

EN EL RECONOCIMIENTO DE LAS CONCEPCIONES DOCENTES SE ENCUENTRA EL CAMINO DEL MEJORAMIENTO CONTINUO DE LA CALIDAD DOCENTE

Ruby Arbelaez López

RESUMEN

En este artículo se analiza la importancia de las concepciones docentes en la calidad de la docencia y en la formación permanente de los profesores.

Palabras clave: Concepciones, Profesor universitario, Calidad docente

SUMMARY: This article analyzes the importance educational conceptions have on the quality of the teaching process, and on the permanent formation of the teachers.

Keywords: Conceptions, University professor, quality teaching

1. Escenario Previo

Aunque no se ha logrado un compromiso significativo de la comunidad docente con las investigaciones que se ocupan de las concepciones de los profesores, aquí consideramos que solamente construyendo un contexto de reconocimiento de las concepciones que fundamentan las acciones docentes se puede mejorar continuamente la calidad de la educación y en particular de la docencia.

A medida que se producen múltiples descubrimientos científicos, innovaciones tecnológicas y grandes cambios en las necesidades sociales, la universidad se va viendo más bombardeada con exigencias de nuevas respuestas que implican cambios fundamentales. Para que estos cambios sean posibles se conciben políticas y se diseñan estrategias con grupos de expertos, que más adelante formarán a los formadores que finalmente entrarán en contacto con los docentes para indicarles cómo deben desarrollar sus actividades de acuerdo con las nuevas exigencias. En algunas, más bien muy pocas universidades estos cambios surgen como producto de la reflexión crítica en espacios creados - en muchas de ellas - para este fin. Y en un unos casos excepcionales los cambios surgen como resultado de la investigación en el aula.

Las universidades - si es que se preocupan- para cumplir con las exigencias sociales deja en poder de los expertos la validación del conocimiento y el reconocimiento de las concepciones que en forma homogénea deben fundamentar las acciones que se realizan en el aula, reduciendo a los profesores al papel de ejecutores de la conceptualización de estos expertos sobre el acto de enseñar.^[1] Los conocimientos impuestos de esta manera no llegan a ser internalizados por los profesores que en cambio sí tienen unas ideas y creencias muy bien arraigadas, porque las adquirieron a lo largo de su proceso de escolarización, en un aprendizaje por observación a sus profesores que aunque no han tenido la intención de enseñarle a enseñar le han legado un modelo que pudo ser poco virtuoso.

La cultura modal del profesorado y de la universidad, en general, no hace fácil convencer a los profesores de que las mejoras continuas son posibles. Como paso previo hay que comprender la situación de partida. En la mayoría de las universidades no es práctica habitual la reflexión sobre la misión o políticas institucionales. En el ambiente académico tradicional, los profesores se consideran demasiado independientes y poderosos como para seguir las instrucciones de la dirección. Para la mayoría de los profesores, además, no hay prácticamente nada en sus experiencias que les ayude a convencerse de que la calidad se podría lograr con la intencionalidad reflexiva en cada una de sus acciones. No pueden en muchos casos imaginar, por ejemplo, cuanta pérdida de recursos hay en los procesos de trabajo que habitualmente emplean en su docencia e investigación. Muchos profesores se esfuerzan por obtener importantes resultados, artículos, premios por investigación, libros de texto reconocidos, o gestiones excelentes. Sin embargo no se les ocurre que mejorar en los procesos de docencia e investigación en el aula también les podría ayudar a conseguir esos resultados buscados.

En alguno caso puede reconocerse que los procesos de investigación o de enseñanza no son perfectos y que podrían ser mejorados modestamente si los profesores quisieran trabajar un poco más, tuvieran un mejor apoyo ideológico, presupuestario y administrativo.

¿Por qué da la sensación de que se hubiera dejado de observar y evaluar las acciones docentes durante muchos años y de pronto se tiene un gran interés por todo lo que le concierne? Porque nuevamente se reconoce la importancia de las acciones docentes del profesor universitario en la calidad de la educación, porque aunque se ha evaluado permanentemente se han omitido las nuevas definiciones de la docencia. Al simple acto comunicativo con intención de transmitir conocimientos se le han agregado otras funciones y otros sentidos. Porque el pluralismo de la vida moderna y los avances tecnológicos hacen obsoletos a los maestros que repiten lo que está en los textos, a los maestros informadores y examinadores de esos textos. Porque durante mucho tiempo la comunidad universitaria en general ha hecho oídos sordos a la renovación reclamada y se ha mantenido fiel a la enseñanza clásica

O porque se quiere modificar el comportamiento restrictivo y excluyente de los datos subjetivos reconociéndoles carácter explicativo y aceptando que las creencias y las concepciones tienen valor explicativo como punto de partida en la generación de nuevas respuestas. Trascendiendo la desconfianza que provocan las concepciones explicativas cuando se observa la incoherencia entre lo que los profesores dicen y lo que en realidad hacen.

O porque todos los cambios universitarios suponen conflictos que se reflejan intelectualmente en controversias. Sería alarmante que las propuestas que cuestionan los paradigmas, costumbres y valores de los profesores universitarios no provocaran reacciones y cuestionamientos. Como dicen Huberman, Thompson y Weiland (2000)^[2]: **“¿Por qué ahora? Una de las razones que explican puede ser que cada vez se reconoce más que el compromiso, la energía, los conocimientos y las habilidades de los profesores pueden ser los aspectos determinantes centrales de la efectividad de las escuelas”**.

Hacer uso de ese conjunto de ideas coordinadas e imágenes coherentes, explicativas, utilizadas por las personas que aprenden para razonar frente a situaciones problema. Ideas que traducen una estructura mental subyacente responsable de manifestaciones

contextuales que sirven de elemento motor en la construcción de un saber, permitiendo incluso las transformaciones necesarias, acordes con la evolución cultural, científica y tecnológica. Partiendo de ese conocimiento personal que es la base de las concepciones. Estas concepciones, construyen en parte el mundo que nos rodea; incluso la forma como se produce el desarrollo individual y social y los problemas con que se encuentra el individuo.

Algunas acciones preliminares como la forma de contratación donde no quedan claras cosas tan sencillas como que el profesional que está siendo nombrado como profesor universitario tiene la responsabilidad de hacer de mediador y facilitador en la comprensión de la ciencia, en la adquisición de valores y en el logro de habilidades intelectuales, motrices y sociales que convergen en el logro de la formación integral.

Donde no queda claro que el profesor deberá procurar su formación y actualización **permanentes porque su "modelo no caduca, no se deprecia" por la confianza que se tiene en el uso de la inteligencia para que esto no ocurra.** Tampoco queda claro que **para "enseñar no basta con saber la asignatura" o con ser muy buen investigador.** Y no queda claro que aquellos que no quieren tener "relaciones personales" con sus alumnos no deben lograr nombramientos como profesores y no deben asumir la función de docentes universitarios.

2. Propósitos

Proponer el estudio de las concepciones docentes pretende:

- Contribuir a mejorar la calidad no sólo de la docencia universitaria, sino de la vida universitaria y de la educación universitaria, retomando la bandera de las asociaciones interesadas en conocer los pensamientos de los profesores y en darles valor como elementos de información importantes para tomar decisiones que afectan profundamente la vida en las instituciones educativas.
- Motivar la reflexión sobre las concepciones docentes para que se conviertan en el punto de partida en la obtención de información real sobre la forma como los docentes conciben los procesos de enseñanza y aprendizaje y un punto de partida muy importante para lograr el reconocimiento de la necesidad de cambio.
- Proponer la apertura de un espacio de discusión, donde los profesores valoren la importancia de reconocer las concepciones que motivan y dan significado a la dirección e intención de sus acciones.
- Finalmente La preocupación por conocer las concepciones que forman el espíritu de acciones como la evaluación docente tiene su razón en el deseo de ser realmente autónomos de los profesores universitarios. Ya que sentimientos de indiferencia o apatía han hecho que los profesores universitarios otorguemos a otros la palabra para definir lo que se considera una docencia de calidad, para dar sentido a los juicios sobre la calidad de nuestras acciones. Y aunque reconocemos que los juicios que acreditan nuestras acciones son necesariamente externos también admitimos que solamente cada uno como parte del nosotros es capaz de transformar la enseñanza y darle calidad asumiendo la responsabilidad de su parte en la partitura de la obra educativa.

3. El concepto

• Definiciones

Concebir

I. Del lat. *Concipere* = absorber, contener < *capere* = coger.

1. (verbo intransitivo, transitivo). Formular mentalmente una idea de algo, comprender [no concibo cómo pudo hacerlo].

2. (verbo transitivo). Comenzar a experimentar un sentimiento o a proyectar algo [c. Un plan].

3. (verbo intransitivo, transitivo). Quedar fecundada la hembra.

FAM.

Concebible;

preconcebir.

SIN. **1.** Imaginar, proyectar, alcanzar. **2.** Planear. **3.**

Engendrar,

procrear.

OBS:

verbo

irregular.

4. Las concepciones son un constructo que los investigadores han creado para referirse a parte del conocimiento personal que los seres humanos poseen.

Las concepciones no son sólo un producto, se corresponden con un proceso que ocurre en el contexto de una actividad elaboradora, dependen de un sistema subyacente que constituye un marco de significación. En las concepciones expresadas podemos reconocer muchas acciones, muchos momentos significativos y procesos de construcción mental impactados por vivencias individuales y colectivas que afectan su significado. Toda concepción tiene dos componentes: uno tiene que ver con el qué se concibe y el otro con cómo se concibe. Conforman los marcos de referencia desde los cuales actúa el ser humano, son el prisma a través del cual percibe y el contexto sobre el cual procesa la información. "Son el conocimiento personal que los seres humanos poseen, Carmona (1997). [3]

Aunque el concebir es una acción particular por la cual el individuo estructura su saber a medida que integra los conocimientos, las concepciones tienen raíces socioculturales y son a su vez un factor de socialización, estando en la base de los intercambios psicosociales producidos en el campo de acción, Rodrigo, Rodríguez y Marrero(1993)[4].

Giordan y de Vecchie[5] proponen una modelización de una concepción de la siguiente forma:

| | Problema | Marco de Referencia |
|------------------------------------|--|---|
| CONCEPCIÓN F(P, M, O, R, S) | = Punto de arranque o en general Conjunto de preguntas más o menos | Contexto. Conjunto de los conocimientos integrados que al ser, activados y reunidos, dan un perfil a la concepción. |

| | | |
|-----------------------------|---|--|
| | explícitas que inducen o provocan la puesta en marcha de la concepción. | |
| Operaciones Mentales | Red Semántica Organización que se pone en marcha a partir del marco de referencia y de las operaciones mentales. Permite dar una coherencia semántica al conjunto y de este modo produce el sentido de la concepción. | Significantes Conjunto de convenciones: signos, marcas y símbolos y demás formas del lenguaje necesario para la producción y explicación de la concepción. |

Este modelo propuesto nos sirve para imaginarnos a las concepciones en una estructura organizada y duradera que posee lógica y coherencia y sobre la cual podemos tener plena conciencia y dominio. Sin embargo lo común es que las personas no tengan conciencia de sus concepciones, por esta razón es que apoyarlas para que hagan conciencia y las expresen suele ser un trabajo un poco complejo e indispensable.

Aunque las preguntas que desencadenan las concepciones son plenamente conscientes, lo que conoce, lo que comprende, las habilidades que adquiere, como consecuencia de ella se tornan naturales, aparecen "automáticamente" cuando las necesitas y por ello no las estas publicando permanentemente. Y claro está desde que "funcionen" no las cuestionarás y se convertirán así en un obstáculo para el cambio y la renovación y aún más para la adquisición del conocimiento científico.

Para Giordan y de Vecchi: "la concepción que podemos formarnos de las concepciones (!) ha evolucionado bastante. Hemos pasado de una estructura intuitiva e imprecisa, a un concepto didáctico".

4. El camino de las concepciones docentes

"Nada hay más habitual en nuestra vida diaria que hacer uso de nuestras concepciones sobre el mundo" Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993).

En su ejercicio docente el profesor permanentemente se autoformula preguntas cuyo contenido se refiere a cómo orientar sus acciones docentes. Estas preguntas al igual que en el proceso científico desencadenan un proceso cognitivo de construcción y comprensión, un modo de funcionamiento comprensivo, en respuesta a un campo de problemas.

En este camino nos encontramos con los conceptos, los conocimientos en sus múltiples formas (ideas, teorías, hipótesis...) con sus también variados calificativos (científico, creencias, opiniones, convicciones...) que le permiten al individuo pasar de "una concepción previa a otra más pertinente en relación con la situación".

En la concepción reside el conocimiento, ella conserva un conjunto de saberes, incluso prácticos. Las concepciones hacen posible la sistematización de conocimientos por su carácter dinámico, operativo e instrumental, ya que en la satisfacción de sus necesidades básicas el hombre cuenta con la cultura modal, social universal; pero, al desempeñar sus tareas o en un acto de autonomía construye sus propias teorías, caracteriza los modelos conocidos en su proceso de formación. Son teorías discutidas en el seno de su colectivo profesional, en un grupo de referencia que le va aportando argumentos para reevaluarlas, replantearlas o validarlas. Estas teorías se van convirtiendo en una especie de "estilo de pensamiento dominante" contextualizado en un colectivo de pensamiento Fleck, (1986)[6].

En este estilo de pensamiento o en estas concepciones se estructura y organiza la realidad. Surgen en las situaciones en que el hombre debe resolver ciertos problemas, realizar diferentes actividades y concebir nuevas normas de conducta. Se puede afirmar que se ocupan de las situaciones que hacen que el sujeto no viva sólo del pasado, porque cada vez que las evoca las moviliza, las enriquece y reconstruye.

Pero a esto debemos añadir que las concepciones personales no se corresponden únicamente con imágenes de la realidad; sirven también a las personas como puntos de anclaje en la apropiación de otros saberes, pues se constituyen en la base y el medio en el cual ocurren las asociaciones e interpretaciones de las nuevas informaciones.

En Villar Angulo (1988)[7] encontramos una cita de Huber y Mandl, (1982) por medio de la cual él explica que **"Un examen de la investigación sobre las cogniciones del profesor muestra que esas teorías subjetivas se conciben sirviendo para el mismo propósito a los profesores y a sus acciones diarias que las teorías científicas a los investigadores."** A partir de ellas en este ejemplo los profesores explican los resultados de sus acciones docentes así se traten de éxitos o fracasos y sobre ellas e impulsados por una firme voluntad puede originarse el cambio o diseño de nuevas estrategias.

Cuando encontramos al profesional en un acto comunicativo del discurso creado en las anteriores circunstancias y observamos que el discurso tiene adeptos, se perfila, se enriquece y adquiere una fuerza caracterizadora vemos claramente nacer una nueva unidad comunicativa, las concepciones. Como todo ente formal, ideado por el hombre, estas concepciones obedecen al espíritu que le queramos imprimir, al sentido que le queramos otorgar. Las podemos encontrar, leer y comprender si el colectivo acepta los indicadores que proponemos como evidencia de su presencialidad.

De hecho una concepción puede evolucionar al tiempo que se construye un nuevo conocimiento. Van pasando por las diferentes etapas del desarrollo mental hacia una mayor complejidad. Esta evolución se va dando a medida que se adquieren nuevos conocimientos y por las relaciones que entabla con otros individuos de su colectivo cuyas comunicaciones afectan sus concepciones. El profesor en el ejercicio de la docencia suele encontrar, que aunque tenga éxito en la orientación de procesos formativos en los estudiantes, ese éxito termina con él, porque no ha construido un discurso con el cual explicar sus acciones y las razones de ellas. Lo mejor será analizar

esos casos e inducir al docente en cuestión a reflexionar para que se produzca un mensaje que se pueda comunicar. **En este mismo sentido Dino Salinas dice "A veces uno, como docente, es consciente de cuál es esa teoría personal que viene a justificar gran parte de lo que hace en el aula; en otras ocasiones, dicha teoría no aparece claramente explicitada, al menos a nivel formal, pero lo cierto es que puede evidenciarse a través de las prácticas y acciones de enseñanza."** Martínez y Salinas [8](1988).

Los profesores universitarios a pesar de que poseen conocimientos adquiridos desde su proceso de formación tanto en su disciplina profesional como el conocimiento pedagógico (unos pocos) construyen sus concepciones a partir de su práctica docente, donde realmente encuentran los problemas de los cuales hemos hablado. Deben construir respuestas sobre los más variados aspectos que podemos distinguir en un currículum: contenido, destrezas, orientaciones metodológicas, pautas de evaluación, etc. La interacción entre los significados y usos prácticos del profesor, las condiciones de la práctica en la que ejerce y las nuevas ideas, configuran los ejes de la práctica pedagógica. El profesor no tiene muchas oportunidades para tratar éstas y otras dimensiones epistemológicas de los métodos didácticos, ni suelen ser discutidas en los procesos de formación. Más bien permanecen implícitas y no resulta fácil que pueda expresarlas de forma vertebrada y coherente, Rodrigo, Rodríguez y Marrero(1993)[9].

Según Segovia y Beltran (1998)[10] está comprobado que muchos jóvenes eligen la profesión de la enseñanza debido a la imagen que guardan de sus profesores y esta imagen está relacionada con el significado que para ellos tiene el ser profesor. Un significado que difícilmente cambiará a fuerza de estímulos externos, y peor aún **cuando sus "espejos" continúan en la institución con las mismas prácticas** de cuando fueron sus profesores.

La retroalimentación que el profesor va recibiendo como consecuencia de sus acciones perfila su estilo pedagógico, lo que le permite formar parte del colectivo que caracteriza una cultura modal. Los profesores reconocen algunas particularidades de las disciplinas, pero es común que no reconozcan las responsabilidades compartidas de la profesión docente.

Por otra parte, las posiciones pedagógicas ante problemas relacionados con la enseñanza, en general, o con los contenidos del currículum no son independientes de la mentalidad, cultura global y actitudes de diverso tipo del profesor. Cómo se concibe el conocimiento, cómo se organiza, qué papel se concede a su relación con la experiencia de la que aprende, cuál es su trascendencia social y su relación con la vida cotidiana, cómo evoluciona, cómo se comprueba su posesión, etc., son aspectos cruciales sobre los que interrogarse en un modelo de enseñanza para analizar su especificidad, Pérez Gómez (1994)[11].

El estudio de las concepciones de los profesores nos orienta a través del sentido de las acciones en la enseñanza y de la mediación docente en el currículum. Las concepciones de los profesores sobre la función docente son la resultante de la interacción entre el conocimiento de la disciplina, el conocimiento pedagógico y un conocimiento experiencial siempre variante.

Un problema no resuelto en la investigación del pensamiento del profesorado es la conexión entre conocimientos subjetivos, más o menos vinculada a entramados

culturales, con las teorías formales divulgada a través de su formación profesional y que están presentes en la cultura a la cual pertenecen, Martínez Bonafé (1989)[12].

Desde nuestro punto de vista, las concepciones del profesorado sobre la enseñanza pretenden explicar esta conexión. Estas son teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica. Por lo tanto, son una síntesis de conocimientos culturales y de experiencias personales que conforman lo que desde otros puntos de vista, se viene denominando "pensamiento práctico" Pérez y Gimeno (1988) o "teorías epistemológicas" con la diferencia de que las teorías implícitas se apoyan en una teoría de la mente de carácter socioconstructivista.

Larsson (1987)[13] identifica cuatro concepciones de enseñanza, tres de ellas relacionadas con habilidades de incremento y con habilidades de disminución: a) una concepción que considera a la enseñanza como una forma de dirigir los propios actos del profesor hacia el pensamiento del alumno; b) la enseñanza como la suma de variables o partes; c) la enseñanza como transmisión de la cantidad a la calidad del contenido; y d) la enseñanza como rutina.

5. Construir sobre las Concepciones

"Los profesores universitarios no verbalizan normalmente el pensamiento que acompaña a sus acciones, y dada la naturaleza tácita de alguna parte de su conocimiento y la naturaleza automática o rutinaria de gran parte de su conducta, cualquier informe verbal sólo puede dar cuenta de una forma muy parcial de los aspectos cognitivos de la enseñanza" Calderhead (1988)[14].

Las concepciones son modelos explicativos y subyacentes y no es tan fácil evidenciarlas, seguramente en los pasos siguientes acudiremos a las inferencias a partir de expresiones intencionadas que contextualizadas en el marco teórico pueden considerarse como indicadores de las dimensiones que hipotéticamente se han considerado como significativas.

Estudiar las concepciones sobre docencia de los profesores universitarios no tiene el propósito de ponerlos en situación de tomar conciencia de los errores que conllevan sus representaciones ante la elaboración de un saber, esta actividad tiene más bien la intención de encontrar elementos de comprensión de las acciones docentes y de construcción de los caminos del cambio.

En el camino de formación permanente que se exige a los docentes y teniendo plena conciencia de que cada uno construye su saber en un acto de voluntad y esfuerzo personal, que es necesario ofrecer opciones de reconocimiento y cambio de sus concepciones, que es necesario que los profesores hagan cambios fundamentales sobre cómo enseñan y cómo piensan en la enseñanza es también necesario preguntarse si los modelos existentes de la formación del profesorado son adecuados. ¿Cómo puede ayudarse a los profesores que ya ejercen la enseñanza a desarrollar el conocimiento, las habilidades y la predisposición para enseñar en nuevas y ricas formas de enseñanza?, Putnam y Borco (2000).

Todos los miembros comprometidos con la misión de la universidad y en especial las directivas académicas han de ser conscientes que los profesores son personas que están aprendiendo, que están divulgando el conocimiento, construyendo nuevos

conocimientos sobre la base de sus concepciones previas. Y si ellos están realizando esta actividad en forma aislada e individualizada, difícilmente podrán trascender estas concepciones y peor aún si estas corresponden a la luz de nuevas teorías o de las **nuevas necesidades a "errores conceptuales"**.

Porque el saber del docente es una construcción mental, basada en la comparación con la realidad, que se elabora en ruptura con las concepciones anteriores. Las ideas previas de los docentes vienen de diferentes fuentes pero no son independientes, porque el profesor puede aislar varias redes pero en todas puedes encontrar elementos comunes por su construcción en el mismo contexto mental. La disciplina que fundamenta su titulación, la formación profesional, la sociedad, la cultura escolar, las discusiones con sus compañeros son varias de las múltiples fuentes de las cuales recibe información y estímulos para construir sus concepciones.

Para ello se han de crear espacios de reflexión y participación en los que el profesorado haga surgir la teoría subyacente a su práctica con la intención de recomponerla, justificarla o destruirla. Ese proceso de anclaje del conocimiento teórico que avala la práctica educativa es el que puede potenciar una mejor interpretación de la enseñanza y el aprendizaje, y la adquisición de mayor autonomía profesional, López (2000) [15].

Los profesores necesitan del **colectivo académico y de la formación expresa porque "de la misma manera que los estudiantes no pueden aprender ciencias simplemente interactuando con el mundo físico y sin la interacción con las otras personas que saben ciencias, es muy probable que los profesores no vayan más allá de sus actuales visiones sobre la práctica docente si no reciben el influjo de las ideas o las concepciones de la enseñanza, el aprendizaje y la materia de las asignaturas que proviene de otras fuentes", Putnam y Borko (2000).**

Es necesario recordar que los cambios se dan como producto de las necesidades, las motivaciones y los intereses, así que los profesores deben encontrarse con estos factores permanentemente o de lo contrario encriptarán un modelo que en poco tiempo será desactualizado e incoherente. La revisión de la tenencia de la cátedra, cada cierto tiempo, más que acción de control administrativo debe ser un acto de reflexión del docente. Debe ser una especie de confrontación de sus ideas, intereses, motivaciones, acciones y concepciones a la luz de los cambios científicos, culturales, tecnológicos, económicos, políticos, etc.

Acciones como la revisión de la tenencia, los reconocimientos por méritos docentes o el ascenso en el escalafón docente pueden ser oportunidades para exponer los obstáculos superados y los logros alcanzados. Pueden ser momento para elaborar planes de mejoramiento y para buscar nuevos caminos en la construcción de nuevos procesos docentes. Puede ser el inicio de un proceso de investigación; ya que el profesor que investiga en el aula se convierte a su vez en investigador de su propia práctica, en particular, analiza las concepciones educativas, intenta descubrir los factores que limitan o favorecen el aprendizaje de los alumnos, reflexiona sobre la aplicación del currículum y sobre la validez de los métodos y estrategias de su enseñanza y evalúa el nivel de aprendizaje que se ha alcanzado. Las respuestas construidas le permiten teorizar sobre su práctica y preocuparse por la mejora continua de su profesión. Es requisito si ne qua nom el trabajo en el seno de un colectivo docente que le permita contar con interlocutores válidos que cuestionen y enriquezcan sus observaciones.

En el proceso investigativo el profesor encuentra sentido a su experiencia y encuentra los elementos para desarrollar una práctica docente apropiada, para mejorar su comprensión del pensamiento de los alumnos y su aprendizaje; ampliando su propio entendimiento en los presupuestos que orientan su actuación en el aula, sobre todos de aquellos que obstaculizan el desarrollo de las ideas y razonamientos de los estudiantes. De este modo, la renovación de la práctica docente va íntimamente ligada a la optimización del aprendizaje de los estudiantes.

Las concepciones docentes deben convertirse en el saber paracientífico, en el punto del cual se parte después de su reconocimiento y una profunda reflexión crítica.

Por último, debemos reconocer que si las concepciones docentes sirven como objeto de investigación y como elemento para valorar la calidad de la docencia, las acciones más eficaces no parten de los expertos, sino de un proceso gradual en el cual el profesor universitario va reconociendo, va construyendo nuevos procesos o nuevos elementos del proceso, construyendo un equilibrio interior con sus ideas antiguas y nuevas y exterior en el seno del colectivo docente.

También es necesario recalcar que la calidad no se consigue con rendición de cuentas a un evaluador externo, ni con acciones puntuales y definitivas. En el esfuerzo por mejorar la calidad de la educación la Universidad debe: ofrecer espacios y extender permanentes invitaciones para que los profesores más consolidados en su hacer docente, cuestionen, reflexionen, investiguen y publiquen sobre sus acciones docentes; debe preocuparse porque la universidad a través de sus docentes encuentre el equilibrio o desequilibrio a favor de su liderazgo, en la relación nuevas tecnologías y docencia; convertirse en intermediaria entre los saberes que enriquecen las concepciones docente y la formación permanente de los profesores.

*CEDEDUIS –UIS

[1] KINCHELOE Joe (2001). Hacia una revisión crítica del pensamiento docente. España: Octaedro. Pág. 98.

[2] HUBERMAN Michael, THOMPSON Charles L., y WEILAND Steven. Perspectivas de la carrera del profesor. BIDDLE Bruce J., GOOD Thomas L. y GOODSON Ivor F. (2000). La enseñanza y los profesores I La profesión de enseñar. Barcelona: Paidós.

[3] CARMONA Fernández Marcelo (1997). Las concepciones sobre los problemas del desarrollo. En MORENO Miguel (Director) (1997). Intervención psicoeducativa en las dificultades del desarrollo. Barcelona: Ariel. Pág. 13

[4] RODRIGO María José, RODRÍGUEZ Armando Y MARRERO Javier (1993). Las teorías implícitas. Madrid: Visor. Pág. 33.

[5] GIORDAN André VECCHIO Gérard de (1995). Los orígenes del saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos. Díada: Sevilla. Pág.

[6] FLECK, Lwick (1986).

[7] VILLAR Angulo Luis Miguel (1988). Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Alcoy: Marfil.

[8] MARTÍNEZ BONAFE Jaume y SALINAS F. Dino (1995). Programación y evaluación de la enseñanza: Problemas y sugerencias didácticas. Valencia: Mestral.

[9] Op. Cit. ____ Pág. 105

[10] SEGOVIA OLMO Felipe y BELTRAN LLERA Jesús (1998). El aula inteligente. Nuevo horizonte educativo. Madrid: Espasa.

[11] PEREZ G A. El aprendizaje escolar. En GIMENO SACRISTAN J., y PÉREZ GÓMEZ A. Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata. 63-77.

[12] MARTÍNEZ BONAFÉ Jaume.(1989). Renovación pedagógica y emancipación profesional. Valencia: Universidad de Valencia

[13] LARSSON, S. (1993). Paradoxes in Teaching. *Instructional Science*, 12, 355-365.

[14] CALDERHEAD James (1988). Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores. En VILLAR Angulo Luis Miguel (1988). Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Alcoy: Marfil.

[15] LÓPEZ RUIZ Juan Ignacio (2000). Aprendizaje docente e innovación curricular. Dos estudios de casos sobre el constructivismo en la escuela. Málaga: Aljibe.