigación, este último como rasgo distintivo curricular y didáctico del programa (anexo 7 y 8).

- **Rasgos conceptuales básicos del currículo en el aula de clase**

Los rasgos conceptuales básicos propios del currículo de Medicina Veterinaria fueron adoptados desde las concepciones curriculares y pedagógicas más actualizadas y teniendo a la vista el objeto propio, los ideales y los propósitos concretos que animan a los agentes inmediatos del programa: directivas, profesores y estudiantes. Ellos fueron planteados al profesorado y al estudiantado desde el comienzo mismo del proceso y que en calidad de tales fueron en su momento discutidos y adoptados por el Comité de Carrera y el Grupo de Apoyo Curricular. Los rasgos conceptuales en mención son: la integralidad, la pertinencia y la flexibilidad.

### **Integralidad**

#### **Unidades de significación: La integralidad en las prácticas de enseñanza**

<b>Concurrencias</b>	<b>Ocurrencias</b>	<b>Unidades de Significación</b>
Integralidad teórica práctica	Integralidad: trabajo presencial y no presencial  Integralidad expositivo-no expositivo	La integralidad en el programa es parcial

La integralidad como rasgo conceptual básico del currículo esboza la posibilidad de totalizar propósitos, conocimientos, actividades, recursos y agentes del proceso. Para ello, plantea como estructura facilitadora "los núcleos temáticos integradores", los cuales, aparte de integrar una temática

coherente entorno a un propósito de formación, tratan de integrar: teoría y práctica, estrategias expositivas y no expositivas, trabajo individual y grupal, actividad en el aula y fuera de ella (Comité de Carrera & Grupo de Apoyo Curricular, 1998).

La participación de los profesores para que se cumpla el propósito de los núcleos temáticos en cuanto a integrar los elementos citados, se podría considerar como tímida; de hecho es posible afirmar que la integralidad es un propósito cuya implementación ha sido parcial. En cuanto a las diferentes expresiones de integralidad definidas en el documento rector, la integralidad teoría-práctica se evidencia en la mayoría de las clases, mientras que la combinación de estrategias expositivas y no expositivas tiene menor presencia posiblemente porque los profesores optan principalmente por la clase magistral expositiva sin ningún otro tipo de intervención debido a que aún no hay un cambio real en la concepción de enseñanza por parte del profesorado. Tampoco se observa integralidad entre el trabajo presencial y no presencial de los estudiantes, pues las actividades por fuera del aula no van acompañadas por una propuesta de seguimiento que dé cuenta del trabajo fuera del aula.

Es oportuno reconocer que la implementación de las diversas formas de concebir la integralidad no es un asunto ajeno para el programa, de hecho han estado presentes todas ellas como parte de la dinámica propia de la educación superior. Sin embargo, se requeriría de un trabajo más intencional y reflexivo, pero a su vez programático y sistematizado, para que el profesorado trabaje alrededor de la implementación de los núcleos como estructuras integradoras de temáticas alrededor de un propósito común de formación, puesto que lo que se tiene a la fecha continúa enmarcado en la lógica del desarrollo de contenidos de manera aislada y sin ningún tipo de vinculación entre sí, lo que difiere radicalmente de la propuesta curricular.

## **Pertinencia**

### Unidades de significación: La pertinencia en las prácticas de enseñanza

Concurrencias	Ocurrencias	Unidades de Significación
Se abordan todos los contenidos en el aula		Por desear abordar todos los contenidos la actividad en el aula es prolongada  No hay entonces una discriminación de los contenidos en cuanto cuáles son los imprescindibles en función del objeto y el propósito de formación

El currículo define la pertinencia en relación a los contenidos: "Los contenidos de cada núcleo se definen seleccionando de lo más importante, lo más pertinente" (Comité de Carrera & Grupo de Apoyo Curricular, 1998). Sin embargo, el programa aún cuenta con un alto número de horas presenciales, es decir de actividades en el aula, dedicadas a la exposición de todos los contenidos planteados por parte de los profesores que no logran aplicar el concepto de pertinencia y continúan aferrados a la idea de abordar todos los contenidos en el aula. Como se expresara en otra parte de este documento, el objetivo fundamental continúa siendo el abordaje de los contenidos en su totalidad.

Si bien muchos profesores señalan la entrega de material bibliográfico, o incluso de documentos elaborados por ellos mismos, como material para que los estudiantes revisen y se preparen para el encuentro presencial, en el cual se supone que la discusión, la generación de nuevos interrogantes y la organización de ideas serían las actividades por excelencia, realmente esto no se está dando, bien porque los estudiantes no han asumido su papel protagónico en el proceso de formación o bien porque los profesores realmente no consiguen alejarse de su forma tradicional de enseñar. No hay entonces una discriminación de los contenidos en cuanto cuáles son los imprescindibles en función del objeto y el propósito de formación, pero sí un abordaje temático totalizador que no prioriza lo que debe ser enseñado.

## Flexibilidad

### Unidades de significación: La flexibilidad en las prácticas de enseñanza

Concurrencias	Ocurrencias	Unidades de Significación
Prácticas de enseñanza tradicional Todos los contenidos Alta presencialidad No hay innovaciones		Prácticas de enseñanza tradicional que no incorporan expresiones de flexibilidad: innovaciones tecnológicas más recientes, los descubrimientos de punta y los problemas más actuales que rodean su objeto de estudio

La flexibilidad es entendida por el programa como la posibilidad que tiene el currículo de incorporar "(...) la iniciativa y las potencialidades del docente y del estudiante, la innovación tecnológica, el descubrimiento científico, el problema de actualidad, el paradigma más reciente, etc., puedan adquirir un significado inmediato y obtener legitimidad dentro del plan de formación sin tener que reclamar una reforma del mismo, que por lo regular tarda lustros y genera conflictos (...)." (Comité de Carrera & Grupo de Apoyo Curricular, 1998)

Si bien la enseñanza de la medicina veterinaria en la Universidad de Antioquia es una práctica educativa seria y responsable, dista de ser un proceso flexible en los términos previamente expuestos. Tal vez, por mantener unas prácticas de corte tradicional el programa no ha logrado incorporar las innovaciones tecnológicas más recientes, los descubrimientos de punta y los problemas más actuales que rodean su objeto de estudio.

Son muchas las limitantes para la existencia de currículos flexibles, algunas de ellos mencionadas por los profesores de la Universidad de Antioquia en la investigación "La flexibilidad curricular en el contexto de las transformaciones curriculares de los programas de pregrado de la Universidad de Antioquia, sede central, 1996-2010", y que coinciden con las percepciones de los

profesores de Medicina Veterinaria cuando citan como las principales: el número alto de estudiantes por curso, la oferta de horarios limitados, la falta de docentes, la escases presupuestal, el temor a la aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación, los espacios físicos reducidos, el régimen de prerrequisitos y co-rrequisitos y una elevada tendencia por mantener la cátedra magistral.

## Misión

### Unidades de significación: La misión del programa en las prácticas de enseñanza

Concurrencias	Ocurrencias	Unidades de Significación
Nueve profesores (3, 4, 6, 9, 10, 12, 13, 14 y 15) distan de la implementación	Cuatro profesores (2, 7, 8 y 11) tienen el mayor cumplimiento de los postulados misionales del programa	Existe una amplia heterogeneidad en el cumplimiento de la misión en el aula por falta de apropiación de los profesores
	Dos profesores (1y 5) tienen un moderado cumplimiento de los postulados misionales del programa	4 profesores llevan la misión al aula

El programa define en el documento rector su misión en donde se propone, además del compromiso con la formación científica, socio-humanística, cultural y artística, formar profesionales de altas calidades no sólo científicas y académicas, sino también éticos, autónomos, críticos, responsables y comprometidos con la búsqueda de soluciones a la problemática del sector a través del trabajo interdisciplinario, con una clara visión social y que tiendan al mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad en general, en armonía con la naturaleza (Comité de Carrera & Grupo de Apoyo Curricular, 1998).

Así, en esta fase del análisis se buscó confirmar el cumplimiento de los principales postulados que señala la misión en cada una de las prácticas de enseñanza observada y grabada. En la tabla 16 se presenta una matriz de

doble entrada, en la primera fila se identifican los docentes, y en la primera columna se refiere a cada una de las categorías analíticas que se corresponden con los postulados misionales que se consignan en la tabla 17.

**Tabla 16. Cumplimiento de la misión del programa de Medicina Veterinaria en el aula de clase**

Categoría	identificación del profesor														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1	S/C	C/S	C/S	C	C	C	C/S	C/S	C	C	C/S	C/S	C	C	C
2	R	T	A	R	E	R	T	T	R	A	A	A	R	E	R
3	N	S	N	N	S	N	S	S	N	N	S	N	N	N	N
4	N	S	N	N	N	N	S	S	N	N	S	N	N	N	N
5	S	S	N	N	N	N	S	S	N	N	S	N	N	N	N
6	S	S	N	N	S	N	S	S	N	N	S	N	N	N	N

**Tabla 17. Postulados que propone la misión del programa de Medicina Veterinaria**

identificación	Postulado (categoría de análisis) en la misión
1	Formación integral: científica (C), socio-humanística (S), cultural (Cu), artística (A), Todas (T), Ninguna (N)
2	Orientación en formación: ética (E), autónoma (A), crítica (C), responsable (R), Todas (T), Ninguna (N)
3	Orientación para la formación en la solución de problemas: Si (S), No (N)
4	Orientación para el trabajo interdisciplinario: Si (S), No (N)
5	Orientación para propender por el mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad: Si (S), No (N)
6	Orientación para la formación que propicie la transformación sectorial

Lo primero por enunciar es que existe una amplia variación en el cumplimiento de los lineamientos de la misión en el aula de clase. Así, cada profesor presente un perfil particular en cuanto a la inclusión o no de las intenciones formativas que propone la misión, y lo hace más como producto de sus criterios personales que como un ejercicio conducente a la implementación de



la misión del programa en sus prácticas de enseñanza. No obstante, es posible interpretar a través de la tabla 16 que existe un pequeño grupo de profesores (2, 7, 8 y 11) que tienen un acercamiento mayor al cumplimiento de los postulados de la misión puesto que tienen un registro positivo de todos ellos. Los profesores identificados con los números 1 y 5 estarían en un punto intermedio de cumplimiento puesto que cumplen con la mitad de los postulados. Los profesores restantes (3, 4, 6, 9, 10, 12, 13, 14 y 15) se muestran un poco más distantes de la implementación de la misión del programa en el aula puesto que sólo cumplen, y eso parcialmente, con las dos primeras categorías, que por otra parte resultaron ser las únicas que se evidenciaron en todas las prácticas de enseñanza.

Es indiscutible que los profesores participan en la formación científica de sus estudiantes; no obstante, la formación socio-humanística, cultural y artística no está incluida en sus prioridades, excepto en el grupo de profesores que mostró un mayor acercamiento al cumplimiento de la misión, entre los que hay una predisposición por abordar asuntos de interés socio-humanístico, y desde luego, entre los profesores de la línea correspondiente. Pero, definitivamente en las clases analizadas no hay formación cultural o artística.

La orientación para formar en lo ético y en valores como la autonomía y la responsabilidad también se evidencia en las aulas del programa. Existe una mayor tendencia a formar médicos veterinarios responsables del cumplimiento de sus deberes y sus compromisos. No obstante, no se forma en el pensamiento crítico ¿Por qué? ¿Será que los profesores no son críticos y por tanto no consiguen formar en la crítica?

De otro lado, resulta paradójico que la formación de los futuros médicos veterinarios no goce de una orientación hacia el trabajo interdisciplinario, a la solución de problemas, al mejoramiento de la calidad de la vida de la comunidad y a la transformación del sector por parte de todos sus profesores, tratándose de una profesión que trabaja con la comunidad, se enfrenta como todas a diversos problemas que deben ser resueltos bajo la colaboración mancomunada de diferentes profesionales del sector y trata todos los días de

mejorar las condiciones del sector agropecuario. ¿Por qué sólo algunos profesores logran tener una enseñanza más acorde con la misión del programa? ¿De qué depende? ¿Cómo estos profesores pueden ayudar a los otros?

- **Rasgos estructurales del currículo en el aula de clase**

### **Necesidades prioritarias de formación**

**Unidades de significación: Las necesidades prioritarias de formación en las prácticas de enseñanza**

<b>Concurrencias</b>	<b>Ocurrencias</b>	<b>Unidades de Significación</b>
Formación clínica, medicina preventiva y salud pública preponderante		La enseñanza de la medicina veterinaria en los claustros de la Universidad de Antioquia continua centrada en una visión de la salud animal como fenómeno biológico

Las necesidades prioritarias de formación son el resultado de la selección de la cultura (contenidos) que se realiza como producto de la interpretación de la realidad social, la realidad cultural, la realidad del conocimiento, y principalmente, la realidad del campo profesional en su sentido más amplio. La definición e interpretación de esa realidad parte de la lectura de los puntos de vista y de la información obtenida de los especialistas y de las publicaciones del sector, de los egresados, de los empleadores y de los funcionarios asociados al campo profesional, de los profesores y de los estudiantes.

El programa de Medicina Veterinaria posee cinco prioridades de formación: clínica, medicina preventiva, salud pública, socio-humanística y gestión agropecuaria:

**Tabla 18. Cumplimiento de las necesidades prioritarias de formación en el aula de clase**

Categoría	Identificación del profesor														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1 Clínica	N	S	N	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S
2 Medicina preventiva	N	S	N	S	S	N	S	S	S	N	S	N	S	N	N
3 Salud pública	N	S	N	S	S	N	S	S	S	N	S	N	S	N	N
4 Socio-humanística	S	S	S	N	N	N	S	S	N	N	S	S	N	N	N
5 Gestión agropecuaria	N	S	N	N	S	S	S	S	N	N	S	N	N	N	N

**Tabla 19. Definición de las necesidades prioritarias de formación**

Necesidad de formación	Definición
1. Clínica (C)	Desarrollar capacidades para enfrentar y resolver las nuevas situaciones y realidades en el campo clínico, además, de las ya existente en nuestro medio, independientemente de la capacidad económica y productiva de los usuarios del servicio, sin perjuicio de aplicar adecuadamente tecnologías de punta. Cumplimiento: Si (S), No (N)
2. Medicina preventiva (MP)	Mantener los niveles de salud de las explotaciones y su relación con la producción y la salud humana. Involucra igualmente aspectos metodológicos de muchas otras disciplinas, para dar una visión integral de los fenómenos y sus implicaciones técnicas. Cumplimiento: Si (S), No (N)
3. Salud pública (SP)	Promoción, prevención, control y erradicación de enfermedades que afectan o pueden afectar a la comunidad; en este contexto, es preciso anotar cómo la higiene y control de alimentos de origen animal, así como las enfermedades zoonóticas son los pilares sobre los cuales se sustenta la contribución de la Medicina Veterinaria al sector de la salud pública. Cumplimiento: Si (S), No (N)
4. Socio-humanística (SH)	Trascender la noción de salud animal, de manera que ello pueda pensarse en términos de comunidad y ambiente como una consecuencia lógica del entendimiento de que la relación ser humano - naturaleza está mediada por la cultura y expresada en relaciones

	sociales, políticas, económicas y religiosas, a la vez que manifestada en instituciones, valores y prácticas. Cumplimiento: Si (S), No (N)
5. Gestión agropecuaria (GA)	Proveer los elementos de apoyo necesarios para propiciar el desarrollo del sector productivo mediante una concepción empresarial, la cual sumada a una sólida estructuración socio-humanística, permita hacer su diagnóstico sectorial en cada uno de los niveles de producción, no solamente identificando sus necesidades y posibilidades, sino planificando, coordinando, ejecutando y evaluando estrategias integrales de solución. Cumplimiento: Si (S), No (N)

Cuando se trata de evidenciar las necesidades prioritarias de formación en las aulas de clase, aparece la formación clínica como la de mayor fuerza, seguida por la formación en medicina preventiva y en salud pública. Es decir, y como apenas es obvio, la formación médico veterinaria tiene una mayor presencia en las aulas; lo cual no es tan evidente en las clases de la línea de socio-humanística, pero ¿Será que la línea no puede combinar ambos campos disciplinares, esto lo veterinario y lo social y humanístico, en torno a un problema, a una situación o un tema de la profesión? Es algo por explorar. Sin embargo, la pregunta se puede formular en doble vía ¿Será que los profesores de la línea socio-humanística no pueden incorporar lo disciplinar o médico veterinaria a sus prácticas de enseñanza? Como se evidenció en el análisis de la misión, un grupo pequeño de profesores (2, 7, 8 y 11) consiguen incorporar los postulados misionales en el aula de clase, y ellos mismos logran reunir las necesidades prioritarias de formación durante sus prácticas.

El análisis de las clases restantes muestra que más de la mitad de los profesores no incluyen en sus prácticas de enseñanza la formación socio-humanística y en gestión administrativa y empresarial (tabla 18). Lo anterior significa, que la enseñanza de la medicina veterinaria en los claustros de la Universidad de Antioquia continua centrada en una visión de la salud animal como fenómeno biológico, alejada de su significado como consecuencia de la relación ser viviente-naturaleza mediada por la cultura y expresada en relaciones sociales, políticas, económicas y religiosas, a la vez que manifestada en instituciones, valores y prácticas. Se interpreta entonces que el programa si está atento a incluir en el proceso de enseñanza las

necesidades prioritarias de formación, pero cada una ellas se concentra en su respectiva línea de formación y contenidos, y aún no se da la tan deseada y esperada integralidad.

### **Objeto de estudio**

#### **Unidades de significación: El objeto de estudio en las prácticas de enseñanza**

<b>Concurrencias</b>	<b>Ocurrencias</b>	<b>Unidades de Significación</b>
Presencia de la competitividad	Menor presencia de la sostenibilidad	Revisar la definición de los criterios

Durante el proceso de transformación curricular el programa confirmó que su objeto de estudio seguía siendo la salud animal, pero lo re-expresó en términos de: productividad, sostenibilidad y competitividad<sup>40</sup>.

El tratamiento del objeto de estudio en cada una de las prácticas analizada mostró que los profesores, como en el caso de la misión y las necesidades

<sup>40</sup> La productividad es entendida "(...) como una coordinación global de esfuerzos para obtener una mayor producción a la par con la reducción de los costos de operación; pero no es sólo esta relación cuantitativa de eficiencia el espíritu de la productividad como criterio en el nuevo plan de formación del Médico Veterinario. También lo entendemos como concepto equivalente de calidad, manejo, modernización, sistematización y trabajo colectivo". (Comité de Carrera & Grupo de Apoyo Curricular, 1998)

La sostenibilidad tiene como base la sustentación y "ésta a su vez es la habilidad del agro-ecosistema para mantener su nivel de producción en el tiempo, conjugando las características sociales y económicas del productor, así como las restricciones ambientales". (Comité de Carrera & Grupo de apoyo curricular, 1998)

La competitividad en términos económicos expresa que sólo los más fuertes serán competitivos, "mientras que bajo la visión académica, sólo los mejor preparados serán competitivos. Visto de esta manera, la capacidad de la institución para participar y sobrevivir frente a un mercado profesional cada vez más saturado y un sector agrario golpeado y deprimido dependerá de un solo factor: la competitividad, y para lograrlo se requiere: voluntad política, estímulos, ventajas comparativas, ventajas competitivas y niveles de excelencia". (Comité de Carrera & Grupo de apoyo curricular, 1998)

prioritarias de formación, tiene un comportamiento muy variable. Un grupo de profesores (2, 5, 7, 8 y 12), entre los cuales están algunos de los que incorporan los postulados de la misión a sus prácticas (2, 7 y 8), abordan la salud animal desde los tres criterios que la caracterizan.

De los tres criterios, la competitividad es el que marca mayor concurrencia (12 profesores) y por el contrario, la sostenibilidad es el más ausente (5 profesores).

La enseñanza en el programa bajo el criterio de competitividad simboliza que los profesores se interesan por formar profesionales cada vez mejores, "los mejor preparados serán competitivos", según afirma el documento rector (Comité de Carrera & Grupo de Apoyo Curricular, 1998). Lo anterior significa que la competitividad en el programa está definida en relación con los asuntos académicos y no hace alusión al objeto de estudio de la Medicina Veterinaria. ¿Por qué se sustenta la competitividad desde lo académico y no desde el objeto de estudio de la profesión? ¿Cuál es el origen de esta situación? Independiente de la respuesta que se logre plantear al respecto, lo que sí es cierto es que este criterio requiere ser re-conceptualizado en torno al objeto de estudio del programa, como lo están planteados los otros dos criterios. Pero por otra parte, se reconoce que ser los mejores requiere de voluntad política, estímulos, ventajas comparativas, ventajas competitivas y niveles de excelencia, lo cual significa un gran trabajo del colectivo docente en busca del cumplimiento de este propósito.

### **Propósitos de formación por línea de contenido del plan de formación**

#### **Unidades de significación: Los propósitos de formación en las prácticas de enseñanza**

<b>Concurrencias</b>	<b>Ocurrencias</b>	<b>Unidades de Significación</b>
Se enseñan las disciplinas tradicionales de la medicina veterinaria	La orientación investigativa sólo aparece en la línea de proyectos	Línea médico veterinaria centra su interés principalmente en lo definido para la línea; es

decir, que su enseñanza se concentra en los problemas y alteraciones de la salud animal

Los profesores de la línea Socio-humanística más predispuestos a tratar integralmente

El profesor de clínicas más integral

Las líneas de contenido del plan de formación surgen como producto de la identificación de las necesidades de formación atrás definidas (tabla 19). En la estructura curricular, las líneas se corresponden con el campo más amplio de organización de los contenidos, y se conforman aplicando como principal criterio conceptual la integralidad. Tal integralidad surge de forma natural y no como un esfuerzo de juntar en forma artificial una asignatura y otra. Cada línea define su propio propósito de formación<sup>41</sup>.

<sup>41</sup> **Propósito línea médico veterinaria:** Formar al estudiante para diagnosticar, tratar, prevenir, controlar y erradicar, los principales problemas y alteraciones de la salud animal, de acuerdo con los criterios derivados del objeto de estudio del programa (Comité de Carrera & Grupo de Apoyo Curricular, 1998).

**Propósito línea de proyectos integradores:** Se busca que el estudiante, a través del diseño y gestión de proyectos, participe creativamente en experiencias de trabajo compartidas, a la vez que adquiera una visión integradora de su quehacer profesional mediante el abordaje, comprensión y solución de problemas de campo reales, a partir de sus propias necesidades de formación, construcción y desarrollo de su conocimiento y destrezas, y, los que se generen a partir de su diálogo con la sociedad (Comité de Carrera & Grupo de Apoyo Curricular, 1998).

**Propósito línea de socio-humanística:** Formar sólidamente a los futuros médicos veterinarios en los principios y valores éticos y morales, así como en los fundamentos de la administración, de tal manera que, en su proceso académico y profesional, desarrollen y ejerciten su sentido y capacidad humanísticos y de gestión agropecuaria, permitiéndoles interpretar las políticas y necesidades del sector, a la vez que generar opciones de transformación social productiva y tecnológica en su entorno ocupacional (Comité de Carrera & Grupo de Apoyo Curricular, 1998).

El análisis de las prácticas de enseñanza orientado por la búsqueda de la implementación de los propósitos de formación por línea dejó ver que los profesores de la línea médico veterinaria centra su interés principalmente en lo definido para la línea; es decir, que su enseñanza se concentra en los problemas y alteraciones de la salud animal desde un enfoque biológico y según su especialidad; esto es, el fisiólogo enseña desde la fisiología, el anatomista desde la anatomía, el histólogo desde la histología y así cada uno de ellos sin que el criterio de integralidad que conduce a articular en forma concreta los contenidos del plan de formación sea una realidad en el aula. Lo anterior, es producto de una enseñanza tradicional centrada en la exposición de contenidos y no a la integralidad del conocimiento entorno a un problema o un proyecto como lo propone el currículo.

Por su parte, los profesores de la línea socio-humanística además de concentrar sus esfuerzos en la formación según lo propuesto por el currículo para la línea, expresan una mayor predisposición para abordar el proceso formativo de manera más integral. Así, hay una clara tendencia en trabajar los problemas de la salud animal ubicados en un contexto social, político y económico; y así, formar médicos veterinarios comprometidos, responsables, éticos y capaces de administrar y gestionar recursos.

La participación en la investigación de un profesor de la línea de proyectos integradores permitió confirmar que el propósito de la línea es factible de implementar en el aula, lo que significa que mediante la estrategia de proyectos es posible que los futuros médicos veterinarios aprendan a trabajar

**Propósito línea prácticas profesionales:** Se busca que el futuro profesional, mediante el trabajo permanente con las diferentes comunidades y usuarios del servicio médico veterinario, logre integrar y aplicar todos los conocimientos que el programa le ofreció en sus diferentes ciclos de formación, y los que él mismo genere, demostrando, además, su capacidad de enfrentar y resolver situaciones nuevas, sin perder de vista que es allí y en ese momento cuando el conocimiento recibido adquiere su plena significación y aplicación social (Comité de Carrera & Grupo de Apoyo Curricular, 1998).



en grupo, se acerquen al conocimiento disciplinar contextualizado y así puedan proponer respuestas y soluciones a los problemas que se plantean según sus necesidades e intereses de formación.

La observación y el análisis de las prácticas profesionales también evidenciaron la posibilidad de una práctica integradora mediante la orientación de un docente que aborda los problemas de campo desde una mirada biológica, complementándola con un enfoque social y un análisis económico, hasta conducir al estudiante al planteamiento de proyectos para solucionar los problemas de la comunidad o del usuario del servicio médico veterinario.

### **Las asignaturas integradoras**

#### **Unidades de significación: La integralidad en las asignaturas**

Concurrencias	Ocurrencias	Unidades de Significación
Participación puntual (temática y temporal) de los profesores		No han logrado integrar contenidos y crear comunidad académica a través del trabajo colectivo de sus docentes

La agrupación de los contenidos bajo la figura de las "asignaturas" continúa haciendo parte de la estructura curricular del programa de Medicina Veterinaria. Sin embargo, fueron re-significadas con el ánimo de superar las limitaciones que originaron en cuanto al aislamiento, a la fragmentación de los contenidos y de las actividades docentes en el currículo tradicional.

Para ello, se repensaron bajo la figura de las denominadas "asignaturas integradoras", es decir, aquellas que integran los contenidos teóricos, prácticos y de elaboración requeridos para que el estudiante asimile de manera igualmente integrada el objeto del cual se ocupan aquellas. Se caracterizan por ser más auto-contenidas, lo cual significa que tienen mayor potencia para la integración de contenidos y del trabajo de los docentes, y con mayor autonomía para incorporar oportunamente la dinámica del conocimiento.

Si se parte de la idea de lo que se espera de las asignaturas integradoras, es decir, "(...) restarle oportunidades al aislamiento de los enfoques, a la fragmentación de los saberes, a la atomización del trabajo docente, imperantes en los planes de estudio actuales" (Comité de Carrera & Grupo de Apoyo Curricular, 1998), es posible señalar que aún las prácticas de enseñanza no cumplen con esta intención curricular, pues no han logrado integrar contenidos y crear comunidad académica a través del trabajo colectivo de sus docentes. De hecho la fragmentación de contenidos y la correspondiente parcelación del trabajo profesoral continúa siendo un problema vigente en el aula, y muy posiblemente aún mayor. Algunas de estas asignaturas, como es el caso de las que conforman el núcleo de los sistemas orgánicos animales, cuentan en ocasiones con la participación de 10 o más profesores, cuya intervención es puntual y aislada. Por ejemplo, en el programa de la asignatura Sistemas orgánicos animales III aparece la siguiente información:

**Tabla 20. Docentes participantes en la asignatura integradora Sistemas orgánicos III**

<b>Profesor</b>	<b>Temática de cada modulo</b>	<b>Componentes</b>
1	Sistema inmune	Completo
1	Sistema reproductivo	Completo
2	Sistema reproductivo	Trabajo práctico
3	Sistema reproductivo	Trabajo práctico
4	Sistema endocrino	Completo
5	Sistema endocrino	Anatomía
6	Sistema inmune, endocrino y reproductivo	Morfología microscópica
7	Microbiología, parasitología y quimioterapia	Parasitología
8	Microbiología, parasitología y quimioterapia	Bacteriología
8	Microbiología, parasitología y quimioterapia	Virología

9	Microbiología, parasitología y quimioterapia	Bacteriología
9	Microbiología, parasitología y quimioterapia	Quimioterapia
10	Todos los sistemas	Farmacología

Cuando se revisa el propósito formativo del núcleo de los sistemas orgánicos animales, esto es "Trabajar con los estudiantes en la comprensión de la estructura y funcionamiento del organismo animal en su integralidad, sus métodos exploratorios y pruebas complementarias para determinar el estado de normalidad o de alteración y las aplicaciones farmacológicas que faciliten los procedimientos" (Comité de Carrera & Grupo de Apoyo Curricular, 1998) y se confronta con el programa de una de las asignaturas integradora que lo conforman (Sistemas orgánicos III), además de las apreciaciones antes señaladas, es posible plantear las siguientes interpretaciones:

- No hay un trabajo integral por parte de los profesores para que se cumpla el propósito de formación o sea la comprensión de la estructura y funcionamiento de cada uno de los sistemas del organismo animal. En el caso señalado, un profesor aborda las estructuras macroscópicamente (anatomía) de un sistema, mientras que la configuración microscópica es tratado por otro; de igual forma, la exploración, las pruebas complementarias y las aplicaciones farmacológicas por otros docentes. Sin embargo, lo anterior no significaría un limitante curricular si el trabajo fuera abordado en forma colectiva, pero muy por el contrario cada profesor interviene no sólo con una pequeña parcelación temática sino en momentos diferentes, con metodologías diferentes y bajo un esquema evaluativo que se concentra en reunir preguntas que cada profesor plantea.
- Por otra parte, aparece en el plan de la asignatura una temática que no se corresponde con los sistemas orgánicos, esto es: microbiología y parasitología. Al respecto, los profesores argumentan que se trata de un problema de la selección de los contenidos durante la elaboración del

microcurrículo. Aunque, como se mencionó en otra parte de esta investigación los planes de las asignaturas son flexibles con relación a los contenidos, la pregunta es: ¿Realmente los contenidos no fueron incluidos? ¿Cuál es el espacio curricular para esos contenidos? ¿Será que la obsesión de los docentes por los contenidos no ha permitido su ubicación en otro espacio curricular? Y como ésta son muchas las situaciones curriculares del mismo tipo.

Para finalizar esta parte, cabe citar las palabras que utiliza el documento rector para cerrar lo relacionado con las asignaturas integradoras, cuando señala las limitaciones posibles de su implementación:

Así las cosas, dentro de la propuesta de nuevo currículo para el programa de Medicina Veterinaria, intentamos definir las asignaturas integradoras siguiendo un procedimiento que no tiene más complicaciones que las que se derivan de nuestra inveterada disposición a no querer pensar más allá de la materia que enseñamos. (Comité de Carrera & Grupo de Apoyo Curricular, 1998)

Al parecer las complicaciones persisten ¿Por qué? ¿Será que como lo plantearon los profesores del Grupo de apoyo curricular, en su momento, nuestra antigua y arraigada disposición a no querer pensar más allá de la materia que enseñamos no se modifica? ¿Qué se requiere para el cambio?

- **Otros rasgos curriculares**

### **La Interdisciplinariedad**

#### **Unidades de significación: La interdisciplinariedad en las prácticas de enseñanza**

Concurrencias	Ocurrencias	Unidades de Significación
No hay participación colectiva  No hay tratamiento interdisciplinario de	Profesores 2, 6 y 7 dieron muestras de trabajo interdisciplinario	La interdisciplinariedad no se ha implementado en el aula, sólo algunos profesores lo hacen

problemas

Una consecuencia inherente a la implementación de las asignaturas integradoras es la interdisciplinariedad como estrategia válida de interacción entre las ciencias, la participación colectiva y el fortalecimiento de la comunidad académica. Así, si hay limitantes de diversa índole para que las asignaturas integradoras se establezcan, la interdisciplinariedad por su parte, también estará limitada. Prueba de ello es el número docentes presente en el aula, puesto que en las clases observadas y grabadas, sólo tres fueron clases compartidas. El profesor 2 compartió la práctica profesional con otro profesional del sector (un zootecnista); los profesores 6 y 7 compartieron el aula, el tema y la metodología realizando un trabajo complementario y de gran participación por parte de los estudiantes. No obstante, los profesores 14 y 15 a pesar de realizar una práctica académica en forma conjunta no compartieron conocimiento y no se evidenció entre ellos ningún tipo de interacción. En este último caso, el profesor con menor experiencia se comportó como un auxiliar de docencia y estuvo a cargo de todo el material e insumos de la práctica. Por su parte, el profesor de mayor experiencia no involucro al otro y no dio señales de estar realizando un trabajo formativo con el docente menos experimentado.

**Tabla 21. Cumplimiento de la interdisciplinariedad en el aula de clase**

Categoría	Identificación del profesor														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	12	14	15
1 Profesor único (U) o clases compartidas (C)	U	C	U	U	U	U	C	C	U	U	U	U	U	C	C
2 Tratamiento de problemas	N	S	N	N	N	N	S	S	N	N	N	N	N	N	N
3 Construcción conjunta conocimiento	N	S	N	N	N	N	S	S	N	N	N	N	N	N	N
4 Construcción de comunidad académica	N	S	N	N	N	N	S	S	N	N	N	N	N	N	N
5 Interacción entre	N	S	N	N	N	N	S	S	N	S	N	N	N	N	N

las ciencias														
--------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

- **La investigación: rasgo distintivo curricular y didáctico del programa**

**Unidades de significación: la investigación en las prácticas de enseñanza**

Concurrencias	Ocurrencias	Unidades de Significación
11 profesores, la mayoría de los observados, no implementan los rasgos investigativos del currículo:	4 de los profesores llevan los rasgos investigativos que el currículo define al aula	Aún no se ha implementado el currículo investigativo propuesto por la mayoría de los profesores, por lo tanto las metodologías planteadas tampoco

La investigación como función misional universitaria es asumida por el programa de Medicina Veterinaria como la estrategia para dar respuesta a la necesidad de generar conocimiento; representando a su vez, el elemento dinamizador que propicia la solución de problemas naturales, culturales y sociales propios de la profesión (Comité de Carrera & Grupo de Apoyo Curricular, 1998). Siendo así, se decide incorporarla como un rasgo distintivo curricular, para lo cual se plantearon una serie de criterios conceptuales orientados a demarcar claramente el enfoque investigativo del currículo. Algunos de ellos son:

Concebir la investigación dentro del plan de formación como una práctica inherente a él y no exclusivamente como el fin último de la formación académica

Implementar la investigación como un eje vertical, pero que también propicie una integración horizontal de todas las disciplinas, evitando de este modo, que sea un componente terminal en el plan de formación

Realizar investigación en diversos frentes, uno de ellos orientado a la metodología docente, para de esta manera, renovar permanentemente la propuesta académica

- Implementar proyectos académicos o educativos como una estrategia didáctica que proporcione los medios metodológicos, filosóficos e investigativos para que el estudiante construya el conocimiento en su tiempo y no en el tiempo del instructor.

Además, se formularon una serie de estrategias básicas para favorecer el desarrollo de la investigación en el currículo, las de mayor interés para la presente investigación son:

- La creación al interior de la estructura curricular de la Línea de Proyectos Integradores, la cual tiene como uno de sus objetivos generales, proporcionar un método para lograr la elaboración de conceptos por parte del educando, a partir del abordaje que éste realice en forma sistemática de problemas sectoriales con pertinencia social, y, que permita al profesor desarrollar herramientas pedagógicas alternativas que lo consoliden como un mentor válido en el proceso de formación de sus discípulos.
- El desarrollo de metodologías de trabajo desde la práctica y la investigación como el aprendizaje basado en problemas (ABP), que generen en el alumno la cultura de construir su propio conocimiento y de discutir su saber con los diferentes miembros de la comunidad académica.

Aunque el espíritu de la investigación está presente en el currículo, no se trata propiamente de formar investigadores sino de estimular la actitud científica en los estudiantes y en permitirles prepararse como gestores, animadores y realizadores de proyectos. Un proyecto didáctico se entiende como el instrumento para canalizar el trabajo de enseñanza y de aprendizaje en torno a una situación problemática o a una experiencia de interés para la formación de los estudiantes y para el desarrollo académico de la propia institución. Así las cosas, las prácticas de enseñanza estarían orientadas por una serie de postulados para asegurar el enfoque propuesto.

**Tabla 22. Cumplimiento del enfoque investigativo en el aula de clase**

Categoría	Identificación del profesor														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1	N	S	S	N	S	N	S	S	N	N	S	S	N	N	N
2	N	S	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
3	N	S	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
4	N	S	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
5	N	S	N	N	N	N	N	N	N	N	S	N	N	N	N
6	N	S	N	N	N	N	S	S	N	N	S	N	N	N	N
7	N	S	N	N	N	N	S	S	N	N	S	N	N	N	N

Es claro que el profesor participante de la línea de proyectos integradores (11) ha incorporado a sus prácticas de enseñanza el espíritu curricular investigativo, no obstante de realizar una clase magistral- conversatorio durante la grabación, para abordar el contenido temático respectivo. Sin embargo, el desarrollo de la asignatura se hace mediante la estrategia de proyectos y al momento de conceptualizar se hace una exposición-conversatorio; es decir, la presentación del tema acompañada de preguntas en doble vía (profesor-estudiante) permitiendo el diálogo de saberes y la construcción de conocimiento. En forma complementaria, el desarrollo del taller se enfoca a la aplicación del conocimiento aprendido al proyecto en desarrollo, bajo el acompañamiento permanente del profesor responsable.

**Tabla 23. Postulados que propone el programa de Medicina Veterinaria para que se dé la investigación**

Identificación	Postulados en la investigación (categoría de análisis)
1	Abordaje de los contenidos a través de problemas reales (conocimiento del contexto) o un propósito elaborativo (elaboración de un producto físico, teórico o institucional)
2	Aplicación de un método, o un plan o estrategia para llegar a la solución del problema (propuesta)
3	Formulación de hipótesis



4	Propuesta de soluciones
5	Un producto resultante de la elaboración del proyecto
6	Integración horizontal de disciplinas (semestre)
7	Características filosóficas: participativa, formativa, pertinente, problematizante, creativa, ética y no dogmática

Por otra parte, los profesores 2, 7 y 8, que no son de la línea de proyectos también logran incorporar los principios investigativos postulados por el currículo a sus prácticas de enseñanza. Si bien no lo hacen utilizando las estrategias sugeridas por el programa, lo hacen por medio de problemas de campo (profesor 2) y clases orientadas a que la participación de los estudiantes se centre en el análisis de situaciones problémicas que requieren de propuestas de solución.

#### **Unidad de sentido: La relación currículo-didáctica en el aula**

Pensar la enseñanza desde un enfoque tradicional no es lo que el programa de Medicina Veterinaria y la Universidad de Antioquia han pretendido desde la última década del siglo pasado; sin embargo, el asunto es que a pesar de formular colectivamente un currículo bajo un enfoque investigativo, como lo señala el documento rector del programa, éste se encuentra muy distante de ser una realidad en el aula.

Cuando se dio el inicio a la reforma se partió de la idea de que el modelo curricular existente era de corte rígido y particularizante, que fomentaba la cultura de la transmisión del conocimiento, y relegaba a un segundo plano, la generación y la transformación del mismo; por tanto, era considerado como un hecho lamentable que contribuía a sumergir al país en el atraso científico y tecnológico del sector agrario. De tal forma, que el personal docente tendría que estar dispuesto a:

Adecuarse a una propuesta que plantea al aprendizaje como un proceso de construcción del conocimiento, que reconoce y potencia el valor de la creatividad,

la autonomía y la comunicación en el desarrollo de la persona, que propicia la organización de los contenidos en torno al tratamiento de problemas, que favorece el tratamiento de la diversidad y que determina una metodología didáctica investigativa. (Comité de Carrera & Grupo de Apoyo Curricular, 1998).

Y para ello el profesor deberá dejar de ser:

(...) un simple empleado del sistema educativo que se limita exclusivamente a dictar las clases del programa de su asignatura; a hacer exámenes y corregirlos; este deberá ser entonces, un trabajador de la cultura con la capacidad de construir bases teóricas sólidas que lo caractericen como pedagogo y didacta del sector agropecuario, trascendiendo así el mero ejercicio mecánico para convertirse en un profesional con una formación científica, epistemológica, pedagógica y didáctica de alto nivel, que le permita introducirse en las diferentes corrientes constructivistas. (Comité de Carrera & Grupo de Apoyo Curricular, 1998)

Un giro completo en la forma de asumir la enseñanza y el aprendizaje desde los documentos curriculares, pero que no se ha concretado en el aula. Ahora, la pregunta formulada en el planteamiento del problema abrió paso a otros interrogantes, toda vez que se tiene una aproximación a su respuesta, ellos son: ¿Por qué los profesores no modifican sus prácticas de enseñanza? ¿Qué hace que el modelo tradicional permanezca anclado en las aulas del programa? Seguramente muchos de estos interrogantes ya vislumbran algún tipo de respuesta durante el acercamiento al pensamiento del profesor expresado a través de las conversaciones, ante lo encontrado en las prácticas de enseñanza y al aproximarnos a los prejuicios de los estudiantes sobre el programa y sus profesores.

De acuerdo con lo anterior, el programa de Medicina Veterinaria propone oficialmente un currículo que incorpora la investigación como un rasgo distintivo que lo caracteriza; para ello, formula una serie de estrategias curriculares y didácticas que enuncian la ruta a seguir para conseguir tan discutido propósito. Sin embargo, y luego de 10 años de la implementación curricular, la realidad en el aula muestra que gran parte de las prácticas de enseñanza del programa de Medicina Veterinaria de la Universidad de

Antioquia continúan ancladas a la cultura de la transmisión del conocimiento. Los profesores aún no consiguen incorporar el sentido investigativo a sus clases, aquel que se propuso para lograr despertar el interés, la curiosidad, y la sed de conocimiento en los estudiantes y así formar profesionales con una actitud reflexiva y propositiva ante el conocimiento.

Pese a todo, algunos profesores han logrado llevar la propuesta curricular al aula de clase, bien porque se apropiaron de ésta o porque sus concepciones pedagógicas, curriculares y didácticas ya estaban apuntando en tal dirección. Ahora, las preguntas son múltiples e interesantes ¿Por qué algunos profesores se apropian del currículo y lo llevan al aula y otros no? ¿Qué hace la diferencia? ¿Cómo se puede, si no terminar, por lo menos mejorar el distanciamiento entre lo propuesto por el currículo y la realidad en el aula?

### 5.3. ¿Qué piensan los estudiantes de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia sobre el currículo del programa y sobre las prácticas de enseñanza de sus profesores?

En esta parte de la tesis se presentan los resultados obtenidos por medio de la encuesta de prejuicios aplicada a los estudiantes del programa de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia que asistieron a las clases que fueron grabadas para su posterior análisis e interpretación.

#### Unidades de significación: Los prejuicios de los estudiantes acerca del currículo y las prácticas de enseñanza en el programa

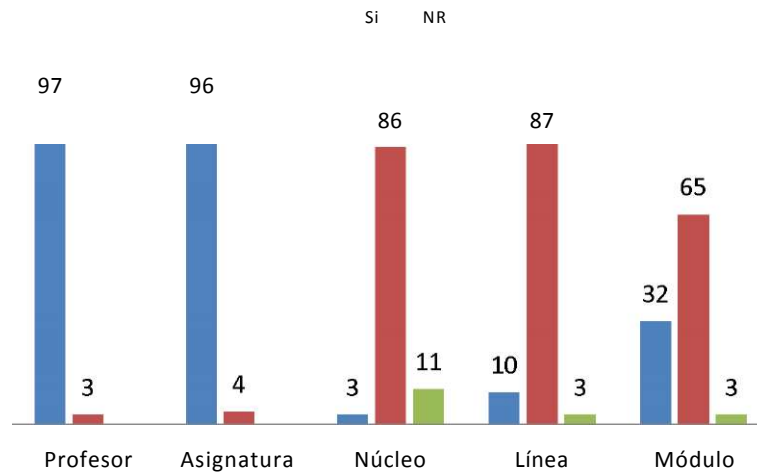
Concurrencias	Ocurrencias	Unidades de Significación
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los estudiantes identifican a sus profesores y la asignatura a la cual asisten</li> </ul>	Algunos estudiantes no identifican a sus profesores por el nombre	Los estudiantes conocen a sus profesores y los identifican por el nombre. Ello significa cierto grado de acercamiento
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gran parte de los estudiantes no reconocen las líneas y los núcleos del programa</li> </ul>	Pocos estudiantes reconocen la estructura curricular	Existe un gran desconocimiento del plan de estudios a pesar de la existencia de mecanismos para su difusión
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los estudiantes creen que sus profesores conocen el plan de formación; además, éstos participan para que la población estudiantil lo conozca</li> </ul>	Pocos estudiantes consideran que sus profesores tienen un escaso conocimiento sobre el plan de formación	El conocimiento que los profesores tienen sobre el currículo y la ayuda que éstos le prestan a los estudiantes para que se aproximen a éste se traduce en una excelente herramienta para su divulgación y comprensión
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los profesores preparan sus clases y logran un alto grado de comunicación en el aula</li> </ul>		Si bien las clases son preparadas por los profesores y en ellas logran tener un alto grado de comunicación y aprendizaje, algunos estudiantes consideran que su aprendizaje es escaso
<ul style="list-style-type: none"> <li>• El aprendizaje logrado en clase está entre alto</li> </ul>	Pocos estudiantes piensan que el aprendizaje logrado en clase es escaso	

y mediano

<ul style="list-style-type: none"><li>• Las metodologías más utilizadas por los profesores en las clases grabadas fueron la clase magistral y la conversación</li></ul>	No se grabaron clases orientadas por el método de casos	La clase magistral sigue siendo la metodología reina en las aulas de Medicina Veterinaria, a pesar, de las orientaciones curriculares en este sentido. Sin embargo, para los estudiantes esta resulta ser también una de las metodologías de elección, estando en primer lugar la clase práctica de campo.
Las metodologías más utilizadas por los profesores en las clases en general son clase magistral y la clase práctica de campo	La metodologías menos utilizadas son la clase práctica clínica, el laboratorio y las asesorías	
Los estudiantes en general tienen una opinión positiva o negativa sobre su plan de formación	Algunos no opinan sobre su plan de formación	Sólo algunos de los estudiantes tienen una sustentación clara cuando opinan positivamente sobre su plan de formación: pertinente, en mejoramiento, integral. Cuando la opinión es negativa la sustentación es más contundente y explícita: la intensidad horaria debido a la gran cantidad de contenidos; es decir un problema de presencialidad
<ul style="list-style-type: none"><li>• El plan de formación del programa es diferente al de otras instituciones en la ciudad</li></ul>	Pocos estudiantes creen que no es diferente	Para quienes el programa es diferente lo sustenta desde la integralidad de contenidos, la formación investigativa y la formación sociohumanística

**¿Quién es su profesor, cuál es la asignatura a la que asiste y dónde está ubicada dentro del plan de formación?**

**Gráfico 7. Identificación del profesor de la asignatura asistida y de la estructura curricular por parte de los estudiantes de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia**



La primera parte de la encuesta incluyó, como lo confirma la encuesta utilizada (anexo 9), la identificación del profesor y de la asignatura, así como la ubicación de la asignatura dentro del plan de formación. Lo anterior, con el propósito de conocer el grado de conocimiento que tienen los estudiantes sobre los profesores que intervienen en las asignaturas que están cursando, y como éstas se encuentran incorporadas en el plan de formación, y de esta forma indagar sobre el grado de conocimiento que tienen sobre su plan de formación.

En este sentido, se puede afirmar que el 97% de los estudiantes de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia identifican el nombre del profesor de la asignatura a la cual asisten y el 96% reconocen igualmente el nombre de la asignatura. Sin embargo, cuando se les consulta sobre la ubicación de dicha asignatura en el plan de formación, esto es a qué núcleo temático integrador pertenece y en qué línea de contenido está incorporada, un 3% de los estudiantes reconocen el núcleo y un 10% la línea. De otro lado, cuando se

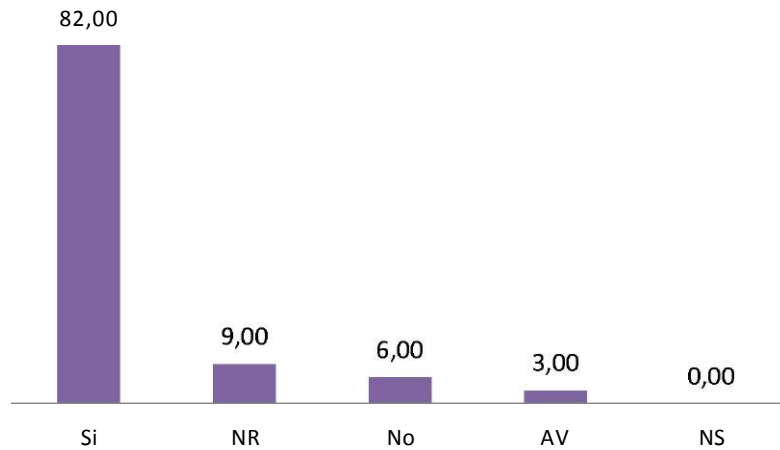
les consulta sobre la ubicación del tema revisado en la clase, 32% de los estudiantes ubican el tema dentro de un módulo o temática programada en la asignatura.

Lo anterior conduce a pensar que es limitado el conocimiento que tienen los estudiantes de Medicina Veterinaria sobre la estructura curricular del programa, a pesar de recibir un programa de inducción al inicio de sus actividades académicas donde se les presenta la propuesta curricular. De otro lado, la página Web de la Facultad de Ciencias Agrarias tiene la información disponible y el programa académico de cada una de las asignaturas posee dicha información. Además, y por su fuera poco, a los estudiantes se les presenta al inicio de cada semestre en cada una de las asignaturas el programa académico a desarrollar, y este documento incluye la identificación curricular de la asignatura. De igual forma, en la secretaría de la Escuela de Medicina Veterinaria se encuentran todos los programas académicos de las asignaturas del plan de formación.

Resulta entonces oportuno preguntar ¿Por qué será que los estudiantes de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia no conocen la estructura curricular de su programa si cuentan con la información disponible? ¿Será que los medios utilizados para divulgar la información son los apropiados? ¿Será que la información se entrega en el momento oportuno? Pero por otra parte, la responsabilidad de los estudiantes frente a su proceso de formación resulta también cuestionable ¿Qué hace que los estudiantes no estén atentos a los diferentes aspectos relacionados con su formación?

**¿Usted considera que el grado de conocimiento, por parte del profesor, sobre el plan de formación del programa de medicina veterinaria es? ¿En su opinión el profesor le ha ayudado a comprender el plan de estudios?**

**Gráfico 8. Opinión de los estudiantes de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia sobre la participación que tienen los profesores en la construcción del conocimiento que poseen sobre el plan de formación**

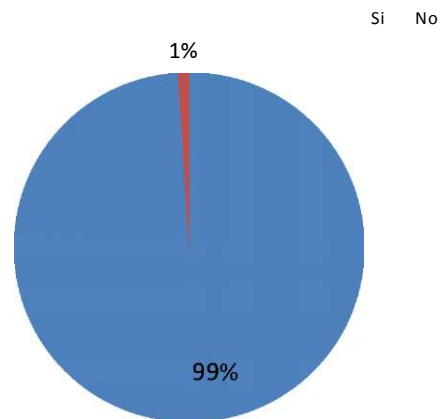


El 91% de los estudiantes de Medicina Veterinaria consideran que sus profesores tienen un alto grado de conocimiento sobre el plan de formación del programa, de tal forma que 82% de los encuestados creen que los profesores contribuyen en la comprensión que los estudiantes logran alcanzar sobre el plan de formación. Si bien el profesor contribuye a la comprensión que el alumno tiene sobre el plan de formación y la institución crea mecanismos para la divulgación del mismo continúa vigente la pregunta sobre ¿Por qué los estudiantes no reconocen, por ejemplo, la estructura curricular de su programa? como se planteó al inicio. Además, ¿Qué efectos genera el conocimiento parcial que poseen los estudiantes sobre el currículo para su proceso de formación y para el desarrollo curricular? Partiendo del reconocimiento que hacen los futuros médicos veterinarios acerca del papel preponderante que tienen los docentes en la comprensión que logran adquirir en torno al currículo del programa, se sugiere utilizar en forma intencional el espacio áulico para contribuir en una mejor apropiación del currículo por parte de los estudiantes, puesto que son los profesores y los estudiantes los directos responsables de llevar el currículo al aula de clase, tal como lo afirman autores como Sacristán (1986) y Magendzo (1996).



**¿En su opinión el profesor preparó la clase a la cual acaba de asistir?**

**Gráfica 9. Opinión de los estudiantes de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia sobre la preparación de los profesores para asistir a las clases**



Como momento previo a la clase, los profesores realizan una serie de actividades que se ven reflejadas en el desarrollo mismo de las prácticas de enseñanza. Esa preparación incluye actividades como la selección de documentos, la elaboración de presentaciones para proyectar, la selección de bibliografía, la elaboración de guías de prácticas, entre otras. Ante la inquietud si los estudiantes perciben o no este tipo de trabajo por parte de los docentes, se les cuestionó sobre la preparación con que los profesores llegan al aula, a lo que el 99% respondieron sus profesores si llegan preparados a las clases.

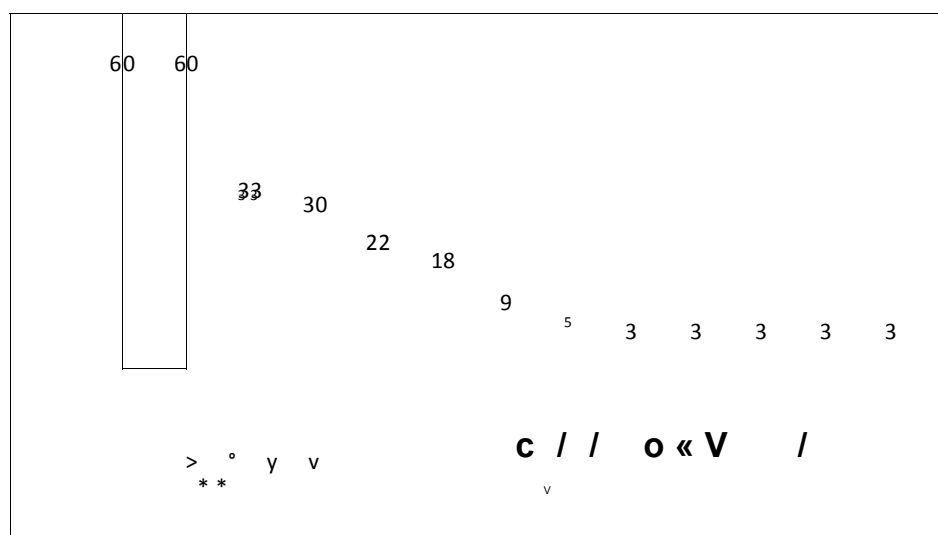
**¿Considera que el grado de aprendizaje logrado por usted en esta clase sobre la temática tratada es? ¿El grado de comunicación del profesor con los estudiantes en esta clase fue?**

A pesar de que en opinión de los estudiantes, los profesores planean sus clases, parece ser que esto no asegure que el total de ellos logren un alto grado de aprendizaje en la clase. De tal forma, que el 58% de los estudiantes piensen que el aprendizaje logrado en clase es alto y 38% que es mediano. A pesar de que el profesor logre un alto grado de comunicación en clase, de

acuerdo con el 80% de los estudiantes; es decir, que aún ante una buena comunicación entre profesores y estudiantes el aprendizaje no es un asunto asegurado. Siendo así algunas de las preguntas para lograr la comprensión de este asunto son múltiples y variadas. Por ejemplo: ¿Por qué los estudiantes en su totalidad no tienen un alto grado de aprendizaje en clase a pesar de que el profesor planea su clase y logra un alto grado de comunicación con ellos? ¿Será que durante la planeación de las clases los profesores de Medicina Veterinaria tienen en cuenta las formas de aprendizaje de sus estudiantes?

**¿Cuál fue la metodología (s) utilizado por el profesor en la clase de hoy?**

**Gráfico 10. Metodologías más utilizadas por los profesores de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia durante las clases grabadas, de acuerdo al criterio de los estudiantes**



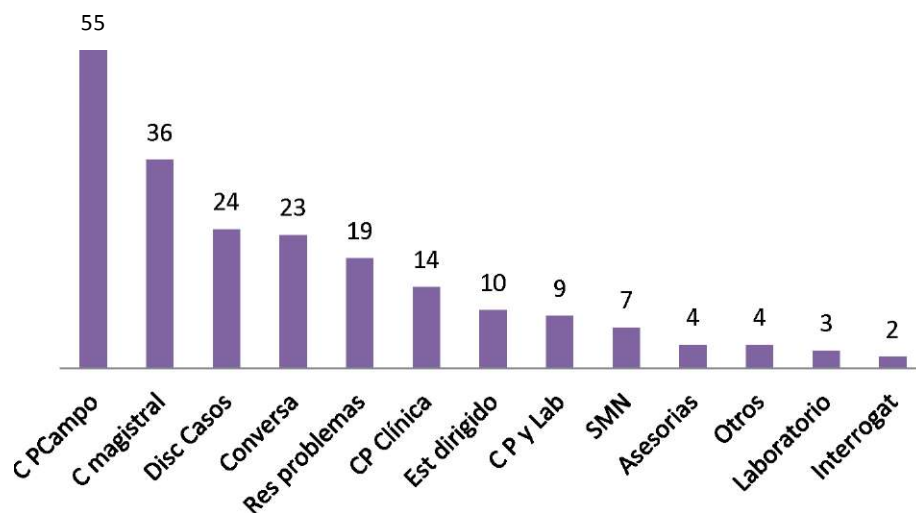
La encuesta incluyó una pregunta sobre la metodología utilizada por el profesor en la clase objeto de observación y grabación. Para ello se utilizó un listado de opciones metodológicas, de tal forma que el estudiante seleccionara aquella (s) de mayor uso, como se observa en el anexo 9. Dado que la pregunta no exigía una elección única de respuesta, se consideraron todas las respuestas por encuesta y se analizaron cada una de las metodologías. Debido a ello en el gráfico 10 se presenta cada metodología y el porcentaje respectivo, en la cual la clase magistral y la conversación fueron seleccionadas como las de mayor presentación en las clases grabadas.

**¿Cuál (es) considera que es (son) la (las) metodología (s) más utilizados por los profesores de medicina veterinaria?**

De igual forma, cuando se les consultó a los estudiantes sobre las metodologías más utilizadas por los profesores en forma general, es decir independiente de la clase objeto de grabación, señalaron igualmente la clase magistral como la metodología de mayor preferencia y la clase práctica de campo en segundo lugar, seguida por la discusión de casos, el estudio dirigido y la conversación.

**¿Cuáles son las metodologías de enseñanza que usted prefiere? ¿Por qué?**

**Gráfico 11. Metodologías de enseñanza señaladas por los estudiantes de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia como las de su elección**



En forma paralela se les consultó a los estudiantes del programa sobre sus preferencias metodológicas a la hora de asistir a clase, a lo que respondieron que la clase práctica de campo y la clase magistral eran sus preferidas.

La selección de la clase práctica de campo es sustentada por los estudiantes como una metodología que permite una mayor integración entre la teoría y la práctica, una mejor formación práctica, una mejor aproximación a la vida profesional, un mejor aprendizaje y desarrollo de habilidades como una mayor interacción profesor-estudiante.

Por su parte, la clase magistral resulta ser una metodología de elección por parte de los estudiantes porque permite un manejo más amplio y organizado de los fundamentos teóricos, una mejor integración de los conocimientos y un mayor acercamiento al conocimiento docente; además, de ser un espacio en el cual el estudiante pueda resolver dudas.

La clase magistral y la clase práctica de campo se convierten en las metodologías más utilizadas en el aula, y a su vez, son las preferidas por los estudiantes. Sin embargo, el currículo propone que las metodologías de enseñanza estén centradas en propuestas conducentes a una mayor participación del estudiante en su proceso de aprendizaje, lo cual aparentemente no está sucediendo, pero al parecer, tampoco parece incomodar a ninguna de las partes. ¿Qué hace que todos se sientan tan cómodos, por lo menos aparentemente, trabajando bajo una metodología que no está en concordancia con lo que propone el currículo? ¿Es apenas todo ello un efecto directo del desconocimiento curricular? o ¿Es consecuencia de la tradición? Del arraigo de enseñar y aprender bajo un modelo lo suficientemente establecido que no permite el cambio, en cuyo caso ¿Qué se requiere hacer?

**¿Cuál es su opinión sobre el plan de formación del programa de medicina veterinaria?**

**Tabla 24. Opinión de los estudiantes sobre el plan de formación del programa de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia**

<b>Característica</b>	<b>Número de respuestas</b>	<b>%</b>
No Responde	46	14
<b>Característica: Opiniones positivas</b>	<b>Número de respuestas</b>	<b>%</b>
Bueno- me gusta	71	22
Muy bueno	36	11
Bien	14	4
Adecuado y pertinente	10	3
En proceso de mejoramiento	10	3
Excelente	9	3
Interesante y completo	8	2
Integralidad	6	2
Total	164	54
<b>Característica: Opiniones negativas</b>	<b>Número de respuestas</b>	<b>%</b>
Falencias en el tiempo	15	5
Falencias en el conocimiento	13	4
Muy teórico, requiere más práctica	12	4
Falencias en la integralidad	10	3
Falencias en el tiempo y el conocimiento	7	2
Falencias metodológicas	5	2
No hay correspondencia entre lo escrito y la realidad	5	2
Fallas docentes	5	2
Total	72	24

La opinión que tienen los estudiantes sobre el plan de formación del programa de Medicina Veterinaria es muy variable e incluso se constatan posiciones

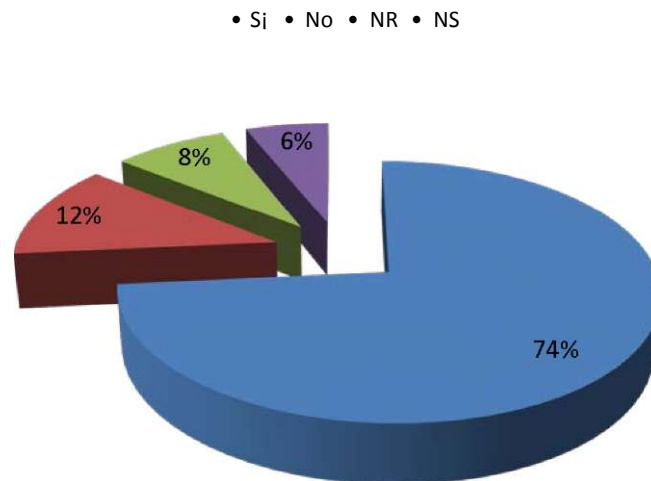
completamente opuestas. Por ejemplo, mientras que para algunos de los estudiantes el programa ofrece un plan de formación excelente, otros lo califican como malo. En la tabla 24 se presentan las respuestas que se presentaron con mayor frecuencia. Aquellas categorías donde el porcentaje de frecuencia estaba por debajo del 1% no se incluyeron.

Si bien un 14% de los estudiantes no responden a la pregunta sobre su opinión con relación al plan de formación, el 50% califican el plan con expresiones positivas, tales como: bueno, muy bueno, excelente, interesante, integral y completo. Esta franja de estudiantes cree que el programa califica en esos términos debido al enfoque médico veterinario, a la interrelación que se plantea entre las diferentes líneas de contenido, a la formación socio-humanística, a la integración teórico-práctica, entre otras.

De otro lado, los estudiantes que reconocen que el plan de formación posee múltiples falencias (24%), señalan como las más frecuentes la falta de tiempo para poder realizar todas las actividades programadas y para lograr el desarrollo apropiado de los contenidos. También argumenta una mala fundamentación teórica de la propuesta, falta de preparación metodológica por parte de los profesores y fallas en la planeación y organización académica. Sin embargo, es importante mencionar que algunos de los estudiantes reconocen que el plan de formación es dinámico y se encuentra en proceso de mejoramiento permanente.

**¿Cree usted que el plan de formación del programa de medicina veterinaria es diferente al de otras instituciones?**

**Gráfica 12. Opinión de los estudiantes de Medicina Veterinaria sobre la diferencia existente entre el plan de formación del programa y el de otras instituciones**



Cuando se les solicita a los estudiantes comparar el plan de formación de su programa con el de otras instituciones, el 74% de ellos consideran que éste es diferente al ofrecido por otras universidades de la ciudad como la Universidad en Ciencias En Salud (CES) y La Universidad de La Salle. Además, justifican su respuesta al afirmar que el programa de la Universidad de Antioquia, a pesar de sus limitaciones socio-económicas, es un programa que se caracteriza por propender por una mayor integración de sus contenidos, por una formación con enfoque investigativo y de corte socio-humanística. El programa también es diferente dada la trayectoria y experiencia de sus profesores. Por último, los estudiantes opinan que el programa está enfocado a cubrir las necesidades de los diferentes grupos sociales y no está anclado a satisfacer las demandas de sólo determinados grupos sociales, como si ocurre con otras instituciones, según la opinión de algunos estudiantes.

**Unidad de sentido: El currículo y las prácticas de enseñanza en el programa de Medicina Veterinaria desde la percepción de los estudiantes**

Los estudiantes de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia cuando asisten a clase identifican a sus profesores y son conscientes del

nombre de la asignatura a la cual concurren; sin embargo, no logran ubicar la asignatura en la estructura curricular que soporta el programa. Para ellos, el conocimiento que logran adquirir sobre el currículo, en parte, se debe a los profesores quienes además tienen un amplio conocimiento sobre el plan de formación del programa.

La percepción de los estudiantes sobre las prácticas de enseñanza es que éstas se enmarcan principalmente en la metodología de clase magistral y conversación, coincidiendo con las preferencias que ellos poseen en cuanto a metodologías de enseñanza. No obstante, los futuros médicos veterinarios señalan como la metodología de mayor preferencia la clase práctica de campo porque en ella logran tener una mejor integración teórico-práctica.

Gran parte de los estudiantes (50%) califican el plan de formación con los mejores calificativos puesto que lo consideran bien fundamentado desde las diferentes líneas de contenido y como un proceso integral. De otro lado, un número importante de estudiantes tiene una opinión negativa sobre el programa, debido principalmente a que el tiempo es muy limitado para el desarrollo de todas las actividades requeridas en el proceso de formación.

Los estudiantes opinan que el currículo que orienta su formación es muy diferente a lo que proponen otras instituciones y se caracteriza por propender por una mayor integración de sus contenidos, por una formación con enfoque investigativo y de corte socio-humanístico.



#### **5.4. El todo: Sobre el pensamiento de los profesores, las prácticas de enseñanza y los prejuicios de los estudiantes en el programa de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia**

La lectura de los textos hermenéuticos (documentos del programa, conversaciones con profesores, observación y grabación de clases y encuesta de prejuicios a estudiantes) utilizados durante la presente experiencia hermenéutica ha permitido la reflexión, el análisis, y la comparación de la información para poder lograr la comprensión e interpretación de aquello que efectivamente está ocurriendo en el programa de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia, y que no ha permitido que se dé la tan esperada correspondencia entre lo que propone el currículo oficial del programa y lo que realmente ocurre en el aula por medio de las prácticas de enseñanza, las cuales son asumidas como una clara expresión de la interpretación que los profesores hacen del currículo.

El currículo oficial del programa consignado en lo que al interior de la Universidad de Antioquia se conoce como documento rector, define claramente algunos aspectos curriculares relacionados con los rasgos conceptuales básicos y estructurales; sin embargo, a la hora de plantear el enfoque o modelo didáctico que acompañaría su implementación, el documento rector se queda corto. Lo anterior, ha ocasionado que para gran parte de los profesores no exista un direccionamiento didáctico que oriente su accionar en el aula.

De cualquier forma, de la lectura hermenéutica del documento se desprende que hay un giro radical en la enseñanza de la medicina veterinaria en el programa, puesto que el currículo deja de ser un currículo tradicional centrado en una enseñanza transmisionista a ser un currículo cuyo enfoque es investigativo, en el que la enseñanza se entiende más como un proceso de acompañamiento para que el estudiante sea responsable de la construcción del conocimiento.

Además, del giro en la enseñanza, el currículo actual exige por parte del profesor un trabajo colectivo, interdisciplinario, menos preocupado por los contenidos y más orientado a la búsqueda de soluciones para resolver problemas, proyectos, situaciones inciertas o propuestas innovadoras; menos programación presencial y más acompañamiento tutorial o programación de encuentros para intercambio de ideas, conceptos, teorías y propuestas. Por otra parte, y desde lo disciplinar, exige una mirada integral de la salud animal y no la tradicional parcelación asignatural del currículo anterior ¿Será que los profesores del programa estaban y están listos para todos estos cambios?

Al consultar a los docentes sobre lo antes expuesto dejan al descubierto muchas de sus concepciones, ideas, pensamientos, prejuicios, teorías que se traducen en las pistas necesarias para tener una aproximación a lo que está ocurriendo y construir posibles respuestas a los interrogantes planteados durante la investigación. Algunas de las teorías implícitas que aparecen con mayor fuerza entre ellos son:

- La concepción de currículo como plan de estudio y la mirada instrumental de la didáctica como metodología para la enseñanza
- La profunda preocupación por los contenidos, y aún más por tener el tiempo suficiente para abordar todos los contenidos, lo cual hace que acudan con frecuencia a la clase magistral de tal forma que puedan asegurar que los contenidos serán evacuados en su totalidad
- La preferencia, independiente de la situación, por abordar las clases en forma magistral
- La concepción de enseñanza como transmisión de conocimientos
- La sospecha de que la relación teoría-práctica en el programa no está en equilibrio, inclinándose más hacia un currículo teórico
- La ausencia constante de la preocupación por cómo aprenden los estudiantes del programa
- El reconocimiento de una escasa formación curricular y didáctica como gran limitante sin que ello genere la búsqueda de soluciones permanentes

- La falta de formación adecuada para asumir el cambio curricular y continuar con el desarrollo del mismo

Por otra parte, e independiente del currículo que orienta el programa, los profesores ejercen una serie de prácticas de enseñanza que son compatibles con lo que expresan al respecto durante las conversaciones. Aún hoy, después de haber implementado el currículo a partir del 2001, los profesores de Medicina Veterinaria, en su mayoría, diseñan los programas de las asignaturas centrados en los contenidos, planean sus clases, seleccionan material bibliográfico, escriben documentos, elaboran material para ser proyectado, exponen magistralmente, hacen preguntas literales en clase y evalúan de manera tradicional. Por otra parte, cuando los educadores reflexionan sobre las estrategias posibles para implementar el currículo, vislumbran el método de casos como una buena opción para ser implementada en la enseñanza de la medicina veterinaria.

Los estudiantes confirman que los profesores van preparados a clase y logran un alto grado de comunicación en el aula, sin que ello signifique que se alcancen los mejores niveles de comprensión y aprendizaje en el aula. Al igual que los profesores, los estudiantes continúan seleccionando la clase magistral como una de sus favoritas, siendo que la clase práctica de campo es la predilecta. Ahora ¿Por qué los estudiantes continúan teniendo estas preferencias? También sería conveniente revisar en futuras investigaciones las teorías implícitas de los estudiantes del programa.

Si bien, para la gran mayoría de los profesores no es claro el enfoque investigativo del currículo, tampoco lo es para los estudiantes. Ellos consideran que el currículo de su programa es atractivo pero por el enfoque médico veterinario, por la interrelación que se plantea entre las diferentes líneas de contenido, por la formación socio-humanística y por la integración teórico-práctica. No hay un marcado reconocimiento en las fortalezas investigativas puesto que para ellos no son palpables, en tanto los profesores no las evidencian en el aula. No obstante, los estudiantes de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia reconocen que la propuesta

curricular del programa es diferente a la de otros programas ofrecidos en la ciudad y se sienten cómodos en ella. Además, reconocen que sus profesores poseen un gran conocimiento sobre el currículo y ello permite que sean mediadores para que la población estudiantil se aproxime al currículo.

Finalmente, la lectura hermenéutica de todos los textos, permite establecer que el currículo oficial del programa no ha logrado permear el aula de clase. En esencia los profesores continúan realizando las mismas prácticas de enseñanza que acompañaban el currículo anterior, todo ello por diversas causas, pero principalmente se debe a que los prejuicios, ideas, pensamientos o teorías implícitas sobre su quehacer como profesionales de la enseñanza no se ha modificado para dar el giro que el currículo propone ¿Qué se requiere para dar ese giro en las prácticas de enseñanza que el currículo propone? La pregunta abre paso a lo nuevo (...), lo nuevo para el programa de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia a partir de los sentidos comprendidos durante esta experiencia hermenéutica.

**CUARTA PARTE**

**SINTESIS HERMENÉUTICA**

## CAPÍTULO 6

### UNA PROPUESTA PARA ARTICULAR EL CURRÍCULO Y LA DIDÁCTICA EN EL PROGRAMA DE MEDICINA VETERINARIA DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

#### 6. Lineamientos epistemológicos y metodológicos para la construcción de una propuesta que permita la articulación entre el currículo y la didáctica a partir de las prácticas de enseñanza en el programa de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia: Un clima generador de dinámicas investigativas y reflexivas<sup>42</sup>

La evolución de estos enfoques [concepciones del profesor] muestra, sin embargo, que se ha ido produciendo una clara toma de conciencia de que concepciones y prácticas son dos aspectos indisolubles del proceso de enseñanza. (Pozo et al., 2006, p.82)

El movimiento de investigación-acción ha contribuido a vincular el desarrollo curricular y el profesional, primero en una versión más individualista, y después, apostando por el trabajo en colaboración del establecimiento escolar como unidad de investigación y cambio. Se plantea (como indagación auto-reflexiva) reconstruir el desarrollo curricular y profesional como un proceso de investigación y cambio interno a la propia enseñanza. Los profesores son creadores e intérpretes del currículo, no simplemente implementadores. Para reconstruir el currículo lo adaptan y ajustan basados en la observación y reflexión cooperativa sobre la experiencia, y contrastando con otros el conocimiento. (Bolívar, 2004, p. 68)

<sup>42</sup> Los resultados y la síntesis de esta investigación fueron presentados y publicados como: Giraldo, M. G. & González, A.E. (2011). La relación entre el currículo y la didáctica a partir de las prácticas de enseñanza en el programa de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia. En: *Revista Colombiana de Ciencias Pecuarias*, 24, (3), 537-538. *XI Encuentro Nacional y IV Internacional de Investigadores de Ciencias Pecuarias ENICIP*. Medellín: Universidad de Antioquia. ISSN 0120-0690.

La elección de las citas anteriores no es fortuita y se corresponden con aquellos asuntos que le darán sentido a lo que aquí se propone, el acuerdo. La primera cita se corresponde con uno de las cuestiones comprendido durante la experiencia hermenéutica en relación a la gran trascendencia que tienen las concepciones del profesor al momento de ejercer su profesión, pues como lo dice Pozo (2006), concepciones y prácticas son dos asuntos que caminan de la mano.

La segunda cita destaca el camino por el cual se opta, aquel que le apuesta a un clima generador de investigación-acción y reflexión como posible solución para abordar el problema aquí tratado; de acuerdo con el pensamiento de la intérprete esta posibilidad se convierte en la mejor opción que actualmente se presenta para abordar los problemas que acontecen en el aula. Pues con ella se logra introducir a los profesores en procesos de reflexión sobre su práctica docente, lo cual a su vez representa una fuente de investigación y de producción académica diferente al saber disciplinar en el que se desempeñan, como también en el mecanismo colectivo que posibilita el mejoramiento de la labor docente, y consecuentemente, de las prácticas de enseñanza y de la educación.

## **Introducción**

¿Qué se requiere para que lograr una mayor armonización entre la propuesta curricular de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia y sus prácticas de enseñanza? ¿Qué se requiere para dar ese giro en las prácticas de enseñanza que el currículo propone? La pregunta abre el camino, en este caso el camino para lo planteado, los lineamientos epistemológicos y metodológicos para construir una propuesta que mejore la relación currículo-didáctica, una propuesta para que el proyecto educativo del programa de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia permee el aula, una propuesta para que los profesores del programa puedan lograr una mayor congruencia entre el discurso y la práctica.

La presentación de los lineamientos para la propuesta se hará en el marco de ciertos tópicos, como un asunto de orden metodológico, incluyendo: (1) el planteamiento de los objetivos, (2) la lectura de los textos hermenéuticos como punto de partida, (3) los lineamientos epistemológicos para la construcción de la propuesta, (4) los lineamientos metodológicos para la construcción de la propuesta (5) y las perspectivas investigativas.

Estos lineamientos intentan establecer el marco epistemológico y metodológico de la propuesta, puesto que serán los profesores quienes realmente la construyan. Lo anterior obedece fundamentalmente a dos situaciones:

- La experiencia recogida durante la construcción curricular colectiva

Si bien la implementación del currículo de Medicina Veterinaria ha tenido dificultades como se ha comprendido a lo largo de la investigación, también es cierto que el proceso de elaboración de la propuesta fue un ejercicio de gran aceptación por parte del colectivo docente en el momento en que se dio inicio al cambio curricular. Así lo confirma el documento sobre la "Sistematización del proceso de elaboración de la propuesta de transformación curricular en el programa de Medicina Veterinaria", al definir la participación de los docentes como uno de los factores que facilitó la experiencia (Giraldo & Rodríguez, 2001, p.25):

El interés de la mayoría de los profesores por escuchar y evaluar las propuestas de cambio que se planteaban, propició una participación masiva en las actividades colectivas que se desarrollaron.

La mayoría de los profesores del Comité de Currículo quienes se mostraron en este período inicial optimistas, entusiastas, con un gran deseo de articular procesos de cambio y con una gran receptividad por la adquisición de nuevos conocimientos para socializarlos al colectivo.

- El llamado actual por el trabajo colectivo entre los docentes



Si bien la participación individual de los docentes en cada uno de los procesos académicos es el punto de partida para cualquier acción institucional, es a través del trabajo colectivo que se reflejan los cambios. En sus formas más tradicionales la participación de los profesores en los asuntos institucionales ha sido individual, mientras las nuevas perspectivas abogan por una labor entre colegas, en el contexto del trabajo, vinculando el desarrollo de cada uno de los proyectos profesionales con el de la institución.

## **6.1. Objetivos**

### **Objetivo general:**

Plantear los lineamientos epistemológicos y metodológicos para diseñar una propuesta que logre una mayor correspondencia entre lo que plantea el currículo de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia y las prácticas de enseñanza implementadas en el aula de clase por parte de sus profesores.

### **Objetivos específicos:**

- Proponer los lineamientos epistemológicos que orienten un plan de acompañamiento permanente del currículo en el programa
- Proponer los lineamientos epistemológicos para concretar una propuesta didáctica para el programa
- Definir los puntos centrales que orienten el diseño de un programa de formación profesoral para mejorar las prácticas de enseñanza en el programa
- Proponer los lineamientos metodológicos para abordar en la práctica el problema de investigación

## **6.2. La lectura de los textos hermenéuticos como punto de partida**

Frente a la propuesta de investigación-acción y reflexión que se desarrollará en esta parte del documento, es necesario partir de lo que se tiene y no someter a los actores, en este caso a los profesores del programa de Medicina Veterinaria a cambios radicales que obedecen principalmente a experiencias externas, desconociendo por completo todo su recorrido. Es por lo anterior, que se retoma gran parte de los prejuicios, ideas, conceptos, creencias, teorías implícitas y acciones que hacen parte del acervo cultural de los profesores del programa; coincidiendo con lo que dice Bolívar (2004), cuando se refiere a que el conjunto de estructuras cognitivas, experiencias de vida y activos profesionales deben ser el inicio para una posterior reconstrucción de las prácticas, punto al cual se pretende llegar durante el recorrido que se prospecta tendrá que hacer el programa de Medicina Veterinaria para lograr la articulación curricular y didáctica.

- **Los prejuicios de los profesores sobre currículo**

Para los profesores del programa de Medicina Veterinaria el tema curricular no es un asunto ajeno, hace parte de su cotidianidad y les preocupa su desarrollo. Como la mayoría de los profesores universitarios, su formación docente ha estado inclinada por el perfeccionamiento disciplinar, más no por la profesionalización de la docencia. Posiblemente, esta situación, entre otras, sea responsable de su participación en el currículo y de cómo éste es vivenciado en el aula. Para gran parte de los profesores el currículo está relacionado con el plan de estudios, mientras que otros poseen una concepción tan amplia que le atribuyen los múltiples componentes que hacen parte de un programa académico, incluyendo la propuesta educativa que éste contiene. Los profesores, en su gran mayoría, conocen los planteamientos del currículo y los comparten; sin embargo, la implementación del mismo ha generado una serie de situaciones que se han convertido en obstáculos para su desarrollo. Una de ellas, tal vez una de las más importantes, es que los profesores tienen una concepción de enseñanza enfocada a la idea de que el profesor es un transmisor de información, y por tanto, el estudiante es un

receptor de la misma. En tanto, esta concepción sobre enseñanza permanezca entre los profesores de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia, la propuesta curricular que hoy en día teóricamente orienta el programa, difícilmente pueda ser una realidad en el aula.

Durante la experiencia hermenéutica se identificaron una serie de unidades de significación que no pueden ser olvidadas al momento de pensar en una propuesta para continuar abordando el desarrollo curricular en el programa. Ellas permiten comprender el estado actual de su desarrollo, y se pueden sintetizar en los siguientes términos:

- La concepción predominante de currículo como plan de estudio que permanece entre los profesores del programa es una consecuencia propia de la experiencia docente y no de la formación de los educadores como profesionales de la enseñanza
- El programa carece de estrategias diseñadas para formar a los profesores en lo relacionado con el currículo o cualquier otro tema educativo
- El rol de los docentes en el currículo va desde ser partícipes en la elaboración de la propuesta hasta desempeñarse como ejecutores de la misma, o más aún ser profesores de un currículo que desconocen
- Las opiniones de los profesores sobre el currículo se concentran principalmente en las limitaciones del mismo
- Los profesores tienen un mayor conocimiento de ciertos aspectos curriculares; por ejemplo conocen con mayor propiedad los rasgos conceptuales y la organización estructural en líneas de contenido y núcleos de formación temáticos
- Un gran número de profesores desconoce la perspectiva investigativa del currículo
- Los profesores identifican acciones para mejorar el desarrollo curricular, ellas incluyen: un plan de evaluación curricular permanente, un programa de formación docente para poder abordarlo con mayor

calidad y ajustes de orden administrativo que faciliten la gestión curricular

Luego entonces, pensar en el diseño de cualquier propuesta para mejorar el desarrollo del currículo en el programa puede ser planteada partiendo de las interpretaciones antes mencionadas ya que nacen del diálogo con los docentes.

- **Los prejuicios de los profesores sobre didáctica**

Para la mayor parte de los profesores del programa el concepto de didáctica está asociado con una visión instrumental puesto que la conciben principalmente como el método que permite la transmisión de conocimientos. Algunos profesores proponen otras concepciones de didáctica, más cercanas a lo que plantean los didactas latinoamericanos, reconociendo que ésta le permite al docente la traducción de saberes o la comunicación del conocimiento. Los profesores coinciden en señalar que sus concepciones sobre didáctica, como en el caso de lo curricular, son producto más de su intuición o experiencia docente que de su formación docente.

Cuando los profesores se confrontan con su saber didáctico, es claro que reconocen grandes vacíos, los cuales se acompañan de otras unidades de significación que son importantes en el programa. Por ejemplo:

- El documento rector no es claro, contundente y preciso en la propuesta didáctica; no obstante, plantea lineamientos y estrategias para la enseñanza en el programa
- Para un número importante de profesores el programa carece de una propuesta didáctica
- De lo anterior, se desprende que los profesores desconocen lo que representa la línea de proyectos y la elaboración de los proyectos como modelo didáctico para el programa

- Los profesores muestran un interés especial por ciertos componentes del sistema didáctico como son: la forma, la evaluación, el método, los medios y los contenidos
- Los profesores reconocen que sus ideas, prejuicios o teorías implícitas limitan la implementación de una visión renovada de la didáctica en el aula
- Por otra parte, los profesores reconocen una serie de limitantes administrativas y de gestión para pensar en la enseñanza de acuerdo con la propuesta curricular, esto es el número de estudiantes por curso y la disponibilidad de los recursos

La creación de una propuesta didáctica para el programa de Medicina Veterinaria no puede dejar de lado los asuntos aquí citados, puesto que ellos se desprenden del pensamiento de los profesores participantes en la investigación.

- **Los prejuicios de los profesores sobre las prácticas de enseñanza**

Cuando los profesores del programa de Medicina Veterinaria conversan acerca de sus prácticas de enseñanza se refieren en especial a una serie de actividades que programan para desarrollar en el aula en forma constante, lo que se constituye en el método. La secuencia de actividades a la que se refieren incluye la lectura de documentos, un interrogatorio sobre las lecturas para abrir el diálogo o para explorar el grado de comprensión sobre la temática. Luego viene una clase magistral o un taller para la aplicación de conceptos. Sin embargo, muchos profesores coinciden en señalar el método de casos como una de las mejores propuestas para la enseñanza de la medicina veterinaria, la cual no se evidenció durante la grabación de las clases.

Al momento de reflexionar sobre las causas por las cuales enseñan como lo hacen, dejan ver que su pensamiento está orientado por las experiencias vividas durante sus procesos de formación, a las huellas dejadas por ciertos docentes y a lo aprendido durante los cursos de formación docente. Es decir,

que las ideas o prejuicios o teorías implícitas del profesor acerca de la enseñanza influyen directamente en las decisiones que asumen al momento de encarar las prácticas que escenifican en el aula.

Las prácticas docentes de los profesores de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia, en su mayoría, están concentradas en el diseño de los programas de las asignaturas centrados en los contenidos, la planeación de las clases, la selección del material bibliográfico, la escritura de documentos, la elaboración de material para ser proyectado, la exposición magistral de las clases, la formulación de preguntas literales en clase y la evaluación tradicional de los resultados. Por otra parte, cuando los educadores reflexionan sobre las estrategias posibles para implementar el currículo, vislumbran el método de casos como una buena opción para ser implementado en la enseñanza de la medicina veterinaria.

Luego de esta caracterización es posible señalar que las prácticas de enseñanza en el programa, como en otras universidades, han legitimado una enseñanza tradicional centrada en procesos de transmisión de contenidos que son seleccionados, expuestos, evaluados y calificados por el profesor. Bajo el enfoque de un currículo tradicional, centrado en los contenidos, el profesor continúa siendo quien sabe qué enseñar, cuáles son las estrategias más indicadas para cumplir con los objetivos que él mismo ha diseñado, cómo se deben cumplir en la clase y cómo se evalúan los aprendizajes. Como se expresó en su momento, las prácticas de enseñanza del programa de Medicina Veterinaria no están orientadas por los planteamientos curriculares.

- **Los prejuicios de los profesores sobre la relación currículo-didáctica**

La posible relación entre el currículo y la didáctica es factible para gran parte de los profesores de Medicina Veterinaria, siendo que algunos de ellos ven en el currículo la concreción de los contenidos y en la didáctica la forma para llevar al aula esos contenidos; es decir, que mientras el currículo responde por el qué enseñar la didáctica lo hace por el cómo enseñar. Otros educadores

opinan que la relación permite que el currículo, entendido como el proyecto formativo de un programa o institución, se pueda operativizar en el aula por medio de la didáctica. Sin embargo, otros plantean que la gran diversidad en las formas de enseñanza es producto de la interpretación que los docentes hacen de la profesión y del programa, más que a lo expresado por un currículo, y como tal la enseñanza se puede mantener independiente a la propuesta curricular que plantean los programas académicos o las instituciones.

El programa de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia planteó oficialmente una transformación curricular conducente a una serie de cambios académicos, estructurales y culturales que implicaron, a su vez, una nueva mirada de la enseñanza de la profesión en nuestro medio. Para ello, formuló una serie de estrategias curriculares y didácticas que enunciaban la ruta a seguir para alcanzar la propuesta. Sin embargo, y luego de 10 años de la implementación curricular, la realidad en el aula muestra que la enseñanza en el programa continúa anclada a la cultura de la transmisión del conocimiento. Los profesores aún no consiguen incorporar el sentido investigativo a sus clases, aquel que se propuso para lograr despertar el interés, la curiosidad, y la sed de conocimiento en los estudiantes y así formar profesionales con una actitud reflexiva y propositiva ante el conocimiento. Por todo ello, es posible afirmar que aún no existe una real correspondencia entre el currículo y la didáctica en el programa.

### **6.3. Lineamientos epistemológicos para la construcción de la propuesta**

La experiencia hermenéutica hasta ahora vivenciada ha facilitado el camino para comprender que la síntesis o lo que se propone, como posible cierre temporal del asunto que nos ha convocado a lo largo de la experiencia, se presenta en tanto lineamientos **epistemológicos y metodológicos** para la posterior elaboración colectiva de una propuesta encaminada a mejorar la

articulación entre el currículo y la didáctica en el programa de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia.

La elaboración de la propuesta ha estado orientada por las diferentes unidades de sentido que se han ido construyendo durante la experiencia; resaltando una de ellas, la que se crea a razón del diálogo entre el problema y la hipótesis de investigación puesto que permanentemente pretende dar respuesta a la pregunta. En este caso, para que la síntesis de respuesta al problema y a la pregunta de investigación (¿Cómo enseñan los profesores universitarios a partir de los diseños curriculares participativos? y lo que en ella subyace ¿Realmente se corresponden las prácticas de enseñanza de los profesores del programa de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia con el nuevo currículo?) y a la hipótesis planteada (Aquella que supone una escasa correspondencia entre las formas de enseñanza de los profesores del programa y lo que propone el nuevo currículo), se parte de la idea de que cualquier iniciativa para mejorar la relación currículo-didáctica en el programa debe incluir, en forma simultánea y equivalente, las unidades de significación identificadas (currículo, didáctica, prácticas de enseñanza). Es decir, que cualquier propuesta formulada en torno a la deseada articulación estará enfocada a buscar el equilibrio constante entre lo que propone el programa para la formación de los futuros médicos veterinarios y lo que realmente ocurre en el aula de clase para alcanzar el ideal; puesto que como lo afirma Posner (2005), un currículo sólo se implementa hasta que los profesores lo usan para enseñar a sus estudiantes, en palabras del autor "la implementación [y el desarrollo curricular] debe considerar las realidades de la enseñanza" (p. 212), cosa que aquí pretendemos considerar.

Es por lo anterior, que aquí se presentan los lineamientos para la construcción de una propuesta, partiendo de la idea de fusionar en un marco común los problemas curriculares, didácticos y de las prácticas de enseñanza como los tres principales asuntos a ser abordados. Para ello se propone la investigación-acción y reflexión como perspectiva metodológica para afrontar el futuro del problema hasta ahora tratado.



No obstante, se sugiere que cada unidad de sentido centre su atención, por lo menos teóricamente, en ciertos aspectos identificados como los que tienen una mayor responsabilidad para que se genere la escasa correspondencia entre el currículo y las prácticas de enseñanza, y que son susceptibles de ser intervenidos por la comunidad docente del programa. Son ellos: la ausencia de acompañamiento permanente al desarrollo curricular, de una propuesta didáctica concreta que acompañe el currículo y de un plan dirigido al mejoramiento de las prácticas de enseñanza mediante la formación permanente del profesorado.

### **6.3.1. El acompañamiento permanente del desarrollo curricular**

Los textos interpretados desde la hermenéutica dejan ver que el currículo del programa de Medicina Veterinaria requiere de un plan que acompañe su desarrollo en forma permanente; de tal forma, que se implemente una dinámica de análisis y ajustes para un mejor acercamiento entre la realidad y el ideal planteado en el currículo oficial.

En este sentido, los profesores consideran que la versión curricular vigente ya ha tenido suficiente experiencia como para ser "evaluada", según sus palabras. Se requiere, entonces, de un proceso que dé cuenta de cómo está funcionando el currículo y de los responsables de su desarrollo en el aula; e incluso, algunos de los profesores, sugieren la posibilidad de evaluar el currículo como un proceso de investigación. Ellos hacen reflexiones como la siguiente:

Es decir que prácticamente [la evaluación] cumpliría con un trabajo de investigación para definir qué es lo más conveniente para la Escuela de Medicina Veterinaria, y para el currículo. (Profesor 3)

(...) de pronto habría que hacer al momento actual; o sea, ya llevamos unos años y hay que mirarlo desde el punto de vista global; hoy frente a los cambios sociales que ha habido, económicos toda esa condición. Habría que hacerle la pregunta sobre ¿Qué tan actualizado está? (Profesor 7)

También se dieron otros aportes que señalaban la necesidad de tener un coordinador o un líder para que oriente todo el proceso curricular:

Lo que se venía haciendo antes, es que antes había alguien a la cabeza, un coordinador del currículo, un líder, que esté pendiente del asunto, que las decisiones no las tomen sólo unos pocos, que pida opiniones [...] que esté a la cabeza. (Profesor 16)

Siendo consecuentes con la experiencia hermenéutica vivenciada, se retoma de las fuentes bibliográficas revisadas sobre evaluación curricular el pensamiento de Posner (2005), cuando se refiere al análisis del currículo, más que a su evaluación, puesto que el análisis se entiende:

(...) como el intento por desglosar un currículo en sus componentes para examinar esas partes y el modo en que se ajustan para formar un todo, para identificar las nociones y las ideas con las que se comprometen quienes diseñaron el currículo y quienes, de manera explícita o implícita configuraron el currículo, y para examinar las implicaciones de esos compromisos y nociones con la calidad de la experiencia educativa. (p.15)

Las nociones, ideas o suposiciones de un currículo, de acuerdo con el autor, son tácitas y están relacionadas con: los propósitos centrales de educación, los estudiantes y el modo en que éstos aprenden, los profesores y la mejor manera en que éstos enseñan, las materias y cómo deben organizarse y la comunidad y sus valores. Indagar sobre las nociones curriculares y sus implicaciones en la realidad, más que evaluar el currículo es un trabajo investigativo porque se trata de remover bajo la superficie, de leer entre líneas y operar sobre evidencias dispersas para dar respuesta a las inquietudes que se generan en la cotidianidad de su desarrollo; además, se trata de plantear soluciones o las posibles modificaciones para que el currículo oficial y el real mantengan una relación de correspondencia.

El análisis curricular requiere de un marco conceptual que permita identificar un grupo de categorías útiles para clasificar los documentos, las suposiciones, las decisiones y las acciones que se realizan en él. Los marcos conceptuales de producción técnica (modelo de Ralph Tyler o lógica tyleriana) han dominado desde el siglo pasado. Sin embargo, para no permanecer atrapados en esos marcos conceptuales es que surgen propuestas como la de Posner, cuyas preguntas están encaminadas a generar una visión crítica de la perspectiva curricular implementada porque se cuestionan las orientaciones epistemológicas, políticas, psicológicas y pedagógicas asumidas en la propuesta.

Con el objetivo de identificar las suposiciones con los cuales se compromete un currículo y sus implicaciones frente a la experiencia educativa, Posner (2005) sugiere una serie de preguntas que al agruparlas se corresponden con cuatro grandes asuntos curriculares: los orígenes del currículo y los documentos que lo sustentan, la propuesta del currículo formal, el desarrollo del currículo o el currículo en funcionamiento y la postura crítica de los actores frente al currículo.

Otra propuesta que destaca la importancia de establecer marcos evaluativos propios que se correspondan con los planteamientos curriculares es presentada por González, Upegui, Duque y Álvarez (2009). En ella, se presenta un esquema especial de evaluación curricular para el programa de Contaduría de la Universidad de Antioquia, el cual está orientado por un diseño curricular basado en la solución de problemas. Las autoras reconocen que a pesar de existir una gama bastante amplia de teorías sobre evaluación del currículo se presentan dos problemas en torno a éstas. El primero obedece a la desarticulación entre los modelos de evaluación del currículo y el enfoque curricular explícito que se investiga, y de su inserción en un modelo pedagógico específico. El segundo se debe a que la evaluación de los diseños curriculares alternativos, o aquellos considerados como no tradicionales, se circunscribe a los modelos ya existentes, los cuales pertenecen a los modelos de producción técnica.

Es por lo anterior que el interés de las autoras durante su investigación estuvo centrado en diseñar un modelo de evaluación curricular que permitiera establecer una relación directa entre el modelo y lo concerniente a lo curricular, lo pedagógico y lo didáctico. Para ello las investigadoras proponen establecer los principios que orientan el programa, esto es: el enfoque curricular, el modelo pedagógico según lo esbozado por Luis Not en "Las pedagogías del conocimiento" y la concepción didáctica que subyace a ambos principios.

Por otra parte, para el diseño de este nuevo modelo, las autoras utilizan la teoría de los signos de Pierce, en tanto consideran que la pedagogía es un discurso que pertenece al mundo del pensamiento o de las representaciones, y como tal es simbólico (algo para alguien). Por su parte, el currículo pertenece al mundo de lo sensible, de la percepción, de la posibilidad, de lo iconográfico (algo). La didáctica, está inscrita en el mundo de la existencia, de la realidad y como tal es acción, es experiencia (algo en relación con) (González et al., 2009).

Así, para la evaluación del currículo del programa de Contaduría de la Universidad de Antioquia se asumió que: "Los problemas son íconos para el diseño curricular, primeridad<sup>43</sup>; son indicios para la elaboración y el desarrollo de las clases, lo didáctico, segundidad; y simbólicos para el desarrollo del pensamiento y la personalidad de los estudiantes, terceridad (González et al., 2009, p.40). Lo pedagógico, entonces, es lo más simbólico; lo curricular, lo iconográfico y lo didáctico, lo indicial; pero no en una relación lineal, sino en movimiento permanente donde lo uno provoca lo otro.

<sup>43</sup> En su teoría de los signos Pierce propone una categorización de tres elementos que se presentan en el pensamiento "primero, la función representativa que le hace parte de una representación; segundo, la pura aplicación denotativa, o conexión real, que pone a un pensamiento en relación con otro; y, tercero, la cualidad material, o cómo siente, que da el pensamiento su cualidad" (Pierce, 1998 citado por González et al., 2009, p. 40).

En consonancia con Posner (2005) y González et al., (2009) sobre la necesidad de un marco conceptual que soporte el análisis o la evaluación de un currículo, se hace necesario plantear que cualquier trabajo formulado en este sentido para el programa de Medicina Veterinaria necesita partir de lo expuesto en el currículo oficial, en el cual se reconoce la perspectiva investigativa como el marco conceptual predominante. Lo anterior queda explícito en el currículo oficial en múltiples apartes del texto. En ellos se afirma (Comité de Carrera & Grupo de Apoyo Curricular, 1998):

Actualmente la Facultad y en particular el Departamento de Medicina Veterinaria vienen haciendo esfuerzos para consolidar la investigación como elemento fundamental de su quehacer, como estrategia para potenciar el conocimiento. [...] asumimos la investigación en íntima unión con la docencia como mecanismo para despertar el interés, la curiosidad y la sed de conocimiento, pero matriculados en la corriente que privilegia la búsqueda de conocimientos útiles, es decir, los que favorecen la aplicación transformadora a corto y mediano plazo.

La Facultad además, ha determinado que la investigación se debe constituir en un eje estructural del nuevo plan de estudios, un elemento dinamizador por excelencia, con las características filosóficas a saber: participativa, formativa, pertinente, problematizante, creativa, ética y no dogmática.

Bajo esta configuración es necesario pensar que el mecanismo de seguimiento que acompañe el desarrollo curricular del programa de Medicina Veterinaria, llámese análisis, evaluación o investigación, estará fundamentado epistemológicamente por: a) Los elementos conceptuales o epistemológicos que caracterizan a los currículos cuya tendencia es investigativa y b) El derrotero conceptual propuesto, específicamente por el programa, para operativizar la articulación de la investigación en el currículo.

- a) Elementos conceptuales o epistemológicos que caracterizan a los currículos con tendencia investigativa

La teoría curricular ha definido durante su desarrollo histórico una serie de modelos, enfoques o perspectivas como las formas más apropiadas para

reunir en un marco teórico común los ideales educativos que orientan el quehacer de las instituciones comprometidas con la educación. El norteamericano Posner (2005), reconoce cinco perspectivas como las de mayor representación histórica: la tradicional, la experimental, la estructura de las disciplinas, la conductista y la constructivista. Las perspectivas representan un conjunto de suposiciones particulares y coherentes sobre la educación, dando respuesta a algunas preguntas centrales, sin que sean mutuamente excluyentes. Siguiendo al autor, los cuestionamientos centrales que pretenden resolver las diferentes perspectivas son:

- Tradicional: ¿Cuáles son los aspectos más importantes de nuestra herencia cultural que deben preservarse?
- Experimental: ¿Cuáles experiencias conducirán a un crecimiento saludable del individuo?
- Estructura de las disciplinas: ¿Qué es la estructura de las disciplinas del conocimiento?
- Conductista: Al terminar el currículo ¿Qué deben ser los estudiantes capaces de hacer?
- Constructivista: ¿Cómo aprenden las personas a entender el mundo y a pensar de manera más productiva y creativa?

Si bien, se reconocen las perspectivas curriculares históricamente dominantes, existe una clara inclinación a que se presenten nuevas propuestas o tendencias como producto de las dinámicas sociales, culturales y educativas. En este sentido, se acepta que las nuevas propuestas surgen como resultado de las dinámicas propias de las perspectivas dominantes o como producto de la creatividad de expertos o educadores, en el intento de dar respuesta a las necesidades globales o particulares.

La tendencia curricular investigativa podría decirse que tiene sus orígenes en la perspectiva experimental; la cual a su vez tiene sus raíces históricas en el Siglo de las Luces en la cultura europea durante los siglos XVII y XVIII. Para la época los filósofos enfatizaron la educación moderna en el razonamiento y en

el empirismo. Ya en el siglo XIX, los cambios sociológicos importantes en Estados Unidos, tales como la industrialización y la aprobación de la educación obligatoria, gradualmente ocasionaron que el currículo de muchas escuelas se orientara cada vez más a las materias prácticas y a la utilidad social. Para inicios del siglo XX el pensamiento de John Dewey surge en oposición a la filosofía educativa tradicional que consideraba como el mejor criterio de elección del currículo la educación de la mente o el razonamiento.

Dewey, principal defensor del movimiento pragmático de comienzos del siglo XX, propuso que la realidad no se presentaba como un agente externo a las personas, y por el contrario ocurría como producto de la combinación de las reacciones internas del individuo (pensamientos y sentimientos) y de las reacciones externas, como las acciones, para influir en el mundo exterior. Por ende, la realidad está en constante flujo ya que los individuos están en permanente movimiento, al igual que su mundo y sus aprendizajes. Las ideas propuestas por Dewey integradas a la filosofía pragmática, se constituyeron en la base para la educación experimental, caracterizada por no rechazar ni el razonamiento ni el empirismo, sino por la combinación de ambas propuesta de un modo novedoso (Posner, 2005).

La meta de la educación experimental se plantea en términos de aumentar la destreza de los jóvenes en áreas como planear, investigar y utilizar los recursos adecuados, persistir en las tareas, enfrentar nuevas ideas, confrontar opiniones y personas diferentes, aceptar las responsabilidades y cumplir con los compromisos. Para ello, se requiere que el educador seleccione el material necesario dentro de la diversidad de experiencias existentes, con el potencial necesario de presentar nuevos problemas, los cuales a su vez, estimulan nuevas formas de observación y opinión en los estudiantes, ampliando cada vez más sus capacidades.

En los currículos experimentales, en opinión de Posner (2005), los proyectos se convierten en los elementos de organización curricular por excelencia, lo que el autor denomina enfoque curricular de proyectos. De tal forma, que el contenido en estos currículos se secuencia de acuerdo con el modo en que se

usa para enfrentar los problemas y las preguntas a resolver. No obstante, para que ello funcione cada situación educativa debe facilitar la interacción entre el objetivo planteado y las condiciones internas del estudiante.

El enfoque organizativo del currículo por proyectos que expresa una perspectiva experimental supone que "los estudiantes aprendan a través de actividades que permitan aplicar las habilidades recién adquiridas a través de una experiencia personal directa y activa para iluminar, reforzar e interiorizar el aprendizaje cognoscitivo" (Posner, 2005, p.199).

Es por lo anterior, que en los currículos centrados en proyectos, se enfatiza en las experiencias manejadas por el estudiante en contextos reales, en particular en la vida social de las comunidades, más que en los contenidos tradicionales de las materias. Bajo esta perspectiva, los estudiantes desarrollan sus capacidades intelectuales a través de las experiencias, al igual que las habilidades necesarias para mejorar la sociedad.

La fundamentación epistemológica del currículo experimental, bajo el enfoque organizativo por proyectos, es sustentada por Dewey por medio de dos planteamientos: la inclusión del método científico en la filosofía pragmática y el posicionamiento de la importancia del conocimiento social (Posner, 2005).

El método científico comienza con un problema, y el científico desarrolla y prueba una idea en un intento para resolver el problema. Así, la idea se prueba a través de acciones, experiencias o investigaciones, y luego se divulgan los efectos de la idea o resultados, bien porque se produce una nueva idea o porque se revisan y replantean las anteriores. De esta forma, el proceso siempre es continuo: problema, idea, acción y divulgación de los efectos de la idea. Según Posner, la interacción entre la idea y la acción fue lo que Dewey identificó como el núcleo del método científico y la base para el enfoque por proyectos: "El proyecto, como la ciencia, comienza con un problema que los estudiantes quieren resolver. Como los científicos, evalúan ideas de manera continua para resolver problemas y reflejar sus acciones" (Posner, 2005, p.200).



El método científico, en el enfoque de Dewey, crea un principio pragmático válido para organizar el currículo puesto que es el modo en que conocemos las cosas, es "el patrón y el ideal de la exploración inteligente y de la explotación de las posibilidades inherentes en la experiencia" (Dewey, 1938, citado por Posner, 2005, p. 200).

El segundo aporte epistemológico propuesto por Dewey en la construcción de currículos experimentales o investigativos, enfatiza en la dimensión social del conocimiento. La educación debe estar enfocada a resolver problemas sociales y los estudiantes contribuyen a mejorar las diversas situaciones comunitarias. Al conocimiento social adquirido, se adiciona el conocimiento de habilidades y el conocimiento que los estudiantes van logrando sobre sí mismos a través de las diferentes experiencias. Son estos tres tipos de conocimiento los que preparan a los individuos para vivir en una sociedad democrática (Posner, 2005).

Sánchez (2003), también es de la idea de que la formación orientada por una teoría curricular investigativa, se apoya en tres ejes estructurales. El primero, es tener como referente teórico las prácticas y procesos efectivos del quehacer científico. El segundo, de carácter didáctico, es orientar la enseñanza hacia la realización concreta de las decisiones teóricas y operativas, así como las tareas y actividades propias del proceso, y el tercero, es aprender investigando al lado de una persona que en ese quehacer tenga más experiencia.

De acuerdo a los planteamientos anteriores un currículo universitario, cuya tendencia sea la formación de carácter investigativo, tiene como trasfondo epistemológico articular la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Se trata entonces de implementar un constructo teórico-práctico que vele por conservar los rasgos básicos que caracterizan un contexto investigativo, algunas de ellas serían (Sánchez, 2003):

- Permitir a los alumnos una aproximación menos artificial al conocimiento por medio del abordaje de situaciones reales que representan los problemas sociales a los cuales debe dar respuesta la profesión o la disciplina
- Organizar el conocimiento de tal forma que no responda a una lógica secuencial lineal, y por el contrario, se desarrolle en torno a las necesidades que surgen alrededor del problema a resolver
- Establecer relaciones interdisciplinarias que favorezcan una comprensión global de los problemas objeto de estudio
- Contribuir al trabajo en equipo puesto que las personas desarrollan el conocimiento dentro de una cultura y es esa cultura la que luego los incorpora para mejorar, y en lo posible, producir nuevo conocimiento social
- Transferir el conocimiento a otros contextos
- Equilibrar el conocimiento conceptual y procedimental
- Estimular el compromiso social porque es por medio de las situaciones sociales que se enseña y se aprende y es a la comunidad a quien van dirigidas las propuestas para mejorar las situaciones sociales

En términos generales se puede afirmar que el contexto característico de la investigación crea el ambiente propicio para un aprendizaje permanente porque enseña a plantear problemas y a justificar su relevancia, a tomar posturas y decisiones sobre el manejo de la situación a resolver, a formular ideas tentativas y ponerlas a prueba hasta avanzar en las posibles soluciones, a sustentar las soluciones y conclusiones con criterio y coherencia, y todo ello en un ambiente de responsabilidad individual y social, lo cual a su vez forma parte de las estrategias científicas.

b) El derrotero conceptual para operativizar la articulación de la investigación en el currículo de Medicina Veterinaria

Los planteamientos conceptuales propuestos en el currículo oficial del programa de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia dejan claro

que la organización de éste por medio del enfoque de proyectos se constituye en el soporte principal para viabilizar su tendencia investigativa. Visiblemente, el documento rector lo expone así:

Implementar la investigación en el nuevo plan, de tal manera que lo atraviese en forma vertical, pero que también propicie una integración horizontal, de todas las disciplinas, evitando de este modo, que ella sea un componente terminal en el plan de formación, como ha ocurrido hasta el presente. (Comité de Carrera & Grupo de Apoyo Curricular, 1998).

Creación de la **Línea de Proyectos Integradores**, la cual tiene como uno de sus objetivos generales, proporcionar un método para lograr la elaboración de conceptos por parte del educando, a partir del abordaje que éste realice en forma sistemática de problemas sectoriales con pertinencia social, y, que permita al profesor desarrollar herramientas pedagógicas alternativas que lo consoliden como un mentor válido en el proceso de formación de sus discípulos. (Comité de Carrera & Grupo de Apoyo Curricular, 1998)

Lo anterior evidencia por un lado, que la investigación es un asunto transversal en el currículo y por el otro, que la línea de proyectos representa la forma más palpable de hacer el asunto real. De otro lado, se plantearon otras estrategias para que la investigación permeara el currículo, bien del orden de lo curricular o de lo didáctico. Algunas de ellas son: la consolidación de nuevos grupos de investigación, el estímulo y apoyo a los semilleros de investigación, el compromiso con la Revista Colombiana de Ciencias Pecuarias como un estímulo para las publicaciones de nuestros investigadores y la realización del Encuentro Nacional de Investigadores en Ciencias Pecuarias (ENICIP).

Es claro entonces, que desde lo teórico sí se presentan los lineamientos para darle al currículo una marcada tendencia investigativa. Son otros los asuntos los que a la fecha no han permitido cumplir con lo propuesto. Si bien un currículo investigativo se asume como una propuesta teórica que responde, en gran parte, a los lineamientos actuales en educación superior, es conveniente retomar para su revisión y análisis las propuestas de autores como Stenhouse, Elliot, Schon, Pozo y Bolívar cuando exponen como marco referencial para

viabilizar durante el desarrollo del currículo la investigación y la reflexión de los profesores sobre la práctica docente. Bajo una visión de reflexión, interpretación, interacción y reconstrucción curricular se hace evidente a su vez, lo que para Dewey representó como la **epistemología de la práctica**. Esta vinculación se estará desarrollando más adelante cuando se presenten los lineamientos metodológicos para la elaboración de la propuesta que mejore la relación currículo-didáctica en las aulas de Medicina Veterinaria.

Es conveniente resaltar que cuando la investigación aparece en forma tácita en la propuesta curricular, aproxima al estudiante al saber-hacer, aplicando estrategias metodológicas que cruzan los procedimientos del trabajo científico con la disciplina donde se forma. Por otra parte, si se inicia desde los primeros niveles de formación por medio de un eje transversal, le ofrece la capacidad para organizar las experiencias de aprendizaje mediante el manejo de información, conceptos y contextualización de hechos, situaciones y problemas en interacción con los procesos básicos e integrados de las ciencias.

Para Pozo y Gómez (2001) los estudiantes que disponen de espacios de investigación desarrollan sensibilidad social ante los problemas de su contexto, de allí, que "la investigación no se inscribe en una realidad particular ni en conocimientos formales aislados del mundo real" (p.48). Por lo tanto, los espacios de investigación facilitan la contextualización de los contenidos y logran humanizar los procesos, gracias a los valores y a las normas que subyacen en la práctica investigativa, pero especialmente, en la aplicación de sus resultados.

### **6.3.2. Una nueva didáctica para un nuevo currículo en el programa**

La idea de configurar una propuesta didáctica para el programa de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia caminaría paralelamente con cualquier acción que se instaure para dar respuesta a lo que en la actualidad está ocurriendo con el currículo del programa. Esto es, la imposibilidad de

llevar al aula la propuesta, puesto para que se dé un cambio efectivo en la forma de comprender e implementar el currículo tiene que darse una transformación en la visión epistemológica que tienen los profesores de concebir la producción del conocimiento y la forma de enseñarlo, lo que en otras palabras significa una nueva visión de la didáctica para el programa. Los siguientes son algunos señalamientos a manera de pistas que pueden ser de utilidad para el cumplimiento de la tarea.

- **Las estrategias didácticas planteadas en el currículo oficial**

Si bien, ideas tradicionales sobre la enseñanza permanecen en el pensamiento de muchos de los profesores, el currículo oficial del programa se encargó de plantear el abordaje del conocimiento desde la investigación, y para ello diseñó algunas estrategias básicas que permitieran llevar esta nueva visión al aula. Es cierto que no se ocupó de sustentar y concretar una propuesta didáctica específica, como lo expresan algunos profesores, pero no es posible desconocer lo allí planteado. Por ejemplo, se propone asumir el conocimiento desde su búsqueda o construcción por parte del estudiante, y no desde su transmisión, y para ello se sugiere el uso de estrategias como los proyectos o el abordaje de los problemas, por ser éstas las estrategias de mayor efectividad al momento de favorecer la formación investigativa en el aula (Comité de Carrera & Grupo de Apoyo Curricular, 1998):

Implementar proyectos académicos o educativos como una estrategia didáctica que proporcione los medios metodológicos, filosóficos e investigativos para que el estudiante construya el conocimiento en su tiempo y no en el tiempo del instructor. Los proyectos didácticos y formativos permiten investigar de continuo (...).

El desarrollo de metodologías de trabajo desde la práctica y la investigación como el **Aprendizaje Basado en Problemas**, que generen en el alumno la cultura de construir su propio conocimiento y de discutir su saber con los diferentes miembros de la comunidad académica.

Un proyecto didáctico canaliza el trabajo de enseñanza - aprendizaje en torno a una situación problemática o a una experiencia de interés para la formación de los estudiantes y para el desarrollo académico de la propia institución.

Así, desde el punto de vista curricular y didáctico los proyectos y el planteamiento de problemas cumplen con la función de problematizar el conocimiento; es decir, permiten a profesores y estudiantes poner en tensión las ideas y las concepciones que tienen sobre objetos, hechos, teorías o fenómenos estudiados. Pero además de facilitar el cuestionamiento intelectual, permiten el compromiso colectivo y sistemático con los problemas de la profesión.

González, Carvajal y Franco (2002), plantean como posibilidad una didáctica universitaria que forme en los futuros profesionales el espíritu científico por medio de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Ellos piensan que asumiendo a la didáctica bajo la concepción hermenéutica de las ciencias se encuentra la vía para leer la cultura de la humanidad hecha conocimientos científicos, artísticos, técnicos, tecnológicos o cotidianos. Así, el maestro comprende e interpreta los procesos de construcción de las ciencias, de su historia, de su epistemología y de su socialización. Luego crea las rutas para que el estudiante descifre los datos, analice, comprenda e intérprete la información y construya nuevos significados. En este punto, según los autores, radica la esencia de la didáctica, puesto que se constituye como herramienta, estrategia discursiva, porque logra acercar "(...) de manera efectiva a los sujetos comprometidos en los procesos pedagógicos e investigativos con el propósito o meta final: los nuevos conocimientos" (González et al., 2002, p.57).

- **Las estrategias didácticas sugeridas por los profesores**

Durante las conversaciones realizadas con los profesores, éstos se expresaron acerca de dos estrategias didácticas como las más próximas a la enseñanza de la medicina veterinaria que el programa plantea: la práctica integradora y el estudio de casos.

La práctica integradora surge posiblemente como una estrategia didáctica que pretende viabilizar dos aspectos fundamentales en el currículo: la práctica académica y la integralidad. En el caso de la práctica académica, se parte de reconocerla como un elemento generador de conocimiento y no como una simple instrumentación y adquisición de destrezas y habilidades, las cuales pueden diferenciarse en cuanto a su nivel de complejidad, alcances, eficiencias, tipo de servicio y esencialmente por sus escenarios, siendo: internos (práctica formativa) o externos (práctica-servicio-asistencia) (Comité de Carrera & Grupo de Apoyo Curricular, 1998). Y el segundo aspecto curricular que se pretende implementar es la integralidad. Las prácticas se proyectan apuntando a la integralidad de los conocimientos, las actividades, los recursos y los agentes mismos que participan, profesores y estudiantes.

La integración, como la reconoce Litwin, se trata de una estrategia llevada a cabo por los docentes en las aulas para que desde la perspectiva del conocimiento se logren relacionar temas, conceptos y campos. Sin embargo, como lo dice la autora, la integración no les "viene dada a los docentes, ellos la construyen mediante una mirada experta, crítica en algunas circunstancias, novedosa o profundamente interpretativa" (Litwin, 2008, p.70).

La implementación de la práctica integradora que proponen los profesores de Medicina Veterinaria para el cierre del periodo académica representa un desafío didáctico, puesto que cuando se programan actividades dirigidas a la conformación de un todo, los docentes ponen en juego toda su experticia profesional o académica.

Los profesores también reconocen el estudio de casos como una estrategia ideal para la enseñanza de la medicina veterinaria:

Utilizo mucho o trato de utilizar al menos el método de casos, el método de casos en el sentido de que pienso que el médico veterinario en su quehacer, en su vida práctica va a estar constantemente presentado la resolución de casos. Entonces, me parece que es una buena manera de generar un problema al interior o en el

aula, un problema y a partir de ese problema dependo de cómo tener una metodología para abordarlo. (Profesor 2)

Los casos, de acuerdo el aporte de los profesores, enfrentan al estudiante a situaciones complejas que estimulan en ellos el pensamiento y la reflexión. Litwin, señala de igual forma que los casos en la enseñanza invitan para que se estimule el pensamiento, entendido como proceso inherente a la condición humana, el cual a su vez conlleva a otros procesos como "creer, suponer, conjeturar, adivinar, buscar razones, idear e inventar" (Litwin, 2008, p 95). Es por lo anterior que los casos, reales o creados, representan una estrategia que hace más viable el ideal curricular que vislumbra al estudiante como partícipe de la construcción del conocimiento del cual se está apropiando.

- **Las intenciones pedagógico-didácticas de la enseñanza investigativa**

Si bien el currículo define una serie de estrategias básicas y metodológicas para implementar una didáctica investigativa en las aulas de Medicina Veterinaria, sería conveniente abordar ciertos asuntos para develar el trasfondo de lo que esto significa. La idea de concebir una didáctica investigativa en la educación superior requiere de ciertas claridades para que las estrategias de enseñanza tengan un soporte epistemológico. Lo anterior significa que en el camino de configurar una propuesta didáctica para el programa sería conveniente reflexionar sobre ¿Cuáles son las intenciones pedagógico-didácticas que se tienen cuando se enseña investigando? En la respuesta a la pregunta subyace una teoría y una propuesta curricular que orienta la respuesta. Siguiendo a Sánchez (2003), son cinco las posibles intenciones en este sentido:

- Enseñar a investigar para formar y promover en el estudiante una mentalidad creadora y crítica de tal forma que en el ejercicio de su profesión y en su vida personal, logre desempeñarse positivamente. En este caso se hace énfasis en los componentes de la investigación



- Enseñar a investigar descriptivamente haciendo hincapié en las fases, secuencias y articulación del proceso
- Enseñar a investigar analíticamente para desestructurar y determinar los elementos articulantes
- Enseñar a investigar críticamente [lo cual incluye la enseñanza analítica previamente]. La crítica puede entenderse desde el quehacer epistemológico, o el señalamiento de debilidades e inconsistencias o mediante el planteamiento de propuestas positivas para mejorar el estudio
- Enseñar a investigar investigando para la construcción de conocimiento

Los planteamientos curriculares del programa de Medicina Veterinaria se inscriben principalmente, en la primera y la quinta de las intenciones pedagógico-didácticas descritas por Sánchez. Pues como lo señala el autor es frecuente, que se articulen unas con otras haciendo combinaciones diversas. Así lo define el currículo del programa:

(...) se hará investigación formativa donde desde el primer semestre, estudiantes y profesores harán su inmersión en la investigación, pero con la característica de buscar adicionalmente el conocimiento del contexto, sin virtualismos, dentro de las perspectivas del sector productivo, o del social y, desde luego, también en el campo estrictamente disciplinario Médico Veterinario, que identifique problemas, aplique métodos, establezca hipótesis y genere soluciones a las necesidades sectoriales, de complementación académica y de producción de saberes" (Comité de Carrera & Grupo de Apoyo Curricular, 1998)

Se interpreta que la intención está orientada a que los futuros médicos veterinarios se formen para resolver los problemas que enfrentan en su vida profesional haciendo uso de su formación investigativa, pero que a su vez, las propuestas de solución construidas y sustentadas se constituyan en nuevos aportes al conocimiento, o por lo menos avances significativos.

- **Las operaciones prácticas para una enseñanza investigativa**

Para dar cumplimiento al propósito de formar y fomentar en los estudiantes una mentalidad científica se requiere incluir en la enseñanza una serie de operaciones que son propias de la estructura y del proceso investigativo. Sánchez (2001, 2003), considera que deberían enseñarse de manera práctica las siguientes operaciones, como parte integrante de lo que hay que enseñar, al enseñar investigando:

- Operaciones de apertura: en esta categoría se incluyen un conjunto de operaciones relacionadas con la disposición a reunir información, puesto que la producción del conocimiento es una síntesis que surge de los aportes de quien investiga y de la información empírica disponible. Las actividades a considerar en esta categoría son: enseñar a buscar y a leer la información en las diversas fuentes disponibles y enseñar a observar. Por la lectura, es posible introducirse en la tradición y en la memoria de todos aquellos que precedieron en los planteamientos y en las respuestas. La observación, en el proceso investigativo, es atenta y se mantiene frente al objeto de estudio el tiempo necesario, pues lo que interesa es el registro de los cambios en la conducta observable del fenómeno o proceso en investigación.
- Operaciones de la expresión: es necesario que los estudiantes en formación aprendan a expresar el sentido de lo que estudian, bien a través de la palabra escrita o en forma oral. Para ello se requiere enseñar a captar y a adquirir significados de lo expresado por otros; a transmitir con claridad y rigor lo que se piensa y lo que otros piensan sobre el asunto investigado y a plasmar por escrito, con fluidez y lógica lo trabajado y lo que se piensa al respecto. La mentalidad científica se construye por medio de estas tres actividades: saber adquirir significados (saber leer), saber transmitir significados y saber generar significados nuevos.
- Operaciones de la creatividad: definir la creatividad y enseñarla no es un asunto fácil, pues el término mismo de creatividad connota un campo semántico muy amplio y a su vez designa un conjunto de fenómenos altamente complejos. Es por ello que en su lugar se citan algunas de las expresiones que dan cuenta de su presencia, las cuales pueden ser

impulsadas para el desarrollo de una mentalidad creativa que es propia de quien investiga, son ellas: la originalidad de pensamiento o de posición; la fluidez de ideas acompañada de una gran facilidad de la palabra; la libertad de asociación que permite la capacidad de asombro, el relacionar problemas, situaciones o datos de manera innovadora o inesperadas; el pensamiento divergente conducente a asumir posturas novedosas o atractivas; los hallazgos súbitos que conjugan la experiencia con el ingenio y el cambio de esquemas referenciales que conlleva a una organización alternativa del conocimiento nunca antes planteada. La creatividad que se busca bajo el horizonte de una didáctica investigativa es aquella relacionada con el asombro y con el sentido del problema.

- Operaciones de rigor: tampoco es sencillo delimitar el significado de rigor en la enseñanza por medio de un modelo investigativo, pues el campo semántico al que remite el término es bastante amplio. Sin embargo, se podría afirmar que lo se pretende fomentar en los estudiantes es la disciplina y el trabajo serio y responsable. Se trata de enseñar el rigor como forma de ser o como hábito, y como forma de proceder al momento de trabajar para dar respuesta a una situación problémica, como método.
- Operaciones vinculadas con la socialización: superada la visión investigativa-individualista, se trata de promover en el estudiante hábitos de colaboración, ayuda mutua, diálogo que favorezcan el trabajo en equipo y el trabajo interdisciplinario. Se busca entonces, estimular en el estudiante la capacidad de interactuar con aquellas comunidades en las que el conocimiento de la disciplina o la profesión se construye y se difunde, como también aquellas en las que se utiliza para resolver problemas.
- Operaciones de la construcción: generar conocimiento es el bien final que se produce en el proceso investigativo. Para ello, el investigador requiere de organización en dos sentidos, para realizar todas las operaciones necesarias de la investigación y para mantener la articulación entre las mismas. La investigación tiene una estructura particular, sin la cual no puede concebirse: 1) un problema de investigación; 2) un conjunto de datos o de

información del mundo exterior; 3) un campo teórico conformado por un marco de análisis, por un conjunto de hipótesis o de proposiciones; 4) un conjunto de criterios, reglas y procedimientos para el abordaje empírico del problema y 5) una producción final sobre lo ocurrido durante el proceso y el pensamiento de quien lo estudió. Pues bien, el objetivo es enseñar el arte de organizar todas estas operaciones y buscar el enlace permanente entre las mismas en la tarea de construir conocimiento. Para algunos, este saber práctico que se enseña no es otra cosa que enseñar el arte de pensar, en el sentido clásico de la comprensión, en el que se busca la inteligibilidad de las cosas en los espacios totalizantes y en la misma relación.

- Operaciones de estrategia: están en relación con todo aquello que hace un investigador para el manejo de la tensión del tiempo durante el desarrollo de la investigación y la racionalidad que le imprime a su trabajo para el cumplimiento de los objetivos planteados. De acuerdo con lo anterior, se requiere formar a los estudiantes mediante ejercicios y prácticas concretas en el uso de esquemas medio-fin, en el recurso sistemático de las mediaciones, el ordenamiento cuidadoso de los pasos, medidas y acciones para lograr las metas y los objetivos planteados.

La promoción de hábitos y actitudes vinculadas con estas operaciones permite el desarrollo de una didáctica bajo un enfoque investigativo más estructurada y con mayores posibilidades de dar espacio durante el proceso a una enseñanza del descubrimiento, y a la lógica de la prueba, conjugando así "el *ars inveniendi* (arte de probar, de crear, de imaginar) con el *ars probandi* (arte de probar, de verificar, de comprobar, de constatar" (Sánchez, 2003, p.65).

- **La perspectiva didáctica que sustenta las acciones didácticas para una enseñanza investigativa**

Es claro que la propuesta didáctica del programa se anuncia en términos de metodologías o estrategias que se correspondan con un currículo investigativo; sin embargo, lo que no aparece con tal claridad es el pensamiento, perspectiva o corriente didáctica que sustente dichas

estrategias. Lo planteado introduce la siguiente reflexión ¿Cuál es el pensamiento didáctico que fundamenta dichas estrategias?

Reyes et al., [sf], consideran que en un contexto de enseñanza y aprendizaje desde el horizonte de la investigación, la didáctica crítica pensada como una ciencia re-constructora del conocimiento, es la que fundamenta epistemológicamente la práctica investigativa en el aula. Afirman los autores que en ésta, las situaciones de aprendizajes son generadoras y sistematizadoras de experiencias, dándole mayor énfasis al proceso que a los resultados. Desde esta perspectiva, la investigación se construye como producto de la interacción y contraste entre la concepción de un hecho, las experiencias, la información obtenida y los procesos técnicos-científicos interpretados en un contexto específico. Los contenidos por su parte, se reconocen explícitamente como parte de una disciplina con un método propio, que hace diferenciable el abordaje de las ciencias. Además, la construcción epistémica de la didáctica crítica soporta actitudes y métodos que generan una visión científica-social de la realidad, es decir, plantea problemas con soluciones discutibles en un campo multidisciplinar.

La didáctica crítica también es concebida por Peleteiro (2006), como una ciencia teórica-práctica que orienta la acción re-constructora del conocimiento en un contexto de enseñanza y aprendizaje, mediante procesos tendenciales desde el horizonte de una racionalidad. Se soporta en un conjunto de procedimientos, prácticas y métodos de enseñanza aplicables a contextos socialmente problematizados y relacionados con los métodos de la ciencia. Entre los factores que viabilizan la didáctica crítica se encuentran: ambiente de aprendizaje, contexto problematizador, complementariedad de métodos de la ciencia, la didáctica y confrontación de experiencias, lo cual crea condiciones cognitivas favorables en el proceso de construcción del conocimiento.

Los anteriores planteamientos dejan ver que se requiere configurar una propuesta de una didáctica basada en la investigación, bajo un enfoque de pensamiento crítico, para la enseñanza de la Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia. La didáctica planteada ha de caracterizarse por

considerar la enseñanza de los contenidos necesarios para la resolución de los problemas y preguntas que le son propios a la profesión, todo ello bajo un ambiente de investigación. Las posibilidades metodológicas para la construcción de la propuesta didáctica se muestran en el ítem sobre los lineamientos metodológicos que se presentan más adelante.

### **6.3.3. La formación permanente del profesorado y el mejoramiento de las prácticas de enseñanza**

La calidad de la educación superior depende de múltiples factores, sin embargo, siempre se asume que cuando las cosas no van bien es responsabilidad de los profesores. Es por lo anterior, y porque el interés de esta experiencia hermenéutica estuvo centrado todo el tiempo en el rol del profesor, que se reconoce en la formación del profesorado una oportunidad para contribuir en la solución del problema. Se trata entonces de realizar algunos planteamientos que puedan ayudar en la construcción de un programa de formación del profesorado, cuyo propósito esté orientado a mejorar las prácticas de enseñanza en el programa de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia, lo que finalmente se traduce en una mejor relación entre el currículo y la didáctica que es a lo que se aspira desde el inicio de la transformación curricular.

Los indicios, las conjeturas y los hallazgos mostraron que los profesores del programa están conscientes de la existencia de un nuevo currículo que los orienta, pero igualmente revelaron que no estaban listos para afrontarlo, como tampoco fueron preparados para ello. Luego entonces es posible afirmar que los profesores del programa requieren ser formados para poder llevar el currículo al aula de clase. Sin embargo, es necesario reconocer que la formación de los profesores se presenta casi siempre como la mejor solución para abordar los problemas educativos, por tal razón, existen múltiples propuestas formativas en la literatura disponible.

A pesar de lo expuesto antes, en este trabajo le apostamos de nuevo a la idea de formación docente, pero nos inclinamos específicamente por un programa de formación que integre: (1) las concepciones de los profesores sobre los procesos de enseñanza, aprendizaje y las temáticas tratadas durante la investigación para incorporar en el programa el saber experiencial del profesorado; (2) los procesos de reflexión e investigación sobre la práctica como fuente de conocimiento pedagógico y (3) el saber disciplinar asociado a la educación para complementar o reconstruir las concepciones que tienen los profesores sobre temas relacionados con lo pedagógico, curricular y didáctico. Todo ello, con el propósito de implementar un programa de formación profesoral fundamentado en una epistemología de la práctica docente universitaria. Este modelo teóricamente permite, además de la formación de los docentes, generar y ejecutar proyectos de investigación y asesoría, como también mantener un programa de análisis reflexivo e interpretativo de los elementos que obstaculizan la relación currículo-didáctica.

Bajo la configuración de un modelo de formación integrador, basado en la reflexión y en la investigación sobre la práctica por parte de los profesores, es necesario explicitar desde qué perspectivas teóricas se puede fundamentar la formación de los profesores del programa. Siendo así, las ideas aquí expresadas parten de algunos de los aportes referenciados por autores como Pozo, Schon, Stenhouse, Bolívar, Zabalza y McKernan.

- **Los prejuicios, creencias o teorías implícitas: base fundamental para reconstruir la práctica en función de su mejoramiento**

En nuestra opinión, conocer esas concepciones no sólo ayudará a comprender mejor algunas de las dificultades de nuestros sistemas educativos para responder a las nuevas demandas de la llamada 'sociedad del conocimiento' sino que, en la medida en que ese conocimiento contribuya a comprender mejor esos cambios puede ayudarnos también a promoverlos o dirigirlos en la dirección deseada. (Pozo, Scheuer, Pérez, Mateos, Martín & de la Cruz, 2006, p.12)

Las concepciones tradicionales sobre la enseñanza son las que prevalecen aún en muchas universidades, incluyendo la Universidad de Antioquia, específicamente, en el programa de Medicina Veterinaria. Tales concepciones requieren ser modificadas si se quiere dar respuesta a las necesidades planteadas actualmente a la educación superior y que se concretan en los nuevos currículos. Sin embargo, modificar estas creencias en los profesores no es tarea fácil porque permanecen arraigadas en ellos puesto que fueron adquiridas a lo largo de sus procesos de escolarización, de aprendizajes por observación a sus profesores que aunque no tuvieron la intención de enseñarles a enseñar, les heredaron un modelo de enseñanza transmisionista que no responde a las demandas actuales de la educación superior.

En un intento por solucionar la situación antes descrita, gran parte de los programas de mejoramiento de calidad de la educación superior han implementado planes de formación docente encaminados a capacitar a los profesores en el uso de modelos y estrategias de enseñanza. Sin embargo, los procesos de formación realizados por los docentes tienen un escaso impacto sobre las prácticas en el aula. Surge así el interrogante sobre ¿Qué es lo que realmente ocurre para que los docentes no modifiquen sus prácticas de enseñanza a pesar de los procesos de formación?

Existen muchos factores y niveles de análisis en lo referente a los factores que inciden en el cambio educativo y curricular, de orden institucional u organizacional, profesional, social, e incluso económicos; no obstante, cambiar las formas de enseñar y aprender requiere especialmente cambiar las mentalidades o concepciones desde las que los agentes educativos, en especial profesores y estudiantes, interpretan y dan sentido a las actividades de enseñanza y aprendizaje (Pozo et al., 2006).

Los estudios sobre las concepciones de los profesores, o también denominadas prejuicios, teoría implícitas, constructos personales, creencias, teorías personales, perspectivas o conocimiento práctico personal, parten de la idea de que éstas inciden en lo que los sujetos hacen y expresan, en cómo enseñan, cómo aprenden y como interpretan el mundo en que se desarrollan.



Aunque, todos los estudios parten de esta idea existe una amplia variedad de enfoques o modelos teóricos para abordar el estudio de estas creencias, los de mayor reconocimiento son: (1) la metacognición, (2) la teoría de la mente, (3) las creencias epistemológicas, (4) la fenomenografía, (5) las teorías implícitas, (6) el perfil docente y el análisis de las prácticas. Cada uno de estos enfoques utiliza diversas metodologías y está dirigido en algunos casos a públicos específicos; por ejemplo, la teoría de la mente centra su interés en el público infantil, mientras que como su nombre lo indica, el perfil docente y el análisis de las prácticas tiene como sujeto de estudio al personal docente.

De otro lado, algunos de los enfoques tienen un carácter más básico y se interesan por las creencias sobre el funcionamiento mental y su influencia sobre la conducta, mientras que otros enfoques se dirigen específicamente a estudiar como los profesores y/o los estudiantes se representan los procesos de enseñanza y aprendizaje. De cualquier forma, todos ellos están tratando de dar respuesta a algunos de los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las concepciones que mantienen los profesores/estudiantes sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje? ¿Dependen estas concepciones del contenido que se aprende y del contexto en que se aprende? ¿Cómo puede abordarse el estudio de esas concepciones? ¿Qué tipo de tareas nos permiten llegar a conocerlas? (Pozo et al., 2006)

Independiente del nombre que se les asigne y del enfoque con el cual sean abordadas, estas concepciones son reconocidas por Pozo et al. (2006) como fruto de la herencia cultural; es decir, como producto de la forma en que la tradición cultural organiza las actividades de enseñanza y aprendizaje, o en general, organiza la educación y la transmisión del conocimiento. Es por ello que para comprender las concepciones de los profesores, es necesario situar la cultura de la enseñanza no sólo en el hoy, sino y muy especialmente, en la historia cultural de la enseñanza como práctica social.

Para este autor, esas creencias que se heredan sin testamento, con frecuencia sin ni siquiera saber que las poseemos, son las que nos proporcionan representaciones bastante eficaces sobre el mundo físico y

social. Por ejemplo, no sólo proporcionan información sobre materias o asuntos específicos, como también sobre el propio conocimiento en cuanto objeto social, y sobre el proceso mediante el cual se construye; además, muchas de ellas se basan en supuestos profundamente aceptados sobre la propia naturaleza humana.

Es por lo anterior, y a pesar de la poca formación teórica de gran parte de los profesores universitarios y de los estudiantes sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, que tanto educadores como educandos poseen sus propias teorías sobre lo que es enseñar y aprender, e incluso sin ser conscientes de ello, de ahí que sean denominadas teorías implícitas por autores como Pozo et al. (2006). Para el autor esas creencias o teorías proceden no tanto de la instrucción formal recibida de los procesos educativos, como de la propia práctica diaria como profesores, y sobre todo como estudiantes. Surgen entonces como resultado de la exposición repetida a situaciones de aprendizaje, culturalmente organizadas, en las que se repiten ciertos patrones; es decir, que el orden y la regularidad de esas situaciones son los factores que hacen posible la adquisición de las representaciones implícitas o intuitivas.

Adicionalmente, las creencias que poseen los profesores y los estudiantes sobre la enseñanza y el aprendizaje, son producto de un segundo tipo de herencia más primordial relacionada con la posesión de un sistema cognitivo, de una mente humana, que no sólo hace posible sino necesario, el aprendizaje y consecuentemente la enseñanza como actividades sociales y culturales (Pozo et al., 2006). El mismo autor citando uno de sus trabajos anteriores (2001), dice que esa herencia natural se constituye en un rasgo distintivo del diseño cognitivo de la mente humana, como una capacidad metarrepresentacional que es propia del *homo sapiens sapiens* ("el hombre sabe que sabe") y la define como:

(...) la capacidad de saber lo que sabemos y, por tanto, también lo que ignoramos; pero también de imaginar o intuir lo que otros saben y, por tanto, lo que otros ignoran, así como la capacidad de compartir e intercambiar con los demás

nuestras representaciones, en suma de distribuirlas socialmente" (...) "Sólo sabiendo lo que sé puedo proponerme enseñarlo; sólo sabiendo lo que no sabes puedo proponerme enseñártelo. (Pozo et al., 2006, p.35)

De acuerdo con el autor, los mismos dispositivos mentales que hacen posible el aprendizaje de la cultura son los que restringen a su vez el aprendizaje de una nueva cultura o de una cultura diferente; ellos hacen más probables o tal vez inevitables, unas concepciones frente a otras. Por ejemplo, si la concepción de enseñanza es la de transmitir el conocimiento porque se cree que el aprendizaje tiene su origen en la entrega de los conocimientos propios será muy difícil para el profesor entender y construir representaciones mentales cercanas al constructivismo, aquellas en las cuales no se hace una entrega directa del conocimiento, sino un acompañamiento para que el otro lo intérprete.

Pero a todas estas ¿Por qué es importante conocer las creencias de los profesores? Las concepciones que poseen los profesores sobre enseñanza y aprendizaje son producto como se ha dicho de la herencia cultural y de la herencia cognitiva. La herencia cultural se está modificando y es la que hoy reclama que en los espacios educativos los profesores no se dediquen tanto a proporcionar información a los alumnos como a convertir la información en conocimiento, en el cual cada estudiante tiene su propia voz. Para lograr este propósito no basta con el pronunciamiento cultural, es necesario por parte del profesor de un cambio conceptual o representacional sobre la enseñanza y el aprendizaje, para lo cual requiere de algún modo reconstruir todas sus representaciones al respecto, o como dice el autor "si se prefiere, redescibir representacionalmente" (Pozo et al., 2006, p.38), y para redescibir lo que está escrito los profesores necesitan saber cuáles son sus creencias, en qué consisten, cuál es su naturaleza representacional y cuáles serían los procesos de cambio necesarios y las relaciones de éstos con la propia práctica. En síntesis requieren volver explícito aquello que les es implícito para poder transformarlo.

Según esta interpretación, para progresar en los modos de enseñar y aprender no basta con presentar nuevas teorías o concepciones, como tampoco con proporcionar nuevos recursos o pautas de acción eficaces, sino que hay que modificar creencias implícitas profundamente arraigadas que subyacen a esas concepciones mediante un proceso de explicitación progresiva de esas representaciones inicialmente implícitas. (Pozo et al., 2006, p.95)

Adicionalmente, cambiar las formas de enseñar requiere no sólo modificar las creencias implícitas al respecto, como también la relación existente entre éstas y los conocimientos explícitos o conscientes que se tienen sobre la enseñanza. Por ello, se requiere conocer las relaciones y las diferencias entre ambas representaciones para cambiar las creencias implícitas.

El cambio de las representaciones implícitas, las cuales se adquieren mediante procesos de aprendizaje implícito, paradójicamente puede producirse mediante procesos de aprendizaje explícito que a su vez pueden "apoyarse tanto en procesos acumulativos o asociativos (aprendizaje por repetición) como en procesos constructivos (aprendizaje por reestructuración)" (Pozo et al., 2006, p.111).

Dado que estas creencias se encuentran constituidas por ciertos principios que les dan cohesión y organización son consideradas como teorías, de hecho cambiarlas implica modificar básicamente los principios o supuestos que las soportan. Los principios son el núcleo mismo de las representaciones y son de tres tipos: (1) los principios epistemológicos (sobre la naturaleza del conocimiento o de las relaciones que el sujeto establece con el objeto de conocimiento), (2) los principios ontológicos (según el tipo de entidades desde las que se interpreta la enseñanza y el aprendizaje, en definitiva en qué consiste cada uno de éstos) y (3) los principios conceptuales (sobre la estructura de relaciones conceptuales entre los componentes de la teoría) (Pozo et al, 2006). Según los principios, las teorías implícitas que median los procesos de aprender y, por tanto de enseñar, identificadas por el autor incluyen la teoría directa, la teoría interpretativa, la teoría constructiva y la posmoderna.

La teoría directa se centra en los resultados del aprendizaje, sin situarlos en un contexto, y concibiéndolos como una reproducción fiel de la información expuesta durante la enseñanza. Por su parte, la teoría interpretativa conecta los resultados, los procesos y las condiciones de modo relativamente lineal; sin embargo, los resultados continúan siendo una réplica de la realidad o de los modelos culturales. En la teoría constructiva la enseñanza se orienta para que el aprendizaje implique procesos mentales reconstructivos de las propias representaciones acerca del mundo físico, sociocultural e incluso mental, así como de autorregulación del proceso de aprendizaje. La visión posmoderna, que no se constituye en una teoría propiamente, comparte la visión epistemológica del conocimiento como construcción pero desde una postura relativista radical, según la cual no habría posibilidad de evaluar o jerarquizar las distintas representaciones del conocimiento, pues todas ellas responderían a condiciones situacionales.

El cambio conceptual o representacional de las teorías implícitas propuesto no está enfocado a sustituir una representación por otra, como si se tratara de sustituir una idea errónea por una científicamente correcta. No se trata de pasar de un enfoque de enseñanza transmisionista a uno constructivista, como muchas veces se ha intentado con numerosas actividades y programas de capacitación docente, pretendiendo que en unas cuantas horas los profesores abandonen sus prácticas rutinarias, en las que se sienten cómodos y confiados, por nuevas formas de enseñanza más cercanas a los modelos constructivistas, debido al cambio que la herencia cultural está imponiendo.

(. ) es necesario adoptar, en la teoría y en la práctica, modelos de cambio más complejos, basados en la redescipción representacional o integración jerárquica de unas representaciones más simples (las teorías implícitas) en otras estructuralmente más complejas (las teorías explícitas). (Pozo et al., 2006, p.106)

El autor retoma a Dienes y Perner (1999) para sustentar su propuesta, en cuanto que éstos sostienen que para adquirir nuevos conocimientos explícitos más complejos no es necesario sustituir unas representaciones u objetos de

conocimiento por otros, más bien por el contrario, se trata de multiplicar las expectativas o actitudes epistémicas con respecto a esos objetos, para finalmente integrarlos a una única teoría que redescriva las relaciones entre los componentes en un nuevo nivel.

El cambio conceptual entendido como un cambio o una redescipción representacional requiere, por tanto, no sólo un proceso de explicitación [explicitación progresiva] y de reestructuración [reestructuración teórica], sino también de integración [integración jerárquica] de unas representaciones o conocimientos más simples en otros más complejos. (Pozo et al., 2006, p.131)

La tarea descrita no es fácil, más no imposible, y para ello se requiere fomentar espacios de formación e investigación que favorezcan estos procesos. Es en este sentido que se entiende la formación del profesorado como un espacio para el aprendizaje y para el cambio conceptual o representacional de las creencias implícitas. Pero no sólo ha de pensarse en la población docente, también es necesario plantear cambios conceptuales en el estudiantado del programa porque a todas estas aún no nos hemos preguntado sobre ¿Están preparados nuestros estudiantes para formarse en el currículo del programa? ¿Cuáles son las teorías implícitas de los estudiantes de Medicina Veterinaria sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje?, o mínimo como cuestionamiento inicial ¿Cómo aprenden los estudiantes de Medicina Veterinaria?

- **La reflexión sobre la práctica un camino para la formación docente y para mejorar la práctica docente**

Como se expresó en páginas anteriores el estudio sobre las creencias del profesor puede ser abordado desde diversos enfoques, uno de ellos el de las teorías implícitas expuesto en el ítem anterior según los planteamientos de Pozo et al. (2006), como componente fundamental para incluir en un programa de formación permanente para los profesores de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia. Para complementar la perspectiva de las teorías implícitas se propone el enfoque del profesor como profesional reflexivo, para

ello inicialmente se hará referencia a lo que conceptualmente se comprende por profesor reflexivo y luego se sustenta la incorporación de este enfoque en el programa de formación profesoral.

Durante las últimas cuatro décadas se ha presentado un interés particular por estudiar las prácticas docentes y el perfil de los docentes a partir de diversos enfoques y metodologías; muchas de ellas buscando relacionar formas de actuación de los profesores (conducta) y la calidad del aprendizaje para establecer modelos de buena práctica, estos trabajos se enmarcan en el denominado paradigma proceso-producto. Otros no tan habituales, buscan relacionar los conocimientos y creencias de los profesores con las prácticas en el aula y se corresponden con el paradigma del pensamiento del profesor, en el cual se asume al docente como un sujeto que reflexiona y razona para tomar decisiones, emitir juicios y generar modos de intervención que se van transformando en las rutinas propias de su profesión. Si bien el paradigma del pensamiento del profesor reconoce la existencia de los conocimientos y las creencias del profesor, tanto como su capacidad para tomar decisiones, los estudios se basan en la descripción de los contenidos en el pensamiento del profesor sin abordar los significados, las funciones y las representaciones que los conocimientos y las creencias pueden tener sobre la práctica.

La propuesta de Donald Schön para analizar la tarea docente desde la visión del profesor como un profesional reflexivo, surge como un avance en la comprensión de las relaciones entre los conocimientos del profesor y la práctica. Schön, después de criticar el modelo dominante de entender el conocimiento profesional desde la racionalidad técnica, plantea una nueva epistemología de la práctica que no parta de la idea de hacer un mejor uso del conocimiento científico para obtener mejores resultados, y esboza por el contrario, una epistemología de la práctica que tenga como fuente de conocimiento un detenido examen de la competencia que hace que los prácticos, en este caso los profesores, sean capaces de manejar las que él denomina las zonas indeterminadas o inciertas de la práctica, competencia que Schön reconoce como el arte del profesor, independientemente, de la competencia relacionada con la racionalidad técnica que oriente la práctica a

través de normas y reglas. En síntesis, la nueva epistemología de la práctica está encaminada a identificar tipos de conocimiento muy valiosos desde el punto vista pragmático, y que no obstante, no son necesariamente accesibles a la conciencia, ni pueden verbalizarse. Además, plantea diversos niveles recursivos de reflexión para mejorar la acción.

Todo profesor, bajo las presiones o momentos inciertos de la vida en el aula, activa una serie de recursos intelectuales incluyendo conceptos, teorías, creencias, datos, procedimientos y técnicas, para realizar un diagnóstico de la situación y poder definir una estrategia de intervención conducente a la solución del problema, y en lo posible, para poder prever el desarrollo inmediato de los acontecimientos. Gran parte de estos mecanismos intelectuales son tácitos y su eficacia se debe a que están presentes de forma implícita, una vez el pensamiento del profesor se encuentre consolidado. De otro lado, el profesor puede reflexionar sobre su actuación y validarla o definir nuevas rutas de intervención para futuras actuaciones. El modelo teórico de Schön se centra en destacar la existencia y la importancia de los conocimientos que acompañan estas acciones de los profesores y como esto se traduce en el mejor insumo para mejorar la práctica.

En definitiva existe una clara disposición pragmática en el modelo de Schön; no obstante, es necesario reconocer que simultáneamente plantea una meta epistémica relacionada con la construcción del conocimiento profesional de los docentes. El enfoque práctico se reconoce claramente porque aún en los niveles más implícitos de conocimiento, el conocimiento en la acción y la reflexión en la acción, tienen como objetivo principal resolver los problemas de la práctica.

Según Schön (1987), un profesor como cualquier otro profesional, actúa bajo la influencia de tres tipos de conocimientos: (1) el conocimiento en la acción, (2) la reflexión en la acción y (3) la reflexión sobre la reflexión en acción.

1) El conocimiento en la acción es definido por Schön como aquel conocimiento que se demuestra durante las acciones inteligentes, bien sea por



medio de acciones externas o privadas. Es el conocimiento que le es propio a la acción y surge de manera espontánea, pero no se hace explícito verbalmente. No obstante, algunas veces es posible realizar una descripción explícita del conocimiento tácito que está implícito en las prácticas mediante la observación y la reflexión sobre las acciones. Este tipo de conocimiento le permite al profesor tomar las decisiones propias de su actividad (Schön, 1987).

El conocimiento en la acción es entonces el componente inteligente de todas las acciones humanas y es el que permite el saber hacer del profesional o el profesor. Es el conocimiento que se aloja y orienta la práctica, lo que lo hace conocimiento de primer orden (Pérez, 1995). Sin embargo, este conocimiento tiene límites porque hay situaciones inesperadas que producen incertidumbre desencadenando la reflexión.

2) Una vez se aprende una práctica se puede realizar casi sin pensar en ella, pero al momento de ocurrir algo inesperado o sorpresivo el profesor puede, en un intento por mantener la permanencia de los patrones usuales del conocimiento en acción hacer caso omiso de lo ocurrido, o responder ante la situación mediante la reflexión, sin que se vea obligado a suspender lo que está ocurriendo en el aula. Generalmente, lo que sucede es que el factor inesperado provoca cambios en el contexto desencadenando la reflexión, ésta por su parte lleva a una reestructuración de la acción gracias a la información que la misma situación provoca; todo ello puede ser consciente, aunque no necesariamente el profesor consiga verbalizarlo. Durante el proceso de reflexión en la acción, así no sea consciente, se puede producir conocimiento que es relevante para la práctica, e incluso generar nuevas competencias.

Pérez (1995), considera que en este proceso el profesor no se encuentra bajo las mismas condiciones que suelen acompañar el análisis racional, tales como la disponibilidad de tiempo, la sistematicidad y el distanciamiento mismo de la acción; por el contrario, el proceso de reflexión en o durante la acción, ocurre bajo condiciones de inmediatez, de captación viva de múltiples variables, de

improvisación y creación, al poder responder con nuevas acciones a las demandas de la práctica.

Cuando se reflexiona hay una inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia que está cargado de valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos. Además, la reflexión como ejercicio del conocimiento supone un esfuerzo sistemático de análisis y de creatividad para elaborar una propuesta totalizadora que capture y oriente la acción. En este sentido se considera que cuando los profesores reflexionan, todo su conocimiento científico, académico, teórico y técnico, se traduce en instrumento de reflexión cuando se integra significativamente a "los esquemas de pensamiento más genéricos que activa el individuo al interpretar la realidad concreta en la que vive y sobre la que actúa, y cuando organiza su propia experiencia" (Pérez, 1995, p.417).

El mismo autor resalta el valor de la reflexión en la acción como un proceso de extraordinaria riqueza en la formación del profesorado. Al respecto, argumenta que se puede considerar como el primer espacio que tienen los docentes para confrontar los esquemas teóricos y las teorías implícitas con las cuales enfrentan los problemas del aula; bien sea para reafirmarlas o para refutarlas, o en el menor de los casos, para modelarlas o depurarlas sobre la marcha. De igual forma, cuando un profesor es lo suficientemente flexible y abierto en el escenario de la práctica para generar reflexión en la acción, no sólo construye nuevas conceptos o teorías, sino que aprende sobre el mismo proceso dialéctico del aprendizaje en conversación abierta con la práctica.

3) La reflexión sobre la reflexión en acción refleja la capacidad que tiene el docente para reflexionar, no sólo sobre cómo el conocimiento en la acción contribuyó a los resultados obtenidos durante lo ocurrido, sino sobre la propia reflexión durante los acontecimientos. Además, establece un diálogo constante entre pensamiento y acción que le permite modelar las acciones futuras, de tal forma que cada vez los profesores puedan ser más competentes en la práctica.

Por ser esta una reflexión *a posteriori* se libera de las presiones que se presentan durante la acción y el profesor puede hacer uso de todo su conocimiento para describir, analizar y evaluar todos los acontecimientos de la práctica y reconstruir lo sucedido. Asimismo, los profesores pueden utilizar métodos, procedimientos y técnicas de contraste o registro de datos de manera objetiva para disminuir los sesgos subjetivos durante el proceso de reconstrucción de la práctica.

La reflexión sobre la reflexión en acción es un componente importante en un proceso de formación permanente del profesorado porque abre toda posibilidad de cuestionar, en forma individual o colectiva, las condiciones de la situación problémica, los procedimientos utilizados por el profesor y, muy especialmente, los esquemas de pensamiento, las teorías implícitas y las formas de representar la realidad que utiliza el profesor (Pérez, 1995).

El marco teórico propuesto por Schön tiene dos componentes que resultan de utilidad en el contexto de un programa de formación docente para mejorar la práctica. El primero, encaminado a la búsqueda del conocimiento en acción, lo cual conduce a su vez al reconocimiento por parte de los docentes de los problemas de la práctica porque son éstos, o las denominadas zonas inciertas o indeterminadas de la práctica, las que llevan al profesional a reflexionar sobre lo que está ocurriendo durante la práctica y a modificar sus acciones para salir satisfactoriamente de la situación. Toda vez, que su comportamiento es producto del arte del profesor, según denominación dada por Schön, arte que le permite al docente ejercer su profesión como un práctico experto.

El segundo componente, ya mencionado con el primero, puesto que resulta casi imposible separarlos desde el punto de vista práctico y teórico, es la reflexión; es decir, se explicita el conocimiento en acción porque se reflexiona sobre el mismo. La reflexión es, tal vez, el componente que más fuerza ha tendido en el desarrollo del modelo de Schön. La reflexión en acción, y especialmente la reflexión sobre la reflexión, permite que los profesores, en un programa de formación docente, concreten el diálogo necesario entre sus pensamientos y la acción, puesto que estos espacios posibilitan que la

práctica de enseñanza se convierta en el objeto de conocimiento. Además, la reflexión como herramienta de trabajo facilita que los docentes verbalicen de forma consciente y organizada sus prácticas para que puedan ser analizadas, interpretadas y mejoradas.

En el trabajo de enmarcar los problemas de la práctica docente y reflexionar sobre cómo éstos han sido abordados o cómo pueden ser superados, se reconoce en la propuesta de Schön una concepción constructivista de la realidad, una concepción que lleva a considerar al profesor como alguien que construye y aprende de las situaciones de su práctica porque todas "nuestras percepciones, apreciaciones y creencias tienen sus raíces en los mundos que nosotros mismos configuramos y que terminamos por aceptar como realidad" (Schön, 1987, p.44). Por otra parte, la práctica docente reflexiva posibilita la implementación de una didáctica crítica puesto que cada vez que el docente reflexione sobre sus acciones en el aula estará preguntándose sobre cuáles de ellas favorecen una enseñanza y un aprendizaje cuyo objetivo sea la reconstrucción del conocimiento.

- **El profesor como investigador de su propia práctica**

Frente a la crítica establecida a los procesos de formación profesoral bajo criterios técnicos cuyo objetivo central es instruir al profesor en el uso de estrategias y metodologías para ejecutar un currículo, aparecen algunos aportes que le confieren al profesor nuevas dimensiones en su papel como profesional de la enseñanza, papel en el que se ve enfrentado permanentemente a situaciones de alta complejidad, incertidumbre e incluso riesgo. En medio de estas nuevas ideas, surge la propuesta de Stenhouse (1984) quien a partir de una concepción de enseñanza en relación con las estrategias que emplea la institución educativa para cumplir su responsabilidad, le confiere al profesor el papel de investigar de aquello que realiza para cumplir con el compromiso que le fue otorgado por la institución, es decir, para que investigue sobre sus prácticas de enseñanza como camino para desarrollar el currículo. Todo ello, lo expone claramente el autor en su libro "Investigación y desarrollo del curriculum", publicado en 1981.

El uso del término estrategias presupone asumir la enseñanza más como un proceso de planificación que está basado en unos principios previamente establecidos, y como proceso para impartir la enseñanza, le otorga al juicio del profesor un papel preponderante en el desarrollo del currículo. Por su parte, el currículo comprendido como una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, bajo el denominado modelo de proceso (procesual) propuesto por Stenhouse, se caracteriza porque los valores que rigen la intención educativa se concretan en los principios procedimentales que orientan la enseñanza. Así, por ejemplo, si un currículo tiene la intención de formar en un modelo investigativo orientará sus estrategias de enseñanza en tal sentido, desde una didáctica crítica, y si los profesores no están preparados para ello se deberán formar, en correspondencia, bajo un modelo de investigación cuyo objeto de estudio será la propia práctica.

En este marco de ideas se comprende entonces que el desarrollo curricular depende del desarrollo profesional del docente, y éste a su vez se entiende no como un proceso instructivo previo a la intervención del docente, sino como un proceso paralelo basado en la investigación, en el que los profesores sistemáticamente reflexionan sobre su práctica y utilizan los resultados para mejorarla.

La invitación a que la investigación y el desarrollo del currículo estén en manos del profesor tiene algunas implicaciones. En primer lugar, no se trata sólo de que los profesores se estén analizando, la clave está en que el profesor asuma su papel como investigador, esto es que pueda aplicar los resultados obtenidos de sus trabajos al someter sus hipótesis a procesos de investigación en situaciones reales de la práctica. Lo anterior implica por su parte una clase especial de docencia, una cuya enseñanza se basa en la investigación de la práctica.

Por otra parte, la comprobación de las hipótesis planteadas por los profesores sobre la práctica y en la práctica significa que desarrollen ideas propias, e

incluso de otros, más como una posibilidad o como una idea provisional que puede ser sometida a prueba críticamente, que como una recomendación formulada por un experto o bajo un marco teórico desarrollado en otro contexto diferente al que el profesor experimenta en el aula, y que además debe ser aceptada; así, cada aula se convierte en un laboratorio y cada profesor en un miembro de la comunidad científica.

Una tercera consecuencia de esta postura, de gran trascendencia, es que toda investigación y todo desarrollo bien fundamentado del currículo, deberá estar amparado en el estudio de lo que sucede en las aulas, y por lo tanto en el trabajo de los profesores. De tal forma, que no es suficiente con investigar el trabajo que realizan los profesores, se requiere investigarlos a ellos o que ellos mismos se investiguen, como se ha sugerido desde el inicio, por ejemplo abordando sus teorías implícitas.

Para Stenhouse (1984), todo profesor que acepte la condición de ser investigador de su propia práctica, requiere reunir ciertas características que se resumen en los siguientes términos: compromiso para estudiar la propia práctica, someter la práctica al análisis sistemático como punto de partida y base del desarrollo profesional e interés por cuestionar y comprobar la teoría en la práctica mediante el uso de las capacidades antes mencionadas.

El autor plantea otra característica, como altamente deseable aunque no esencial, relacionada con la disponibilidad del profesor para trabajar el análisis de las prácticas con otros profesores. Según lo planteado por otros autores entre ellos Bolívar (2004), que a su vez es compartido por quien escribe este documento, es la disponibilidad de trabajar el análisis de las prácticas en los colectivos docentes, es más que una característica deseable del profesor investigador, tratándose casi de una condición que incrementa las posibilidades de mejorar la profesionalidad docente como las prácticas mismas; cosa que además se corresponde con la actual posición de considerar el currículo como una producción colectiva.

El perfil ampliado del docente como investigador de su propia práctica aparece como un recurso viable y positivo de formación profesoral que permite, por una parte superar el modelo dominante de formación tecnocrática como también investigar y desarrollar el currículo; pero por otra parte, se convierte en el mecanismo por medio del cual el profesor se aproxima a temáticas sobre las cuales tal vez no había reflexionado, o si lo había hecho no de manera consciente, sobre asuntos como: la comprensión de su saber como docente; la reflexión sobre sus creencias y necesidades de formación como docente; la re-significación de la enseñanza como proceso social, cultural, político e histórico; la reflexión sobre los procesos de aprendizaje que experimentan sus estudiantes y la dimensión y el poder que tiene su participación como agente social de cambio.

Las ideas de Stenhouse sobre el profesor como investigador y el currículo como proceso se complementan con las propuestas de Elliot, quien fuera su compañero en varios trabajos, sobre el desarrollo del currículo en la institución y la investigación acción como los mecanismos más apropiados para lograr en forma conjunta: el desarrollo curricular, el mejoramiento de la enseñanza y la formación de los docentes.

- **La formación de los profesores como un proceso permanente, colegiado e institucional**

Alrededor de los procesos de formación de los docentes existe un exceso de discursos y propuestas, los cuales no siempre responden a las necesidades institucionales porque se implementan como producto de experiencias foráneas; sin embargo, continúan vigentes a pesar de mantener esquemas de formación tradicional. Estos modelos se limitan a cursos escolarizados de formación como un catálogo de actividades dispersas para escoger según preferencias.

Esta visión de la formación docente se mantiene aún durante los procesos de cambio curricular. Así, durante la planificación de las reformas la idea ha sido plantear el diseño curricular y recurrir a la formación del profesorado como un

medio instrumental para poner en práctica los currículos diseñados previamente. Esta visión instrumental parte del supuesto de que la función técnica de los profesores es aplicar los cambios ya definidos. Bajo esta perspectiva, se le ofrece al profesor un amplio portafolio de cursos como una estrategia consumista, dejando de lado la preocupación por el desarrollo personal y profesional de los docentes, puesto que lo más importante es lograr que se adapten al cambio, desligando así formación y acción. En muchos casos se percibe como algo circunstancial, algo que sigue una lógica adaptativa posterior a los cambios externos, cuyo propósito es persuadir acerca de las bondades de la reforma, sin que logre insertarse en la trayectoria de la vida individual de los profesores, ni en un proyecto amplio de cambio educativo institucional (Bolívar, 2004).

Como posición alterna a esta se propone la formación docente en forma paralela al desarrollo curricular como lo sugiere Bolívar (2004), como un fenómeno transversal al currículo como un todo. De hecho, la formación del profesorado debe estar incorporada desde el inicio del diseño curricular, puesto que su intención es crear las condiciones necesarias para que se dé el cambio. De no ser así, como es el caso del programa de Medicina Veterinaria, el llamado es a incorporar la formación del profesorado en el mismo momento que se detecta la necesidad y continuar con ésta si se quiere mejorar el currículo para un mejor aprendizaje no sólo de los estudiantes, como también de sus propios profesores, y todo ello, en el contexto laboral.

En coherencia con los planteamientos presentados en los ítems anteriores se plantea un programa de formación docente permanente que articule las necesidades de los docentes y las necesidades institucionales que son de orden curricular y didáctico, lo cual se facilita por medio de la investigación acción, puesto que así se logra que los espacios y los tiempos de formación sean simultáneamente para ejercer la práctica de la enseñanza y el aprendizaje profesional. Bajo este enfoque se entenderá el desarrollo profesional "(...) como una innovación en sí, que superando un enfoque individualista de la formación, se articule con el desarrollo organizativo del lugar de trabajo" (Bolívar, 2004, p.59). Además, cuando el lugar de trabajo se



convierte en el contexto formativo aumentan las posibilidades de articular los proyectos individuales de los profesores y los institucionales.

Se trata entonces de la formación del profesorado bajo un ambiente de investigación acción y reflexión que se convierte en una fuente de cambio. Lo anterior, según Bolívar (2004) permite que toda transformación se traduzca en innovación puesto que se trata de un proceso que se caracteriza porque:

- Es un modelo de formación continua que se instala en la institución educativa como un proceso de identificación de problemas, construcción de soluciones y planificación de proyectos de acción que surgen como producto de los eventos cotidianos durante toda la vida profesional del docente. Como resultado de confrontar los problemas y las soluciones dadas hasta ahora, los modos de ver la enseñanza se recomponen de manera diferente, lo que puede provocar acciones distintas.
- El aprendizaje es el resultado de las interacciones significativas que tienen los profesores en el contexto temporal y espacial del trabajo, y que da lugar a cambios en el modo de pensar, de realizar las prácticas y de interactuar con los colegas. El análisis de las prácticas bajo un ambiente de reflexión colegiada induce a nuevas comprensiones de las mismas.
- Parte de considerar, como a uno de sus principales recursos, el capital social del profesorado (conocimientos, habilidades, destreza docente, pensamientos, prejuicios, creencias y otras) para que el cambio tenga impacto en el aprendizaje y como punto de partida para la reconstrucción de las prácticas (enfoque constructivo)
- Es un proceso que vincula el desarrollo profesional individual con el institucional. Por ello, las estrategias formativas deben estar dirigidas a integrar en un mismo proceso cambios organizativos de la institución e individuales de los profesores, de modo que permitan la emergencia y la construcción de nuevas identidades y culturas profesionales

- Es un caso de formación para adultos y como tal está enfocado principalmente a la movilización de las experiencias adquiridas generando nuevos significados y saberes. La formación de los profesores ha de venir dada por procesos de reflexión sobre la acción con un carácter activo y en colaboración con los colegas

En síntesis la formación docente conducente a ejecutar acciones puntuales sin conexión directa con las situaciones de trabajo puede ser reorientada por un proceso formativo que parta de movilizar los saberes poseídos en los contextos de trabajo (reflexión e investigación) a los momentos formativos, de modo que permitan reapropiar críticamente y recursivamente éstos a las nuevas situaciones de trabajo en el aula (didáctica crítica). Una relación adecuada entre formación y acción puede provocar la resignificación de los saberes adquiridos anteriormente, en las nuevas situaciones.

- **La formación pedagógica de los docentes o sobre la profesionalización de la docencia**

Toda *acción* está integrada por un componente conductual y por un componente *discursivo*. Reducir la acción al componente conductual es dejarla en mero ejercicio manual y reproductivo: insuficiente por eficaz que sea. Pero dejarla reducida al nivel del discurso, de la reflexión abstracta o doctrinal, supone esterilizarla y vaciarla de sentido operativo. (Zabalza, 1998, p. 13)

El profesor Zabalza expresa en forma clara y contundente la necesidad de sustentar nuestras acciones docentes tanto desde un componente conductual, como desde uno discursivo. Es decir, que si bien las prácticas de enseñanza están dotadas de una serie de elementos que son propios del pensamiento del docente, llamados por otras teorías implícitas, es necesario que los profesores fundamenten su intervención desde los referentes que sustentan las teorías de la educación, significando con ello que es imprescindible la formación educativa de los docentes.

Sin embargo, muchos profesores universitarios sitúan su identidad en el saber disciplinar o de la especialidad, como se expuso al principio de este capítulo, y no en el saber docente, lo que Zabalza (2004) cita como identidad profesional borrosa. Es por lo anterior, que la formación para el ejercicio de la docencia ha estado orientado principalmente hacia el dominio científico, por lo que resulta un tanto difícil construir una identidad profesional vinculada a la docencia.

A pesar de lo expuesto, en las últimas décadas se ha estado proponiendo la actividad docente como una profesión, lo cual significa que el ejercicio de la docencia se está colocando al mismo nivel del dominio científico de la especialidad; con ello, se admite que la docencia como profesión es poseedora de un cuerpo de conocimientos, métodos y procedimientos que deben ser aprendidos por quienes la ejercen para poder ejecutarla con calidad. A razón de ello, Zabalza (2004) considera que:

El primer punto de referencia, pues, para el análisis del rol docente del profesorado universitario se asienta en la afirmación de la profesionalidad de dicho rol y de las condiciones que, como cualquier otro desempeño profesional, exige la docencia: conocimientos y competencias propias, preparación específica, requisitos de entrada, proceso de progreso en la carrera profesional, etc. (p.109)

Zabalza (2007), confirma sus ideas sobre la necesidad de que todos los profesores requieren un conocimiento profesional de la docencia. Asegura el autor, que para llevar a cabo una buena enseñanza se requiere saber sobre su teoría y sobre su práctica, con cierta profundidad. Si bien, la práctica analizada genera teoría, la teoría permite poner en marcha una práctica más fundamentada. De tal forma, que el ciclo práctica-teoría-práctica, por medio del cual se crea el conocimiento didáctico, trae consigo un mayor conocimiento sobre la realidad vivenciada, la práctica de la enseñanza y posibilitando el desarrollo de una didáctica crítica.

En este sentido, Bolívar (2004) está de acuerdo con que los programas de desarrollo profesional de carácter instrumental, hasta ahora, dominantes en las instituciones educativas no sean excluidos totalmente, y muy por el

contrario, coexistan con el nuevo modelo de formación basado en la experiencia. El autor reconoce que el conocimiento docente práctico, producto de la experiencia del profesor, se contrasta con otras propuestas y se enriquece con los aportes del conocimiento educativo disponible, en tanto que se estructura conceptualmente la práctica.

En un programa de formación docente creado en el marco de la reflexión y la investigación en el contexto institucional, en determinados momentos se puede presentar la necesidad, surgida desde la práctica, de formación en contenidos disciplinares nuevos o específicos, así como de métodos o estrategias para trabajar en el aula. Siendo que en este caso la selección de los contenidos para la formación de los docentes obedece a los problemas planteados desde la práctica, y no como una oferta amplia de cursos a la carta, tal como suele suceder en los programas más tradicionales de formación docente.

Se propone así un enfoque de formación docente complementario, es decir, uno que trabaje la práctica como fuente conocimiento y de construcción teórica, pero que a su vez se sirva del conocimiento educativo ya construido y avalado por la comunidad académica, bien para probar teorías o sustentar el primero o para ayudar en su reconstrucción.

#### **6.4. Lineamientos metodológicos para abordar el problema desde la práctica: La Investigación Acción como posibilidad**

Las ideas antes expuestas sobre la necesidad de investigar y hacer seguimiento al desarrollo curricular, precisar y mejorar la propuesta didáctica y establecer un programa para la formación de los docentes de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia, como posibles respuestas al problema tratado durante esta investigación, se pueden abordar perfectamente bajo un modelo de investigación acción. La intérprete de esta experiencia hermenéutica considera que la investigación acción además de permitir abordar en forma conjunta los tres campos de intervención señalados,

tiene otra característica fundamental y es la de involucrar en el proceso al colectivo docente, puesto que se trata de un proceso que pretende resolver los problemas de los profesionales en ejercicio, en este caso los profesores, quienes deben asumir el papel de investigadores de la acción.

Antes de avanzar en la exposición de argumentos teóricos que justifican el por qué se propone esta metodología y no otra, es bueno resaltar una cita del documento rector del programa en la cual se anuncian las temáticas llamadas a investigar como parte del derrotero conceptual propuesto para operativizar la articulación de la investigación en el currículo, en donde la investigación sobre lo educativo, específicamente sobre lo metodológico aparece en primer término.

Realizar una investigación orientada a priorizar las siguientes tres vertientes: la metodología docente, para de esta manera, renovar permanentemente la propuesta académica; la ciencia aplicada, para generar propuestas pertinentes de transformación sectorial a corto y mediano plazo; y, la ciencia básica, para generar el conocimiento necesario que, mediante una articulación con los logros de la ciencia aplicada, fomente transformaciones a largo plazo. (Comité de Carrera & Grupo de apoyo curricular, 1998)

Los antecedentes teóricos de la investigación-acción pueden situarse en el surgimiento del método de investigación propuesto por el psicólogo social Kurt Lewin por medio de su trabajo en el movimiento de Dinámicas de Grupos del periodo reconstruccionista de la posguerra. Lewin concibió este tipo de investigación como la desarrollada por personas, grupos o comunidades que realicen actividades en bien de todos, consistente en llevar a cabo una práctica reflexiva en la que interactúan la teoría y la práctica con el propósito de invitar a cambios en la situación estudiada.

La investigación-acción en la que se complementan la investigación curricular, la formación del profesorado y el mejoramiento de la enseñanza tiene sus orígenes en la tradición anglosajona y se reconoce como un proceso en espiral en donde se suceden indefinidamente momentos de teorización, de

experimentación y de observación. Los principales representantes del origen de este enfoque son Stenhouse, McDonald y Elliot.

Este tipo de investigación ha sido utilizado en diferentes ámbitos incluyendo el de la salud, el industrial, el social comunitario, y por supuesto, el educativo. La investigación educativa realizada mediante la investigación-acción se relaciona íntimamente con los problemas del currículo, así lo declara abiertamente John Elliot en la introducción del texto de McKernan: "En educación, la investigación-acción es investigación-acción del *curriculum*" (McKernan, 2008, p. 19).

Bajo esta perspectiva, y entendiendo el currículo como una idea o una propuesta educativa a ser probada, la investigación acción se convierte en la oportunidad que tienen los profesores para poner a prueba la hipótesis planteada, utilizando como criterio principal la reflexión rigurosa sobre la práctica; de tal forma que tanto la reflexión como la investigación de la acción se convierten, a su vez, en las estrategias más importantes para evolucionar profesionalmente.

McKernan (2008), considera que la investigación acción es un estudio científico autorreflexivo de los profesionales, en este caso los profesores, para mejorar la práctica. El autor hace énfasis en dos aspectos que han de considerarse siempre que se asuma la investigación acción como posibilidad; el primero, es que se trata de un estudio riguroso por medio de procedimientos científicos, y el segundo, es que los profesionales asumen una posición crítica y reflexiva sobre el proceso y los resultados.

El carácter científico que se vislumbra en la investigación acción obedece a sus raíces en el método científico, el cual se remonta según McKernan (2008) al movimiento de la Ciencia de la Educación de finales del siglo XIX. Se reconoce entonces que existen diversos hilos en la evolución de este proceso para investigar, lo que por su parte le ha permitido registrar el uso de diversos principios y procedimientos durante su desarrollo histórico.

Siguiendo a McKernan (2008), se comprende la tendencia contemporánea de la investigación acción, pues el autor expone los siguientes movimientos históricos y filosóficos como contributivos para el desarrollo de ésta: el movimiento de la Ciencia en la Educación del siglo XIX que se encarga de introducir el método científico en la educación; el pensamiento educativo experimentalista y progresista, en particular el pensamiento de John Dewey con la aplicación del método científico para la resolución de problemas en áreas como la educación; el movimiento de la Dinámica de Grupos en la psicología social y el entrenamiento en las relaciones humanas, con Lewin defendiendo ideas como que los problemas sociales deberían servir como lugar de investigación de las ciencias sociales; la actividad reconstruccionista de desarrollo del currículo en la posguerra en Estados Unidos, durante la denominada era "Corey", cuyo proponente creía que la investigación acción podía cambiar y mejorar significativamente la práctica curricular debido a que los profesores utilizarían los resultados de sus investigaciones; y por último, el movimiento del profesor investigador a la cabeza de autores como Stenhouse y Elliot, quienes tienen como tesis central que la enseñanza se debe basar en la investigación, en tanto que la investigación y el desarrollo del currículo le competen al profesor.

Es por lo anterior que la investigación acción ha desarrollado históricamente diversos modelos teóricos que McKernan (2008) agrupa en tres campos o tipos: Tipo 1: la investigación acción científica (el modelo de Lewin, 1947, el modelo de Taba, 1962); Tipo 2: la investigación acción práctico deliberativa (el modelo de Elliot 1981, el modelo de Ebbutt, 1983); y Tipo 3: la investigación acción crítico emancipadora (el modelo de la Universidad de Deakin en Australia con McTaggart y cols., 1982; Kemmis, 1983; Carr y Kemis, 1986 y Kemmis y McTaggart, 1988).

McKernan (2008), plantea su propio modelo al que denomina "Modelo de proceso temporal", el cual se sugiere como el más conveniente para que oriente el trabajo a realizar con los profesores del programa de Medicina Veterinaria de la Universidad. La investigación acción bajo el modelo de proceso temporal, propuesta por el autor, recoge los elementos constitutivos

de los tres tipos de investigación anteriormente señalados, los que a su vez son propios del currículo, esto es, lo técnico, lo práctico y lo crítico. Bajo este marco de investigación los profesores:

(...) necesitan destrezas técnica (por ejemplo, cómo definir los objetivos de la instrucción) lo mismo que destrezas prácticas (por ejemplo, realizar juicios, supervisión autorreflexiva, destrezas en el trabajo en grupos pequeños), pero muy especialmente, destrezas en el desarrollo e investigación del curriculum. (McKernan, 2008, p.48)

Finalmente, por ser la investigación acción un proceso que responde a los criterios científicos de investigación debe reunir ciertas características. Lo anterior significa que todo trabajo que se emprenda bajo este marco de investigación en el programa de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia requiere:

- Partir de una pregunta o situación problémica formulada claramente que sea coherente con los resultados que se esperan obtener
- Una sustentación articulada y comprensible que le dé forma y estructure todas las decisiones que se tomen entorno a las formas de indagación, a los instrumentos a utilizar y a los procedimientos requeridos para llevar la investigación a la práctica
- Un plan para la recolección de datos que garantice calidad, confiabilidad y validez
- Un plan de análisis y de interpretación que sea coherente con el desarrollo de la investigación, pero sobre todo que responda a las preguntas formuladas

En forma complementaria, y por tratarse de investigación acción bajo el modelo propuesto por McKernan, ésta reúne una serie de principios que nacen de seleccionar las ideas más profundas de las intervenciones teóricas y prácticas que han expuesto otras tradiciones o paradigmas. Como el autor lo expresa se trata de que "El elemento común unificador lo constituye que toda investigación acción es una forma de *indagación reflexiva* regida por rigurosos



principios o cánones de procedimiento" (McKernan, 2008, p.51). Algunas de esas ideas, concepciones o principios que necesitan estar presentes en toda investigación acción son:

- Interés por mejorar la calidad de la acción y la práctica humana
- Interés por afrontar los problemas inmediatos de los profesionales, en su lugar los profesores
- Interés por alcanzar una mejor comprensión de lo humana, ello explica la necesidad del pensamiento reflexivo y el poder que éste tiene
- Interés por el trabajo en colaboración o participativo: por ser una investigación que la asumen los involucrados en la situación problemática, todo aquel que muestre interés debe ser incluido en su desarrollo y la puesta práctica de las soluciones seleccionadas
- Trabajo *in situ*: la investigación se realiza en el lugar donde ocurre el problema
- Enfoque de caso: por abordar la problemática que vive un grupo social específico difícilmente se puede generalizar, aunque tampoco es el propósito
- No controla variables del entorno
- El problema, los propósitos y la metodología pueden cambiar durante su desarrollo porque se comprende que la óptica de la situación puede variar y puede ser necesario una nueva definición de la situación
- Metodológicamente es ecléctica reflexiva: es decir, que los investigadores pueden diseñar nuevos instrumentos y técnicas dependiendo de las necesidades para abordar el problema
- La aplicación de los resultados es fundamental y se debe compartir el valor utilitario de éstos entre todos los participantes
- La crítica es un aspecto esencial del proceso y una parte importante hacia la comprensión, la interpretación y el cambio (McKernan, 2008, p.51).

En síntesis lo que se está proponiendo es que los profesores como agentes de cambio, responsables de las dinámicas curriculares (normales o problemáticas) asuman la investigación acción como un proceso técnico, práctico y

críticamente reflexivo para conseguir el cambio y la evolución de su profesión, y consecuentemente, para el mejoramiento de la práctica y de la calidad educativa.

## **7. La voz de las autoridades sobre la propuesta**

Conversar con los expertos o autoridades académicas sobre la propuesta hace parte de la experiencia hermenéutica como un mecanismo para llegar a un acuerdo y provocar la unidad de sentido, de tal forma que se legitime lo propuesto y pueda ser vivenciada en otra experiencia hermenéutica por el mismo intérprete, o por otros. Durante este proceso se consultaron cuatro autoridades académicas que de acuerdo a su perfil académico (anexo 4) centraron sus ideas en diferentes tópicos de la investigación. Los tres expertos internacionales fueron abordados en la pasantía doctoral realizada en la Universidad de Buenos Aires durante el periodo de septiembre a octubre de 2009, la cual fue orientada por la profesora Edith Litwin. El profesor Guillermo Londoño Restrepo fue consultado en la ciudad de Medellín, en el mes de agosto de 2010.

Existe un consenso por parte de las autoridades con relación a la importancia de mejorar el papel del profesorado y de cualquier tipo de iniciativa que se plantee para mejorar la participación de éstos en el currículo, y en consecuencia, mejorar las prácticas de enseñanza. En este sentido, cabe resaltar que la iniciativa de formación profesoral bajo un ambiente de reflexión e investigación sobre las prácticas es una idea en la que todos coinciden.

La profesora Edith Litwin (ya fallecida), de hecho inicia sus apreciaciones sobre la investigación, citando a su colega Alicia Camilloni cuando ésta, en alguna ocasión, abordó una conferencia sobre transformación curricular afirmando que "los currículos se resisten a los profesores". La profesora Litwin es del pensamiento que lo ocurrido en el currículo de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia hace parte de las dinámicas propias de los cambios curriculares, y por ser este un cambio paradigmático en la enseñanza

de la medicina veterinaria puede tardar mucho tiempo su implementación, ella afirma que "Cuando un currículo rompe tradiciones puede tardar hasta treinta años en que ocurra una verdadera apropiación". La autora estima oportuno que la propuesta planteada en este capítulo parta de lo que piensan y hacen los profesores; para ella en el trabajo de observación, análisis y reflexión colectiva sobre las prácticas se pueden encontrar "los intersticios", es decir, los puntos de acercamiento entre lo que propone el currículo y la enseñanza. Por ejemplo, destaca la posibilidad que ofrecen las prácticas de enseñanza de aquellos profesores que han tenido un mayor acercamiento al currículo, como se evidenció en la investigación, pero también desde las opiniones expresadas por los profesores durante las conversaciones al considerar el estudio de casos como una buena opción para la enseñanza de la medicina veterinaria. La profesora Litwin opinó que la investigación acción, como alternativa metodológica, es una buena opción para el trabajo de identificación y de socialización de las que ella denominó "buenas prácticas", como aquellas que en nuestro caso se corresponda con el currículo.

Por su parte, la profesora Camilloni resaltó la importancia de la formación pedagógica planteada para el colectivo docente. Ella piensa que los profesores deben formarse para la implementación de un currículo, y de no ser así asumirlo durante el proceso de desarrollo curricular. La didáctica está de acuerdo con el proceso de formación mediado por la práctica, destacando la importancia de incorporar los momentos de formación pedagógica específica para atender necesidades formativas identificadas por el colectivo docente, bien sea sobre métodos o estrategias, como es el caso del Aprendizaje Basado en Problemas según la tendencia curricular que ofrece el programa. También sugiere que las experiencias de otras instituciones, o incluso de la misma Universidad como es el caso del programa de Medicina, pueden favorecer el proceso de formación del profesorado, que debe ser continuo.

Bajo la perspectiva del mexicano Ángel Díaz Barriga, esta investigación planteó la comprensión de las prácticas de enseñanza desde la óptica del currículo para llegar a proponer algo, que en su opinión está ocurriendo actualmente en el mundo, y es el análisis e incluso la evaluación de la labor

docente a través de la mirada y la reflexión de los propios actores, los profesores. De acuerdo con el profesor Díaz, los espacios de reflexión sobre la actividad docente que deben ser institucionales, son espacios oportunos para que los profesores se formulen preguntas como: ¿Qué se está logrando? ¿Qué no se está logrando? ¿Por qué no se está logrando? ¿Qué hay que hacer para mejorar? ¿Por qué hay desajustes en las prácticas entre uno y otro profesor? O las preguntas planteadas por Ken Bain<sup>44</sup> en el texto "Lo que hacen los mejores profesores universitarios", en donde se combina perfectamente, lo que se plantea en esta propuesta, qué hacen los mejores profesores, pero también qué piensan.

Por último, el exvicerrector de docencia de la Universidad de Antioquia, profesor Guillermo Londoño Restrepo, quien implementó e impulsó los procesos de transformación curricular en la Institución, resaltó al igual que la profesora Camilloni, la importancia de los espacios específicos de formación docente dirigidos a desarrollar temáticas necesarias como son las estrategias didácticas requeridas para el desarrollo de los nuevos currículos en la Universidad. También, como en el caso de las otras autoridades, señaló la importancia de reflexionar, investigar y aprender sobre aquellos que él denominó los profesores destacados, como una oportunidad que tiene cada dependencia académica para investigar y aprender de sus docentes, pero también la Institución, y en este último caso nombró una serie de profesores destacados de las diferentes unidades académicas universitarias.

Las autoridades consultadas coinciden con nosotros en destacar el papel preponderante que tiene el profesor en todo el proceso de desarrollo curricular y en su responsabilidad al hacer de una propuesta educativa una realidad o no en el aula. Por ello, también concuerdan con la idea de que trabajar con los

<sup>44</sup> El texto de Ken Bain (2004), "Lo que hacen los mejores profesores universitarios", desarrolla algunos de los capítulos a través de las siguientes preguntas: capítulo 2: ¿Qué es lo que saben sobre cómo aprendemos?, capítulo 3: ¿Cómo preparan la clase?, capítulo 4: ¿Qué esperan de sus estudiantes?, capítulo 5: ¿Cómo dirigen la clase?, capítulo 6: ¿Cómo tratan a los estudiantes?, capítulo 7: ¿Cómo evalúan a sus estudiantes y así mismos? y el Epílogo: ¿Cómo podemos aprender de ellos?

profesores en la investigación del currículo, en la identificación de una didáctica apropiada para el programa y en la elaboración de un programa de formación profesoral permanente de acuerdo a las necesidades individuales e institucionales, todo ello bajo un clima generador de reflexión y de investigación acción sobre las prácticas, es un camino complejo, pero también apropiado para la necesidad sentida de articular el currículo y las prácticas de enseñanza.

## **8. Perspectivas o sobre el futuro de la investigación**

La experiencia hermenéutica vivenciada y documentada por medio de este informe se convierte en el inicio de un trabajo permanente sobre la enseñanza de la medicina veterinaria en nuestro programa, que en correspondencia con la propuesta presentada, estará sustentada por la investigación. Para dar soporte a lo antes expuesto se opta por la estrategia institucional de conformar un grupo de investigación cuyo objeto de estudio será la enseñanza de la medicina veterinaria, con pretensiones de abordar su objeto no sólo en la Universidad de Antioquia, sino también en el ámbito local, nacional e internacional.

La iniciativa de la creación de un grupo de investigación sobre la enseñanza de la medicina veterinaria se considera esencial por múltiples razones, brevemente expuesto, las siguientes son las de mayor trascendencia, de acuerdo con el pensamiento de la intérprete:

- Es una necesidad fundamental estudiar y analizar los problemas inherentes a la enseñanza y el aprendizaje de la medicina veterinaria en nuestro propio contexto; fomentando igualmente la implementación de las propuestas de solución y su respectivo seguimiento para mejorar la práctica, todo ello bajo el ambiente riguroso que le confiere la investigación científica. Además, el personal docente y los futuros médicos veterinarios representan un potencial humano importante para realizar las propuestas de investigación, bien sea en el grupo o en el

marco de los posgrados, así como también en los trabajos de ascenso en el escalafón docente, en los cuales se aborde algún aspecto relacionado con el objeto de estudio aquí propuesto

- Otra razón, no menos importante, es que si bien la Universidad de Antioquia como institución responsable de sus proyectos asesora a las diferentes dependencias en los procesos académicos, no cuenta con los dispositivos o las estrategias necesarias para hacer un acompañamiento permanente de todos los procesos que emprende. En este sentido, por ejemplo, no se dispone de la asesoría permanente por parte de los profesionales en educación para el desarrollo, análisis, evaluación o investigación de las transformaciones curriculares. De lo anterior, se desprende que los programas y sus profesores, en ocasiones, se quedan solos enfrentando los problemas inherentes al complejo e incierto proceso educativo de cambio. La configuración de un grupo como el que se propone tendría mayor oportunidad de afrontar los problemas en cuestión, que aquellas iniciativas que nacen de las intenciones individuales de los profesores en la tentativa por dar solución a los problemas en el aula. Además, si se tiene en cuenta la tendencia actual a nivel de la docencia universitaria de trabajar en forma colegiada para buscar mejores resultados y asegurar la aplicación de los mismos, la estrategia de la conformación del grupo de investigación se convierte en una muy buena opción
- Por otra parte, ante la sugerencia de utilizar como una de las principales estrategias de investigación la denominada investigación acción, la constitución de un grupo principal, viabiliza con mayor fuerza la posibilidad del trabajo colectivo, puesto que asegura la formación de los líderes o investigadores principales para que formen y orienten el trabajo de los subgrupos y de la comunidad en general
- En la historia del programa es la primera vez que uno de los miembros de su comunidad académica realiza estudios de posgrado, a nivel de doctorado, en el área de la educación. La ausencia de interés o de

compromiso académica en este sentido se podría explicar según lo sustentado por Zabalza (2004), esto es la orientación marcada que tienen los profesores universitarios en su formación disciplinar o especializada, más no en su formación como docentes. Con lo anterior, lo que se quiere resaltar es que la formación de un miembro de la comunidad académica de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia, como doctor en educación, debe ser utilizada, como mínimo, para dar inicio y continuidad a la investigación de los problemas que tiene el programa relacionados con su tarea de mayor responsabilidad: la enseñanza y la formación de médicos veterinarios

- Desde una visión epistemológica el programa, como todos los programas académicos a nivel superior, requiere, y potencialmente puede, realizar un constructo teórico fundamentado científicamente en su propia experiencia formadora de acuerdo a su contexto, a sus problemas y a sus participantes orientado por sus principios y los de la institución en la cual se encuentra inserto
- El grupo se convierte en una estrategia real y concreta para el acercamiento de los profesores a la formación pedagógica, tal vez de una manera más estimulante y oportuna para ellos, puesto que se puede realizar en sus tiempos, en su espacio laboral y para dar solución a los problemas reales que se presentan en su práctica, condiciones que muchas veces limitan los procesos de formación profesional
- Finalmente, la conformación de los grupos de investigación siempre abre la posibilidad de crear y consolidar relaciones académicas e institucionales con otros investigadores interesados en la temática de estudio. Al mismo tiempo, estas relaciones permiten la comparación crítica frente a los procesos de la enseñanza y el aprendizaje de la medicina veterinaria en otros escenarios, bien sea para incorporarlos o para exponer nuestros resultados ante otras audiencias

En el marco de las ideas expuestas, el grupo tendría posibilidades de explorar diversas temáticas que se podrían constituir en futuras líneas de investigación de acuerdo a los desarrollos, entre ellas estarían:

- La enseñanza de la medicina veterinaria
- El aprendizaje de la medicina veterinaria
- La formación pedagógica de los profesores de medicina veterinaria
- Conocimiento profesional del profesor de medicina veterinaria

El proceso de conocimiento y transformación de la realidad requiere en buena parte del desarrollo de la actividad científica, especialmente en las áreas que afectan directamente al ser humano, como es la educación. Por ello, la posibilidad de formar un grupo como el que propone instaure el espacio y las condiciones necesarias para poder acercar la actividad científica en educación con las necesidades de la práctica educativa de la medicina veterinaria, de tal manera que se puedan generar propuestas reales y concretas en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de la profesión con fundamentación científica.

## **9. Algunas ideas para cerrar temporalmente el círculo de la comprensión... o sobre las conclusiones**

Lo primero por decir es que el paradigma del currículo tecnocrático dominante que se traduce en una enseñanza transmisionista permanece arraigado en el programa de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia, posiblemente como en muchos otros programas de la Institución. Sin embargo, el esfuerzo consistente en reemplazarlo por otras formas de pensamiento, más acorde con las necesidades de formación que actualmente se le plantean a la educación superior, continúa vigente. Prueba de ello es la presente experiencia hermenéutica que intentó un acercamiento a los sujetos del currículo y de la enseñanza, los profesores, para tener una mejor comprensión del problema y plantear otras formas de abordarlo.



Es claro, después de llegar a esta unidad de sentido, que la tarea a favor de un nuevo paradigma curricular, en el que la enseñanza se comprenda como un proceso de construcción del conocimiento por parte del estudiante, no puede continuar siendo asumida bajo una visión técnica. Es necesario llegar a los profesores y a los estudiantes rastreando sus ideas, pensamientos, teorías, concepciones porque es desde el reconocimiento de las mismas que se pueden orientar las nuevas formas de entender la enseñanza y el aprendizaje.

Si bien esta investigación centró su atención en el papel de los profesores en el desarrollo curricular, y por ende en la implementación de éste en el aula; la experiencia hermenéutica realizada permitió establecer que la preocupación de los profesores por cómo aprenden los estudiantes de Medicina Veterinaria no es un asunto nuclear para ellos. Lo anterior, posiblemente como consecuencia del paradigma curricular que hasta hoy se mantiene, en el cual la enseñanza es el asunto central. Pero, independiente de la causa que está generando la situación, cualquier proyecto que se emprenda para mejorar la calidad del programa requiere considerar a los estudiantes como parte integral del proceso educativo.

Por ser herederos de la tradición curricular anglosajona y de la tradición didáctica francófona, somos una cultura a la cual le corresponde establecer los hilos de conexión, o poner en diálogo los focos de interés en que ambas tradiciones centran su atención. Lo anterior significa que al momento de pensar en cualquier estrategia para modificar o mejorar el currículo, como propuesta educativa, se requiere pensar en la didáctica, pensar en la enseñanza, pensar en el aprendizaje, pensar en y con los profesores y los estudiantes sobre lo que ocurre en el aula, como el espacio ideal para la interacción currículo-didáctica.

En este orden, la idea aquí planteada es apostar por un proceso de formación docente permanente que articule las necesidades institucionales, en este caso de orden curricular y didáctico, y las necesidades individuales, en donde los espacios y tiempos de formación estén ligados con los espacios y tiempos de

trabajo, en que los lugares de acción puedan ser, a la vez, lugares de reflexión, de acción y de aprendizaje.

De otro lado, esta experiencia hermenéutica contribuyó a la construcción teórico-práctica del currículo y la didáctica en diferentes aspectos, los más relevantes son:

- El investigar sobre las prácticas de enseñanza en el programa de Medicina Veterinaria en un marco curricular definido, posibilitó la definición de un marco teórico-interpretativo (de corte tradicional) para significarlas en un contexto social (el del programa de Medicina Veterinaria de la Universidad Pública) y así contribuir en la construcción teórica sobre las prácticas de enseñanza universitaria.
- El acercamiento a los docentes de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia para interpretar sus prácticas develó los sentidos que dichas prácticas tienen para ellos, aquel relacionado especialmente en la visión de una enseñanza para la transmisión de conocimientos. Es decir, que surgieron categorías de análisis sobre cómo piensan, que sienten, que opinan, como viven las prácticas estos docentes en un marco tradicional de enseñanza. Esto nos llevó a configurar las prácticas de enseñanza como parte de la nueva agenda para la didáctica, pero además a tratar temas que son olvidados o son tratados por otras disciplinas, uno de ellos lo que piensan los profesores sobre su tarea cotidiana, la enseñanza. Así las cosas, el abordar la investigación como una experiencia hermenéutica permitió el tratamiento de la didáctica como un saber o como una disciplina propia de la educación e incorporar a su investigación la mirada de los sujetos que la construyen, los profesores.
- Los resultados propios de la investigación se constituyen en un aporte a la investigación curricular que viene implementado la Universidad de Antioquia; además, podría constituirse en una nueva forma de abordar la temática puesto que como lo demostró el estado en cuestión, la relación

currículo-didáctica no es un tema abordado por otros investigadores en el país y en América Latina, según las fuentes revisadas hasta mayo de 2008.

- La construcción interpretativa alrededor de las prácticas de enseñanza del programa de Medicina Veterinaria se constituye en un aporte para abrir caminos en lo que posiblemente pueda ser una didáctica específica, una didáctica propia de la Medicina Veterinaria, en donde las dimensiones y componentes del sistema didáctico puedan ser resignificados.
- Aportes a los enfoques investigativos en didáctica: El asumir la investigación como una experiencia hermenéutica permitió consolidar la propuesta de la Línea Didáctica en Educación Superior del Doctorado en Educación de la Universidad de Antioquia, de colocar a la hermenéutica como una posibilidad paradigmática y metodológica para abordar las investigaciones en didáctica universitaria.
- La investigación también permitió establecer que el diseño de un protocolo donde se consignen los planteamientos curriculares de un programa académico, se convierte en un instrumento útil al momento de analizar las prácticas de enseñanza como elemento central para evidenciar si hay una real correspondencia entre el currículo y la didáctica en el aula.

Finalmente, para el cierre temporal de esta experiencia hermenéutica, es posible afirmar que si queremos implementar los nuevos currículos ofrecidos por las instituciones de educación superior, los profesores están llamados a enseñar desde otras concepciones. Pero, para que esto suceda de forma contundente, no basta con el aprendizaje de contenidos educativos específicos o de técnicas instructivas para la enseñanza; sino que los prejuicios, las creencias o las concepciones sobre la enseñanza, las teorías implícitas de la acción requieren ser modificadas. Para que esto pueda tener lugar habrá que partir, por una parte, de una adecuada comprensión de cómo los profesores, como profesionales aprenden y cambian; por otra parte, en lugar de dirigir los esfuerzos sólo a cambiar los modos de actuar en papeles

ya dados dentro de una estructura organizativa, se sugiere involucrarlos en una dinámica de investigación y reflexión que logre generar cambios estructurales que promuevan las prácticas de enseñanza que deseamos.

## REFERENCIAS <sup>45</sup>

Aguirre, J. C. (2006). Estatus epistemológico de la conversación y sus aportes a la práctica investigativa. *Cinta de Moebio*, Marzo, 25, p.0.

Agramonte del Sol, A., Mena, M. F., Fernández, G. L., Cárdenas de Baños, L., & González, J. L. (2007). Limitaciones del Enfoque Cognitivo en la formación integral del profesional de enfermería. *Revista Cubana Enfermería*, 2 (23). Recuperado del sitio Web de la Universidad de Antioquia: <http://www.udea.edu.co> y luego base de datos SCIELO.

Álvarez, C. M. & González, E. M. (2002). *Lecciones de Didáctica General*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Álvarez, J. M. (2001). *Entender la Didáctica, entender el Curriculum*. Madrid: Miño y Dávila Editores.

Apple, M.W. (1996). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Argentina, Secretaría de Educación, Dirección de Curricula. (2000). *Aportes para el debate curricular. Trayecto de formación general. Didáctica y Currículum*. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Feldman, D. Recuperado de <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/docentes/superior/normativa/mdycweb.pdf>

<sup>45</sup> Para la elaboración del texto se utilizaron las normas APA según: Centro de Escritura Javeriano. Normas APA. Recuperado de <http://portales.puj.edu.co/ftpcentroescritura/Recursos/normasapa.pdf>

Ayala, V. R. & Torres, A. M. C. (2007). Didáctica de la enseñanza: prácticas ejemplares en el sector salud. *Revista Cubana Educación Médica Superior*, 2 (21), p.0-0. Recuperado del sitio Web de la Universidad de Antioquia: <http://www.udea.edu.co> y luego base de datos SCIELO.

Barbosa, M.A. (1999). Didáctica y currículum: cuestionado fronteras. *Propuesta Educativa*, 20: 24-30.

Barrena, S. (2003). *La creatividad en Charles S. Pierce: Abducción y Razonabilidad*. Tesis doctoral, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Pamplona, España. Recuperado de <http://www.unav.es/gep/TesisDoctorales.html>

Basabe, L. & Cols, E. (2007/2008). La enseñanza. En: Camilloni, A. (Comp), *El saber didáctico* (1ª Reimpresión, pp. 71-117). Buenos Aires: Editorial Paidós.

Blanco, B. A, Morales, V. P. & Torre, P. J. (2008). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Prieto, N. L. (Coor). Barcelona: Octaedro, S.L|I.C.E.

Bloom, B. S. (1974). *Taxonomía de los objetivos de la educación: La clasificación de las metas educacionales*.

Bolívar, A. (2003). Retos actuales del Área de Didáctica y Organización Escolar en el ámbito universitario: experiencias, interrogantes e incertidumbres. *Didáctica y Currículum*. Recuperado de <http://dewey.uab.es/PMARQUES/dioe/DOEdid%E1ctica.doc>

(2004). Formación permanente del profesorado y desarrollo del currículum. *Revista Colombiana de Educación*, 47, 54-73.

(2006). El currículo como proyecto cultural. *Novedades educativas*, 180, diciembre/enero, 7-10.

(2008). *Didáctica y curriculum: de la modernidad a la posmodernidad*. Málaga: Ediciones Aljibe S.I. I.S.B.N. eBook: 978-84-9700-459-6.

Buitrón, M. N. (2002). El curriculum: un acercamiento profundo al término y los desafíos que presenta en las instituciones educativas. *Razón y Palabra*, 26, Abril-Mayo. Recuperado de <http://www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/logos/anteriores/n26/nbuitron.htm>

Camilloni, A. (1996/ 2004). De herencias, deudas, y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica En: de Camilloni, W. A., Davini, M.C., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M. & Barco, S. *Corrientes didácticas contemporáneas* (6ª Reimpresión, pp 11-39). Buenos Aires: Editorial Paidós.

(2007/2008). Introducción. En: Camilloni, A. (Comp), *El saber didáctico* (1a Reimpresión, pp. 18-22). Buenos Aires: Editorial Paidós.

(2007/2008). Justificación de la didáctica. En: Camilloni, A. (Comp), *El saber didáctico* (1a Reimpresión, pp. 19-22). Buenos Aires: Editorial Paidós.

(2007/2008). Los profesores y el saber didáctico. En: Camilloni, A. (Comp), *El saber didáctico* (1a Reimpresión, pp.41-70). Buenos Aires: Editorial Paidós.

Carvajal C. E. (2002). *La trascendencia del método, la metodología, la didáctica, la estrategia, la metódica y la mediación en el proceso docente investigativo universitario*. Monografía para optar al título de Especialista en Didáctica Universitaria, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Castillo, A. S. & Cabrerizo, D. J. (2006). Formación del profesorado en educación superior. Didáctica y currículum. Volumen I. Madrid. Ed: McGraw-Hill/Interamericana de España, S .A. U.

Castilla, L. M. & López de Mesa, C. (2007). Los roles del docente en la educación médica. [Versión electrónica]. *Educación y Educadores*, 01 (10), 105-113. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=834101>  
10

Civarolo, M. M. (2008). La idea de didáctica: antecedentes, génesis y mutaciones. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Colombia, Universidad de Antioquia, Comité de Carrera de Medicina Veterinaria y Grupo de Apoyo Curricular. (1998). *Propuesta de Transformación Curricular del Programa de Medicina Veterinaria*. Medellín: Gutiérrez, H. N., Tamayo, P. C., Gaviria, B. G., López, M. O., Cuartas, M. G., Restrepo, B. G. et al.

Cols, E. (2007/2008). Problemas de la enseñanza y propuestas didácticas a través del tiempo. En: Camilloni, A. (Comp), *El saber didáctico* (1ª Reimpresión, pp. 71-117). Buenos Aires: Editorial Paidós.

Comenio, J. A. (1971). *Didáctica magna*. (2a ed.) Versión española hecha directamente del magnífico ejemplar latino de todas las obras de este autor (*Opera Omnia*) que se conserva en la Biblioteca Nacional por Saturnino López Peces. Madrid: Reus S.A.

. (2004). La didáctica magna (14a ed., primera edición: Madrid, 1922). México, D.F: Editorial Porrúa.

Cometta, A.L. & Domeniconi, A.R. (2006). Sujetos y poder en las transformaciones curriculares de las carreras de formación docente en la Universidad Nacional de San Luis. Una lectura desde Pierre



Buordieu. *Fundamentos en Humanidades VII*, (14), 127-146.  
Recuperado de  
<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=18400706>

Contreras, D.J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado*. (2ª ed). Madrid: Ediciones Akal, S.A.

Corbetta, P. 2003. *Metodología y técnicas de investigación social*. España: McGraw Hill.

Chile, Ministerio de Educación. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación, e Investigaciones Pedagógicas. (2003). *Marco para la Buena Enseñanza*. Recuperado de  
[http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos\\_y\\_archivos\\_SIMCE/Material\\_de\\_apoyo\\_establecimientos/MBE.pdf](http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/Material_de_apoyo_establecimientos/MBE.pdf)

da Silva, T. (1998). Educación poscrítica, currículum y formación docente. En Dussel. I. B. A. & Tiramonti, G. D. S. (Comp), *La formación docente. Cultura, escuela y política. Debates y experiencias* (pp 21-30). Buenos Aires: Editorial Troquel, S.A.

de Alba, A. (1998). *Currículum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Argentina: Miño y Dávila Editores.

Dewey, J. (1951). *La educación de hoy*. Buenos Aires: Losada

(1960). *Las escuelas de mañana*. Traducción de Lorenzo Luzuriaga. (3a ed.). Buenos Aires: Losada.

(1963). *Democracia y Educación*. (5a ed). Buenos Aires: Editorial Losada, S.A.

Díaz, B. Á. (1989). La lectura de Tyler. Un síntoma de nuestra ignorancia sobre la historia y los procesos educativos. En Furla, A. & Pasillas, M. A. *Ralph Tyler. Lecturas comprometidas a cuarenta años de "Principios básicos del curriculum"* [Versión electrónica]. (pp. 25-40). México: Escuela Nacional de estudios Profesionales Iztacala. Recuperado de [http://www.angeldiazbarriga.com/400didáctica/pdf\\_capitulos/principios\\_basicos.pdf](http://www.angeldiazbarriga.com/400didáctica/pdf_capitulos/principios_basicos.pdf)

(1997). *Didáctica y curriculum: convergencia en los programas de estudio*. México: Paidós.

(1998). La investigación en el campo de la didáctica. Modelos históricos. [Versión electrónica]. *Perfiles Educativos*, 79-80 (20), 5-29. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13208002>

(1992). *Didáctica: Aportes para una polémica*. (2ª ed). Argentina: Rei Argentina S.A.

(2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5, 81-93. Recuperado de [www.redalyc.org](http://www.redalyc.org)

(2005). El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos. [Versión electrónica]. *Perfiles educativos*, 27, 9-30. Recuperado de [http://scielo.unam.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-6982005000100002&lng=es&nrm=iso](http://scielo.unam.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-6982005000100002&lng=es&nrm=iso)

& Inclán E. C. (2001). **El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos**. [Versión electrónica]. *OEI/Revista Iberoamericana de Educación*, 25, 17-41. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80002502>

Díaz, B. F. (2005). Desarrollo del currículo e innovación: modelos e investigación en los noventa. [Versión electrónica]. *Perfiles Educativos*, XXVII, 107, 57-84. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=834101>  
10

Diccionario de la Lengua Española. Real Academia Española de la Lengua. (2002) (22<sup>a</sup> ed.). Recuperado de <http://buscon.rae.es/drae/>

Domingues, de C. A (1991). A trajetória histórica da didática. *Publicación Serie Idéas*, 11, 15-25. Recuperado de: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/amb\\_a.php?t=020](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/amb_a.php?t=020). ()

Domínguez, H. R. & González, P.M. (2006). Variables del proceso docente y principios para la renovación curricular de la carrera de medicina. [En línea], *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 2 (20). Recuperado del sitio Web de la Universidad de Antioquia: <http://www.udea.edu.co> y luego base de datos DIALNET.

Doran, K. M., Kirley, K., Barnosky, A. R., Williams, J. C. & Cheng, J. E. (2008). Developing a Novel Poverty in Healthcare Curriculum for Medical Students at the University of Michigan Medical School. *Academic Medicine*, 83 (1), 5-13. Recuperado del sitio Web de la Universidad de Antioquia: <http://www.udea.edu.co> y luego base de datos OVID.

Doyle, W. (1992). "Curriculum and Pedagogy", en Jackson, Ph. (Ed.): *Handbook of research on curriculum: A project of the A.E.R.A.* Nueva York, McMillan.

Edelstein, G. (2002) Problematizar las prácticas de enseñanza En Revista. *Perspectiva, Florianópolis*, 2, (20), 467-482.

. (2003). Prácticas y residencias: Memorias, experiencias, horizontes... *Revista Iberoamericana de educación*, 33, 71-89. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=800033>  
06

Elliot, J. (1993/2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción* (3a Reimpresión). Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Escribano, G. A. (2004). *Aprender a enseñar: fundamentos de didáctica general* (2a ed). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Recuperado de <http://books.google.com.co/books>

Falcó, P. A. (2005). Orientar la asignatura de anatomía y fisiología hacia las competencias profesionales de enfermería: Propuesta de un proyecto docente. *Educación Médica*, 4 (8), 32-39. Recuperado del sitio Web de la Universidad de Antioquia: <http://www.udea.edu.co> y luego base de datos SCIELO.

Freire, P. (1972). *Educación liberadora*. Medellín: Editorial Prisma.

. (1979). *Pedagogía del oprimido* (37a ed.). México: Siglo Veintiuno Editores.

. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo Veintiuno Editores.

. (2007). *La educación en la ciudad* (4a ed.). México: Siglo XXI Editores.

Gadamer, H. G. (2005). *Verdad y método I*. Salamanca: Sígueme.

. (2002). *Verdad y método II*. España: Sígueme

Gaitán, C., Martínez, D., Gatarayiha, G., Romero, J., Saavedra, M. & Alvarado, P. (2005). Caracterización de la práctica docente universitaria. Estudio de casos: pregrado. Bogotá: Universidad Pontificia Javeriana. Recuperado de <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis11.pdf>

Galeano, M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial Universidad Eafit.

Giraldo, M. G & Rodríguez, B. (2001). *La sistematización del proceso de elaboración de la propuesta de transformación curricular en el programa de medicina veterinaria*. Manuscrito no publicado. Universidad de Antioquia, Facultad de Ciencias Agrarias, Medellín, Colombia

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

. (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Editorial Paidós.

Goodson, F.I. (2003). *Estudio del curriculum: casos y métodos*. Buenos Aires: Amorrortu.

Goldie, J., Schwartz, L., McConnachie, A., et al. (2004). The impact of a modern medical curriculum on students' proposed behaviour on meeting ethical dilemmas. *Medical Education* 38, 942-949. Recuperado del sitio Web de la Universidad de Antioquia: <http://www.udea.edu.co> y luego base de datos Web of Science.

Gómez, L. F. (2005a). Comparación de una propuesta pedagógica universitaria con las prácticas cotidianas en las aulas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24 (10), 165-189. Recuperado del sitio Web

de la Universidad de Antioquia: <http://www.udea.edu.co> y luego base de datos DIALNET.

(2005b). Filosofía institucional, teorías implícitas de los docentes y práctica educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 35 (1-2), 35-88. Recuperado del sitio Web de la Universidad de Antioquia: <http://www.udea.edu.co> y luego base de datos HAPI.

González, E. M. (1999). *Corrientes pedagógicas contemporáneas*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.

(2000). *Un currículo basado en la solución de problemas para la formación de profesionales*. Medellín: Imprenta Universidad de Antioquia.

(2002). Algunas razones para considerar la didáctica como un sistema complejo. *Círculo de Humanidades*

(2006a). *Sobre la hermenéutica o acerca de las múltiples lecturas de lo real*. Medellín: Universidad de Medellín. El problema, el estado en cuestión, la metodología

(2006b). ¿Cómo la didáctica puede traducir los saberes? En Universidad de Antioquia (Comp.), *Diploma en fundamentación pedagógica y didáctica universitaria* (pp. 94-97) (2a ed). Medellín: Imprenta Universidad de Antioquia. Unidad de significancia didáctica

(2010a). *Sobre la experiencia hermenéutica o acerca de otra posibilidad para la construcción del conocimiento*. Manuscrito enviado para publicación.

(2010b). *El retorno a la traducción o nuevamente sobre la historia del concepto de hermenéutica*. Manuscrito enviado para publicación.

Carvajal, C. E. & Franco, S. J. (2002). La docencia y la investigación: Un espacio de encuentro para la didáctica universitaria. *Revista de Educación y Pedagogía. Separata*, XIV, 32, 43-63.

Upegui, V. M., Duque, R. M. & Álvarez, O. M. (2009). Sobre la evaluación de currículos en educación superior. Medellín: Imprenta Universidad de Antioquia

González, M. (2002). Aspectos éticos en la investigación cualitativa. En: OEI-Ediciones-*Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 8. Recuperado de <http://www.campus-oei.org/salactsi/mgonzalez5.htm>

Grundy, S. (1991/1998). *Producto o praxis del curriculum*. (2ª Reimpresión). Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Grupo Interdisciplinario de Investigación en Currículo (2008). Currículo y flexibilidad curricular. Medellín: Universidad de Antioquia, Vicerrectoría de Docencia. (Series Vicerrectoría de Docencia. Entrega 1).

Guzmán, S. & Sánchez, P. (2006). Efectos de un programa de capacitación de profesores en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios en el Sureste de México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-guzman.html>

Hamilton, D. (1993). Orígenes de los términos educativos "clase" y "currículum". *OEI-Revista Iberoamericana de Educación, Enero-Abril, Estado y Educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie01a06.htm>

(1999). La paradoja pedagógica o ¿Por qué no hay una didáctica en Inglaterra? *Propuesta Educativa*, 20, 6-13.

- Herbart, G. F. (1920). *Bosquejo para un curso de pedagogía*. Madrid: Ediciones de La Lectura.
- Hernández, J. S. (1999). Bases históricas para el estudio del curriculum en educación superior. *Revista Sonorense de Psicología*, 2, 79-88. Recuperado de <http://kunkaak.psicom.uson.mx/rsp/13-2-79.pdf>
- Heylings, D. J. (2002). Anatomy 1999-2000: the curriculum, who teaches it and how? *Medical Education*, 36: 702-710. Recuperado del sitio Web de la Universidad de Antioquia: <http://www.udea.edu.co> y luego base de datos Web of Science.
- Hirsch, A. (2006). Construcción de un estado del conocimiento sobre valores profesionales en México. [Versión electrónica]. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-hirsch2.html>
- Horrutiner, S. P. (2006). El reto de la transformación curricular. [Versión electrónica]. *OIE Revista Iberoamericana de Educación*, 40, 3-25. Recuperado de [www.rieoei.org/deloslectores/034Madriz.PDF](http://www.rieoei.org/deloslectores/034Madriz.PDF)
- lafrancesco, G. M. (2003). *Nuevos fundamentos para la transformación curricular. A propósito de los estándares*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Jackson, P.W. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jaramillo, J. (2005). Prácticas de enseñanza. En Gaitán, R. C., Campo, V. R., García, C. L., Granados, L. F., Jaramillo, P. J. & Panqueva, T. J., *Prácticas educativas y procesos de formación en la educación superior* (pp 24-33). Series Estados del Arte. Bogotá: Pontifica Universidad Javeriana, Facultad de Educación. Recuperado de <http://peypdf2007.blogspot.com/> o de [ca.gaitan.googlepages.com/peypdf.pdf](http://ca.gaitan.googlepages.com/peypdf.pdf)



Jaramillo, J. & Gaitán, C. (sf). Prácticas de enseñanza universitaria. Didáctica de las ciencias de la salud. Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de [http://redaberta.usc.es/aidu/index2.php?option=com\\_docman&task=docview&gid=267&Itemid=8](http://redaberta.usc.es/aidu/index2.php?option=com_docman&task=docview&gid=267&Itemid=8)

. (2008). Caracterización de las prácticas de enseñanza universitarias. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 2 (2). Recuperado de <http://www.umng.edu.co/www/resources/Vol2No2Art1.pdf>

Kemmis, S. (1993). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción* (2ª ed.). Madrid: Ediciones Morata S.A.

Kerkering, K. W. & Novick, L. F. (2005). An Enhancement Strategy for Integration of Population Health into Medical School Education: Employing the Framework Developed by the Healthy People Curriculum Task Force. *Academic Medicine*, 83 (4), 345-351. Recuperado del sitio Web de la Universidad de Antioquia: <http://www.udea.edu.co> y luego base de datos OVID.

Klafki, W. (1993). Curriculum-Didáctica. En: Kuper, W. (Comp), *Currículo y didáctica general. Contribuciones de la pedagogía alemana*. Quito: Ediciones ABYA YALA. Recuperado de <http://books.google.com.co/books>

Larcombe, J. & Dick, J. (2003). Who is best qualified to teach bioscience to nurses? (Arts & science: education). *Nursing Standard*, 17 (51), 38-42. Recuperado del sitio Web de la Universidad de Antioquia: <http://www.udea.edu.co> y luego base de datos OneFile.

Lave, J. (2001). La práctica del aprendizaje. En Chaiklin, S. & Lave, J. (comps), *Estudiar las prácticas*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Lerner, D. (1996). La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición. En: Castorini, A., Ferreiro, E., Lerner, D. & Kohl de Oliveira, M. *Piaget-Vigotsky, contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires: Padiós.

López, N. E. (1997). *Retos para la construcción curricular. De la certeza al paradigma de la incertidumbre creativa*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

., (2001). *La de-construcción curricular*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Litwin, E. (1996/2004). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En: de Camilloni, W. A., Davini, M.C., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M. & Barco, S. *Corrientes didácticas contemporáneas* (6ª Reimpresión, pp 91-115). Buenos Aires: Editorial Paidós.

., (1997/2005). *Las configuraciones didácticas: Una nueva agenda para la enseñanza superior* (3a reimpresión). Buenos Aires: Paidós.

., (2008). *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Buenos Aires: Editorial Paidós

., (2010). La evaluación de la docencia: plataformas, nuevas agendas y caminos alternativos. [Versión electrónica] *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3 (1e), 51-59. Recuperado de [http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1\\_e/art4.pdf](http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art4.pdf)

Litzelman, D. K. & Cottingham, A. H. (2007). The New Formal Competency-Based Curriculum and Informal Curriculum at Indiana University School of Medicine: Overview and Five-Year Analysis. *Academic Medicine*, 82 (4), 410-421. Recuperado del sitio Web de la Universidad de Antioquia: <http://www.udea.edu.co> y luego base de datos OVID.

Lundgren, P.U. (1992). *Teorías del currículum y escolarización*. Madrid: Ediciones Morata, S.A.

Lundgren, P.U. (1992). *Teorías del currículum y escolarización*. Madrid: Ediciones Morata, S.A.

Magendzo, K. A (1986/1991). *Currículum y cultura en América Latina* (2ª ed.). Chile: Programa interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE).

. (1996). *Currículo, Educación para la Democracia en la Modernidad*. Santiago de Chile: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE).

Mager, R. (2002). *Como formular objetivos didácticos: el primer paso para el éxito de la formación*. Barcelona: edición EPISE, S.A., Training Club y Ediciones Gestión 2000, S.A.

Malet, A.M. (sf). *Cuestiones epistemológicas de la didáctica: algo está pendiente*. Recuperado de <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/032.pdf>

Mallart, N. J. (1999). Didáctica: del currículum a las estrategias de aprendizaje. *Revista Española de Pedagogía*, 217, 417-438.

Martínez E. R. Los estados de conocimiento de la investigación educativa: su objeto, su método y su epistemología. Recuperado de [http://www.fundacionmclaren.org/proyectos/martinez7a\\_d.html](http://www.fundacionmclaren.org/proyectos/martinez7a_d.html)

Martínez, L. A. (1999). Qué significa construir un estado del arte desde una perspectiva hermenéutica? *Revista criterios (Pasto)*, 8, 13-20.

Masters, H., Forrest, S., Harley, A., Hunter, M., Brown & Risk, I. (2002). Involving mental health service users and carers in curriculum

development: moving beyond 'classroom' involvement. *Journal of Psychiatric & Mental Health Nursing*, 9 (3), 309-316. Recuperado del sitio Web de la Universidad de Antioquia: <http://www.udea.edu.co> y luego base de datos OVID.

Medina, C., de Simancas, K. & Garzón, A.C. (1999). El pensamiento de los profesores universitarios en torno a la enseñanza y demás procesos implícitos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 2 (1), 563-570. Recuperado de [http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1\\_e/art4.pdf](http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art4.pdf)

McKeown, P.P., Heylings, D. J .A., Stevenson, M., et al. (2003). The impact of curricular change on medical students' knowledge of anatomy. *Medical Education*, 37, 954-961. Recuperado del sitio Web de la Universidad de Antioquia: <http://www.udea.edu.co> y luego base de datos Web of Science.

McKernan, J. (1999/2008). *Investigación-acción y curriculum* (3ª Reimpresión). Madrid: Ediciones Morata, S.A

Menck, P. (1999). La didáctica general. La sustancia de la didáctica. *Propuesta Educativa*, 20, 14-23

Mora, G. J. P (2004). El curriculum como historia social (Aproximación a la historia del curriculum en Venezuela). *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 9, 49-74. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1216585>

Moreno, J. M. (2003). Didáctica y Curriculum: Notas para una genealogía de los estudios curriculares en España. *UNED, Madrid*. Recuperado de <http://dewey.uab.es/pmarques/dioe/jmmoreno.doc>

Motos, T. T. (s.f). *Escenarios para el currículo y la innovación en el siglo XXI*. Recuperado de <http://www.iacat.com/1-cientifica/escenariosCurriculo.htm>

Not, L. (2002). *La enseñanza dialogante: hacia una educación en segunda persona*. Barcelona: Herder.

Palamidesi, M. & Gvitz, S (2008). *El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza* (3a ed. 5a reimp). Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Paleteiro, I. (2006). Pedagogía social y didáctica crítica: consideraciones para una práctica educativa orientada a los sectores en situación de desventaja y exclusión social. *Revista de investigación*, 58, 49-62. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2051094>

Panqueva, T. J. & Gaitán, R. C. (2005). Contexto general. En Gaitán, R. C., Campo, V. R., García, C. L., Granados, L. F., Jaramillo, P. J. & Panqueva, T. J., *Prácticas educativas y procesos de formación en la educación superior* (pp 10-15). Series Estados del Arte. Bogotá: Pontifica Universidad Javeriana, Facultad de Educación. Recuperado de <http://peypdf2007.blogspot.com/> o de [ca.gaitan.googlepages.com/peypdf.pdf](http://ca.gaitan.googlepages.com/peypdf.pdf)

Pérez, F. M. (2002). El docente desde la perspectiva del desarrollo curricular, organizativo y profesional. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado* 6 (1-2), 1-13. Recuperado de [www.redalyc.org](http://www.redalyc.org).

Pérez, Á.I. (1992/1995). Enseñanza para la comprensión. En J. G. Sacristán & Á.I. Pérez, *Comprender y transformar la enseñanza* (4a ed. pp. 78-107). Madrid: Ed. Morata

- Pérez, Á.I. (1992/1995). La función y la formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En. J. G. Sacristán & Á.I. Pérez, *Comprender y transformar la enseñanza* (4a ed. pp. 398-424). Madrid: Ediciones Morata, S.A
- Perrenoud, P (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. (5a ed.). España: Biblioteca de aula. Recuperado de [http://books.google.com.co/books?id=uLLw3HbYVMQC&pg=PA139&dq=Desarrollar+la+pr%C3%A1ctica+reflexiva+Phillipe+Perrenaud&hl=es&ei=JCanTfGqDZSugQe2idXzBQ&sa=X&oi=book\\_result&ct=bookthumbnail&resnum=3&ved=0CDIQ6wEwAg#v=onepage&q&f=true](http://books.google.com.co/books?id=uLLw3HbYVMQC&pg=PA139&dq=Desarrollar+la+pr%C3%A1ctica+reflexiva+Phillipe+Perrenaud&hl=es&ei=JCanTfGqDZSugQe2idXzBQ&sa=X&oi=book_result&ct=bookthumbnail&resnum=3&ved=0CDIQ6wEwAg#v=onepage&q&f=true)
- Pestalozzi, J.H. (1980). *Como Gertrudis enseña a sus hijos*. 2a ed. México: Ed. Porrúa.
- Pla i Molins, M. (1997). *Curriculum y Educación Campo Semántico de la Didáctica*. Barcelona: Edicions Universitat Barcelona.
- Posner, G. (1994/2005). *Análisis del currículo* (3a ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.
- Pozo, J.I., Scheuer, N., Pérez, E.M., Mateos, M., Martín, E. & de la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de los profesores y los estudiantes*. Barcelona: Editorial Graó
- Pozo, V. & Gómez, J. (2001). *Aprender y Enseñar Ciencia*. Madrid: Ediciones Morata.
- Quintanilla, M. (2003). Hablar y construir la "Didáctica" hoy: del modelo ingenuo transmisor al modelo crítico, productor de conocimiento. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 4 (2), 69-82.

Resck, R. Z. & Gomes, E. (2008). Background and managerial practice of nurses: paths for transforming praxis. *Revista Latino-Americana. Enfermagem*, 1 (16), p.71-77. Recuperado del sitio Web de la Universidad de Antioquia: <http://www.udea.edu.co> y luego base de datos SCIELO.

Reyes, L., Aular, J., Muñoz, D., Leal, M. & Navarro, Y. (sf). La investigación en el currículo universitario. Recuperado de [http://www.ucv.ve/fileadmin/user\\_upload/vrac/documentos/Curricular\\_Documentos/Evento/Ponencias\\_5/Reyes\\_Luz.pdf](http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/vrac/documentos/Curricular_Documentos/Evento/Ponencias_5/Reyes_Luz.pdf)

Romero, M. J. & Gómez, L. A. (2003). La historia del curriculum y la formación del profesorado como encrucijada: por una colaboración entre la historia de la educación y una didáctica crítica de las ciencias sociales. [Versión electrónica]. *Etnohistoria de la escuela. XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*. Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos/ Sociedad Española de la Historia de la Educación. I.S.B.N 84-95211-73-3).

Rousseau, J. J. (1959). *Emilio o la educación*. Mexico: Ed. Novaro.

. (1980). *Emilio o la educación*. Bogotá: Gráficos Modernos.

Rozendo, C. A., Casagrande, R. L. D, Schneider, J. F. & Pardini, L. C. (2000). Uma análise das práticas docentes de professores universitários da área de saúde. *Revista Latino-Americana Enfermagem*, 2 (7), 15-23. Recuperado del sitio Web de la Universidad de Antioquia: <http://www.udea.edu.co> y luego base de datos SCIELO.

Restrepo, J. M. & Campo, V. R. (2002). *La docencia como práctica. El concepto, un estilo, un modelo*. Bogotá: Javegraf. Universidad Javeriana

Rogers, C. & Freiberg, H.J. (1996). *Libertad y creatividad en la educación* (3ª ed.). Barcelona: Paidós Educador

Román, C. & Ullúa, J. (2002). *El espacio formativo de la práctica en contextos de crisis social*. Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el Siglo XXI. Argentina. Universidad Nacional de San Luis. Recuperado de <http://conedsup.unsl.edu.ar>

Sacristán, J. G. (1986/1996). *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (5a Reimpresión). Madrid: Ediciones Morata, S.L.

., (2007). El currículo institucional debe ser la sensatez colectivamente organizada. *Novedades educativas*, 200, agosto, 80.

., & Pérez, G.A. (1995/1997). *Comprender y transformar la enseñanza* (2a Reimpresión). Madrid: Ed. Morata.

Sánchez de M, M. (2005). El aprendizaje en contextos laborales reales: el caso de las pasantías de los estudiantes universitarios. *Educere*, 30 (9), 345-357. Recuperado del sitio Web de la Universidad de Antioquia: <http://www.udea.edu.co> y luego base de datos SCIELO.

Sánchez, P.R. (1995/2001). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. (1a Reimpresión). México: Centro de Estudios sobre la Universidad, Universidad Nacional Autónoma de México, Plaza y Valdés Editores

Sánchez, P.R. (2003). Didáctica de la investigación en la enseñanza media superior. En P. Morán (Comp.), *Docencia e investigación en el aula. Una relación imprescindible*. (pp 47-65). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Coordinación de Humanidades, Centro de Estudios sobre la Universidad



- Sanjurjo, L. & Rodríguez, X. (2003/2009). *Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar (7a Reimpresión)*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones
- Sevillano, G.M. (2004). Didáctica y Currículum: Controversia inacabada. *Enseñanza*, 22, 413-438. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20315&dsID=415>*didáctica\_c urriculum.pdf*
- Schon, D.A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Sunal, D. W., Hodges, J., Sunal C.S., Whitaker, K. W., Freeman, L. M., Edwards, L., et al. (2001). Teaching Science in Higher Education: Faculty Professional Development and Barriers to Change. *School Science and Mathematics 101* (5), 246-260. Recuperado del sitio Web de la Universidad de Antioquia: <http://www.udea.edu.co> y luego base de datos OneFile.
- Stenhouse. L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Ediciones Morata.
- (1998). *La investigación como base de la enseñanza (4ª ed.)*. Madrid: Ediciones Morata.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Suriani, B. (2003). *Las prácticas de enseñanza en contextos de cambio*. Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el Siglo XXI. Argentina. Universidad Nacional de San Luis. Recuperado de <http://conedsup.unsl.edu.ar>

Taba, H. (1974). *Elaboración del currículum: teoría y práctica*. Argentina: Troquel.

Tamayo, V. A. (1999). *Cómo identificar formas de enseñanza*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio

Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículum*. Argentina: Troquel.

Yager, R, Nafiz, O. K Dogan, A. (2007). College science teaching changing to mirror real science in Turkish higher education. *Journal of College Science Teaching, July-August*, 50-57. Recuperado del sitio Web de la Universidad de Antioquia: <http://www.udea.edu.co> y luego base de datos OneFile.

Zabalza, M.Á. (1998). De la genealogía a la biografía: qué ha pasado con la didáctica en estos últimos 25 años. [Versión electrónica]. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*, 2 (2), 1-19. Recuperada de <http://www.ugr.es/~recfpro/Rev22.html>

., (2004). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea S.A.

., (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. (2ª ed.). Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.

., (2008). *Enseñando para el cambio: Estrategias didácticas innovadoras*. Recuperado de <http://educacionbasadaencompetencias-uvm.blogspot.com/2008/12/mdulo-3-lectura-3-enseando-para-el.html>

Zufiaurre, B. & Gabari, M. I. (2001). *Didáctica para maestras* ( 2a ed). Madrid: Ed. CCS.

Zuluaga, G. O (2003). De Comenio a Herbart. En: Zuluaga, G. O, Echeverri, S. A., Martínez, B. A., Quiceno, C. H., Saenz, O. J. & Álvarez, G. A., *Pedagogía y epistemología*. (pp 41-59). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.

, Obregón, S. J., Ríos, B. R. & Herrera, R. S. (2005). *La pedagogía en Francia: precariedad, fragmentación, dispersión e ilegitimidad*. En: Zuluaga, G. O, Sáenz, O. J., Ríos, B. R., Herrera, R. S., De Tezanos, C. A., Quiceno, C. H., Runge, P. K., Zapata, V. V. & Echeverri, S.A. (Investigación: El saber pedagógico y las ciencias de la educación). Colombia: CODI-Universidad de Antioquia, Universidad de Antioquia, Universidad del Valle y Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana.



**DIDÁCTICA UNIVERSITARIA: DEL  
CURRÍCULO A LAS PRÁCTICAS DE  
ENSEÑANZA**

**Gloria E. Giraldo Mejía**

**Universidad de Antioquia**

**2012**



# **ANEXOS**

## LISTA DE ANEXOS

Anexo 1. Ficha de registro de búsqueda para base de datos documental: perfil de búsqueda.....	4
Anexo 2. Ficha referencial para el proceso hermenéutico en las investigaciones seleccionadas en el estado en cuestión.....	8
Anexo 3. Perfil académico de los profesores que participaron en la investigación	13
Anexo 4. Perfil académico de las autoridades consultadas.....	17
Anexo 5. Guía de conversación con profesores.....	19
Anexo 6. Detalles sobre las conversaciones y las grabaciones de clases realizadas con los profesores.....	21
Anexo 7. Protocolo para la observación y el análisis de las clases.....	23
Anexo 8. Fuentes bibliográficas utilizadas para la elaboración del protocolo de observación y análisis de las prácticas de enseñanza.....	39
Anexo 9. Encuesta de prejuicios aplicada a estudiantes.....	46
Anexo 10. Guía de conversación con experto (profesora Alicia Camilloni).....	48
Anexo 11. Componentes del currículo de Medicina Veterinaria que son del conocimiento de los profesores del programa (Gráfico Atlas-ti 5.2).....	52
Anexo 12. Proceso hermenéutico aplicado a la conversación sostenida con el profesor 2 (Pregunta 1).....	53
Anexo 13. Protocolo de consentimiento informado para profesores.....	58

Anexo 14. El proceso hermenéutico correspondiente a la totalidad de las categorías analizadas a partir de las conversaciones con profesores.....	60
Anexo 15. Guía para la elaboración de los programas académicos de las asignaturas del plan de formación del programa de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia.....	109
Anexo 16. Actividades realizadas por los profesores durante la planeación de las clases.....	112
Anexo 17: Referentes documentales para la planeación de las clases.....	113
Anexo 18. Actividades realizadas por los profesores de Medicina Veterinaria durante las clases grabadas.....	114
Anexo 19. Estrategias utilizadas por los profesores de Medicina Veterinaria para promover el pensamiento y el aprendizaje de los estudiantes.....	117
Anexo 20. Medios didácticos utilizados con mayor frecuencia durante las clases grabadas.....	119
Anexo 21. Sentido e importancia que los profesores le otorgan a la participación de los estudiantes en la clase.....	120

**Anexo 1. Ficha de registro de búsqueda para base de datos documental:  
perfil de búsqueda**

**FICHA DE REGISTRO DE BÚSQUEDA PARA BASE DE DATOS  
DOCUMENTAL: PERFIL DE BÚSQUEDA**

**NOMBRE DE LA BASES DE DATOS CONSULTADA: HAPI**

**REALIZACIÓN DE BÚSQUEDA A TRAVÉS DE UN PERFIL DE BÚSQUEDA**

**1. Título** de la investigación o resumen donde figuren claramente expresados los contenidos más importantes de la investigación:

**El currículum y la didáctica en las aulas universitarias: modelos de investigación 2000-2008.**

**2. Señalar las "palabras claves" que expresen el contenido de la búsqueda e incluirlas a continuación:**

Currículo universitario  
Didáctica universitaria  
Educación superior

**3. Pasar las "palabras claves" al idioma Inglés rellenando la siguiente tabla:**

<b>Palabras clave (en orden de prioridad)</b>	<b>Castellano</b>	<b>Inglés</b>
1. Currículo universitario	Currículo universitario	University curriculum
2. Didáctica universitaria	Didáctica universitaria	University didactic
3. Educación superior	Educación superior	Higher education

**Consultar TESAURO.**

<b>Descriptores sugeridos por las palabras clave)</b>	<b>Palabra-clave en Inglés</b>	<b>Descriptores sugeridos por el Tesauro de la UNESCO</b>
1. Currículo universitario	University curriculum	University curriculum Vocational school curriculum



2. Didáctica universitaria	University didactic	Classroom techniques Teaching methods
3. Educación superior	Educación superior	Higher education Science education

**5. Formación de conjuntos:** Salimos del TESAURO y nos vamos al formulario de búsqueda. En él vamos introduciendo los descriptores principales decididos para nuestro perfil.

Se confrontaron los términos del Tesauros UNESCO con los de HAPI y se encontró:

Descriptor	N° docs	Observaciones (búsqueda por palabra clave)
1. University curriculum	87	
2. Collage curriculum	78	
3. Vocational school curriculum	425	
4. Classroom techniques	20	
5. Teaching methods	2001	
6. Higher education	415	
7. Science education	511	

**6. Ecuación de búsqueda:**

**a. Intersecciones binarias:**

N° de documentos por descriptor	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7
1. University curriculum		22	16	0	22	36	37
2. Collage curriculum			15	0	16	50	56
3. Vocational school curriculum				0	27	76	78
4. Classroom techniques					13	4	5
5. Teaching methods						76	83
6. Higher education							413
7. Science education							

**b. Intersecciones múltiples a partir de la prioridad asignada:** Por ejemplo:  
(#1 OR #2) AND #3 > N° docs;

#1 AND #2 AND #4 OR #5 AND #6: 0

#1 AND #2 AND #4 OR #5 : 3

#1 AND # 4 AND #5: 3

#6 AND #5: 6

**c. Ecuación de búsqueda definitiva:**

#1 AND #2 AND #4 OR #5 : 3

#6 AND #5: 6

**7. Listado de Documentos: preseleccionados**

**a. Listado resúmenes**

University Curriculum AND College Curriculum AND Classroom techniques OR  
teaching methods:

1. Virtual U Online Teaching and Learning in Higher Education.  
Ezenne, Austin and Cook and Loraine. *Caribbean Journal of Education*, 24:1  
(Apr 2002), 63-73. Abst, tables, charts.
2. Satellite Teleconferencing in the Caribbean: The University of the West Indies  
Distance Teaching Experiment.  
Sankar, Hollis C. *La Educación (USA)*, 30:98 (1985), 84-101. Tables, charts.
3. Docencia de la investigación en la universidad.  
Soria, Oscar. *La Educación (USA)*, 30:98 (1985), 56-83. Tables, charts.

Higher education AND Teaching methods

1. Comparación de una propuesta pedagógica universitaria con las prácticas  
cotidianas en las aulas.  
Gómez López, Luis Felipe. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10:24  
(Jan-Mar 2005), 165-189. Abst, bibl, tables. Preseleccionado
2. Filosofía institucional, teorías implícitas de los docentes y práctica educativa.  
Gómez López, Luis Felipe. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 35:1-2  
(Jan-June 2005), 35-88. Abst, bibl, tables, charts. (Redalyc)
3. La Universidad Andina Simón Bolívar y su proyecto de formación de

posgrado a distancia en comunicación.

Torrice, Erick Rolando. *Comunicagão e Sociedade*, 27:44 (July-Dec 2005), 119-134.  
Abst, bibl

Virtual Masters in Drug Addiction Studies.

Friedman, Samantha. *Américas*, 56:6 (Nov-Dec 2004), 54-55. II.

5. Historia oral ambiental en Costa Rica: una exploración pedagógica del posgrado en manejo de vida silvestre de la Universidad Nacional.

Vargas Mena, Emilio. *Revista de Historia (Costa Rica)*, 48 (July-Dec 2003), 81-107.  
Abst, bibl, tables.

Virtual U Online Teaching and Learning in Higher Education.

Ezenne, Austin and Cook and Loraine. *Caribbean Journal of Education*, 24:1 (Apr 2002), 63-73. Abst, tables, charts

## **b. Listado de documentos completos**

Seleccionados: archivo anexo

Comparación de una propuesta pedagógica universitaria con las prácticas cotidianas en las aulas.

Gómez López, Luis Felipe. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10:24 (Jan-Mar 2005), 165-189. Abst, bibl, tables. Preseleccionado

Filosofía institucional, teorías implícitas de los docentes y práctica educativa.

Gómez López, Luis Felipe. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 35:1-2 (Jan-June 2005), 35-88. Abst, bibl, tables, charts. (Redalyc)

## **8. Síntesis (Resumen del "estado de la cuestión")**

VER ARTICULO

**Anexo 2. Ficha referencia! para el proceso hermenéutico en las investigaciones seleccionadas en el estado en cuestión**

**El currículo y la didáctica en las aulas universitarias: modelos de investigación 2000-2008**

**Gloria E. Giraldo Mejía**

**College science teaching changing to mirror real science in Turkish higher education.** Robert Yager, Osman Nafiz Kaya and Alev Dogan. *Journal of College Science Teaching*(July-August 2007): p50. (3327 words)

Tipo de publicación	Revista	Libros	Educación formal en investigación			Sistema de Investigación	Trabajos de investigación
			Monografía	Investigación maestría	Tesis doctorado		
	x						x
Identificación del documento	Archivo personal	Biblioteca	Base de datos		Impreso	Electrónico-Pág.	
			Texto completo	Referencial			
	x		x				
Título	<b>College science teaching changing to mirror real science in Turkish higher education.</b> La enseñanza universitaria de la ciencia cambiando la mirada real de la ciencia a nivel superior en Turquía					Palabras claves	
Autor/ país	Robert Yager, Osman Nafiz Kaya and Alev Dogan. Turquía Universidad Gazi de Ankara					Higher education  Classroom techniques  Science	
No de paginas	8						
Fecha de publicación	2007						
Otro	Academia Onefile						
Problema de investigación	Evaluación sobre la implementación de un nuevo curso para la formación en las ciencias						

Pregunta de investigación	No está formulada
Objetivos	El objetivo de este estudio fue investigar los puntos de vista de los estudiantes sobre las nuevas formas de enseñanza de la ciencia, las cuales incluyeron búsquedas en línea de bibliotecas, mini-simposios científicos, presentaciones de carteles en el curso <b>STS (Ciencia-Tecnología-Sociedad)</b> de una universidad
Hipótesis	No está formulada
Tipo de investigación	No está definida. Se infiere que es una investigación cualitativa que utilizó la entrevista semiestructurada como herramienta para recoger la información
Conceptos teóricos dominantes	El primer objetivo del nuevo curso STS a seguir es promover procedimientos de enseñanza-aprendizaje que se caracterizan por un enfoque constructivista que alienta la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. En consecuencia, el nuevo curso STS se estructuró como una abierta investigación a fin de que los estudiantes pueden entender cómo los científicos aprenden sobre el mundo natural.  El enfoque didáctico se compone de discurso argumentativo tal como se había propuesto por Driver, Newton y Osborne (2000) y Erduran, Simon, y Osborne (2004)
Conceptos emergentes	
Resultados de la investigación	Los resultados de los análisis de las entrevistas individuales indican que los estudiantes y profesores se entusiasmaron con el <b>TTA</b> . A los estudiantes le gustó la estructura general y fueron positivos y entusiastas con toda la experiencia. Ellos respondieron a las tres principales actividades que comprende el curso se STS de apoyo y de integración con los demás (ver observaciones)  El TTA promueve el estudiante la comprensión de conceptos, así como su desarrollo y opiniones positivas hacia la ciencia. A causa de viajes, observaciones, y otras fuentes de información, de búsqueda de bibliotecas en línea, cada grupo acumuló muchos datos compuestos de fotografías, entrevistas y cientos de páginas de información. La elección de datos adecuados para ser utilizados en la presentación provocó largas discusiones entre los miembros del grupo y, a veces, con otros grupos. La mayoría de los estudiantes dijo que estas discusiones dieron lugar a aprendizajes más permanentes y significativos. Los estudiantes vieron un uso inmediato de su aprendizaje; en la mayoría de los casos este aprendizaje fue más intensa y

	<p>más profunda, ya que se logró a partir de necesidad en lugar de proporcionar información personal docente sin uso aparente.</p> <p>El TTA ofrece un nuevo y excitante contexto para el aprendizaje de la ciencia en la configuración de la universidad.</p>	
Observaciones	<p>En 1997, un nuevo curso de ciencia / tecnología <b>(STS)</b> se implementó como parte del currículo general en Gazi. Estaba previsto como respuesta a una exigencia del gobierno de que todos los estudiantes deben leer y escribir sobre la ciencia y la tecnología (TMNE 2005). El curso fue visto con el objetivo de definir "el papel de los profesores de ciencias y los dirigentes para lograr alentar a los estudiantes a comprender las interacciones de la ciencia y la tecnología entre sí, en la sociedad" (Turgut et al. 1997).</p> <p>Una nueva forma de enseñanza, <b>el enfoque triádico de Enseñanza (TTA)</b>, se llevó a cabo para cumplir el requisito de STS de las cinco secciones STS ofrecido a Gazi - cada uno impartido por diferentes profesores. La primera parte del curso TTA es una identificación básica de los problemas de la ciencia y la tecnología en los que pequeños grupos de estudiantes pueden trabajar. El segundo aspecto es el de ofrecer espacios como los simposios para la presentación de informes sobre los resultados de reuniones para resolver el problema (s), lo cual ha puesto de manifiesto la investigación. Una tercera fase es que todos los grupos de estudiantes preparen carteles de alta creatividad a partir de sus trabajos.</p>	
Bibliografía relevante a consultar		
Fecha de inicio de la búsqueda:	octubre 2007	
Horas de trabajo	4 horas: búsqueda y análisis	
Fecha de terminación de la búsqueda:	mayo de 2008	

### Ficha de registro de información documental.

Bibliografía del documento:

LA SISTEMATIZACIÓN DEL PROCESO DE ELABORACIÓN DE LA PROPUESTA DE TRANSFORMACIÓN CURRICULAR EN EL PROGRAMA DE MEDICINA VETERINARIA.

Gloria E. Giraldo M.

Berardo de J. Rodríguez

Documento sin publicar

Formato: impreso, electrónico, audiovisual: Impreso

Fuente: Dirección Escuela de MV

Tema: LA SISTEMATIZACION DEL PROCESO DE ELABORACION DE LA PROPUESTA DE TRANSFORMACIÓN CURRICULAR EN EL PROGRAMA DE MEDICINA VETERINARIA.

Contenido-resumen:

Se identificó como tema la sistematización del proceso de elaboración de la propuesta de Transformación Curricular en el programa de Medicina Veterinaria. Se considera que este programa realizó una propuesta de transformación ya que introdujo modificaciones conceptuales y estructurales que van más allá de una reforma o ajustes del plan de estudios.

La pregunta que orientó la sistematización fue:

**¿Cuáles han sido los aciertos, desaciertos, obstaculizadores, facilitadores y logros durante el diseño y la elaboración de la propuesta de Transformación Curricular del programa de Medicina Veterinaria durante el periodo 1996 - 2000?**

**Aciertos:** Acción positiva que permite alcanzar un logro planteado.

**Desacierto:** Acción que no permitió la obtención de un logro previamente intencionado.

**Facilitador:** Una acción, un estamento o un sujeto que propicia y agiliza la consecución de unos objetivos propuestos.

**Obstaculizador:** Una acción, un estamento o un sujeto que obstruye o retrasa el desarrollo de un proceso.

Es importante resaltar que a través de esta pregunta se hace énfasis en los ejes temporal, sujetos, acciones realizadas e implicaciones de esas acciones sobre el proceso.

El análisis de esta experiencia curricular se orientó a responder los cuestionamientos expresados en la pregunta orientadora y en los objetivos de sistematización inicialmente enunciados, centrando la atención en cuatro aspectos determinantes de su diseño y elaboración, a saber:

La contextualización: acierto en la elaboración

Lo metodológico: acierto

La gestión: con serias dificultades

La comunicación: inicialmente fue un acierto

Aportes al currículo:

- Historia del currículo de MV de la UdeA.
- Marco legal del currículo
- Contextualización para el cambio curricular
- Sinapsis de la propuesta curricular
- Fases de elaboración de la propuesta curricular
- Identificación de aciertos, desaciertos, facilitadores y obstaculizadores de la elaboración de la propuesta curricular
- El impacto de la contextualización, la metodología, la gestión y la comunicación en la elaboración de la propuesta

Aportes a la didáctica: No aborda el tema

Aportes sobre las prácticas de enseñanza: No aborda el tema

Aportes sobre la relación currículo-didáctica-prácticas de enseñanza: No aborda el tema

Comentarios:

Elementos para contrastar durante el análisis:

El diagnóstico participativo

La formación de los docente para abordar el tema

Los recursos



**Anexo 3. Perfil académico de los profesores que participaron en la investigación**

<b>Identificación del profesor</b>	<b>Pregrado</b>	<b>Posgrado</b>	<b>Formación docente</b>	<b>Tipo y tiempo de vinculación</b>
1	Médico veterinario	No	Cursos en Secretaría de Agricultura	Docente ocasional de medio tiempo-13 años
2	Médico veterinario	Especialista en Ciencias Básicas Biomédicas. Doctor en Ciencias Biomédicas	Cursos de capacitación docente Vicerrectoría de Docencia	Vinculado a partir de 1998
3	Comunicador social periodista	Especialización en Teoría y Técnicas de Investigación	Cursos de capacitación docente Vicerrectoría de Docencia	Docente ocasional de medio tiempo-9 años
4	Médico veterinario	Especialista en Ciencias Básicas Biomédicas. Estudiante de Maestría en Ciencias Animales	Cursos de capacitación docente Vicerrectoría de Docencia	Vinculado a partir de 1998
5	Médico veterinario	Estudiante de Maestría en Ciencias Animales Profundizante en Patología Animal	Cursos de capacitación docente Vicerrectoría de Docencia	En la actualidad es profesor de cátedra, pero durante 7 años fue ocasional
6	Médico veterinario	No posee	Ninguna	Actualmente cátedra. Ocasional durante 14 años
7	Médico	Estudiante de	Cursos de	Vinculado

	veterinario	Maestría en Ciencias Animales Profundizante: Clínica y Cirugía de Pequeñas Especies	capacitación docente Vicerrectoría de Docencia	30 años
8	Médico veterinario	Maestría en Epidemiología	Ninguna	Docente ocasional de medio tiempo 5 años
9	Médico veterinario	No posee Inicio Maestría en Fisiología de la Reproducción	Con fines docentes: Expresión corporal Técnica vocal Diplomado en docencia	Ocasional medio tiempo 4 años
10	Médico veterinario	Maestría en Ciencias Básicas Biomédicas: Virología Doctorado en Ciencias Veterinarias: Virología	Diplomado Universidad de Antioquia para el escalafón docente Cursos de capacitación docente Vicerrectoría de Docencia	Vinculado a partir de 2005
11	Médico veterinario	Maestría en Agroecología	Cursos de magisterio Cursos de capacitación docente Vicerrectoría de Docencia	Vinculado: 1982-1987 1998-actual
12	Médico veterinario zootecnista	Maestría en Inmunología Doctorado en Ciencias: Reproducción Animal	Cursos de capacitación docente Vicerrectoría de Docencia	Vinculado a partir de 1995
13	Zootecnista	Maestría en Administración	Cursos de capacitación docente	Vinculado a partir de 1996

			Vicerrectoría de Docencia	
14	Médico veterinario	Maestría en Epidemiología	Cursos de capacitación docente Facultad de medicina	Ocasional tiempo completo 2 años
15	Zootecnista	Especialización en Gerencia Agroambiental con Énfasis en Proyectos	Formación pedagógica en el SENA Sistemas de evaluación	Ocasional medio tiempo 5 años
16	Médico veterinario	Estudiante de Maestría en Ciencias Animales Profundizante en Patología Animal	Cursos de capacitación docente Vicerrectoría de Docencia	Ocasional medio tiempo y cátedra 6 años
17	Médico veterinario	Especialización en Administración y Gerencia Institucional Maestría en Ciencias Animales	Diplomatura en docencia universitaria Metodologías virtuales (UNAD)	Cátedra 4 años
18	Médico veterinario	Maestría en Biotecnología Animal. Doctorado Fisiología Animal	Bachiller pedagógico Curso de universitología para el escalafón docente Cursos de capacitación docente Vicerrectoría de Docencia	Vinculado a partir de 2002
19	Médico veterinario	Maestría en Ciencias Básicas	Cursos de capacitación docente	Vinculado a partir de 1995

		Biomédicas: Farmacología	Vicerrectoría de Docencia	
20	Médico veterinario	Especialista en Cirugía	Cursos de pedagogía en Cuba	Docente ocasional de tiempo completo 11 años
21	Médico veterinario Ingeniero forestal	No posee	Ninguna	Ocasional medio tiempo: 5 años Ocasional tiempo completo: 2 años
22	Médico veterinario	Especialización en Producción Animal	Cursos de capacitación docente Vicerrectoría de Docencia	Vinculado a partir de 1989
23	Médico veterinario	Maestría en Ciencias Básicas Biomédicas: Reproducción Animal	Diplomado Universidad de Antioquia para el escalafón docente	Vinculado 2008 Cátedra desde 2003

#### **Anexo 4. Perfil académico de las autoridades consultadas**

- **Profesora Edith Litwin**

Se graduó en Ciencias de la Educación en 1968 en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, año en el cual inicio su vida investigativa en el Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación (CICE), asociado al Instituto Di Tella. En 1996 se graduó como doctora en Ciencias de la Educación de la misma universidad. Se ha desempeñado como profesora titular regular plenaria de Tecnología Educativa en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, en donde ha desempeñado diversos cargos de gestión, incluyendo su actual cargo como Secretaria de Asuntos Académicos. La profesora Litwin es autora de textos como: Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior y El oficio de enseñar: condiciones y contextos.

- **Profesora Alicia de Camilloni**

Ha sido profesora titular de pregrado en áreas como Filosofía de la Educación, Historia de la Educación y de Ciencias de la Educación en diferentes universidades argentinas. A nivel de posgrado ha participado en cursos como: Formación docente, Diseño curricular, Epistemología de la didáctica, entre otros. Como cargos administrativos ha sido secretaria de asuntos académicos de la Universidad de Buenos Aires, presidente de la editorial Universitaria de Buenos Aires y miembro del Consejo Superior del Colegio de las Américas. Es autora de libros como Corrientes didácticas contemporáneas y El saber didáctico.

- **Profesor Ángel Díaz Barriga**

Es doctor en pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de México, donde obtuvo el título con mención honorífica. Ingresó a la

misma universidad como profesor asociado A en 1975 y actualmente es investigador titular C definitivo adscrito al Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE). También es profesor de asignatura A definitivo en la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, donde actualmente tiene el nivel III. Como texto de su autoría ampliamente reconocidos están: Didáctica y Currículo: convergencia en los programas de estudio, Docente y programa: lo institucional y lo didáctico y El docente y los programas escolares.

- **Profesor Guillermo Londoño Restrepo**

Licenciado en Sociología de la Universidad de Antioquia, obtuvo su título como Magister en Sociología de la Educación con la tesis La educación rural en Antioquia. En su experiencia académico administrativa se ha desempeñado como decano de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, y en calidad de tal miembro del Consejo Académico, Jefe de programación académica y desarrollo pedagógico docente, Vicerrector de docencia y consejero del Consejo Nacional de Acreditación de Colombia.

## **Anexo 5. Guía de conversación con profesores**

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Doctorado en Educación

Línea Didáctica universitaria

Investigación: Didáctica Universitaria: Del Currículo a las Prácticas de Enseñanza  
(Programa de Medicina Veterinaria)

Investigador principal: Gloria E. Giraldo Mejía

### **Registro de conversación.**

<b>Fecha y hora de inicio</b>	
-------------------------------	--

#### **Identificación del profesor:**

<b>Nombre</b>	
<b>Pregrado</b>	
<b>Posgrado</b>	
<b>Otros</b>	
<b>Formación docente</b>	
<b>Tipo de vinculación con la U de Antioquia</b>	
<b>Tiempo de vinculación</b>	
<b>Núcleo temático integrador</b>	
<b>Asignatura integradora</b>	
<b>Módulo o temática</b>	

#### **Registro de asuntos que guían la conversación:**

Concepciones sobre currículo:

Conocimiento del currículo de Medicina Veterinaria:

Concepciones sobre didáctica:

Sobre la forma como se aproximó a esas concepciones:

Sobre el conocimiento de la propuesta didáctica del programa:

Las formas de enseñanza que acostumbra:

Las razones por las cuales enseña como lo hace:

Sobre cómo se relacionan el currículo y la didáctica

Sobre cómo se relacionan sus prácticas de enseñanza con el currículo:

Otras:

**Fecha y hora de  
finalización:**



**Anexo 6. Detalles sobre las conversaciones y las grabaciones de clases realizadas con los profesores**

- **Detalles sobre las conversaciones**

<b>Identificación del profesor</b>	<b>Fecha de conversación 2008</b>	<b>Duración de la conversación (min)</b>
1	Octubre 7	55'
2	Octubre 16	37'
3	Octubre 14	40'
4	Octubre 16	37'
5	Octubre 14	30'
6	Noviembre 11	49'
7	Noviembre 5	40'
8	Octubre 31	58'
9	Noviembre 11	32'
10	Octubre 21	50'
11	Octubre 20	45'
12	Octubre 21	38'
13	Noviembre 27	25'
14	Noviembre 28	20'
15	Diciembre 2	35'
16	Octubre 17	30'
17	Diciembre 2	38'
18	Octubre 20	31'
19	Noviembre 7	41'
20	Noviembre 7	27'
21	Octubre 21	60'
22	Diciembre 4	45'

23	Octubre 20	40'
Total minutos/horas		903'/15.05 horas

- Detalles sobre las clases grabadas**

<b>Identificación del profesor</b>	<b>Fecha de grabación</b>	<b>Tiempo de grabación (min)</b>	<b>Número de fragmentos grabados</b>
1	Octubre 17 de 2008	55'	12
2	Diciembre 15 de 2008	74'	11
3	Febrero 20 de 2009	58'	1
4	Noviembre 29 de 2008	42'	B
5	Noviembre 26 de 2008	57'	19
6	Enero 29 de 2009	25'	10
7 y 8	Noviembre 14 de 2008	76'	9
9	Febrero 3 de 2009	28'	1
10	Noviembre 4 de 2008	56'	11
11	Febrero 2 de 2009	61'	B
12	Noviembre 25 de 2008	50'	1B
	Diciembre 9 de 2008	27'	6
13	Noviembre 12 de 2008	71'	12
14 y 15	Noviembre 29 de 2008	71'	19
	Enero 16 de 2009	41'	1B
Total		792'/13.2	151

## Anexo 7. Protocolo para la observación y el análisis de las clases

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Doctorado en Educación

Línea Didáctica Universitaria

Investigación: Didáctica Universitaria: Del Currículo a las Prácticas de Enseñanza  
(Programa de Medicina Veterinaria)

Investigador principal: Gloria E. Giraldo Mejía

### Protocolo para la observación y el análisis de clases

#### Primera parte: Caracterización de las prácticas de enseñanza

**Sentido:** Indagar y caracterizar las prácticas de enseñanza en el programa de Medicina Veterinaria. Para dar respuesta a la pregunta: ¿Cómo enseñan los profesores de Medicina Veterinaria?

Identificación de la clase grabada	
Nombre del profesor	
Asignatura	
Tema Trabajado	
Tipo de actividad desarrollada	
Fecha/Hora	
Observador	

1. Planeación de la clase	
La elaboración del programa de la asignatura es individual o es colectivo	
Hay planificación de la clase	
En qué consiste la planificación	
Documentos y bases para la planificación: marco curricular, programa de la asignatura, libro, otros	

2. Estructura de la clase	
La clase estuvo bien estructurada presentando claramente un inicio, desarrollo y finalización	

Durante el inicio de la clase se presentó: captación de interés, motivación, introducción, diagnóstico de conocimientos previos, otros	
El profesor orientó la actividad, bien por medio oral o a través de una guía de la actividad, o bien apoyó el desarrollo de la actividad	
Durante el cierre de la clase hubo: síntesis, ejercicio de aplicación, evaluación formativa y retroalimentación, indicación de tarea o se enunció el tema a seguir	
La actividad realizada por parte de los estudiantes fue trabajo individual o trabajo en grupo	

<b>3. Propuesta didáctica en la clase</b>	
<b>Actividades de enseñanza</b>	
Se evidenció una estrategia didáctica específica.Cuál? Cuáles?	
Se evidenciaron los componentes de la didáctica (el problema, el objeto, el objetivo, los conocimientos, el método, los medios, la forma y la evaluación)	
Hubo observaciones y apoyo individual o colectivo en la actividad	
Se implementaron formas de evaluación formativa (retroalimentación)	
Se implementaron formas de promover el pensamiento y al aprendizaje de los estudiantes. Cuáles?	

<b>Recursos didácticos</b>	
Se apoya la estrategia didáctica con los recursos apropiados	
Tipo de recursos utilizados	
Pertinencia con la actividad	
Calidad del recurso	
Se consideran estrategias de evaluación para saber si los estudiantes comprendieron lo tratado	

### Manejo del contenido

Dominio académico del contenido disciplinario del tema trabajado	
Caracterización del uso de los contenidos: Uso de conceptos científicos o propios: transmitidos o aplicados Pertinencia Interrelaciones: actuales, con otros contenidos, con otras disciplinas Las explicaciones: hay claridad de la exposición, articulación de ideas, ilación, continuidad, manejo de las interrupciones, incorporación preguntas de estudiantes	

<b>4. Sobre el Sentido de la clase observada</b>	
La clase es coherente con los objetivos planteados al inicio de la misma	
La clase tiene una intencionalidad clara, bien sea epistemológica, científica, ideológica, social, etc. (El profesor centra su interés en contenidos, método, otros)	
La clase se muestra atravesada por un proyecto curricular definido	
La propuesta de la clase es creativa, innovadora	

<b>5. Participación de los estudiantes</b>	
El profesor crea situaciones para que se dé la participación de los estudiantes durante la clase: opiniones, preguntas, comentarios, otras (Estrategias de interacción con los estudiantes)	
¿El profesor dirige la participación de los estudiantes? ¿Cómo?	
Qué sentido e importancia le otorga a esa participación: aprendizaje, opinión, reafirmación, otras.	
El profesor se comunica con los estudiantes de manera respetuosa, atendiendo sus necesidades, respetando sus opiniones, invitándolos a participar de la clase.	

### Preguntas

<b>PREGUNTAS</b>	
<b>Profesor</b>	<b>Estudiante</b>

Literales	Para recordar información básica
De traducción	Para expresar la información de manera diferente
De interpretación	Para encontrar relaciones entre hechos, valores y generalizaciones.
De aplicación	Para transferir ideas o conceptos a otros materiales
De análisis	Para identificar pasos lógicos en los procesos de pensamiento y cómo llegar a conclusiones
De síntesis	Para integrar toda la información y utilizarla en la creación de una nueva idea.
De evaluación	Para llegar a juicios

### Segunda parte: La relación currículo-didáctica

#### Sentido:

Establecer las relaciones entre las prácticas de enseñanza y el currículo que orienta el programa. En términos de la hipótesis sería: Establecer la correspondencia entre las prácticas de enseñanza y el currículo que orienta el programa.

1. **Rasgos conceptuales básicos del currículo en el aula de clase:** hace referencia a los criterios pedagógicos curriculares que a manera de principios rectores fueron planteados desde el inicio del proceso.

1.1 Integralidad	
Criterio	Presencia
Integración de la temática en torno a un propósito de formación	
Teoría-práctica	
Estrategias expositivas-no expositivas	
Trabajo individual-trabajo en grupo	
Actividad en el aula-trabajo fuera del aula	

<b>1.2 Pertinencia</b>	
Criterio	Presencia
Contenidos imprescindibles: en función del objeto y el propósito de formación	
Contenidos estratégicos: aquellos que se revisan en el aula como producto de la indagación de los estudiantes, de sus discusiones y de la organización de ideas	
Contenidos tradicionales	

<b>1.3 Flexibilidad</b>	
Criterio	Presencia
Nuevos contenidos: como producto de descubrimientos científicos, problemas actuales o paradigmas más recientes	
Temas tradicionales	

<b>1.4 Misión</b>	
Criterio	Presencia
Formación integral: científica, socio-humanística, cultural, artística <sup>1</sup>	
Orientación en formación ética, autónoma, crítica, responsable	
Orientación para la formación en la solución de problemas <sup>2</sup>	
Orientación para el trabajo interdisciplinario <sup>3</sup>	
Orientación para propender por el mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad	
Orientación para la formación que propicie la transformación sectorial	

## **2. Rasgos estructurales del currículo**

<sup>1</sup> La formación integral hace parte del propósito general de formación

<sup>2</sup> La formación en la solución de problemas hace parte del propósito general de formación

<sup>3</sup> La formación en el trabajo interdisciplinario hace parte del propósito general de formación

## 2.1 Necesidades prioritarias de formación

<b>Clínica</b>	
Orientación	Presencia
Desarrollar capacidades para enfrentar y resolver las nuevas situaciones y realidades en el campo clínico, además, de las ya existentes en nuestro medio, independientemente de la capacidad económica y productiva de los usuarios del servicio, sin perjuicio de aplicar adecuadamente tecnologías de punta.	

<b>Medicina preventiva</b>	
Orientación	Presencia
Mantener los niveles de salud de las explotaciones y su relación con la producción y la salud humana. Involucra igualmente aspectos metodológicos de muchas otras disciplinas, para dar una visión integral de los fenómenos y sus implicaciones técnicas.	

<b>Salud pública</b>	
Orientación	Presencia
Promoción, prevención, control y erradicación de enfermedades que afectan o pueden afectar a la comunidad; en este contexto, es preciso anotar cómo la higiene y control de alimentos de origen animal, así como las enfermedades zoonóticas son los pilares sobre los cuales se sustenta la contribución de la Medicina Veterinaria al sector de la salud pública.	

<b>Socio-humanística</b>	
Orientación	Presencia
Trascender la noción de salud animal, de manera que ello pueda pensarse en términos de comunidad y ambiente como una consecuencia lógica del entendimiento de que la relación ser humano - naturaleza está mediada por la cultura y expresada en relaciones sociales, políticas, económicas y religiosas, a la vez que manifestada en instituciones, valores y prácticas.	



<b>Gestión administrativa empresarial</b>	
Orientación	Presencia
Proveer los elementos de apoyo necesarios para propiciar el desarrollo del sector productivo mediante una concepción empresarial, la cual sumada a una sólida estructuración socio - humanística, permita hacer su diagnóstico sectorial en cada uno de los niveles de producción, no solamente identificando sus necesidades y posibilidades, sino planificando, coordinando, ejecutando y evaluando estrategias integrales de solución.	

2.2 **Objeto de estudio:** la mirada sobre el objeto de estudio que es la salud animal con criterios de:

<b>Productividad</b>	
Criterio	Presencia
Una mayor producción a la par con la reducción de los costos de operación (eficiencia).  También se entiende como concepto equivalente de calidad, manejo, modernización, sistematización y trabajo colectivo.	

<b>Sostenibilidad</b>	
Criterio	Presencia
Mantener en el tiempo el nivel de producción del agro-ecosistema, conjugando las características sociales y económicas del productor, así como las restricciones ambientales.	

<b>Competitividad</b>	
Criterio	Presencia
En términos de formación: los mejor preparados serán competitivos. En relación con el programa, se podría decir que sólo mediante el permanente esfuerzo por mejorar los resultados propios y obtener el máximo nivel de eficiencia y calidad en nuestro producto académico, es donde empezaremos a ser competitivos.	

[No se define en el documento rector el concepto sobre competitividad en términos de la salud animal]

### 2.3 Propósito general de formación (revisado en rasgos conceptuales del currículo)

<b>Propósito general de formación</b>	
<b>Criterio</b>	<b>Presencia</b>
Formación integral: científica, socio-humanística, cultural, artística (incluido en la misión) Orientación para la formación en la solución de problemas (incluido en la misión): capacidad para identificar problemas, comunicarlos, generar y sustentar (social y económicamente) los proyectos de solución. Orientación para generar políticas coherentes con la realidad y la transformen Orientación para el trabajo interdisciplinario (incluido en la misión) Orientación para desarrollar un pensamiento crítico y globalizador	

### 2.4 Propósitos de formación por línea de contenido y núcleos temáticos integradores<sup>4</sup>

<b>2.4.1 Línea médico veterinaria</b>	
<b>Propósito</b>	<b>Presencia</b>
Formar al estudiante para diagnosticar, tratar, prevenir, controlar y erradicar, los principales problemas y alteraciones de la salud animal, de acuerdo con los criterios derivados del objeto de estudio del programa.	

<b>Núcleo de ciencias básicas médico veterinarias</b>	
<b>Propósito</b>	<b>Presencia</b>
Desarrollar con los estudiantes de una parte, la comprensión de las bases de la dinámica del ciclo vital celular y sus relaciones con el ecosistema y de otra, la disposición y capacidad de plantearse problemas, hipótesis y soluciones relativos a dicha temática.	

<sup>4</sup> Cada clase grabada fue analizada en la línea de contenido y el núcleo temático correspondiente

<b>Núcleo de sistemas orgánicos animales</b>	
Propósito	Presencia
Trabajar con los estudiantes en la comprensión de la estructura y funcionamiento del organismo animal en su integralidad, sus métodos exploratorios y pruebas complementarias para determinar el estado de normalidad o de alteración y las aplicaciones farmacológicas que faciliten los procedimientos.	

<b>Núcleo de medicina animal</b>	
Propósito	Presencia
Desarrollar y aplicar con los estudiantes el conocimiento de los diferentes elementos diagnósticos y terapéuticos a nuestro alcance, para la prevención, tratamiento, control y erradicación de las enfermedades zoonóticas y no zoonóticas, que afectan a los animales, en beneficio de la salud pública.	

<b>Núcleo interdisciplinario y de procedimientos</b>	
Propósito	Presencia
Aportar los diferentes elementos disciplinarios complementarios a la formación médica veterinaria que permitan articular los conocimientos teóricos y las acciones prácticas, encaminadas a integrar las diferentes asignaturas de nuevo tipo en un nivel determinado, y, o entre niveles.	

<b>2.4.2 Línea de proyectos integradores</b>	
Propósito	Presencia
Se busca que el estudiante, a través del diseño y gestión de proyectos, participe creativamente en experiencias de trabajo compartidas, a la vez que adquiera una visión integradora de su quehacer profesional mediante el abordaje, comprensión y solución de problemas de campo reales, a partir de sus propias necesidades de formación, construcción y desarrollo de su conocimiento y destrezas, y, los que se generen a partir de su diálogo con la	

sociedad.

<b>Núcleo de proyectos introductorios</b>	
Propósito	Presencia
Familiarizar al estudiante recién ingresado al programa con las circunstancias de la vida animal, con las cuales se relacionará específicamente la medicina veterinaria, y con su significado desde el punto de vista de la cultura y del desarrollo social de la región, a través de su inmersión en la cultura de los proyectos	

<b>Núcleo de proyectos en salud animal</b>	
Propósito	Presencia
Contribuir para que el estudiante mediante una experiencia propia identifique, e intérprete los nexos entre el ejercicio clínico, la prevención y la administración de la salud, ampliando y flexibilizando la perspectiva de su concepción médica	

<b>2.4.3 Línea de socio-humanística y de gestión</b>	
Propósito	Presencia
Formar sólidamente a los futuros médicos veterinarios en los principios y valores éticos y morales, así como en los fundamentos de la administración, de tal manera que, en su proceso académico y profesional, desarrollen y ejerciten su sentido y capacidad humanísticos y de gestión agropecuaria, permitiéndoles interpretar las políticas y necesidades del sector, a la vez que generar opciones de transformación social productiva y tecnológica en su entorno ocupacional.	

<b>Núcleo de formación en cultura y valores</b>	
Propósito	Presencia
Formar profesionales con sólidas bases en los valores humanos y conocimiento del sector rural colombiano, mediante el aporte de los elementos conceptuales y principios de las relaciones humanas y las	

estrategias de comunicación que le permitan no sólo conocer, sino interpretar, comprometerse e interactuar dinámica y eficientemente con las diferentes culturas y/o grupos sociales y comunidades productivas de su entorno

<b>Núcleo de administración y política agropecuaria</b>	
Propósito	Presencia
Fundamentar al futuro profesional en los principios de la administración agraria, para que durante su proceso académico desarrolle y ejercite su sentido y su capacidad gerencial y de liderazgo, que le permitan como profesional generar opciones integrales, válidas y pertinentes de transformación sectorial	

<b>2.5.2 Prácticas profesionales</b>	
Propósito	Presencia
Se busca que el futuro profesional, mediante el trabajo permanente con las diferentes comunidades y usuarios del servicio médico veterinario, logre integrar y aplicar todos los conocimientos que el programa le ofreció en sus diferentes ciclos de formación, y los que él mismo genere, demostrando, además, su capacidad de enfrentar y resolver situaciones nuevas, sin perder de vista que es allí y en ese momento cuando el conocimiento recibido adquiere su plena significación y aplicación social.	

<b>Núcleo de rotaciones clínicas</b>	
Propósito	Presencia
Brindar al estudiante la posibilidad de interactuar en condiciones naturales de la profesión a través de programas o proyectos al servicio de la comunidad, o del sector productivo, en áreas de su interés, de tal manera que logre optimizar el objetivo de integrar y aplicar sus conocimientos a la interpretación y solución de las situaciones que se le presenten, en concordancia con su objeto de estudio	

<b>Núcleo de profundización y complementación</b>	
Propósito	Presencia
Ofrecer al futuro profesional la oportunidad de ahondar en una problemática o saber específico ya estudiada en su plan de formación, conforme a sus necesidades, intereses y posibilidades profesionales, o incursionar en un campo nuevo, para lo cual, en ambos casos presentará una propuesta pertinente a desarrollar, enmarcada dentro de las posibilidades que para tales efectos le ofrezca la Facultad	

### **Características de las asignaturas integradoras**

<b>Asignatura integradora</b>	
Características	Presencia
Comunidad académica en torno a un contenido (de no darse significa demarcación o fragmentación de contenidos y de actividades por profesor)  Integración de contenidos teóricos y prácticos (flexibilidad)  Auto-contenidas <sup>5</sup> : que manejen todas sus experiencias	

### **3. Otros rasgos curriculares**

<b>Interdisciplinariedad</b>	
Criterio	Presencia
Profesor único o clases compartidas	
Interacción entre profesores en el aula	
Tratamiento de problemas con la participación de profesores de diferentes disciplinas	

5 Asignaturas auto-contenidas: Que contengan, por lo tanto, sus propias experiencias, ya de campo, ya de laboratorio, ya de investigación, sin tener que remitir éstas a otros espacios del plan de formación, distintos a aquellos en los cuales se exponen sus fundamentos y en los que debe examinarse su practicidad.

Construcción conjunta del conocimiento	
Construcción de comunidad académica	
Interacción entre las ciencias	

<b>Investigación</b>	
<b>(Línea de proyectos integradores: problematizadores<sup>6</sup>)</b>	
Abordaje de problemas reales (conocimiento del contexto) o un propósito elaborativo (elaboración de un producto físico, teórico o institucional)	
Aplicación de un método, o un plan o estrategia para la solución del problema (propuesta)	
Formulación de hipótesis	
Propuesta de soluciones	
Un producto resultante de la elaboración del proyecto	
Integración horizontal de disciplinas (semestre)	
Características filosóficas: participativa, formativa, pertinente, problematizante, creativa, ética y no dogmática	

#### 4. Prácticas<sup>7</sup>

<sup>6</sup> Se concibe la línea de proyectos integradores como un espacio curricular en donde se hará la investigación formativa; donde desde el primer semestre, estudiantes y profesores harán su inmersión en la investigación, pero con la característica de buscar adicionalmente el conocimiento del contexto, sin virtualismos, dentro de las perspectivas del sector productivo, o del social y, desde luego, también en el campo estrictamente disciplinario Médico Veterinario, que identifique problemas, aplique métodos, establezca hipótesis y genere soluciones a las necesidades sectoriales, de complementación académica y de producción de saberes.

Desde el punto de vista curricular los proyectos cumplen la función de problematización del conocimiento, es decir permiten a profesor y alumnos poner en tensión las ideas y las concepciones que tienen sobre objetos, hechos o fenómenos estudiados en las asignaturas.

<sup>7</sup> Entendida la **práctica** como aplicación, factibilidad de problematización, de transformación y no como una simple instrumentación y adquisición de destrezas y

<b>Prácticas académicas<sup>8</sup></b>	
Características	Presencia
Integra saberes (inter y multidisciplinares) Identifica problemas Genera y valida conocimientos Desarrolla habilidades y destrezas Observación de procedimientos Aplicación de procedimientos	

#### **Prácticas profesionales curriculares<sup>9</sup>**

habilidades; con posibilidad de diferenciarla en cuanto a su nivel de complejidad, alcances, eficiencia, tipo de servicio y esencialmente por sus escenarios, siendo estos internos (práctica formativa) o externos (práctica servicio asistencia) pero unas y otras siempre de los rasgos de pertinencia e integralidad.

<sup>8</sup> **Práctica académica:** del 1° al 8° semestre, integradora de saberes, inter y multidisciplinares, que genere y valide conocimientos, pero que también desarrolle habilidades y destrezas, que trascienda el apelativo DE CAMPO por el de CON LA COMUNIDAD. Ello implicará un modelo en donde todos los estudiantes tengan la oportunidad y obligación no sólo de ver como se ejecutan los procedimientos, sino de realizarlos cuantas veces sea requerido, enseñando y vivenciando además, los ambientes en los cuales se desarrolla la profesión, en donde se dan los problemas, en donde los conceptos de pertinencia académica y social tomen cuerpo y el centro de gravedad del proceso enseñanza-aprendizaje esté inclinado más en el problema a solucionar que en la simple entrega de conocimiento.

<sup>9</sup> **La práctica profesional curricular,** se abrirá paso en el 9° y en 10° semestres, más como una figura administrativa que como un cambio sustancial de procesos y contenidos. Si bien el grado de complejidad llegará a ser mayor, también lo es la autonomía que asumirá el estudiante en su proyecto formativo, que le brinda un 60% de flexibilidad en la oferta, pero siempre dentro de la modalidad docencia - asistencia, tanto en escenarios comunitarios como del sector productivo.



Características	Presencia
Integra saberes (inter y multidisciplinares) Identifica problemas Confronta conocimientos Desarrolla habilidades y destrezas Implementa la modalidad docencia-asistencia (trabajo comunitario o en escenarios productivos) Observación de procedimientos Aplicación de procedimientos Desarrolla la capacidad creativa del estudiante Contribuye con la formación integral	

**5. El modelo pedagógico: constructivista**  
**Metodología didáctica: investigativa**

Estudiante	
Características	Presencia
Aprendizaje como una relación de intercambio cultural (profesor-estudiante)-relación dialógica Intercambio y discusión de ideas Modificaciones conceptuales Procesamiento y almacenamiento jerárquico de la información Traducción, análisis, interpretación, síntesis y extrapolación de conocimientos a nuevos contextos	

El papel del profesor	
Característica	Presencia

El profesor como trabajador de la cultura con capacidad de construir bases teóricas sólidas que lo caractericen como pedagogo y didacta del sector agropecuario, trascendiendo así el mero ejercicio mecánico para convertirse en un profesional con una formación científica, epistemológica, pedagógica y didáctica de alto nivel que le permita introducirse en las diferentes corrientes constructivistas.

<b>Metodología didáctica</b>	
<b>Características</b>	<b>Presencia</b>
Investigativa	

## **Anexo 8. Fuentes bibliográficas utilizadas para la elaboración del protocolo de observación y análisis de las prácticas de enseñanza**

### **1) Primera parte del protocolo: Caracterización de las prácticas de enseñanza de los profesores de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia**

**Sentido:** Indagar y caracterizar las prácticas de enseñanza en el programa de Medicina Veterinaria. Para dar respuesta a la pregunta: ¿Cómo enseñan los profesores de Medicina Veterinaria?

a) Jaramillo, J. & Gaitán, C. (sf). Prácticas de enseñanza universitaria. Didáctica de las ciencias de la salud. Pontificia Universidad Javeriana. Extraído el 20 octubre, 2009 de [http://redaberta.usc.es/aidu/index2.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=267&Itemid=8](http://redaberta.usc.es/aidu/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=267&Itemid=8)

"Una de las dimensiones de análisis esenciales para el análisis de las prácticas de enseñanza, es la *construcción metodológica*. De acuerdo con el punto de vista de Otero (2002) [7], este tema ha quedado omitido en los análisis contemporáneos o ha sido reemplazado por términos tales como estrategia, mediación, tareas, técnicas de enseñanza o estilos docentes y carece de desarrollos en el nivel de la educación superior: 'Se omite así, el proceso de construcción metodológica que realizan los actores docentes en sus ámbitos de trabajo específicos y bajo condiciones particulares en el marco de la propuesta pedagógica para la enseñanza de diferentes disciplinas. Se obvia la discusión, inherente a dichas propuestas, sobre la concepción de alumno y de docente y el tipo de relación que se instaura entre ellos, sobre el contenido, sobre el modelo de escuela y de sociedad. Temáticas todas presentes en la construcción metodológica ya sea de manera implícita o explícitamente (p. 6)" (Jaramillo & Gaitán, 200: 5).

b) Jaramillo, J. & Gaitán, C. (2008). Caracterización de las prácticas de enseñanza universitarias. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 2 (2). Extraído el 20 octubre, 2010 de <http://www.umng.edu.co/www/resources/Vol2No2Art1.pdf>

"Con el fin de facilitar el análisis de las construcciones metodológicas, se diferencian en primer lugar, tres momentos en la práctica de enseñanza de los docentes estudiados: 1. *Planificación -previsión*; 2. *Actuación*; y 3. *Reflexión*.

Planificación - Previsión: Este primer momento alude a todas aquellas acciones previas, a la estructuración de las actividades que el docente realiza antes de ejecutar su práctica de enseñanza. La planificación es una actividad mediadora entre el pensamiento y la acción (Jaramillo & Gaitán, 2008: 14)

Actuación: El momento de la actuación se refiere al conjunto de acciones docentes de diverso tipo, que se contextualizan fundamentalmente en el aula como microcosmos del quehacer docente (Jaramillo & Gaitán, 2008: 14)

Reflexión: La reflexión supone el esfuerzo de una inmersión consciente por parte del docente en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas e intereses sociales y políticos. En tal sentido, la reflexión ayuda a tomar conciencia de creencias, intereses individuales y colectivos, analizarlos y asumir frente a ellos una postura crítica. El momento de reflexión puede acompañar la acción misma o realizarse también, una vez la acción haya concluido (Jaramillo & Gaitán, 2008: 15)

Teniendo en cuenta estos momentos, se analizan tres subcategorías constitutivas de las construcciones metodológicas: 1). Los contenidos como producción objetiva (lógica disciplinar y/o profesional); 2). El estudiante universitario como sujeto de aprendizaje; y 3). Los contextos o situación inmediata (áulico, institucional, social o cultural), donde se desarrollan las prácticas de enseñanza" (Jaramillo & Gaitán, 2008: 15).

c) Gaitán, C., Martínez, D., Gatarayiha, G., Romero, J., Saavedra, M. & Alvarado, P. (2005). Caracterización de la práctica docente universitaria. Estudio de casos: pregrado. Bogotá: Universidad Pontificia Javeriana. Extraído el 23 junio, 2009, de <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis11.pdf>

"Estas grabaciones fueron objeto de estudio para desarrollar unas guías de análisis, esta guía se presenta en el ANEXO B, se decidió analizar en las observaciones tres momentos diferentes: el inicio, el desarrollo hacia el centro de la sesión de la clase y finalmente el cierre de la sesión" (Gaitán, et al 2005: 26)

"ANEXO B: Guía de observación

I. Introducción e inicio de la sesión

Describir el inicio de la sesión, como se distribuyen los estudiantes, la introducción al tema, si existen esquemas de desarrollo de la clase.

II. Desarrollo de la sesión y Habilidades comunicativas del docente

Describir la evolución de la clase, recursos didácticos utilizados, como interactúa el docente con los estudiantes, como participan los estudiantes y como responde el profesor a esa participación, [...], ambiente de la clase, recursos expositivos como ejemplos, anécdotas, gestos, cuentos, lecturas, entre otros.

III. Cierre y evaluación de la sesión

Describir el final de la sesión, conclusiones, advertencias del profesor, tareas, programas de próximas reuniones, referencias bibliográficas, actitud de los estudiantes y sus preguntas o dudas, cierre" (Gaitán, et al 2005: 66)

d) Chile, Ministerio de Educación. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación, e Investigaciones Pedagógicas. (2003). *Marco para la Buena Enseñanza*. Extraído el 15 agosto, 2009 de [http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos\\_y\\_archivos\\_SIMCE/Material\\_de\\_apoyo\\_establecimientos/MBE.pdf](http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/Material_de_apoyo_establecimientos/MBE.pdf)

"Los Cuatro Dominios del Marco para la Buena Enseñanza: Cada uno de los siguientes cuatro dominios del marco hace referencia a un aspecto distinto de la enseñanza, siguiendo el ciclo total del proceso educativo, desde la planificación y preparación de la enseñanza, la creación de ambientes propicios para el aprendizaje, la enseñanza propiamente tal, hasta la evaluación y la reflexión sobre la propia práctica docente, necesaria para retroalimentar y enriquecer el proceso"

**Preparación de la Enseñanza**

Domina los contenidos de las disciplinas que enseña y el marco curricular nacional.

Conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes.

Domina la didáctica de las disciplinas que enseña.

Organiza los objetivos y contenidos de manera coherente con el marco curricular y las particularidades de sus alumnos.

Las estrategias de evaluación son coherentes con los objetivos de aprendizaje, la disciplina que enseña, el marco curricular nacional y permite a todos los alumnos demostrar lo aprendido.

### **Enseñanza para el aprendizaje de todos**

Comunica en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje.

Las estrategias de enseñanza son desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes.

El contenido de la clase es tratado con rigurosidad conceptual y es comprensible para los estudiantes.

Optimiza el tiempo disponible para la enseñanza.

Promueve el desarrollo del pensamiento.

Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes.

- e) Guzmán, S. & Sánchez, P. (2006). Efectos de un programa de capacitación de profesores en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes universitarios en el Sureste de México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (2). Extraído el 21 de octubre, 2009 de <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-guzman.html>

Para clasificar el tipo de pregunta que el profesor realiza en clase se utilizó la clasificación citada por los autores:

"Laskey y Gibson (1997) afirman que el pensamiento crítico es un proceso complejo que hace referencia a un repertorio de actividades cognitivas que actúan de manera conjunta, y que incluyen habilidades cognitivas, tales como: resolución de problemas, pensamiento lógico, perspectiva y percepción de ideas; análisis, evaluación y toma de decisiones. Estos autores apoyan la idea de que los profesores deberían usar preguntas dirigidas, con el fin de desarrollar el pensamiento crítico en sus estudiantes.

Ellos sugieren que los profesores utilicen diferentes niveles de preguntas en sus clases:

- a) Preguntas literales para recordar información básica.
- b) Preguntas de traducción que haga que los estudiantes expresen la información de manera diferente.
- c) Preguntas de interpretación que permitan que los estudiantes encuentren relaciones entre hechos, valores y generalizaciones.
- d) Preguntas de aplicación para que transfieran ideas o conceptos a otros materiales.
- e) Preguntas de análisis que permitan a los estudiantes identificar pasos lógicos en los procesos de pensamientos y cómo llegar a conclusiones.
- f) Preguntas de síntesis que integra toda la información y la utiliza para la creación de una nueva idea.
- g) Preguntas de evaluación que les permita llegar a juzgar un valor" (Guzmán, & Sánchez, 2006:6)

## **2) Segunda parte del protocolo: La relación currículo-didáctica en las aulas de clase del programa de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia**

**Sentido:** Establecer las relaciones que se establecen o no entre la didáctica y el currículo que orienta el programa. En términos de la hipótesis sería: Establecer la correspondencia entre las prácticas de enseñanza y el currículo de Medicina Veterinaria.

Para definir los criterios que permitieran establecer la existencia o no de esta relación, se utilizaron dos de las referencias revisadas en el estado en cuestión, por ser las más próximas a los sentidos de esta investigación. Los dos artículos en mención pertenecen a Gómez (2005 a,b), quien en sus trabajos se propuso establecer si las prácticas pedagógicas de dos universidades se correspondían con la filosofía institucional o con la propuesta pedagógica de la institución.

- f) Gómez, L. L. F. (2005a). Comparación de una propuesta pedagógica universitaria con las prácticas cotidianas en las aulas. *Revista Mexicana de*

Investigación Educativa, 24 (10), 165-189. DIALNET. Universidad de Antioquia. Abril 28 de 2008.

En el primero de los trabajos el objetivo fue comparar la pedagogía propuesta por una institución privada de educación superior, con lo que ocurría en una muestra de 16 cursos que se impartían en ella, para determinar si el método pedagógico utilizado en las aulas seguía las prescripciones señaladas por la institución.

"A partir del marco teórico, que incluyó la revisión de los documentos de la universidad en que se formulan los planteamientos pedagógicos y de las teorías de la educación en que se sustentan, se elaboró un listado de aspectos pedagógicos relevantes para la institución. Posteriormente, se hicieron observaciones en el aula, se entrevistó a los profesores y se recogieron materiales. A partir de los datos, se describió el método pedagógico seguido en cada uno de los cursos; una vez descritos, se compararon las prácticas educativas con la propuesta pedagógica" (Gómez, 2005a: 172).

"Los aspectos analizados en las prácticas de los docentes fueron: la meta de los cursos, el manejo del contenido, la estructura de las clases, los tipos de interacción en el aula, el uso y transferencia del conocimiento, la involucración y el interés de los alumnos durante las clases, el rigor académico y el uso de métodos constructivistas y transmisionistas en las aulas" (Gómez, 2005a: 172).

g) Gómez, L. L. F. (2005b). Filosofía institucional, teorías implícitas de los docentes y práctica educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 35: (1-2): 35-88. HAPI. Universidad de Antioquia. 28 de Enero de 2008.

El segundo estudio se llevo a cabo con la finalidad de comparar la filosofía educativa de una institución con los métodos pedagógicos de sus profesores.

"Una vez elaboradas las categorías analíticas se llevó a cabo la revisión cuidadosa de cada uno de los insumos para encontrar las evidencias que permitieran afirmar que algunas de las características prescritas por la institución están presentes en el aula, en cada uno de los casos estudiados.



Ya que se tenía información acerca de 16 cursos, se describieron a profundidad 16 casos. El análisis muestra los elementos del método pedagógico seguido y la relación entre ellos. Al terminar el análisis cualitativo de cada uno se incluyó una síntesis como la que aparece en el cuadro 2, que contiene un listado de las proposiciones de la filosofía educativa con una casilla de verificación a la derecha. Este cuadro síntesis tiene la finalidad de dar una idea rápida acerca del método pedagógico que se utiliza en las aulas y su relación con la filosofía institucional. Como podrá notarse, este cuadro síntesis fue elaborado a partir de las categorías analíticas tomadas de la filosofía educativa de la Universidad.

Por la naturaleza del estudio, cualitativo, en la casilla de verificación se anota si la característica estuvo presente o no en las clases, no su frecuencia [...]" (Gómez, 2005b: 56).

## **Anexo 9. Encuesta de prejuicios aplicada a estudiantes**

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Investigación: Didáctica Universitaria: Del Currículo a las Prácticas de Enseñanza  
(Programa de Medicina Veterinaria)

Investigador principal: Gloria E. Giraldo Mejía

### **Encuesta de prejuicios aplicada a estudiantes.**

#### **Identificación del profesor y de la asignatura:**

<b>Nombre del profesor</b>	
<b>Nombre de la asignatura integradora</b>	
<b>Núcleo temático integrador</b>	
<b>Línea de contenido</b>	
<b>Módulo o temática</b>	
<b>Fecha</b>	

1. ¿En su opinión el profesor preparó la clase a la cual acaba de asistir?

Si:

No:

2. Considera que el grado de aprendizaje logrado por usted en esta clase sobre la temática tratada es:

Alto

Mediana

Escaso

Ninguno

3. Señale la metodología (s) utilizado por el profesor en la clase de hoy:

Clase magistral

Laboratorio

Seminario

Clase práctica y laboratorio

Clase práctica de campo

Clase práctica clínica

Discusión de casos

Aprendizaje basado en problemas (ABP)

Conversación

Interrogatorio

Estudio dirigido (lecturas con documento orientador)

Asesorías

Otra: Cuál?:

4. De acuerdo con el listado anterior sobre posibles metodologías de enseñanza, ¿Cuál (es) considera que es (son) el (los) más utilizados por los profesores de Medicina Veterinaria?:

5. El grado de comunicación del profesor con los estudiantes en esta clase fue:

Alto

Mediana

Escaso

Ninguno

6 ¿Usted considera que el grado de conocimiento, por parte del profesor, sobre el plan de formación del programa de Medicina Veterinaria es?:

Alto

Mediana

Escaso

Ninguno

7. ¿En su opinión el profesor le ha ayudado a comprender el plan de formación?:

8. ¿Cuáles son las metodologías de enseñanza que usted prefiere? ¿Por qué?

9. ¿Cuál es su opinión sobre el plan de formación del programa de Medicina Veterinaria?

10. ¿Cree usted que el plan de formación del programa de Medicina Veterinaria es diferente al de otras instituciones?

Sí

No

¿Cuáles?

¿Por qué cree que es diferente?:

Información voluntaria:

Nombre:

Sexo:

Edad:

Semestre:

Teléfono:

Correo electrónico:

## **Anexo 10. Guía de conversación con experto (profesora Alicia Camilloni)**

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Doctorado en Educación

Línea Didáctica Universitaria

Investigación: Didáctica Universitaria: Del Currículo a las Prácticas de Enseñanza  
(Programa de Medicina Veterinaria)

Investigador principal: Gloria E. Giraldo Mejía

### **Registro de conversación con expertos**

<b>Fecha y hora de inicio</b>	
-------------------------------	--

**Identificación del profesor:**

<b>Nombre</b>	<b>Alicia Camilloni</b>
<b>Pregrado</b>	
<b>Posgrado</b>	
<b>Otros</b>	
<b>Formación docente</b>	
<b>Institución</b>	
<b>Tiempo de experiencia docente</b>	

**Primera parte: Antecedentes**

Presentación de la investigadora

Breve presentación de la investigación doctoral (Mapa conceptual)

**Segunda parte: Apreciación sobre la investigación**

Apreciación general sobre la investigación

Apreciación sobre la construcción del marco teórico

Apreciación sobre la metodología: enfoque hermenéutico

Aspectos a mejorar

### **Tercera parte: Posturas teóricas del experto**

En "Saber didáctico" usted dice:

"Veamos finalmente, dos campos en los que la didáctica general ha efectuado aportes que no hubieran podido surgir de modo integral desde ninguna de las didácticas específicas. Son ellos la teoría del currículo y la teoría de la evaluación de los aprendizajes y de la calidad de la enseñanza".

"El currículo es, seguramente, el más complejo de los objetos de conocimiento de la didáctica".

".fundamento para las decisiones que se toman respecto de lo que se debe enseñar, cuándo y cómo enseñar" (Pág. 36)

En "De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica" (Corrientes didácticas contemporáneas) ya lo había planteado:

".con el objetivo de reconstruir la teoría del currículum, que es un objeto de conocimiento central, sin duda, de la didáctica" (Pág. 20)

Hay entre la didáctica y el currículo una relación de qué tipo? Es hegemónica? Es de articulación? Son dos tradiciones heredadas?

En Corrientes didácticas contemporáneas:

"La respuesta que da la didáctica es que tipo de intervención tiene que tener el docente sobre el aprendizaje de los alumnos en un marco que hoy los didactas tienen absolutamente claro que abarca la sociedad en su conjunto" (Pág. 32).

Esto lo define autónomamente el profesor o es una decisión colectiva?

Retomando el Saber didáctico:

".La formación didáctica de los docentes se plantea la necesidad de brindar orientación a los profesores para el aprendizaje del saber disciplinar sabio que ofrece la didáctica como disciplina teórica dedicada a estudiar la enseñanza" (Pág. 41)

Usted cree que mediante un programa de formación docente en asuntos como la didáctica es posible sino superar, por lo menos, afrontar algunos problemas como la desarticulación currículo-didáctica?

En el texto "Saber didáctico" usted cita a James Raths (2001) y dice que el autor "propone que el proceso de formación para la docencia más que las creencias, se concentra en la formación de disposiciones, entendidas como conjuntos de acciones que pueden ser observadas" (Creencias no son explícitas y son difíciles de cambiar. Las disposiciones es un conjunto de acciones que resultan menos discutibles u opinables que las creencias) (Pág. 45)

Es posible hacer de esta postura de Raths una orientación consciente para la formación de los profesores? Como sería esto?

"La didáctica como disciplina es una fuente de conocimiento destinada a apoyar la tarea del profesor, a ayudarlo a tomar decisiones en su acción con grupos específicos de alumnos que deben realizar aprendizajes especiales en contextos particulares y en momentos determinados" (Pág. 56)

La formación didáctica del profesor universitaria lo ayudaría a mejorar sus procesos de interpretación curricular y didáctica?

"A distintas concepciones del alumno y de la escuela le corresponde diferentes enfoques de la didáctica..."

¿Cuál o cuáles son los fines que la didáctica debe postular? La didáctica debe proponerse no sólo resolver esa incoherencia sino construir una propuesta que sea consistente con el tipo de sujetos de la enseñanza (los docentes), la concepción de sujetos del aprendizaje (los alumnos) y el modelo de institución (las escuelas) que surgen de una postulación de propósitos de la educación escolar que responda a la necesidad de educar en los mejores niveles a un número creciente de alumnos diversos, que cada vez serán más en cantidad y más heterogéneos" (Pág. 58)

Cómo es eso? Cómo se puede lograr eso?  
En esa propuesta donde está el medio?

"En síntesis: la didáctica es una ciencia social pero no es una ciencia autónoma. Es

hermenéutica." (Pág. 58).

Por qué la didáctica es hermenéutica?

Las transformaciones curriculares se acompañan de transformaciones didácticas?

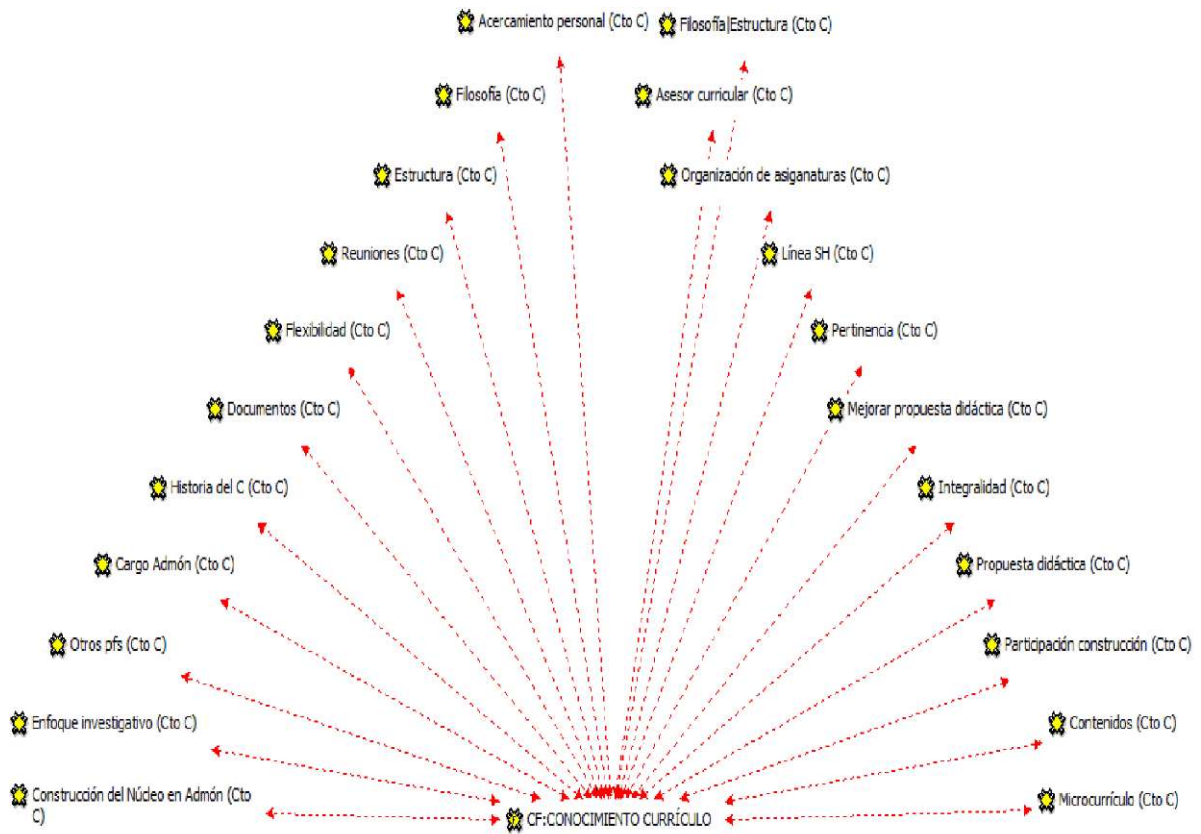
Las prácticas de enseñanza se modifican?

Pensando en generar una propuesta (enfoque) didáctica para un programa académico (MV), se han planteado como posibles puntos de partida los siguientes: usted qué piensa al respecto? Qué hay que descartar? En qué otros asuntos hay que pensar?

#### **PENSANDO UNA DIDÁCTICA PARA EL PROGRAMA DE MEDICINA VETERINARIA DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA**

1. Punto de partida: los resultados de la investigación
  - 1.1. Los significados de la investigación en el currículo
  - 1.2. Los significados de la Línea de Proyectos
  - 1.3. Los significados del modelo pedagógico
2. La opinión de los expertos (conversaciones con expertos)
3. Lo que no podemos olvidar: de lo escrito a la práctica
4. Lo que nos inspira: los propósitos de formación
5. Lo que posibilita la inspiración:
  - 5.1. La capacitación de los profesores
  - 5.2. La preparación de estudiantes
  - 5.3. Dinamizando el currículo (La evaluación curricular)
  - 5.4. El acompañamiento curricular
  - 5.5. Otras posibilidades: un programa para la práctica reflexiva

**Anexo 11. Componentes del currículo de Medicina Veterinaria que son del conocimiento de los profesores del programa (Gráfico Atlas-ti 5.2)**





## **Anexo 12. Proceso hermenéutico aplicado a la conversación sostenida con el profesor 2 (Pregunta 1)**

El proceso hermenéutico se desarrolla a través de los prejuicios, la reflexión, el análisis, la comparación, la comprensión, la interpretación y la síntesis presentes durante toda la investigación. En este documento se consigna el proceso hermenéutico aplicado a una de las conversaciones sostenida con uno de los profesores, para ejemplificar lo realizado en los textos hermenéuticos que hicieron parte de la investigación.

En algunas de las preguntas se aplicaron cada uno de los momentos del proceso hermenéutico; sin embargo, en otras sólo algunos de ellos debido a lo específico y determinante de lo expresado por el profesor.

**Profesor: 2 (P2)**

**Investigador: Gloria Giraldo Mejía (GG)**

**Día 16 de Octubre de 2008**

**Hora: 4:00 pm**

**Lugar: Ciudadela de Robledo, Laboratorio de Patología Animal.**

- **(GG): Para dar inicio a esta conversación que va a girar en torno a lo que es currículo y didáctica en términos generales y en particular en el programa de Medicina Veterinaria, profesor ¿usted por qué no me cuenta cuál es la concepción que tiene acerca de currículo?**

**(P2):** Pues para mí es como la estructura organizacional del proceso de enseñanza aprendizaje en un programa académico; pues que influye en aspectos de tipo administrativo, como es el diseño de los cursos, la estructura o el plan de estudios cierto? Y todo lo que tiene que ver con la organización de ese plan para llevarse, o sea que involucra más allá del plan de estudios. Tiene que ver con lo que trata ese plan de estudios para que cumpla su objetivo.

**Proceso hermenéutico:**

	La mayor parte de los profesores no poseen un concepto claro sobre lo que es currículo
<b>Prejuicios</b>	Muchos profesores continúan relacionando el término currículo con plan de estudios
	El concepto que puedan tener algunos de los profesores sobre currículo es más producto de sus vivencias que de algún tipo de

	<p>fundamentación teórica</p> <p>Algunos de los profesores no están interesados en las temáticas pedagógicas, incluyendo los asuntos curriculares.</p>
<b>Reflexión</b>	<p>De acuerdo, con lo antes expresado, surge la reflexión acerca de ¿por qué el profesor duda de su idea sobre currículo cuando ésta surge de su vivencia? ¿Será que cuando las construcciones conceptuales de los profesores no tienen un soporte teórico apropiado, éstos no logran una apropiación lo suficientemente sólida como para defenderla?</p>
<b>Análisis</b>	<p>Las partes que componen este concepto incluyen: Estructura organizacional, proceso enseñanza aprendizaje, programa académico, aspectos administrativos, diseño de cursos, plan de estudios, organización del plan, objetivos.</p> <p>Si bien el profesor incluye en la formulación del concepto de currículo una serie de elementos, que de igual forma han sido considerados por algunos de los teóricos curriculares, se denota en su concepción cierto grado de inseguridad pues espera la confirmación del otro cuando utiliza la expresión: cierto?</p> <p>Además, en la segunda parte del párrafo, cuando retoma la idea de plan de estudios, lo relaciona con los objetivos, sin que estos aparezcan en forma clara como objetivos educativos o de enseñanza.</p>
<b>Comparación</b>	<p>El profesor, aunque no tenga absoluta claridad sobre el concepto de currículo, incluye en éste una serie de elementos que va más allá de lo expresado por otros profesores.</p> <p>Por otra parte, su concepción descarta de plano la posibilidad de relacionar el concepto de currículo sólo con el plan de estudios, como en su momento fue entendido por algunos autores como Taba (1974), Bloom (1975).</p> <p>Aunque el profesor intenta relacionar el proceso de enseñanza y de aprendizaje con la organización del mismo, se percibe en el concepto una mayor predisposición por relacionar el currículo con lo organizacional y administrativo, tendencia que ha sido</p>

	admitida cuando se define el currículo como un dispositivo que surge durante la industrialización para organizar la educación (Díaz, 1997).
<b>Comprensión</b>	El profesor establece una relación entre la estructura organizacional y el proceso de enseñanza y aprendizaje: ¿Es esta una relación entre el currículo y la didáctica?  ¿Hace parte del currículo el plan de estudio pero no lo es todo? ¿Y cómo se relaciona ese plan y los objetivos? ¿El profesor está hablando de objetivos educativos? ¿O de los objetivos de enseñanza? ¿O será que el profesor está hablando de propósitos de formación?
<b>Interpretación</b>	La posibilidad de construir un pensamiento curricular más complejo está relacionada con la participación de los profesores en el proceso, esto es desde su elaboración hasta el seguimiento constante que este requiere.
<b>Síntesis</b>	Un profesor conocedor de los significados del currículo se puede convertir en un multiplicador de sus teorías y prácticas.

### Concurrencias y ocurrencias de toda la conversación

<b>Concurrencias</b>	<b>Ocurrencias</b>	<b>Unidades de significación</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• El currículo es una estructura organizacional para el proceso de enseñanza</li> <li>• El currículo incluye una propuesta filosófica del programa</li> <li>• El concepto de currículo es una construcción propia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El currículo es más que un plan de estudios</li> <li>• Los profesores de MV trabajan una estructura de enseñanza clásica</li> <li>• Las actividades en el aula están marcadas por el número de estudiantes</li> <li>• Es más importante</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El profesor no tiene claridad sobre algunos conceptos educativos, tales como: currículo, didáctica, enseñanza</li> <li>• El profesor no tiene un manejo especializado del lenguaje educativo</li> <li>• El profesor construyó</li> </ul>

Estructura y filosofía

Los profesores de cátedra, debido al tipo de contratación no conocen bien el currículo

El profesor no tiene un concepto de didáctica

El currículo propone nuevas metodologías de enseñanza

El método de casos es el de mayor preferencia por parte del profesor

enseñar un método de trabajo que una serie de contenidos. El método científico en el caso de MV

Las fortalezas curriculares se corresponden más con la fase de elaboración de la propuesta curricular, mientras que las debilidades son propias de la fase de implementación

sus aproximaciones conceptuales sobre currículo y didáctica a partir de sus vivencias

El profesor relaciona currículo con la estructura de un programa y con su filosofía

El profesor relaciona didáctica con lo metodológico y con una filosofía que oriente la enseñanza

La elección del método de enseñanza no está determinada por las orientaciones curriculares

El programa de MV no posee una propuesta didáctica

La contratación cátedra recae en forma negativa sobre el desarrollo curricular

El tamaño de los grupos influye sobre las decisiones didácticas del profesor

La enseñanza tradicional, como un arraigo cultural, se

		<p>mantiene y dificulta el cambio en el modelo curricular</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La enseñanza de la MV puede adoptar el método científico como método didáctico</li> <li>• Mientras que las fortalezas del currículo se identifican más en la fase de elaboración, sus debilidades son propias de la fase de implementación</li> </ul>
--	--	--

### **Anexo 13. Protocolo de consentimiento informado para profesores**

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Doctorado en Educación

Línea Didáctica universitaria

Investigación: Didáctica Universitaria: Del Currículo a las Prácticas de Enseñanza (Programa de Medicina Veterinaria)

Investigadora: Gloria E. Giraldo Mejía [Dirección residencia: calle 38B sur # 26-01 Apto 607 Montepinar-Envigado, Teléfono residencia: 3026676, Teléfono oficina: 2199120/9124, [gegm1@une.net.col](mailto:gegm1@une.net.col)].

Tutora: Elvia María González Agudelo

Como investigadores y miembros de la Línea de investigación en Didáctica Universitaria de la Universidad de Antioquia (DIDES), deseamos obtener su aprobación para participar de la investigación: "Didáctica Universitaria: del Currículo a las Prácticas de Enseñanza" La cual se realizará en la misma Universidad y tiene como objetivo principal analizar, comprender e interpretar la incidencia que sobre la didáctica ha tenido la implementación del nuevo currículo en el programa de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia.

Su participación en la investigación se hace necesaria debido a su experiencia como docente universitario, especialmente durante el proceso de transformación e implementación curricular en el programa.

La recolección de la información se hará por medio de conversaciones, revisión documental y observación en el aula de clase. La conversación se realizará entre usted y una de las personas que realiza la investigación, con el objetivo de tratar acerca de varios asuntos que usted ha vivido durante su participación en el proceso de renovación curricular que vive el programa.

La observación participante se refiere a que uno ó dos de las personas de la investigación estará observando algunas de sus prácticas, con el objetivo de conocer las actividades y los procesos que se desarrollan dentro de las sesiones de clase, en ningún momento se pretende evaluar su desempeño o su forma de actuar ó interferir de manera negativa en las actividades.

Los profesores se seleccionaron una vez se presente el proyecto en la unidad académica respectiva y éstos expresen su deseo de participar en la investigación. Sin embargo, se procurará tener un profesor de cada línea, núcleo, proyecto u otra forma organizativa de la estructura curricular. Se respetará el deseo de abandonar la investigación toda vez que el profesor así lo expresé y se comprometa en no divulgar los resultados u otros asuntos propios de la investigación.

Los resultados de la investigación permitirán comprender el estado del currículo en el programa y cómo éste ha permitido o no cambiar las prácticas de enseñanza en el aula de clase. Así, se podrán establecer acciones en el programa que fortalezcan el currículo para que cuente con una didáctica acorde con sus planteamientos, o en caso contrario establecer las acciones mejoradoras que permitan una relación complementaria entre el currículo y la didáctica.

Agradecemos su atención y esperamos que usted acepte participar en este proceso, ya que nuestro deseo es contribuir a través de nuestra investigación al mejoramiento de los procesos académicos en la Universidad de Antioquia. De otro lado se espera que al comprometerse con la investigación guardará absoluta discreción sobre cualquier asunto relacionada con la misma.

Desea participar de esta investigación Sí\_\_\_\_\_No.

Nombre:

Teléfono oficina:

Teléfono celular:

Teléfono residencia:

Dirección electrónica:

**Anexo 14. El proceso hermenéutico correspondiente a la totalidad de las categorías analizadas a partir de las conversaciones con profesores**

**Capítulo 5: De las proyecciones de sentido a las unidades de significación y a las unidades de sentido**

**5.1. Sobre el pensamiento de los profesores del programa de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia en torno a currículo, didáctica, la relación currículo-didáctica y sus prácticas de enseñanza (Las conversaciones...)**

**5.1.1. Unidades de significación sobre currículo**

- **¿Cómo construyen los profesores el concepto de currículo?**

**Unidades de significación: La construcción del concepto currículo**

<b>Concurrencias</b>	<b>Ocurrencias</b>	<b>Unidades de Significación</b>
Programa de Desarrollo Pedagógico Docente  Experiencia docente en el programa  Proceso de formación en el pre y posgrado	Pasantía con el Comité de currículo del programa	Hay un tímido acercamiento teórica al concepto gracias a los programas de formación pedagógica de la U de A  Los profesores construyen el concepto de currículo a través de su experiencia docente

Una vez analizada la información sobre la forma en que los profesores de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia construyen el concepto de currículo, es posible definir que la principal fuente de formación es el Programa de



Desarrollo Pedagógico Docente<sup>10</sup> ofrecidos por la Vicerrectoría de Docencia de la misma Institución. Como segunda fuente de formación los profesores citan la experiencia docente vivida en los programas de Medicina Veterinaria o de Zootecnia. Así, lo expresa un profesor:

Nosotros hicimos un curso en la Universidad que era 'manejo del currículo y usos del currículo en educación' y en la Escuela de Producción pues también cuando se hizo con el profesor Norbey, cuando estábamos en la transformación curricular de lo que era Zootecnia. (Profesor 1)

Otras opciones de formación curricular están dadas también por la experiencia docente en otras unidades académicas de la misma universidad y en otras instituciones.

Ha sido más una construcción de información, o sea de experiencia, información verbal, conocimiento de formaciones de carreras, o sea del trabajo en la universidad, ha sido más de eso, no de lectura de algún autor. (Profesor 7)

Dos de los profesores, egresados del programa, realizaron durante su proceso de formación en pregrado una pasantía investigativa con el Comité de Currículo del programa, la cual les permitió acercarse en forma teórica y práctica a los temas curriculares, siendo éstos los únicos profesores que citan fuentes teóricas como mecanismo de aproximación a la comprensión del tema que nos ocupa.

Pues proviene de la formación que hemos tenido desde el pregrado hasta lo que yo hice en algún momento en mi formación de pasantía que fue específicamente en currículo. (Profesor 5)

<sup>10</sup> El programa de Desarrollo Pedagógico Docente surgió en el año 1993, como una iniciativa de la Rectoría para todo el profesorado de la Universidad de Antioquia. La propuesta conceptual que orienta la acción del programa se apoya en las tendencias pedagógicas del momento, y en la concepción de que el enfoque didáctico, que en últimas aplica cada docente, es una construcción personal que interrelaciona lo teórico con lo práctico.

Sin embargo, en su gran mayoría, los profesores reconocen en la construcción de sus concepciones curriculares varios elementos en forma simultánea: la capacitación por parte de la universidad, la experiencia docente en el programa y los procesos propios de formación en pre y posgrado.

Yo pienso que es el resultado, de las discusiones que hemos hecho en el seno de la Facultad, el resultado de la asistencia a algunos cursos de formación pedagógica, del trabajo en la generación de programas de postgrado, ideas de pregrado que he discutido por ahí recientemente con profesores de otras dependencias. (Profesor 12)

Es evidente que el concepto sobre currículo y cómo los profesores construyen este concepto no posee fundamentación teórica, pues una gran mayoría de éstos no reconoce una teoría científica que fundamente sus opiniones, y algunos de ellos aceptan su limitada formación pedagógica. Durante la conversación con uno de los profesores así lo manifestó:

Para mí es una construcción propia, en realidad no me acuerdo de haber tenido nunca como una definición teórica o que alguien lo haya definido como tal. No, es más como el fruto de lo que ha sido la vivencia en mi proceso como profesor. (Profesor 2)

- **¿Qué conocimiento poseen los profesores de Medicina Veterinaria sobre el currículo del programa?**

**Unidades de significación: El conocimiento que tienen los profesores en torno al currículo del programa**

<b>Concurrencias</b>	<b>Ocurrencias</b>	<b>Unidades de Significación</b>
Estructura curricular Historia del proceso de transformación curricular	Integralidad Pertinencia Propuesta didáctica Construcción del micro-	Los profesores de MV conocen la estructura del programa, aunque se presentan algunas ambigüedades al respecto

Filosofía del programa	currículo	También, consideran que el currículo se conoce gracias a la Institución o al interés por el tema por parte de los docentes
Conocimiento del currículo a través de la Institución o por interés propio por medio de documentos	Participación de los profesores	A veces mencionan algunos de los rangos conceptuales : integralidad y flexibilidad

Otra proyección de sentido incluida en el presente análisis estuvo relacionada con el conocimiento que poseen los profesores de Medicina Veterinaria sobre el currículo que orienta el programa. Al respecto, es posible señalar que muchos de los profesores (10) con los cuales se conversó, se refirieron con mayor propiedad a la estructura que a los otros componentes del currículo definidos en el documento rector. En este sentido un docente sostiene que:

Conozco que está dividido en cinco líneas de formación, que lo que se buscaba desde el inicio con este currículo era crear unas asignaturas que fueran integradoras; o sea, que los estudiantes tuvieran la posibilidad de cómo tener un conocimiento como más aplicado a su formación en Medicina Veterinaria (...). (Profesor 3)

Es evidente reconocer por medio de los testimonios que el programa está estructurado en líneas de contenido, aunque exista cierto grado de contradicción entre los profesores sobre el número de las mismas. También, es posible destacar que los profesores poseen claridades sobre el abordaje temático que encierra cada una de las líneas. De igual forma, el programa a través del documento rector plantea su estructura curricular por medio de líneas.

Asimismo, algunos de los profesores, en especial los profesores vinculados<sup>11</sup>, dejan ver que tienen grabado en su memoria la historia del proceso de

<sup>11</sup> En el Capítulo III, Artículo 5° del Estatuto Profesorado, se define que "por la naturaleza de su relación con la Universidad, los profesores podrán ser: vinculados o contratados. Los profesores vinculados podrán ser aspirante a la carrera o de carrera y en ambos casos es

transformación curricular del programa. Esto se evidencia en comentarios como el siguiente:

(...) este currículo se construyó a partir de un diagnóstico efectuado, con la participación de los actores de la comunidad educativa, digámoslo así, esos actores para mi concepción fueron varios: como los estudiantes, los docentes, los egresados, los empleadores, la parte administrativa de la facultad. (Profesor 19)

Asimismo, algunos de los profesores en medio de la conversación complementaron sus respuestas al citar el hecho o la forma que les permitió obtener el conocimiento que tienen acerca del currículo del programa. Ciertos docentes reconocen su interés por el tema y por ello se acercaron de manera espontánea a la información, bien a través de documentos u otras fuentes de información. Otros, por su parte reconocen el esfuerzo que la institución ha realizado para que la comunidad universitaria, incluyendo el estamento docente, tenga una aproximación teórica a la propuesta curricular del programa. Los profesores que citan como motivación para conocer el currículo su propio interés ofrecen testimonios como este:

Fui yo activamente que me puse en esas, la universidad nunca me buscó, pues me imagino que ese término, nunca me buscó así en forma activa para que yo participara en eso no, me imagino que estaba muy ocupada en otras cosas pues. (Profesor 8)

Quienes reconocen la presencia de la institución y su interés personal para construir el conocimiento que tienen sobre el currículo confiesan que:

de tiempo completo o de medio tiempo". El profesor aspirante a la carrera es el que se encuentra en período de prueba, de acuerdo a lo establecido en el Estatuto Profesor y profesor de carrera es el que ha superado el periodo de prueba y se encuentra en alguna categoría del escalafón profesoral (Universidad de Antioquia, Acuerdo Superior 083-22 de julio de 1996. Por medio del cual se expide el Estatuto Profesor de la Universidad de Antioquia).

Una es que la Escuela hizo, digamos todo un trabajo de la propuesta de cambio curricular, la Escuela y la Facultad hicieron un trabajo de varios años inclusive como te decía ahora que en la cual participamos los docentes y varios de la parte administrativa también, entonces ahí hubo mucho espacio para discusiones y para irse empapando de todo esto que te estoy diciendo y también pues en parte me he preocupado por leer lo que es la filosofía de la nueva propuesta curricular como motivación propia, por eso decía que de las dos había (...). (Profesor 19)

Los profesores también son de la opinión que los documentos sobre el currículo del programa se constituyen en una fuente de información importante. Lo anterior lo corroboran los profesores que opinan:

Bueno, cuando yo llegue a la Facultad, llegue para apoyar a otro profesor en proyectos. Entonces la idea era pues como hacer un trabajo con unas horas en primero, en segundo y en tercero, entonces casualmente él me dijo ve este es el currículo. Entonces yo me senté como a leerlo a ver el documento rector, como a ver qué era lo que se proponía y él me contó pues como toda la articulación, corrí con muy buena ventaja porque él lo conocía. (Profesor 17)

A la pregunta sobre el conocimiento que poseen los profesores sobre el currículo de Medicina Veterinaria, se evidencia la amplia gama de respuestas, las cuales van desde el citado conocimiento que tienen sobre la estructura del currículo, pasando por la historia del proceso de transformación del currículo, la filosofía del programa, los rasgos conceptuales del programa<sup>12</sup> (integralidad, pertinencia y

<sup>12</sup> En el documento rector del programa de Medicina Veterinaria se definen los rasgos conceptuales básicos como aquellos criterios de orden externo o interno que rigen sus actividades. Los primeros aplican para toda la Institución, mientras los segundos son analizados y adoptados desde las concepciones curriculares y pedagógicas más avanzadas teniendo a la vista el objeto propio, los ideales y los propósitos concretos que animan a los agentes inmediatos del programa: directivas, profesores y estudiantes. Se reseña en el documento tres de estos criterios pedagógico-curriculares que a manera de principios rectores fueron planteados al profesorado y al estudiantado desde el comienzo mismo del proceso y que en calidad de tales fueron en su momento discutidos y adoptados por el Comité de Carrera y el Grupo de Apoyo Curricular. Son ellos: la integralidad, la pertinencia y la flexibilidad (Grupo de Apoyo Curricular, 1998)

flexibilidad), la construcción del microcurrículo, la participación de los profesores en la construcción del currículo, la propuesta didáctica del programa, entre otras.

- **¿Cómo participan los profesores en el currículo?**

**Unidades de significación: La participación de los profesores en el currículo**

<b>Concurrencias</b>	<b>Ocurrencias</b>	<b>Unidades de Significación</b>
Como miembro del Comité de Currículo  Elaboración de la propuesta  Como profesor de cátedra en una asignatura	En su momento como pasante de investigación	La participación de los profesores en el currículo no es unánime  Algunos profesores son constructores del currículo  Otros profesores son ejecutores del currículo

En el siguiente apartado se presentan las apreciaciones que tienen algunos profesores sobre su participación en el currículo, advirtiendo de antemano que no todos los profesores abordaron en sus conversaciones este tema. Sin embargo, más adelante cuando se aborden los factores que limitan el desarrollo del currículo, los profesores retoman el asunto acerca de su participación con mayor precisión.

Pues yo hice parte en el 98 como representante estudiantil que empezó a extraer y a desarrollar la parte macrocurricular, después entre el 2001 y el 2002 hice mi pasantía en currículo haciendo todo el establecimiento del microcurrículo de las áreas de los primeros seis semestres. Durante cuatro años hice parte del Grupo de Apoyo Curricular y del Comité de Currículo, hasta que se formularon las últimas asignaturas. (Profesor 5)

(...) cuando entre a la Facultad me toco de entrada aplicar el nuevo currículo y empecé pues con proyectos precisamente, empíricamente he estado ahí trabajando con eso, eso es lo poquito que se hace. (Profesor 8)

Desde las opiniones encontradas se advierte que las intervenciones van desde la elaboración de la propuesta curricular (Profesores 5) hasta la declaración de una participación puntual como profesor de una determinada temática (Profesores 8). Dos dimensiones, dos formas de participación que se hacen evidentes, ambas validas; sin embargo, también resulta valido preguntarse sobre los resultados de ambas participaciones: ¿Será que los profesores que participan en todo el proceso curricular y aquellos que lo hacen en forma puntual, como ejecutores del mismo, tendrán el mismo grado de conocimiento sobre el currículo y de compromiso para que éste salga adelante?

Por otra parte, el documento rector del programa confirma la participación de los profesores en la elaboración de la propuesta curricular sustentando la conformación del Grupo de Apoyo Curricular, así lo expresa:

El Comité de Carrera y el Grupo de Apoyo han asumido consciente y responsablemente la sana utopía de colocar el nuevo curriculum de Medicina Veterinaria como modelo para el país y para América Latina, para lo cual se han amparado en la convicción de que la madurez del profesorado adscrito al programa es lo suficientemente real como para compartir tal utopía y hacer de ella un reto con el cual preparar la entrada digna del programa en el próximo siglo, que será a no dudarlo un siglo de cambios dramáticos en los más diversos campos. (Comité de Carrera & Grupo de Apoyo Curricular, 1998)

En esta nueva visión curricular de elaboración de propuestas que emergen de la acción de los sujetos en interacción consigo mismos, con su contexto y con los otros, se replantea el papel del profesor desde otra perspectiva; en los nuevos modelos, es éste quien toma las riendas en una acción integral y pasa a ser el protagonista en la elaboración del diseño curricular, el proponente de sus acciones en el aula y el evaluador de su propia actividad. Es bajo esta perspectiva de relación dialógica entre el currículo y el profesor que tiene lugar la reflexión sobre su participación y compromiso con el mismo.

- **¿Cómo perciben los profesores el currículo de Medicina Veterinaria?**

**Unidades de significación: Percepciones de los profesores sobre el currículo del programa**

<b>Concurrencias</b>	<b>Ocurrencias</b>	<b>Unidades de Significación</b>
Como participan los colegas  Favorece la integralidad  No hay equidad entre la teoría y la práctica  Se perciben los rasgos conceptuales	Prefiere no opinar al respecto porque, de acuerdo con el profesor, carece de los elementos necesarios para dar una respuesta  Es un currículo que puede desarrollar con mayor facilidad un investigador	Las percepciones de los profesores sobre el currículo son principalmente negativas  Los profesores piensan que algunos de sus colegas no participan de manera apropiada  El currículo no muestra una proporción adecuada entre teoría y práctica  Tiene una orientación investigativa

Las ideas que expresaron los docentes del programa al ser consultados sobre sus percepciones acerca del currículo, estuvieron enmarcadas en asuntos como: la participación de los colegas en el currículo, la formación de los docentes para abordarlo, algunos componentes de la estructura curricular, ciertos rasgos conceptuales básicos e incluso expresaron determinados calificativos sobre el currículo que fueron a su vez sustentados.

Los profesores tuvieron una mayor inclinación en percibir el currículo en relación con el comportamiento de sus colegas y lo expresan con apreciaciones como esta:

(...) y cuando un profesor llega y dice es que estos estudiantes no saben nada, no aprendieron nada, es que como así que no saben, no saben insembrar, no saben palpar y se lo dicen a todos los estudiantes, lo que está es generando ruido y ese ruido



no es bueno de ninguna manera. Hay una frase que es muy de la casa que dice que la ropa sucia se lava en casa. (Profesor 5)

Los testimonios dejan claro que cuando algunos docentes son consultados sobre sus percepciones sobre el currículo, priorizan en su reflexión las dificultades que el proceso está experimentando, algunas de las cuales obedecen, en parte, a la participación de los profesores. Ahora bien, la pregunta es ¿Qué hace que la actitud de algunos de los profesores sea poco favorable para el currículo? De acuerdo con Cometta y Domeniconi (2006), los sujetos de estructuración del currículo son entendidos como sujetos de poder que participan de un campo académico fuertemente estructurado por el habitus y las condiciones institucionales; entendiendo el habitus desde Bourdieu; es decir, como el conjunto de disposiciones activas que se han configurado a partir de la incorporación de las estructuras sociales en las que participan los sujetos. ¿Será entonces esta la razón por la cual los profesores no modifican sus prácticas? y continúan utilizando, por ejemplo, las mismas metodologías de enseñanza como lo expresan los profesores citados. ¿Será que el habitus de la enseñanza tradicional permanece tan arraigado que no permite el cambio? Es esta una posibilidad, especialmente, si se tiene en cuenta que los profesores son los primeros en reconocer que permanecen anclados a las metodologías de enseñanza tradicional.

Por otra parte, ciertos profesores opinan que el cambio también ha permitido, o por lo menos ha intentado superar, algunas limitaciones conceptuales del currículo anterior señaladas en el documento rector del programa, una de ellas la integralidad.

Yo pienso que se ha caminado y pienso que hay logros y que los mismos estudiantes lo han evaluado bien, si no ya nos hubiéramos puesto otros mecanismos u otras formas, pues como de integrar, eso por el momento; aunque, pienso que también puede mejorarse. Ha funcionado por lo menos en el semestre en el que está ubicada la asignatura mía que es en el sexto. (Profesor 13)

Existe también por parte de los profesores la idea de que el actual currículo del programa de Medicina Veterinaria presenta una limitada equidad entre la formación teórica y práctica, siendo que la primera ha sido privilegiada sobre la segunda, lo cual incide de manera negativa sobre la formación del profesional veterinario. Así, lo expresa un profesor:

De pronto ahora puede haber mucha más teoría y con el Internet y con las revistas, números de revistas, hay más información, más informacionista, pero práctica no sé, creo que es muy poca.. Yo creo que sí, para mi si, tienen muy buena teoría, muy buena, pero sáquelos al campo, de pronto ya con el tiempo si ponen todos esos conocimientos, pero inicialmente les da muy duro, muy duro, muy duro. (Profesor 1)

Las transformaciones curriculares en la actualidad pretenden implementar ciertos rasgos característicos que apuntan a responder a las nuevas necesidades educativas en el contexto internacional, nacional y regional; algunos de estos rasgos incluyen entre otros la flexibilidad, la integralidad, la interdisciplinariedad, la innovación y la formación integral. Los profesores de Medicina Veterinaria detectan la presencia de algunos de estos rasgos, así:

Yo he mirado muchos currículos de las facultades de veterinaria del mundo, de Colombia y de la región y este es como el más novedoso, novedosos no quiere decir ni bueno ni malo, novedoso es porque apunta como a otras cosas, a integrarse a otras cosas. (Profesor 8)

Resulta, casi imposible, desconocer que sí los profesores expresaron opiniones que demuestran la gran diversidad de pensamiento entre ellos; pues, uno de ellos considera que no es justo opinar sobre el currículo al no tener los elementos necesarios, mientras que otro docente reconoce el sesgo de su opinión.

Entonces yo no siento tener, yo por lo menos trato de ser justo respecto a que yo no puedo criticar apropiadamente el currículo porque no, como que no tengo todos los elementos, ni estoy en la posición para poder hacerlo con justicia. (Profesor 10)

Pero, en contraste otro profesor piensa:

Yo tengo un sesgo, es un sesgo, no sé cómo decirlo, o sea yo creo que una persona que haya tenido un momento de tiempo al menos en investigación se pueda ajustar más fácil, pero eso es un sesgo. Quizás estoy muy equivocado. (Profesor 23)

Las opiniones de los profesores acerca del currículo demuestran la heterogeneidad en la forma en que éste es percibido, lo cual es propio de un proceso dinámico como es el currículo "(...) pero él [el currículo] puede ser modificado durante su desarrollo, y por tanto cambia lo que opinen del mismo" (Profesor 5). El criterio de este profesor es una posibilidad para comprender por qué la irregularidad en las respuestas encontradas; sin embargo, también es posible suponer que las percepciones de los profesores están permeadas por otras variables. Tal es el caso del profesor que se niega a realizar un juicio sobre el currículo, el cual tiene una vinculación reciente con el programa; en tanto el profesor que reconoce tener una percepción sesgada sobre el currículo, puesto que admite que la propuesta se le facilita a los profesores investigadores, tiene una relación de mayor antigüedad con el programa. Queda en evidencia que así como existe una polisemia sobre el concepto de currículo por parte de los profesores, también existe disparidad con relación a la percepción que los profesores tienen acerca del currículo de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia.

- **¿Qué factores favorecen el desarrollo del currículo del programa?**

**Unidades de significación: Los factores que favorecen el desarrollo del currículo**

<b>Concurrencias</b>	<b>Ocurrencias</b>	<b>Unidades de Significación</b>
Los rasgos conceptuales del	Enfoque de aprendizaje La filosofía del	Los profesores han incorporado a su diario vivir los rasgos conceptuales del

<p>programa</p> <p>La organización de los contenidos a través de las líneas de formación</p> <p>La formación en la línea de socio-humanística</p> <p>La formación práctica desde el inicio</p>	<p>programa</p>	<p>currículo: integralidad y flexibilidad principalmente</p> <p>Los profesores identifican plenamente las líneas de contenidos de formación</p> <p>Es una ganancia para el programa el trabajo práctico desde el inicio del plan de formación</p>
--	-----------------	---

En este apartado se reconoce que el tema más tratado por los profesores estuvo relacionado con sus rasgos conceptuales, donde se exponen diferentes visiones al respecto. El segundo tema de mayor presencia fue el de los contenidos y de la manera como éstos se encuentran organizados a través de las líneas de formación. Luego aparecen temas como la formación práctica en el programa, la concepción de aprendizaje implícita en la propuesta, las metodologías de enseñanza y la filosofía que propone el programa.

Cuando los profesores se refieren a los rasgos conceptuales básicos del programa no lo hacen de manera consciente; es decir, nombran algunos de los rasgos, pero no mencionan que éstos se correspondan con esta categoría conceptual que aparece en el documento rector del programa. Los rasgos conceptuales que los profesores citan, en su orden, son integralidad, pertinencia y flexibilidad. Al respecto dice uno de ellos:

(...) bueno haber, el nuevo currículo tiene un componente que a mí siempre me ha parecido muy interesante y es la parte de buscar como la integralidad entre las diferentes temáticas, me parece muy interesante. ¿Por qué? Porque de alguna manera pretende, o sea él pretende que tanto los estudiantes como los docentes participemos como en una integración del conocimiento, donde las ruedas no sigan pues como sueltas y cuando ya tienes un título, debes empezar como a integrar sino que en este

el proceso de formación busca que se sea integral, me parece que es una muy buena idea. (Profesor 15)

La concepción que el profesor tiene sobre integralidad coincide con lo expresado por el documento rector (Comité de Carrera & Grupo de Apoyo Curricular, 1998), en cuanto que éste incluye el conocimiento como uno de los elementos propios de la visión integradora del programa; siendo que para estructurarse bajo este criterio conceptual también debe concatenarse con los propósitos, las actividades, los recursos y los agentes mismos del currículo.

Ahora bien, la pertinencia como rasgo conceptual básico del programa, es reconocida en otro testimonio docente, así:

Me parece que la pertinencia también es algo importante porque respondió precisamente a un diagnóstico, no fue a un grupo que se le ocurrió eso y que cree no, eso fue un diagnóstico, un diagnóstico que respondió a encuestas digamos de los actores involucrados como te digo en esta profesión, entonces eso tiene que responder a la pertinencia, me parece a mí. (Profesor 19)

Si bien los profesores establecen una relación conceptual entre la pertinencia y la elaboración de la propuesta curricular como respuesta a las necesidades del medio identificadas a través de un diagnóstico participativo; el programa define en su documento rector, que la pertinencia se relaciona con los contenidos cuando éstos se definen seleccionando de lo más importante, lo más pertinente. Aunque, no hay una coincidencia total entre ambas percepciones al momento de definir lo que asumen como pertinente, es claro que cuando un programa define los contenidos de su plan formativo se cuida de incluir en él, aquellos que le permitan al futuro profesional resolver los problemas no sólo de la disciplina o ciencia en la cual se formó, como también los problemas del contexto en el cual ejercerá su profesión. ¿Será entonces que ambos, profesor y programa, están hablando de la misma pertinencia? Sin embargo, lo importante aquí es destacar la percepción que

tienen los profesores sobre las fortalezas del currículo, en cuanto a los contenidos seleccionados.

Por otra parte, al momento de definir los contenidos curriculares, el programa planteó la necesidad de incorporar en su plan una nueva línea de formación en temáticas del orden de lo social y humanístico. En este sentido, se evidenció que los profesores coinciden con los propósitos de la línea y lo hicieron palpable durante las conversaciones al reconocer que los contenidos, específicamente del orden de lo social y lo humanístico, han ganado espacio e importancia en el currículo, por lo que lo consideraron como un factor importante en el desarrollo del proceso. Lo anterior, queda claro en la siguiente reflexión:

Yo le veo cosas muy saludables y buenas. Yo creo que he visto el cambio de la gente, ya aprendió a hablar un poquito ese lenguaje y atreviéndose a cosas que de pronto en nuestra generaciones había menos quien trabajara en ellas, y pues es la parte de la formación socio-humanística, pues realmente yo no he tenido mucha participación, pero veo reflejos de eso y sé cómo se maneja. (Profesor 10)

Otra de las fortalezas curriculares identificada por parte de los profesores es el enfoque de aprendizaje que contiene la propuesta, la cual estipula que el estudiante se comprometa con su proceso de formación. Algunas intervenciones que indican que los profesores están plenamente convencidos sobre esta forma de aprendizaje, señalan:

(...) me parece que es una propuesta buena porque obliga a que el estudiante sea hacedor de su conocimiento, eso yo pienso que es el fundamento más allá de toda la filosofía que maneja el currículo, yo pienso que lo principal es que hace que el estudiante sea un hacedor de su conocimiento, esa sería la forma de resumir lo bueno. (Profesor 5)

A pesar de tener todas estas opiniones positivas sobre el currículo, por parte de los profesores consultados, también existen opiniones en sentido contrario, es decir, existen una serie de limitantes que serán tratadas a continuación.

- **¿Qué factores limitan el desarrollo del currículo en el programa?**

**Unidades de significación: Los factores que limitan el desarrollo del currículo**

Concurrencias	Ocurrencias	Unidades de Significación
<p>La participación de los profesores</p> <p>Escasa comunicación</p> <p>Reuniones muy limitadas</p> <p>Dificultad para trabajar en equipo</p> <p>La actitud ante el cambio</p> <p>El arraigo a la versión curricular anterior</p> <p>La limitada formación docente</p> <p>Escaso conocimiento sobre el currículo</p> <p>La ausencia de un programa para capacitar a los profesores nuevos</p> <p>Alto número de profesores de cátedra</p> <p>La participación de la línea de socio-humanística es</p>	<p>Hay un exagerada formación médica veterinaria</p> <p>La línea de proyectos no tiene un número de créditos proporcional a lo que representa en el currículo</p>	<p>Los profesores identifican un mayor número de limitaciones, cuando se comparan con las fortalezas</p> <p>El currículo presenta problemas en cuanto a los contenidos por línea, bien por exceso o por defecto</p> <p>Los profesores no poseen la formación docente necesaria para asumir el currículo</p> <p>No hay un programa docente que forme a los profesores en el modelo curricular del programa</p> <p>Existen dificultades para que los profesores se comuniquen y trabajen en grupo</p>

bastante exagerada y sobrepasa lo que se había planteado, debilitando la formación médico veterinaria, especialmente en las básicas

Los comentarios de los profesores en este sentido van en varias direcciones, incluyendo: la escasa comunicación entre los profesores, las dificultades para tener reuniones periódicas y para trabajar en equipo, la actitud docente frente al cambio, la permanencia de la visión curricular anterior, la escasa integración del conocimiento que hacen los profesores, las limitaciones en el saber docente y el escaso, o incluso nulo, conocimiento sobre que los profesores tiene sobre el currículo.

Los profesores son reiterativos en anunciar que en los inicios de la implementación curricular se observaba una mejor comunicación entre éstos y un mayor trabajo en equipo. Sin embargo, con el transcurrir de los días esta situación se ha modificado, siendo que en la actualidad se percibe una escasa comunicación entre los docentes y casi que no hay momentos para que se reúnan a discutir los asuntos curriculares. Lo anterior, se hace palpable en opiniones como las siguientes:

Antes nos reuníamos, había más reuniones de docentes en las que evaluábamos el currículo o sea evaluábamos lo de todos; o sea, yo podía ir a una reunión y escuchaba lo que estaba pasando en la línea médico veterinaria, y yo podía ir a una reunión y escuchaba lo que estaba pasando en proyectos y ese aprendizaje también servía para evaluar su propia línea y esas reuniones no se volvieron a hacer, o sea las reuniones de docentes aquí no se volvieron a hacer. (Profesor 3)

Como bien lo expresa este comentario, se evidenciaba una mejor comunicación y trabajo colectivo durante los inicios de la implementación curricular. ¿Qué ocurre



entonces para que se dé ese giro en la comunicación y en el trabajo en equipo? Es posible que un cambio en el personal docente sea la respuesta a esta pregunta, como lo expresa un profesor:

Pero a partir de ahí [de la implementación del currículo], fue cuando ya se había iniciado, fue que empezó la demanda de profesores, o sea cuando se empezaron a ir los jubilados o los de doctorado, tanto los que lo dirigieron como muchos otros que lo implementaron. Empezó la salida de profesores. Entonces, quienes quedaron, no quedaron con la fuerza suficiente para continuar el proceso y la fuerza duró para una o dos promociones, esas promociones avanzaron, como en ellas se sembraron desde los primeros semestres la propuesta y se les metió, se convencieron de ello, los mismos estudiantes. (Profesor 7)

Otra de las limitaciones que algunos de los profesores le ven al currículo es la ausencia de un programa o un plan para que los nuevos profesores se aproximen al currículo y la vinculación de un alto número de profesores de cátedra<sup>13</sup>. Lo anterior, también se presenta como una posibilidad para explicar porque se está presentando esa ruptura comunicativa entre los profesores y por ende las limitaciones en el trabajo en equipo, como bien se aprecia en esta intervención:

En parte, puede ser porque lo que decía inicialmente, que no hay una política clara, unas directrices claras para hacer que todo este nuevo personal que llega a la Facultad incorpore esas nuevas propuestas y metodologías; y la misma situación que decía que muchos de estos profesores son de cátedra y no permite que exista una formación, o sea que ellos puedan dedicar en parte de su tiempo para ser formados en estas estrategias, en estas metodologías. (Profesor 2)

<sup>13</sup>.El profesor de cátedra es el que labora un determinado número de horas por periodo académico; es un servidor público cuya relación con la Universidad se determina por reglamentación especial (Estatuto profesoral, Capítulo III, Artículo 11) (Universidad de Antioquia, Acuerdo Superior 083-22 de julio de 1996- Por medio del cual se expide el Estatuto Profesoral de la Universidad de Antioquia).

La Universidad de Antioquia en la actualidad tiene un alto porcentaje de profesores contratados bajo esta modalidad, la Facultad de Ciencias Agrarias no permanece ajena a esta situación y los profesores tienen sus opiniones sobre la situación. Así, perciben que la contratación permanente de profesores de cátedra deja el currículo en manos de profesores que sólo disponen de tiempo para su participación en el aula; en tanto, los otros procesos del currículo como su gestión, administración, evaluación y subsecuentes modificaciones están por fuera de las obligaciones de quienes fueron sólo contratados para dinamizarlo en el aula. Según esto ¿En manos de quién o quienes están esas otras actividades curriculares? Pero por otra parte, es válida la pregunta sobre ¿Cómo es la participación de los profesores que no conocen el currículo? En este mismo sentido los profesores plantean:

(...) mejor dicho si vos no conoces cual es el norte, difícilmente lo vas a encontrar, entonces si vos no conoces que busca digamos el currículo cuando dice pertinencia, y entra el profesor de cátedra y vos no le decís, no le das la inducción y le decís a través del currículo que es la pertinencia, que va enfocada a esto o va enfocada a tal cosa, entonces dice si todo es importante, pero para el ejercicio digamos de la Medicina Veterinaria ¿Qué es pertinente? (Profesor 21)

Para algunos profesores la selección de los contenidos resulta ser un asunto que le compete al currículo, y es por ello que al momento de identificar sus limitantes, expresan con gran frecuencia que el actual currículo de Medicina Veterinaria tiene problemas en este sentido. Ciertos profesores consideran que algunos contenidos esenciales en la formación de un médico veterinario han desaparecido privilegiando otros, como los de la línea socio-humanística en oposición a quienes pensaron que esto es una fortaleza del programa, lo cual fue tratado en el ítem anterior. Aparecen como ejemplos de lo anterior esta declaración:

Me parece como desventaja que quedan como muchos temas incompletos, como simplemente planteados o les planteo este tema, consúltenlo y asumimos que ustedes ya lo están manejando, entonces cuando el estudiante se enfrenta a la parte

evaluativa, a muchos no les va bien porque como habían temas que había que consultar y no hubo como otra forma de garantizar que lo hubiesen consultado. (Profesor 9)

Como producto del análisis y de la comprensión de estas intervenciones es posible decir que las ausencias definidas por los profesores surgen de la comparación del currículo actual con el anterior, pues todos ellos fueron formados en esa versión. Como es lógico, la experiencia y la posibilidad de comparar ambas versiones, le permite al grupo de profesores citados plantear los argumentos necesarios que conllevan sus reflexiones. Sin embargo, valdría la pena plantear la pregunta sobre si estas apreciaciones, como lo dicen Cometta y Domeniconi (2006), están influenciadas más por el habitus académico que los ha configurado como docentes de un área estructurada.

Pero por otra parte, hay quienes son de la opinión contraria y piensan que la formación médico veterinaria se excede en contenidos, mientras que la formación en asuntos como la gestión y la administración, necesaria en la preparación de cualquier profesional, se ha relegado. Lo anterior se confirma mediante el testimonio de un profesor cuando afirma:

Entonces a mi me parece que hay un exceso de peso específico de la parte médica en la carrera, en detrimento de la gerencia, la gestión, la misma inteligencia, el saber pensar y el saber. A mí me ha dado la impresión de que ese peso específico es un poco nocivo...cuando yo digo que soy médico, a la parte médica le pongo el 99% del peso específico y en la realidad no es así, la realidad es que usted trabaja con aves, en aves la medicina es el 1 ó 3 %, usted es un administrador, un gerente y un genetista en el área de avicultura. (Profesor 8)

Otro tema significativo que aparece en el abanico de los factores limitantes tiene que ver con su preparación pedagógica para abordar el currículo. Es evidente que un grupo de profesores asume las limitaciones que poseen, y que identifican igualmente en sus colegas, al momento de reflexionar sobre asuntos como

pedagogía, didáctica y currículo. En el siguiente fragmento se aprecian las acotaciones relacionadas con lo anunciado:

Yo no sé si con las herramientas que nosotros traemos, con la pedagogía y didáctica, nos da más o nos da miedo para ensayar algo nuevo y como siempre lo conocido es lo más fácil, que vamos a cambiar de ideas, algo nuevo cuando uno ya tiene algo claro, sencillo y montado entonces listo, lo mismo. (Profesor 18)

Es claro que las declaraciones apuntan a señalar las carencias de los profesores en materia pedagógica; sin embargo, sus aportes no apuntan en la misma dirección; por ejemplo, un profesor señala su preocupación por cómo los profesores que recién están regresando de su formación doctoral en otro país puedan asumir la enseñanza para la construcción del conocimiento, mientras que otro sugiere que la opción es enseñar como hasta ahora cada quien lo ha hecho y un tercero reclama la responsabilidad institucional en materia de formación pedagógica. Como en otras reflexiones aparece una gran disparidad en el tratamiento del asunto y de sus causas. Ahora bien, lo más importante es reconocer que existe una dificultad en el desarrollo del currículo marcada por una escasa formación curricular y didáctica por parte de los profesores que limita su implementación.

Resulta casi obligatorio mencionar antes de finalizar el tema tratado, como una apreciación de quien escribe este documento, que al momento de conversar con los profesores sobre aquellos asuntos que pudiesen ser clasificados como limitantes curriculares, se obtuvo por parte de los participantes el mayor volumen de información. Lo anterior, puede ser corroborado en los archivos de la investigación. Surge entonces la pregunta ¿Por qué es más fácil para los profesores hablar de lo negativo del currículo que de lo positivo? Es decir ¿Es un asunto cultural?, o ¿Es un asunto de mayor notoriedad? o ¿Realmente, las limitantes que presenta el currículo superan sus desarrollos? Se hace necesario entonces, revisar esas limitaciones para tener una mejor interpretación del asunto.

- **¿Cómo mejorar el currículo de Medicina Veterinaria?**

**Unidades de significación: Mejorando el currículo de Medicina Veterinaria**

Concurrencias	Ocurrencias	Unidades de Significación
Revisar contenidos  Mejorar los procesos de comunicación y el trabajo en equipo  Formación pedagógica y didáctica	Evaluar el currículo  Se requiere de una persona que lidere el currículo	El currículo requiere de un programa de análisis permanente que dé cuenta de asuntos como contenidos, créditos, procesos de comunicación  Equilibrar contenidos y créditos por línea de formación  Es importante que el programa diseñe un plan para la formación pedagógica y didáctica de sus profesores para asumir el currículo de acuerdo a lo planteado

Los profesores del programa de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia son de la opinión, que si bien el currículo tiene grandes dificultades, también es posible mejorarlo con acciones orientadas principalmente a manejar: los contenidos académicos, las relaciones entre los profesores, la formación pedagógica de los profesores, el enfoque de enseñanza y algunos asuntos administrativos.

El tema sobre los contenidos académicos en el plan de estudio fue el de mayor trascendencia al momento de conversar con los profesores sobre las propuestas para mejorar el currículo. Gran parte de los profesores consideran que se hace necesaria una intervención curricular en este sentido, partiendo de una revisión previa sobre el asunto en la que participe el colectivo docente, pero que sobretodo se encamine a establecer el equilibrio entre la formación médico veterinaria y la

formación en las líneas de socio-humanística y de proyectos. Una de las intervenciones así lo expresa directamente:

Una de las propuestas que se ha considerado o una de las sugerencias que se ha dado, es que se le quite algo de tiempo a la línea de socio-humanística y de pronto a la línea de proyectos, para darle más tiempo a la línea de medico-veterinaria. (Profesor 12)

Lo anterior en razón de que algunos docentes consideran que ciertos contenidos médico veterinarios han desaparecido del plan de estudios, cuando se compara la versión actual vs la versión anterior. En este sentido realizaron aportes como este:

Pues yo pienso que se deberían de incluir [Las líneas socio-humanística y de proyectos], pero que haya como base una mayor formación en lo que es la clínica. Yo no quiero parecer como un tipo anticuado, pero si pensar como más en lo que es la actualidad y las condiciones pues como actuales del país, y es que a los estudiantes también se les hace como mucho énfasis en trabajar y en manejar muy bien un montón de diagnósticos que no es posible pues generarlos de forma fácil, o pues no hay condiciones económicas. (Profesor 9)

Como ha de suponerse los profesores que realizaron estos reclamos son de las áreas disciplinares cuya presencia se cuestiona en el plan de formación. De otro lado, los profesores de las líneas de socio-humanística y de proyectos tienen una posición contraria a los primeros. Así, lo expresa uno de los profesores:

Entonces ese es un problema que yo le veo al currículo, aunque no tanto como antes, es el exagerado pensum que tiene la medicina, porque vos le decís a un estudiante, vea tiene socio-humanística y tiene proyectos, eso le decís vos muy bonito, muy teórico, pero que señal le mandas, biomedicina vale 10 créditos, en cambio proyectos vale 3 créditos. (Profesor 8)

Los anteriores testimonios dejan claro que como en otros espacios educativos el asunto de los contenidos se traduce en una lucha de poderes y de fuerzas que

tiene lugar entre los sujetos del currículo. Tal como lo expresa la mexicana Alicia de Alba (1998), el currículo es una síntesis de elementos culturales, a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social, lo cual incluye la negociación sobre los contenidos como componente cultural.

Puesto que la comunicación entre los profesores y el trabajo en equipo se presentó como una limitante para el desarrollo del currículo, es apenas lógico que los profesores piensen que este asunto debe ser mejorado para tener un adecuado desarrollo curricular. Al respecto los profesores creen que:

Me parece que lo primero es volver a comunicarnos más porque como te digo eso empezó como muy bien y después nos estancamos, y más o menos cada uno retomó un poquito su pedazo, solo. Ya cada uno está haciendo sus cosas, eso es aburridor, pero ¿En qué sentido? Cada uno hace sus preguntas en un papel. Nunca volvió a pasar, reuniones que hacíamos con frecuencia, eso no se volvió hacer, la figura del coordinador del semestre existe y sirve para los problemitas, pero no hay conexión. (Profesor 18)

Más adelante el mismo profesor agrega:

Yo creo que es muy importante que los docentes compartan, que los docentes analicen cuales son las diferencias en la parte micro-curricular, meso-curricular, macro-curricular; o sea, que los docentes sean más conscientes de su actividad allí y que trabajen más como en grupo. (Profesor 18)

Además, de mejorar la comunicación y el trabajo en equipo por parte de los profesores, surge como la tercera acción de mejoramiento más citada por los profesores, la necesidad de formación en asuntos pedagógicos y didácticos. Los profesores creen que se hace necesario modificar su visión sobre la enseñanza, y de igual forma sus metodologías, como un plan que no involucre sólo a algunos profesores, sino que por el contrario participe el colectivo.

Entonces yo pienso que nos falta mucha formación a nosotros los docentes en la parte pedagógica y que eso debería ser algo obligatorio para los profesores que ingresan, para los profesores que estamos, para los que se van a ir o sea debería ser parte de nuestras horas. (Profesor 3)

### 5.1.2. Las unidades de significación sobre didáctica

- **¿Cuáles componentes del sistema didáctico identifican los profesores?**

#### Unidades de significación: Los componentes del sistema didáctico

Concurrencias	Ocurrencias	Unidades de Significación
Forma: grupo, tiempo Evaluación Método Medios: Internet, libros, imágenes Metodología Contenidos	Árboles conceptuales La comunicación Interacción o interactividad Método científico	Se identifica la didáctica con los componentes de la misma, cuando esta se mira desde la teoría de la didáctica como un sistema complejo  Los componentes más nombrados fueron la forma, la evaluación y el método

Si bien entre los profesores participantes en la investigación no hay suficiente claridad sobre lo que es la didáctica, al momento de reflexionar sobre el asunto y tratar de concebir lo que ésta significa para ellos, enuncian algunos de los componentes que hacen parte de la misma cuando se asume como un sistema complejo, de acuerdo con la teoría de Álvarez y González (2002). No obstante, se percibe que cuando los profesores se refieren a estos componentes no lo hacen en forma consciente, muy por el contrario ello surge de la cotidianidad de sus prácticas y no del discurso teórico que ha construido en torno a la didáctica.



Los componentes citados por los profesores con mayor concurrencia son: la forma (grupo), la evaluación, el método, los medios y los contenidos. Por otra parte, ciertos profesores enuncian otros elementos, que si bien no han sido incorporados al sistema didáctico definido por los autores, si han sido abordados por éstos y otros autores bajo perspectivas diferentes de la didáctica, ellos son la comunicación y la interacción o interactividad en el aula.

Bajo la perspectiva de los componentes del sistema didáctico y como éstos influyen en las decisiones didácticas, los profesores afirman por ejemplo:

A veces hago pequeños cambios pensando de pronto en los grupos, porque todos los grupos no son iguales, hay grupos que son más participativos, hay grupos que son más callados, los que se quedan más, o sea que hay que esforzarse un poquito más para motivarlos a que participen de la clase, entonces trato como de cambiar las estrategias, como de acuerdo al grupo (...). (Profesora 3)

Así como se evidenció una heterogeneidad marcada en la visión que tienen los profesores sobre lo que es currículo y lo que es didáctica, también se denota una gran dispersión al momento de enunciar cuáles son los componentes que mayor influencia tienen sobre sus decisiones didácticas ¿Por qué para algunos profesores es más importante el grupo, mientras para otros los contenidos? ¿Cómo afecta la posición del profesor frente a los componentes del sistema didáctico sus decisiones sobre las prácticas de enseñanza?

Cuando la didáctica está marcada por la comunicación o la interacción en el aula, los profesores son de la opinión de:

Lo que más influye [en su decisión didáctica], o sea dentro de la comunicación lo que más trabajo yo es primero el lenguaje. Los estudiantes me tienen que aportar a mí algún elemento, alguna ubicación y alguna cosa de la que están en esa clase, o sea porque están allí (...). (Profesor 7)

Entonces esa idea de que el profesor es aquel poseedor de la verdad y del saber que esta allá diciéndole a un poco de seres pasivos, lo que es o lo que debe ser, a mi me parece que eso ya no funciona así, me parece que tiene que haber una interactividad, una interacción. (Profesor 8)

En un espacio académico en el que los profesores no poseen una formación pedagógica sólida sobre asuntos educativos, resulta gratificante encontrar que algunos de ellos tienen aproximaciones, aunque sean intuitivas, a ciertas perspectivas contemporáneas sobre la didáctica que van más allá de hablar sobre contenidos y métodos, donde la preocupación está más cercano a asuntos más humanos como son la comunicación y las formas como los individuos interactúan en el aula.

Luis Not en "La enseñanza dialogante: hacia una enseñanza en segunda persona", hace referencia directa a la comunicación existente entre el educador y el educando, como éste los denomina. El autor postula que el proyecto de una educación en segunda persona lleva a una relación pedagógica

(...) basada en una síntesis entre la comunicación, a través del educador, de contenidos culturales valiosos por la autoridad que les confiere la experiencia colectiva de la que han salido, y la experiencia individual, que exige libertad para la obtención de los medios para emprender algo y la posibilidad de equivocarse impunemente. (Not, 2006, p12)

- **¿Cómo construyen los profesores el concepto de didáctica?**

**Unidades de significación: La construcción del concepto didáctica**

Concurrencias	Ocurrencias	Unidades de Significación
Experiencia docente Intuición Programa de Desarrollo Pedagógico Docente	Lecturas realizadas	No hay una formación intencional por parte de los profesores sobre lo didáctico  La conceptualización didáctica nace de la experiencia o la intuición

Los profesores de Medicina Veterinaria, en su gran mayoría, declaran que el concepto que poseen sobre didáctica es una construcción propia que surge desde la experiencia docente o desde la intuición. Sin embargo, otro grupo importante de profesores reconocen que su construcción obedece a una combinación de situaciones, tales como: los cursos del Programa de Desarrollo Pedagógica Docente de la Vicerrectoría de Docencia, las discusiones académicas en la unidad académica, la formulación de programas académicos de las asignaturas y las lecturas realizadas.

Yo pienso que es mi construcción. También yo sí he leído algo de eso en los cursitos de capacitación docente, pero es más como a lo que yo he llegado. (Profesor 18)

Como en el caso de la construcción conceptual sobre currículo, el concepto de didáctica no obedece a una fundamentación teórica o investigativa, y así lo reconoce abiertamente uno de los profesores: "Entonces, yo creo que es más como por intuición, que de pronto por una construcción teórica" (Profesor 17). Nuevamente, se evidencia la escasa formación de los profesores en asuntos pedagógicos, lo que finalmente incide en la forma en que éstos interpretan el currículo y lo llevan al aula de clase.

¿Será que un profesor universitario que no tiene la suficiente formación docente puede lograr una enseñanza de calidad? De acuerdo con lo expresado por los profesores la formación docente no es algo realmente fundamental puesto que a pesar de sus carencias formativas continúan enseñando. Pero ¿De qué forma enseñan? Zabalza (2007), plantea que todos los profesores necesitan un conocimiento profesional de la docencia, puesto que "Ese es nuestro trabajo y llevarlo a cabo en buenas condiciones exige saber de él, sobre su teoría y sobre su práctica, con una cierta profundidad. Es un tipo de conocimiento que se construye sobre la práctica pero no solo desde ella" (Zabalza, 2007, p 70).

- **¿Qué conocimiento poseen los profesores de Medicina Veterinaria sobre la propuesta didáctica del programa?**

**Unidades de significación: El conocimiento que tienen los profesores en torno a la propuesta didáctica del programa**

<b>Concurrencias</b>	<b>Ocurrencias</b>	<b>Unidades de Significación</b>
No sabe	Durante el inicio: ABP	Desconocimiento de los profesores sobre los lineamientos didácticos del programa
No sabe, sólo conoce lo relacionado con la línea y los medios disponibles	Apropiación del conocimiento por medio de lecturas	Reconocer en la línea de proyectos la PDP
No sabe, es una construcción individual		Pensar la didáctica como una propuesta individual o sólo a través de los métodos o los medios
No hay, es la propuesta de cada profesor		Propuesta didáctica basada en metodologías activas para que el estudiante se apropie del
La línea de proyectos como propuesta didáctica para la integración		
Se refiere a los		

instrumentos  Modelos didácticos activos para la apropiación del conocimiento por parte del estudiante		conocimiento
--	--	--------------

Ante la pregunta sobre el conocimiento que tienen los profesores de Medicina Veterinaria sobre la propuesta didáctica que orienta el programa, sus respuestas oscilan entre aceptar que desconocen la existencia de algún tipo de propuesta didáctica, hasta reconocer que el programa cuenta con un modelo didáctico definido, como es el de proyectos.

Los profesores que expresaron conocer parcialmente la propuesta didáctica del programa, o definitivamente no la conocen, lo enunciaron así: La verdad no sé, o sea ahí no logro, ahí es donde me quedo cortico (...). (Profesor 23)

Resulta absolutamente desconcertante encontrar este tipo de respuesta en docentes de educación superior, por lo que es válido preguntarnos sobre ¿Qué tipo de enseñanza pueden realizar aquellos profesores que no tiene claridad sobre un concepto básico en la educación como es el de didáctica?, pero además ¿Qué tipo de reflexión académica tienen alrededor de su práctica docente?

Por otra parte, ciertos profesores consideran que el programa no tiene una propuesta didáctica específica, y que por su parte la enseñanza hace parte de las responsabilidades de cada profesor. En este sentido los docentes hacen aportes como:

¿El programa de Medicina Veterinaria tiene una propuesta didáctica? Como tal no, o sea propuesta didáctica es la que cada profesor desarrolla desde un principio universitario que es la libertad. (Profesor 14)

Ante tales afirmaciones cabe suponer que los profesores no conocen las fuentes documentales que respaldan el proyecto curricular del programa, o que no han asistido a ningún tipo de capacitación por parte del programa, o que su desconocimiento se deba a la falta de experiencia en el programa o a la falta de interés por parte del docente en los asuntos relacionados con su formación docente.

Adicionalmente, ciertos profesores a pesar de reconocer la existencia de una propuesta didáctica para el programa no hablan de una específicamente, pero sí reconocen la existencia de ciertos componentes de la misma. Por ejemplo, uno de los profesores dice:

El programa yo pienso que lleva implícita una propuesta didáctica, a pesar de que no se tenga como la consciencia plena de que la estamos aplicando como tal, pero de alguna manera, yo creo que cuando hablamos en los programas de las asignaturas de los métodos de enseñanza estamos haciendo referencia en parte a esa didáctica. (Profesor 12)

En la medida que algunos profesores reconocen la existencia de una propuesta didáctica para el programa, establecen que se trata de un modelo basado en proyectos, cuyo objetivo es enseñar el método por medio del cual se construye conocimiento médico veterinario. Es por esto, que estos profesores expresan:

"Hay un núcleo que fue diseñado para eso [para sustentar la propuesta didáctica del programa] que es el núcleo de proyectos o la idea de proyectos que atraviesa en forma vertical todo el plan de formación. Filosóficamente, se pretendía que fuera una línea o un núcleo, en la cual el método científico se constituyera en una herramienta pedagógica" (Profesor 2).

De lo anterior, nacen interrogantes que se originan al reconocer por un lado, que el conocimiento parcial o el desconocimiento total sobre la propuesta didáctica es inconveniente para el programa, pues conduce a una serie de prácticas de

enseñanza que no responden a los propósitos centrales de formación determinados por el programa. Los cuestionamientos en este sentido pueden ser ¿Por qué los profesores incurren en esta situación? ¿De quién es la responsabilidad? ¿Es de la institución, o del profesor o de ambos? ¿Cuáles son las consecuencias de dicha situación? De otro lado, la presencia de profesores que reconocen la existencia de algunos componentes de la didáctica o que el programa posee una propuesta didáctica concreta como es la de los proyectos, lleva a la reflexión sobre ¿A qué se debe que algunos de los profesores sí puedan reconocer la presencia de una propuesta didáctica para el programa, y además que ésta se inscriba en el modelo de proyectos? ¿Será que el reconocimiento de la existencia de la propuesta les permite a los profesores proponer unas prácticas de enseñanza más acorde con lo que propone el currículo?

De lo visto, se comprende que los profesores de Medicina Veterinaria poseen diversos grados de conocimiento sobre lo que el programa propone en términos de didáctica. Ahora, vale la pena formular la pregunta sobre lo que esto significa para el programa ¿Será que esta dispersión de información y conocimiento, por parte de los profesores, sobre el cómo, por qué y para qué la enseñanza de una forma específica es conveniente para el desarrollo del programa? ¿A qué puede conducir dicha situación? ¿Cómo son las prácticas de enseñanza de los docentes cuando sus concepciones didácticas son tan variables?

Adicionalmente, el documento rector del programa define el carácter investigativo del currículo cuando declara a la investigación como un eje estructural del nuevo plan de estudios y un elemento dinamizador por excelencia. Además, para poder operativizar la articulación de la investigación en la nueva versión curricular, propone un derrotero conceptual y una serie de estrategias básicas para facilitar la implementación de la propuesta.

Todo ello permite establecer que aunque el currículo formal representado en el documento rector no consiguió definir en forma explícita una propuesta didáctica

que lograra orientar en forma precisa la enseñanza en el programa, si propuso algunos lineamientos en tal sentido. El definir un currículo de corte investigativo y crear para ello una línea curricular en proyectos se constituyó, como lo expresa el documento rector, en una estrategia para viabilizar la formación investigativa; lo cual se complementó con la posibilidad de desarrollar metodologías como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Sin embargo, sólo algunos profesores perciben la línea de proyectos bajo esta dimensión, quienes por cierto estuvieron en la formulación de la propuesta o son docentes de la línea de proyectos. Nacen entonces una serie de cuestionamientos sobre la situación planteada: ¿Por qué no todos los profesores perciben los lineamientos didácticos que se incorporaron en la propuesta curricular? Ante la posibilidad de que los profesores no realicen sus prácticas de enseñanza bajo esta orientación ¿Qué y cómo orienta sus prácticas de enseñanza? y ¿Por qué sus prácticas de enseñanza no están orientadas por el currículo? Algunas de las respuestas que aparecen en el siguiente apartado permiten una mejor comprensión sobre esta unidad de significación.

- **¿Qué limitaciones tiene la propuesta didáctica del programa?**

**Unidades de significación: Las limitaciones de la propuesta didáctica del programa**

<b>Concurrencias</b>	<b>Ocurrencias</b>	<b>Unidades de Significación</b>
Una cultura arraigada para enseñar de una forma determinada que ha funcionado	Se descuidó la forma como los estudiantes se aproximan a ese conocimiento	Enseñanza tradicional que permanece por el arraigo cultural
Asesores curriculares tradicionalistas	El programa no definió que entendía por didáctica	Limitaciones administrativas: el tamaño del grupo (Ampliación de cobertura)
Propuesta metodológica de corte teórica	Desconocimiento de los docentes	Escasa formación docente
Tamaño de los grupos (Ampliación)	No hay un líder académico No hay evaluación del	Las concepciones



de cobertura)	currículo	didácticas
Preocupación por los contenidos	El microcurrículo no se relaciona con la propuesta	
No hay PDP	No hay asesoría académica	
No hay formación docente		
Propuesta didáctica individual		
Recursos limitados		

De acuerdo con los profesores, muchos factores limitan la implementación de una didáctica compatible con la nueva propuesta curricular. Cabe destacar, que ciertos docentes (6) concurren cuando confiesan que permanecen anclados a algunas prácticas de enseñanza que han utilizado por largo tiempo, las cuales de acuerdo a sus criterios, les ha permitido obtener buenos resultados. En este sentido, argumentan:

Porque para mí es muy difícil llevarlo a la realidad [el currículo], por un lado de pronto con la temática se me hace difícil hacer ciertas actividades o yo no veo como hacerlas o es más complejo, entonces hago lo que es más sencillo, lo que es más conocido para mí y me da buenos resultados; entonces, eso es lo que hago. (Profesor 18)

Lo anterior, no pasa inadvertido para los mismos profesores, por ello algunos expresan su inconformidad ante la situación y en el ejercicio de buscar las causas que llevan a sus colegas a permanecer reacios al cambio conceptual y metodológico sobre sus prácticas de enseñanza, plantean reflexiones como:

Yo pienso que una de las dificultades que uno tendría para incorporar y ejecutar las nuevas metodologías de la enseñanza es un arraigo cultural fuerte. Yo pienso que nuestra cultura es una cultura no transformante, que estamos acostumbrados a que de alguna manera el profesor sustituye como a una figura paterna y esa figura paterna es un proveedor de información y eso está incorporado prácticamente en cada uno de los

profesores y nos da miedo de alguna manera dejar al estudiante solo en la búsqueda del conocimiento o no digamos que solo, sino darle una cierta libertad para que él haga esa búsqueda y para que trate de encontrar formas y métodos de encontrar el conocimiento y de incorporarlo, entonces desde ese punto de vista la cultura es la limitante. (Profesor 3)

Si bien, la tradición por mantener unas prácticas de enseñanza relativamente exitosas se presenta como una de las principales limitantes para que se dé un cambio didáctico en el programa, la falta de formación docente para que el cambio se produzca representa una causa en la que concurren los profesores (7). De la misma forma, comentan que si bien durante la fase inicial del cambio curricular se tuvo algún tipo de asesoría en este sentido, los asesores también utilizaron metodologías tradicionales, lo cual no les permitió a los profesores avanzar en este sentido, reduciendo la experiencia a un abordaje teórico. Los profesores dicen que:

De acuerdo a lo que yo veo como didáctica [asociada a las prácticas de enseñanza], se limita su implementación por dos razones. La una porque dentro de la concepción faltó el proceso de entrenamiento, como para transmitir esas informaciones y conocimiento, eso no se trabajó. Segundo porque quienes vienen contratando profesores y cuando lo vienen haciendo, jamás le preguntan si lo saben hacer, y por el contrario la pregunta es si conocen el tema. Es más importante entonces que conozcan el tema y no importa como lo transmiten, ni como llegan a los estudiantes, ni cuál es su método, ni cuál es su experiencia. (Profesor 7)

Bajo esta panorámica emergen preguntas que permiten vislumbrar el cambio deseado. Nos preguntamos entonces ¿Cómo lograr un cambio conceptual y práctico entre los profesores del programa de Medicina Veterinaria que permita modificar sus prácticas de enseñanza para que se logre el giro en la enseñanza que propone el currículo? ¿Será que la formación permanente y sistematizada de estos profesores es una opción? Porque además ¿Cómo se les exige a los profesores un cambio radical en sus prácticas de enseñanza cuando no se han

formado para ello? Además, se tendría que pensar, o mejor explorar con los mismos la capacidad que poseen para reflexionar sobre estos asuntos.

Otro grupo de docentes (8) coinciden en señalar como una de las causas que limita la implementación de algunas metodologías didácticas requeridas para el nuevo enfoque de enseñanza que propone el currículo el número de estudiantes por grupo. Es decir, que además de los asuntos académicos señalados como limitantes en la implementación de un enfoque didáctico diferente para el programa, algunos asuntos administrativos también obstaculizan el cambio. Para los docentes el número de estudiantes por grupo es importante porque coarta la interacción en el aula, no facilita una relación más directa del profesor con sus estudiantes, restringe el seguimiento del proceso de aprendizaje y requiere de una mayor disponibilidad de recursos. En tal sentido los profesores piensan que:

La ampliación de cobertura nos mató a nosotros, fue contra-conceptual porque cuando nosotros en el proceso con un marco conceptual, con una estructura y pensando en que era lo que queríamos hacer, lo queríamos hacer con un número pequeño de estudiantes y un número pequeño de estudiantes era trabajar con 30 estudiantes a lo sumo y nos tiraron a 75, entonces de pronto no ayuda. (Profesor 4)

Cuando los grupos son numerosos el contacto entre el profesor y los alumnos es mínimo limitando la colaboración interactiva entre ambos; provocando además, una sensación de anonimato en los estudiantes que puede conducir a reacciones de miedo e inseguridad. En las clases masivas el fracaso y el abandono también se incrementan considerablemente (Zabalza, 2007).

- **¿Cómo mejorar la propuesta didáctica del programa?**

### Unidades de significación: Mejorando la propuesta didáctica del programa

Concurrencias	Ocurrencias	Unidades de Significación
Formación de los docentes  Proceso de concientizar a los docentes: Reflexión sobre el asunto  Pasantías docentes  Evidenciar la PDP: proyectos, tutorías	Investigación sobre el currículo  Trabajo con los estudiantes: para que se apropien del proceso  Modelo didáctico de formación para el trabajo  Trabajo en equipo	Evidenciar PDP  Formación docente  Reflexión docente

La reflexión que realizan los docentes de Medicina Veterinaria sobre las causas que limitan la implementación de una propuesta didáctica compatible con la propuesta curricular, para fortuna del programa se acompaña de una serie de ideas, en tanto posibilidades conducentes a la solución del problema.

Para los profesores (8) es evidente que se requiere de un programa de formación que les permita asumir sus prácticas de enseñanza de acuerdo a las exigencias curriculares; y que de igual forma, puedan responder a los requerimientos de la enseñanza superior en el mundo. Así lo dicen:

A partir de esa valoración [curricular], yo creo que seguiría una implementación en la cual de alguna manera se dé un ejemplo a los profesores, se dé una formación a los profesores de cómo lo deben hacer. Es que en este momento lo estamos haciendo algunos profesores pero lo estamos improvisando, es una actividad improvisada, no tiene una verdadera directriz o formación. (Profesor 2)

Si bien, la formación docente se presenta como una necesidad sentida por los profesores, ésta debería estar orientada específicamente para los profesores de

Medicina Veterinaria, de acuerdo a las necesidades del programa. Por ello un profesor afirma:

La Universidad si hace esfuerzos con este tipo de cursos [Programa de Desarrollo Pedagógico Docente], hay cositas que uno aprende, pero ahí llega todo el mundo de todas las facultades, estamos todos, un montón de gente y uno a veces pues como que no entiende. Hay otros que si entiende, entonces a uno como que le da pena, necesitamos es para nosotros, como propio de nosotros específicamente, que es lo que necesitamos nosotros hacer y cómo somos también veterinarios somos pegados al protocolo primero esto, segundo esto, tercero esto (...). (Profesor 18)

Los profesores reconocen la necesidad de formación didáctica que requieren para lograr el giro en la enseñanza que el programa de Medicina Veterinaria plantea; también, es necesario hacer un trabajo para que los docentes se apropien de la propuesta didáctica que se vislumbra en el documento rector del programa:

Si existe de manera específica [una propuesta didáctica], pero si no existe, yo pienso que debería de existir y si existe debería ser como más evidente y debería ser como única, como que usted como profesor no puede hacer algo diferente porque obviamente pues de la forma como se plantee, se realiza. (Profesor 9)

### **5.1.3. Unidades de significación sobre las prácticas de enseñanza**

- **¿Cuáles son las percepciones que tienen los profesores sobre la enseñanza en el programa?**

**Unidades de significación: Las percepciones que tienen los profesores sobre la enseñanza en el programa**

Concurrencias	Ocurrencias	Unidades de Significación
<p>Enseñanza tradicional: transmisionista por medio de clase magistral</p> <p>A los profesores nuevos no se les informa el enfoque de enseñanza que proyecta el currículo</p>	<p>Los cambios no son de fondo</p>	<p>Los profesores perciben que el enfoque de enseñanza permanece anclado a un enfoque transmisionista y por ello utilizan principalmente la clase magistral</p> <p>Es necesario que los nuevos profesores sean informados y formados para asumir una enseñanza no transmisionista</p>

Si bien todos los profesores pueden definir en forma clara y precisa cuáles son sus principales prácticas de enseñanza, algunos de ellos también tienen sus apreciaciones sobre cuáles son las prácticas más utilizadas por sus colegas. En este sentido, los profesores coinciden en señalar que muchos de los docentes del programa continúan enseñando de una forma tradicional, enseñanza que se caracteriza por la transmisión del conocimiento y por utilizar la clase magistral como su estrategia principal. A ese respecto advierten:

Los profesores, pienso que un porcentaje muy alto, siguen utilizando las estructuras clásicas tradicionales, los métodos de enseñanza tradicional basados en la clase magistral (...) El estudiante es un ente pasivo del proceso de formación, todo el proceso gira en torno al profesor, es él quien de alguna manera informa. Utiliza una metodología para informar sobre una temática a los estudiantes que se centra, básicamente, en una estructura o una aproximación magistral. (Profesor 2)

A renglón seguido se refieren a las causas por las cuales consideran que sus colegas continúan enseñando así:

(...) porque es que aquí falta una directriz que dé cuenta de ese concepto, primero porque pues como yo lo veo, de una manera muy coloquial quizás pero es así, aquí hay muchas personas que hacen lo que quieren y lo que creen que es conveniente para ellos. (Profesor 5)

- **¿Cuáles son las razones por las cuales los profesores de Medicina Veterinaria enseñan como lo hacen?**

**Unidades de significación: Las razones por las cuales los profesores enseñan como lo hacen**

Concurrencias	Ocurrencias	Unidades de Significación
<p>De acuerdo como aprendieron</p> <p>Profesores memorables</p> <p>Efecto de la formación docente</p> <p>El contenido: extensión o la complejidad</p>	<p>Disponibilidad de recursos</p> <p>Historia de vida</p> <p>Objetivos del curso o el tema</p> <p>Currículo</p>	<p>Definitivamente el currículo no orienta las prácticas de enseñanza en el programa de MV</p> <p>Las formas como los profesores aprendieron y los profesores memorables son las principales razones para que estos profesores enseñen como lo hacen.</p> <p>Es decir, que todo el peso de la historia de formación de los profesores marca su desarrollo docente</p>

La investigación educativa durante las últimas décadas se ha planteado la necesidad de indagar en detalle sobre el pensamiento del profesor para poder comprender e interpretar los complejos procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en el aula o en cualquier otro espacio que permita su ocurrencia. Lugares donde, de acuerdo con Medina, Simancas y Garzón (1999):

(. ) no sólo ocurren los procesos formales de enseñanza, las estrategias de procesamiento de información y/o la toma de decisiones; sino que además se entretreje

un urdimbre de la red ideológica de creencias y teorías, la cual juega un papel importante en el modo de cómo el docente estructura y da dinamismo a su acción práctica. (p. 564)

Igualmente, los profesores de Medicina Veterinaria ante la pregunta ¿Por qué enseña como lo hace? señalan una amplia gama de causas o motivaciones que no sólo permiten establecer aquellas en las que incurren con mayor frecuencia, sino que también posibilitan dilucidar algunas particularidades ideológicas que van creando identidad en esta población docente. Por ejemplo, este grupo de profesores orienta su enseñanza principalmente bajo la influencia de sus aprendizajes (4 profesores), o por lo aprendido específicamente con ciertos profesores, bien durante su formación de pregrado o posgrado (9 profesores), lo que Litwin (2010) define como docentes memorables, es decir, aquellos que permanecen en la memoria de sus estudiantes y dejan su huella porque muestran una manera particular de desarrollar la disciplina o la práctica profesional.

Cuando los profesores exponen que enseñan por lo aprendido durante su proceso de formación o por la influencia de algunos profesores en forma específica, lo expresan así:

Cuando yo ingresé a la universidad, yo ingresé con el título de maestría, en el año 95 y el sistema que yo traía de enseñanza aprendizaje era el seminario investigativo, que fue el que a mí me dieron en la maestría. Entonces yo desde que ingresé a la universidad, y una de las propuestas que yo puse en mi plan de trabajo para el aporte al desarrollo de la facultad, del área a la cual me vinculaba, era implementar ese sistema. (Profesor 12)

Pero de los profesores memorables no sólo se aprende el saber disciplinar o un método, también se aprende desde lo humano y como éste se relaciona con los otros. Así lo anota uno de los profesores:



Eso es producto de los maestros que tuve, yo tengo memorias lindas. Por ejemplo, los cuadernos de patología los guarde muchos años, los cuadernos de histología con el profesor Bustamante de medicina, obras de arte, dibujaba con la tiza unas obras de arte y todos quedábamos encantados, eran artistas. También el buen trato al otro, siendo delicado en la palabra y una risa a su tiempo a la hora de tratar con un muchacho o muchacha. (Profesor 11)

Igualmente, los profesores manifestaron que sus formas de enseñanza se han ido modificando, en forma paulatina, gracias a la formación docente que han tenido por parte de la institución (6 profesores):

Entonces luego ya en la Universidad de Antioquia esos cursos tan bellos de una semana, me recuerdan esos cursos que recibí en el año 83, como dictar una clase, como prepararla. Esas cosas no se le olvidan a uno (...) Después de eso volví a los otros cursitos (...). (Profesor 11)

Existe por otra parte una serie de condiciones o factores, más del orden académico o administrativo que influyen en la toma de decisiones que realizan los profesores al momento de realizar su principal actividad laboral: la enseñanza. Una de ellas, el contenido, es determinante para un grupo de profesores (7 profesores), bien por su complejidad o por su extensión. Si el contenido es muy complejo o es muy extenso, el profesor opta por realizar una clase magistral, en la cual él puede transmitir el tema sin correr el riesgo de que el estudiante no comprenda por sus propios medios o no alcance a abordar la temática en toda su extensión. Ahora, ¿Por qué los profesores creen que sus estudiantes no son capaces de asumir temáticas complejas por su propia cuenta? ¿Qué los lleva a pensar así? ¿Por qué eligen la clase magistral y no otra actividad o método en la que el profesor acompañe al estudiante? ¿Por qué para los profesores es tan importante abordar todo el contenido? En la siguiente tabla, aparecen las causas citadas por cada profesor como las responsables para que cada uno de ellos enseñe como lo hace.

**Principales causas por las cuales los profesores de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia enseñan como lo hacen**

<b>Causas</b>	<b>Identificación del profesor</b>
Contenidos, recursos, número de estudiantes	1
El currículo y el número de estudiantes	2
Forma como me enseñaron	3
Contenidos y tiempo disponible	4
Profesores modelo, los objetivos a cumplir y el nivel de formación del grupo	5
Contenidos, formas como me enseñaron	6
Historia de vida y docentes memorables	7
Historia de vida	8
Formas como me enseñaron y docentes memorables	9
Contenidos	10
Número de estudiantes, tratando de motivar al otro: como contando un cuento, docentes memorables y formación docente	11
Formación docente, el currículo y las formas como me enseñaron	12
Percepción del auditorio, observando otros profesores, contenidos, buscando motivar al otro	13
Experiencia de campo, necesidades laborales	14
Docentes memorables	15
Tamaño del grupo, tiempo, contenido, profesores modelo y formación docente	16
Experiencia	17
Formación docente y docentes memorables	18
Tiempo disponible	19
Formación docente: teorías psicopedagógicas del aprendizaje	20
Pensando en motivar al otro	21
Docentes memorables y, contenidos	22
Docentes memorables y formación docente	23

De otro lado, existen también algunas causas que son citadas esporádicamente por algunos profesores: recursos, historia de vida, objetivos y el currículo. Sólo dos profesores mencionan que el currículo orienta sus prácticas de enseñanza y lo dicen en los siguientes términos:

En este momento yo creo que hace parte un poco de ese proceso que comentaba al principio, el de haber participado en la construcción de la propuesta de la formación y el currículo. Por haber participado en la propuesta sobre la posibilidad de acceder a la información por medio de nuevos métodos, o no digamos que nuevos sino otros métodos de hacer las cosas. (Profesor 2)

Ahora, resulta inquietante que sólo dos de los profesores consultados, por lo menos en forma consciente, afirman que sus prácticas son orientadas por el currículo, entonces ¿Qué está pasando con los otros profesores? ¿Por qué los otros profesores no están pensando en el currículo? ¿Qué posibilidades tiene el currículo cuando los profesores no se apropian del mismo? O ¿Será que los profesores sí lo llevan al aula pero no lo hacen en forma consciente?

Ya Gómez (2005a, b), advertía que si bien las universidades cuentan con propuestas educativas y metodológicas fundamentadas en corrientes filosóficas, antropológicas y educativas específicas, no logran que sus proposiciones pedagógicas sean implementadas por todos los profesores, lo que a su vez propicia una clara discrepancia entre lo que la institución declara y lo que ocurre en muchos de los cursos que se imparten en el aula.

- **¿Cuáles son los sentidos de la enseñanza para los profesores del programa?**

**Unidades de significación: Los sentidos de enseñanza para los profesores del programa**

Concurrencias	Ocurrencias	Unidades de Significación
<p>Enseñarle al otro un método para resolver problemas en general</p> <p>Formar al otro para la vida profesional</p>	<p>Motivaciones personales</p>	<p>Los profesores de MV sienten que su docencia debe estar orientada a la formación de profesionales que puedan resolver problemas</p>

¿Cuáles son las motivaciones que posee un profesor de Medicina Veterinaria cuando enseña? ¿Por qué enseña? o ¿Qué significa enseñar? ¿Qué emociones provoca en cada profesor la tarea de enseñar? Preguntas que pueden tener múltiples respuestas como profesores consultados, y que surgen espontáneamente de la relación que establecen entre su saber disciplinar y su sentir como profesores. Es por ello que durante las conversaciones surgieron sus apreciaciones al respecto, sin que se diera un cuestionamiento específico sobre estas ideas.

Algunos profesores de Medicina Veterinaria coinciden en tener una gran preocupación por la enseñanza de un método para que los estudiantes aprendan a resolver los problemas de la profesión. Ellos consideran que si los estudiantes durante su formación adquieren un método para acercarse a los conocimientos y a los problemas podrán enfrentar mejor su vida profesional. Ellos afirman por ejemplo:

Yo les dejo es un estilo, les dejo es un método que todavía no están muy apropiados aún cuando sé que hay profesores de otro niveles que lo trabajan, pero se va perdiendo (...) ellos no lo comprenden al inicio, pero si lo ven como un método, ya después cuando salen a ejercer su profesión ya tiene un elemento más, que en el futuro les puede servir. (Profesor 22)

La formación específica de un profesional capacitado para enfrentar los problemas de la disciplina es otra de las motivaciones que acompaña a los profesores del programa cuando se cuestionan sobre el asunto. Ellos enseñan con el propósito de que los futuros veterinarios estén en capacidad de acomodarse a los cambios del medio, que adquieran las habilidades necesarias y que puedan resolver los problemas productivos y económicos del sector. Los profesores piensan en tal sentido que:

Porque lo que trato de hacer es vender, motivar y es como decirles cual es el sentido de lo que yo trabajo, o sea por lo que yo conozco, para lo que va a ser su vida profesional como médicos veterinarios. Tomo los aspectos de mi formación como médico veterinario y como patólogo y se los aplico para lo que ellos van a requerir como profesionales y no en la formación que tenía antes que era una formación de especialistas en cada una de las asignaturas. (Profesor 4)

Pero también hay quien enseñe por motivos personales y orienta su práctica por efecto de sus vivencias:

Es porque me gusta mucho estar en contacto con los muchachos, con la gente joven porque eso me hace a mi sentirme un poco joven también, mire que también es por ese lado, no es que yo voy a cambiar al mundo y que soy un altruista y que con esto voy a, el país va a cambiar no necesariamente es eso, es también un poco un gusto egoísta y me encanta estar con los muchachos, me hace sentir joven sus léxicos, sus chistes (...). (Profesor 8)

Luego el profesor agrega:

La letra con sangre entra, yo basándome en eso yo soy todo lo contrario, yo pienso que la letra muriéndonos de la risa entra, pero no más es como por oponerme pues a esa que me enseñaron a mí que me parece desastroso y uno no se explica cómo es que hay gente, pues a estas alturas con esos profesores que tuvo. (Profesor 8)

**5.1.4. ¿Existe una relación entre el currículo y la didáctica para los profesores de Medicina Veterinaria?**

- **¿Cuáles son las percepciones de los profesores sobre la relación currículo-didáctica en el programa de Medicina Veterinaria?**

**Unidades de significación: Percepciones de los profesores sobre la relación currículo-didáctica en el programa**

Concurrencias	Ocurrencias	Unidades de Significación
<p>La relación currículo-didáctica en el programa se da, pero tiene muchas limitaciones</p> <p>La relación currículo didáctica no es una realidad en las aulas de MV</p>		<p>Se diría que para los profesores la relación currículo-didáctica no es clara.</p> <p>Quienes confirman que la relación es evidente, señalan que se expresa principalmente por medio de los rasgos conceptuales y en las necesidades prioritarias de formación</p> <p>Para quienes la relación CD no está presente en las aulas de MV se debe a falta de apropiación de la propuesta o de formación docente</p>

Del análisis sobre las percepciones que tienen los profesores acerca de la relación currículo y didáctica en el programa se desprende que existen dos posturas al respecto. Una de ellas constituida por quienes piensan que dicha relación se está dando con ciertas características y la segunda representada en aquellos docentes que concuerdan en que la relación currículo-didáctica en el programa no es una realidad, afirmación que se respalda en una serie de hipótesis planteadas a renglón seguido.

Si bien hay reconocimiento de la relación currículo-didáctica por parte de un grupo importante de profesores (12), también se percibe cierto grado de imprecisión de su parte al intentar ejemplificar como es que se logra dicha relación en la realidad del espacio áulico. Para algunos se posibilita cuando en el aula se hacen visibles los rasgos conceptuales básicos del currículo, por ejemplo, la integralidad o cuando están presentes las necesidades prioritarias de formación. Otros profesores, a pesar de reconocer la presencia real de la relación currículo-didáctica en el programa, se refieren a ésta en términos de los factores que dificultan su realización. Todos ellos presentan observaciones muy válidas, pero finalmente no concretan cómo ellos, en su papel de docentes, puedan hacer realidad el currículo en el aula. Siendo así, surgen cuestionamientos como ¿Por qué los profesores no expresan en forma concreta como logran establecer la relación currículo-didáctica en el aula? Algunos dejan percibir que se trata de un problema de formación docente, en el que ellos como profesores no estaban preparados para asumir un nuevo enfoque didáctico; mientras que otros, piensan que se trata de un problema cultural relacionado con la actitud ante un cambio de paradigma.

Así, plantean los profesores la relación currículo-didáctica en el programa:

En este currículo en particular sí. Nosotros hablamos de los principios, de los rasgos estructurales del currículo de Medicina Veterinaria, yo les recalco mucho a los estudiantes de versión 3, porque esto aporta en la parte humanística, por que aporta en la parte de medicina preventiva, porque esto aporta en salud pública, tratando de darles a ellos, una explicación lógica, valida y una aplicación práctica de lo que está escrito en el currículo. (Profesor 12)

En una posición contraria, hay quienes piensan que la relación entre el currículo y la didáctica en las aulas de Medicina Veterinaria no se está dando, todo ello por falta de apropiación conceptual sobre el currículo o por carecer de la formación pedagógica y didáctica necesaria para lograrlo. Una de las reflexiones:

Falta recorrido en esa parte en este currículum, falta recorrido en la didáctica, falta que nosotros los docentes inclusive conozcamos más esas definiciones, tengamos más riqueza de esos elementos, seamos más conscientes de ellos y una vez eso , tendremos como la claridad de la importancia en la aplicación de ese currículum que está escrito y muy bien diseñado. (Profesor 19)



**Anexo 15. Guía para la elaboración de los programas académicos de las asignaturas del plan de formación del programa de Medicina Veterinaria de la Universidad de Antioquia**

**Programa de asignatura:**

**Acta de aprobación:**

**Información general**

<b>Nombre de la asignatura:</b>	
<b>Código de la asignatura:</b>	
<b>Nivel en que se ofrece:</b>	
<b>Línea:</b>	
<b>Núcleo:</b>	
<b>Horas teóricas semanales:</b>	
<b>Horas prácticas semanales:</b>	
<b>No. de créditos:</b>	
<b>Clase de asignatura:</b>	
<b>Escala de calificación:</b>	
<b>Tipo de asignatura:</b>	
<b>Requisitos:</b>	
<b>Correquisitos:</b>	
<b>Apoyo virtual</b>	
<b>Faltas para cancelar la asignatura:</b>	

<b>Elaboró:</b>	<b>Revisó:</b>	<b>Aprobó:</b>
	Comité de Currículo	Consejo de Facultad
<b>Firma</b>	<b>Firma</b>	<b>Firma</b>
<b>Fecha:</b>	<b>Fecha:</b>	<b>Fecha:</b>

**Plan General Estable**

**Propósito de la línea:**

**Propósito del núcleo:**

**Objetivo de la asignatura:**

**Propósitos formativos:**

**Contenidos resumidos:**

<b>Relaciones disciplinares en horas teóricas y prácticas</b>	<b>Horas teóricas</b>	<b>Horas prácticas</b>
Total horas		
Observaciones:		

**Plan Específico Variable**

**Unidad 1**

**Tema(s) a desarrollar:**

**Metodología utilizada:**

**No. de semanas (horas) que se le  
dedicarán a este módulo:**

**Bibliografía básica correspondiente a esta unidad:**

**Unidad 2**

**Unidad 3**

## Unidad 4

### Evaluación

<b>Actividad</b>	<b>Porcentaje</b>
Primera (1ª) evaluación parcial	
Segunda (2a) evaluación parcial	
Tercera (3a) evaluación parcial	
Pruebas cortas	
Práctica integradora del semestre	

### Análisis de recursos

<b>Docentes</b>	
<b>Equipos</b>	
<b>Laboratorio</b>	
<b>Salidas de campo</b>	

**Anexo 16. Actividades realizadas por los profesores durante la planeación de las clases**

<b>Profesor</b>	<b>Actividad</b>
1	Programa asignatura, diapositivas, selección de lecturas, elaboración de talleres
2	Programa asignatura, programación visita, programación transporte, conocimiento de las fincas, selección de bibliografía
3	Programa asignatura, selección de textos y ejercicios
4	Elaboración de diapositivas, selección de páginas web, envío de material a los estudiantes vía electrónica, programación de salidas a granjas
5	Elaboración de diapositivas, selección de lecturas, elaboración de casos y envío previo de documentos y casos
6	Elaboración de diapositivas, elaboración de talleres
7	Selección de lecturas, elaboración de diapositivas, página web de la asignatura donde se cuelgan los documentos
8	Selección de lecturas, elaboración de diapositivas, página web de la asignatura donde se cuelgan los documentos
9	Elaboración de diapositivas, selección de bibliografía y selección de páginas web relacionadas con la temática
10	Selección del material: placas histológicas
11	Agenda de la clase: Los momentos de la clase: 6-6:50: conceptos articulados, 6:50-7:30 Taller para resolver dudas sobre hipótesis (2761), Descanso. 30 minutos, Socialización de las hipótesis Elaboración de diapositivas
12	Elaboración de material, selección de textos Elaboración del taller: 4 protocolos de super-ovulación
13	Elaboración diapositivas e indagación bibliográfica
14	Elaboración de documentos y envío a los estudiantes vía electrónica: cuestionario y protocolos de anestesia. Solicitud de insumos, animales y transporte
15	Solicitud de insumos, animales y transporte. Profesor acompañante de la práctica de técnica quirúrgica: el profesor fue más un auxiliar puesto que su intervención fue más de apoyo que directa

### Anexo 17: Referentes documentales para la planeación de las clases

Profesor	Referentes documentales
1	Marco curricular: propósitos de formación de la línea y del núcleo, programa de la asignatura
2	Programa de la asignatura, libros
3	Programa de la asignatura
4	Programa de la asignatura
5	Programa de la asignatura
6	Programa de la asignatura
7	Marco curricular: objeto de estudio, programa de la asignatura
8	Marco curricular: objeto de estudio, programa de la asignatura
9	Programa de la asignatura
10	Programa de la asignatura
11	Programa de la asignatura
12	Programa de la asignatura
13	Programa de la asignatura
14	Marco curricular: propósito de formación, programa asignatura
15	Marco curricular: propósito de formación, programa asignatura

**Anexo 18. Actividades realizadas por los profesores de Medicina Veterinaria durante las clases grabadas**

<b>Profesor</b>	<b>Inicio</b>	<b>Desarrollo</b>	<b>Finalización</b>
1	Toma lista Presenta el programa de la asignatura Preguntas introductorias	Ejercicios de aplicación	Moraleja: ejercicio de física
2	Identificación del estudiante y del contexto de la práctica	Revisión con la estudiante de las patologías de la finca Visita a la finca: potreros	Síntesis: en términos de conclusiones y cierre
3	Presentación del tema	Presentación teórica muy corta sobre cada uno de los asuntos y luego ejercicios de aplicación	Justificación de los textos elegidos e indicaciones sobre qué hacer con los ejercicios aplicados
4	Realizó observaciones sobre la calidad de los informes que están entregando. Nuevamente les presenta las pautas para presentar los informes: sitio, la fecha, propietario. El profesor solicita que pongan los celulares en vibración o sin volumen. Presentación del tema: Las reproductoras	Abordaje magistral del tema	Síntesis
5	Inicio: saludo y consulta sobre las lecturas enviadas: Cómo les parecieron las lecturas? Todos leyeron el documento básico? De este se hará un examen corto	Desarrollo: elementos del currículo (empresario), aspectos sobre la vida profesional, desarrollo de la temática. Exposición de estudiantes	Finalización: un llamado de atención al grupo por la falta de concentración y el comportamiento del grupo: salidas, celulares, ventas, etc.  Qué sigue? Los casos clínicos que serán enviados vía electrónica y se discutirán en la próxima clase.

6	<p>Un resumen de los contenidos vistos a la fecha. El profesor solicita que un estudiante haga una síntesis; sin embargo, nadie lo hace por lo que el profesor continuo indagando en forma general sobre lo que más le gusto de la actividad pasada</p>	<p>Desarrollo: La selección del personal y el diseño de los cargos. El profesor desarrolló conceptos por medio de preguntas y luego un taller de aplicación.</p>	<p>Final: no fue grabado, pero el profesor realizó una síntesis (resumen) de la clase.</p>
7	<p>Saludo y luego menciona los estudiantes que faltaron la clase anterior y habló sobre el cronograma de la semana y el tema tratado.</p> <p>Lectura y revisión de dos relatorías pendientes.</p>	<p>Mediante la revisión de la relatoría se fueron introduciendo los temas de la clase.</p> <p>Temas anteriores: la revolución verde, las vacas Marak, la idea es resaltar el papel de medio en el desarrollo de las enfermedades.</p>	<p>Recomendación de lecturas.</p>
8	<p>Saludo y luego menciona los estudiantes que faltaron la clase anterior y habló sobre el cronograma de la semana y el tema tratado.</p> <p>Lectura y revisión de dos relatorías pendientes.</p>	<p>Mediante la revisión de la relatoría se fueron introduciendo los temas de la clase.</p> <p>Temas anteriores: la revolución verde, las vacas Marak, la idea es resaltar el papel de medio en el desarrollo de las enfermedades.</p>	<p>Indicación del tema a seguir</p>
9	<p>Inicio: se anunció el tema y el profesor realizó una pregunta: Cuáles serían las diferencias entre las bacterias y los virus?</p>	<p>Desarrollo: presentación del tema por parte del profesor: magistral</p>	<p>Final: anunció el trabajo a seguir en el curso</p>
10	<p>Inicio: la profesora escribe en el tablero un esquema de lo que se verá en la clase. Y pregunta ¿cómo está constituido histológicamente el</p>	<p>Los contenidos se fueron desarrollando mediante preguntas sobre las placas histológicas que se fueron observando primero desde el monitor y luego desde el</p>	<p>Cierre: recuerda las instrucciones para guardar los microscopios y la enseñanza del día.</p>

	corazón?	microscopio de cada estudiante.	
11	Inicio claro: agenda de la clase	Desarrollo: bloque teórico, taller	Final: la profesora anuncia que 3 de los trabajos realizados durante el taller serán revisados en la asesoría que tienen programados los grupos en el próximo encuentro.
12	Introducción: Revisión de examen parcial. Programación de salidas y cronograma de actividades para el resto del año. Lecturas recomendadas para la próxima clase: 2 artículos Tema del día: según parcelación: transferencia de embriones y super-ovulación	Desarrollo: presentación temática con diapositivas. En el tema de superovulación se presentó un ejemplo en diapositiva	Cierre de la clase: correspondió a la segunda parte y se concentró en la aplicación de conceptos: análisis de protocolos de superovulación
13	Anunció el tema de la clase.	Desarrollo: se inicia con una pregunta (de interpretación): ¿cómo se relacionaría el sistema reproductivo, endocrino, nervios e inmune?	Cierre el profesor recordó la práctica del día siguiente.
14	Introducción. Planeación de las actividades sobre anestesia Encuentro II: aplicación de prueba corta	Desarrollo: el método para asistir una anestesia	
15	Encuentro II: aplicación de prueba corta: profesor acompañante		



**Anexo 19. Estrategias utilizadas por los profesores de Medicina Veterinaria para promover el pensamiento y el aprendizaje de los estudiantes**

<b>Profesor</b>	<b>Actividad</b>
1	Preguntas: literales, síntesis e interpretación Ejercicios de aplicación de conceptos
2	Preguntas: síntesis e interpretativas
3	Aplicación y socialización de ejercicios
4	Preguntas: literales
5	Preguntas: literales y de interpretación Descripción de lesiones
6	Recapitulación de los conceptos abordados por parte de los estudiantes Preguntas en forma permanente: interpretación y literales
7	Preguntas: interpretación y literales
8	Preguntas: literales
9	Preguntas: literales (muy pocas)
10	Preguntas: literales, análisis
11	Preguntas de todo tipo
12	Construcción de conceptos a través de preguntas Análisis y aplicación de conceptos
13	Preguntas: interpretación y análisis
14	Preguntas y aplicación de procedimientos durante los cuales se le preguntaba a los estudiantes sobre lo que estaban realizando y el por qué

15

Preguntas y aplicación de procedimientos durante los cuales se le preguntaba a los estudiantes sobre lo que estaban realizando y el por qué

**Anexo 20. Medios didácticos utilizados con mayor frecuencia durante las clases grabadas**

<b>Profesor</b>	<b>Recurso didáctico</b>
1	Tablero, diapositivas, lecturas, cuestionarios
2	Visita a la finca: insumos requeridos Lecturas
3	Tablero, lecturas
4	Tablero, diapositivas
5	Diapositivas, documentos
6	Diapositivas, tablero, taller
7	Diapositivas y lecturas
8	Diapositivas y lecturas
9	Diapositivas, película
10	Tablero, monitor de placas, placas, microscopios, representación en plastilina de órganos y estructuras
11	Diapositivas muy claras y bien elaboradas, guía para el taller
12	Diapositivas, artículos
13	Diapositivas, tablero
14	Parte teórica: diapositivas, tablero (dibujo para abordar puntos anatómicos y documentos Segunda parte: insumos e instrumental necesario para la procedimientos quirúrgicos
15	Segunda parte: insumos e instrumental necesario para procedimientos quirúrgicos

**Anexo 21. Sentido e importancia que los profesores le otorgan a la participación de los estudiantes en la clase**

<b>Profesor</b>	<b>Actitud</b>
1	Algunas veces tiene en cuenta los comentarios de los estudiantes y otras veces los ignora
2	Atención total, el desarrollo de la actividad depende de la participación del estudiante
3	Incorpora los comentarios del estudiante al tema de la clase
4	El profesor responde cuando los estudiantes no lo hacen Corrige los errores conceptuales Algunas veces incorpora las preguntas de los estudiantes a la clase
5	Algunas veces tiene en cuenta los comentarios de los estudiantes y otras veces los ignora
6	Reafirma y complementa las intervenciones de los estudiantes
7	Incorpora los comentarios del estudiante al tema de la clase
8	Incorpora los comentarios del estudiante al tema de la clase
9	El profesor no utilizó ninguna estrategia para involucrar a los estudiantes
10	Incorpora los comentarios del estudiante al tema de la clase Las analiza e informa si el estudiante está en lo correcto o no
11	La participación de los estudiantes es trascendental para el desarrollo de la clase porque su evolución depende de ello Interpreta las respuestas de los estudiantes y confirma con ellos su interpretación
12	Atiende las intervenciones o preguntas de los estudiantes dando un orden para ello
13	Sobre ellas hace comentarios y continua buscando la respuesta correcta cuando ésta no se ha dado, pero no da la respuesta
14	Las incluye en el desarrollo de los contenidos, pero no las analiza en forma precisa
15	Las incluye en el desarrollo de los contenidos