

**EL SISTEMA DE CREENCIAS Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y SU  
IMPLICANCIA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE<sup>1</sup>**  
**The Belief System and Teaching Practices and Their Implications in  
Teaching – Learning Process**

*María Inés Solar Rodríguez<sup>2</sup>*

*Claudio Díaz Larenas<sup>3</sup>*

***Abstract***

*The article aims at presenting the results of the Project, FONDECYT 1060622 “El sistema de creencias y prácticas pedagógicas del docente universitario y su implicancia en el proceso de enseñanza aprendizaje”, whose aim is to unravel the beliefs of academics who did not receive any pedagogical preparation during their undergraduate training. The subjects come from two Chilean universities, members of the National University Board. A semi –structured interview was run on 30 academics from the areas of Social Science, Forestry, Biological Science, Engineering, Social Work and Journalism. During 2006, the instruments were elaborated and validated: observation guides for classroom events, teacher questionnaire, recorded observations, semi-structure interviews, student learning results guide, and personally applied reflection activities. The instruments were applied 2007.*

---

<sup>1</sup> Proyecto FONDECYT 1060622 (2006-2008)

<sup>2</sup> Investigador Responsable. Doctora en Educación. Profesor Titular. Profesora Emérita Universidad de Concepción. Asesora Académica Dirección de Docencia. [marsolar@udec.cl](mailto:marsolar@udec.cl)

<sup>3</sup> Coinvestigador. Doctor en Educación. Magister en Lingüística y Académico de la U. Católica Santísima Concepción. [cdiaz@ucsc.cl](mailto:cdiaz@ucsc.cl)

*The observations of the interactions in the classroom found distinct perceptions with respect to academic performance, teaching and the students' learning results.*

*The results confirm that the teachers have technical knowledge of the subject matters taught and that they use diverse forms of communication.*

*Some of the repetitive problems of teachers is adaptation to new curriculum, understanding new learning scenarios, giving the students a greater role, and obtaining positive responses. In this context, further training in university pedagogy is necessary and urgent.*

**Key words:** *beliefs, teaching components, tertiary education, academic university*

## **Resumen**

El artículo presenta los resultados del proyecto FONDECYT 1060622 “El sistema de creencias y prácticas pedagógicas del docente universitario y su implicancia en el proceso de enseñanza aprendizaje” cuyo objetivo consiste en develar las creencias de académicos sin formación pedagógica de dos universidades chilenas, pertenecientes al Consejo de Rectores. Se utilizó una entrevista semiestructurada que se aplicó a 30 académicos de las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Forestales, Ciencias Biológicas, Ingeniería, Trabajo Social y Periodismo. Durante el año 2006 se elaboraron y validaron instrumentos como pautas de observación de los eventos en el aula, cuestionario para el profesor, observaciones grabadas, entrevistas, pauta de evaluación de resultado de aprendizaje de los estudiantes y actividades de auto reflexión. Los instrumentos fueron aplicados el año 2007.

Las observaciones de las interacciones que ocurren en las aulas universitarias, evidenció percepciones distintas respecto al desempeño de los académicos, su docencia y los resultados de aprendizaje logrado por sus estudiantes.

Los resultados se presentan en tres dimensiones interactuantes; el profesor y los estudiantes; los estudiantes y el proceso de aprendizaje; los contenidos y la metodología.

Los académicos universitarios sostienen a nivel discursivo creencias pedagógicas diversas. Algunos de los problemas reiterados por los profesores es la adaptación al nuevo curriculum, comprender los nuevos escenarios, trabajar nuevas metodologías y obtener mejores aprendizajes. En este contexto el entrenamiento en pedagogía universitaria es necesario y urgente.

**Palabras claves:** creencias, variables didácticas, educación superior, académicos, universidad.

## **Introducción**

Desde los inicios del Siglo XXI, la sociedad ha planteado grandes desafíos y retos a la humanidad, desde la masificación y progresiva heterogeneidad de los estudiantes hasta la importante incorporación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en la formación de profesores y enseñanza a distancia o virtual.

Estos cambios han tenido una clara incidencia en la vida y trabajo de los docentes universitarios. Sobre todo, la presión por la calidad e innovación educativa que deberían llevar a los cuerpos docentes a revisar sus enfoques y estrategias de actuación.

Se señala que la visión profesional de la enseñanza parte de dos funciones claves: a) lograr una enseñanza efectiva es una tarea compleja, un fuerte reto social con altas exigencias intelectuales; b) enseñar efectivamente consiste en una serie de habilidades básicas que puedan ser adquiridas, mejoradas, ampliadas a través de un proceso continuo de formación. En esta línea, los docentes universitarios están llamados a: analizar y resolver problemas, analizar un tema hasta hacerlo comprensible, desarrollar nuevas formas de aproximarse a los contenidos didácticos, seleccionar las estrategias metodológicas adecuadas y los recursos y materiales didácticos que mayor impacto puedan tener como herramientas facilitadoras del aprendizaje, organizar las ideas, la información y las tareas para los estudiantes, seleccionar procedimientos evaluativos que promuevan el pensamiento divergente.

Estas exigencias intelectuales traspasan el mero dominio de los contenidos disciplinarios. Se agrega a esto, que la enseñanza es una actividad interactiva que se realiza en relación a los estudiantes, cuyas características y disposiciones son muy variadas. Esto desafía al docente a buscar y desarrollar un abanico de competencias que le permitan enfrentar la docencia.

### **La cultura del docente**

La cultura de los docentes es definida como el conjunto de creencias, valores, hábitos y normas dominantes que determinan lo que este grupo social considera valioso en su contacto profesional, así como los modos políticamente correctos de pensar, sentir, actuar y relacionarse entre sí (Pérez, 1998).

La cultura docente se especifica en los métodos y estrategias didácticas que se utilizan en la clase, la calidad, el sentido y la orientación de las relaciones interpersonales, la definición de roles y funciones que se desempeñan al interior del

aula, los modos de gestión, las estructuras de participación en el aula y los procesos de toma de decisiones.

Fullan & Hargreaves (1996) consideran que en la actualidad, la cultura docente se encuentra viviendo una tensión inevitable y preocupante ante las exigencias de un contexto social móvil, cambiante, flexible e incierto, caracterizado por la complejidad tecnológica, la pluralidad cultural y la dependencia de los movimientos del libre mercado mundial por un lado y las rutinas, convenciones y costumbres estáticas y monolíticas de un sistema escolar inflexible, opaco y burocrático, por otro.

La cultura docente, fundamentalmente conservadora, adquiere mayor relevancia cuanto menor es la autonomía, independencia y seguridad profesional de los docentes. En la determinación de la calidad educativa de los procesos de enseñanza – aprendizaje, la cultura docente es de vital importancia pues no sólo determina la naturaleza de las interacciones entre colegas, sino también da sentido y calidad a las interacciones con los estudiantes.

Por ello, las características que definen de manera prioritaria las relaciones de los docentes con sus tareas y con sus colegas, no pueden considerarse categorías cerradas; son más bien amplios intervalos de largo recorrido en los que se pueden encontrar formas diversificadas, e incluso contradictorias, de entendimiento y educación. A veces, el aislamiento del docente es condición de autonomía profesional y, a veces, es un factor que genera estancamiento.

La cultura docente del final del siglo XX, se nutre de frustración, ansiedad, desorientación y cierto pragmatismo. La exigencia de renovación permanente para hacer frente a las necesidades cambiantes de la sociedad, provoca tanto la tendencia positiva al cambio creador, como las frecuentes pérdidas del sentido, el desconcierto

y la frustración. Los docentes encuentran dificultades para responder profesionalmente a las demandas insistentes de cambio y renovación.

En los últimos años, la preocupación por el desarrollo profesional del docente, tanto en sus aspectos de formación, como de ejercicio de su práctica, condiciones de trabajo, consideración social, control y evaluación, se ha convertido no sólo en un problema político administrativo y técnico, sino en un importante estudio teórico, investigación, debate público y desarrollo legislativo.

La mayoría de los autores que se han preocupado de la cultura docente considera que existen dos elementos clave que pueden configurar la identidad de la profesión docente: un cuerpo de conocimientos teórico prácticos sobre el objeto de estudio e intervención, en permanente evolución, considerado como conjunto provisional y parcial de hipótesis de trabajo y una relativa autonomía en el trabajo. Ambos aspectos se encuentran estrechamente relacionados y mutuamente exigidos.

Diferentes concepciones sobre la función docente han intentado determinar el conocimiento pedagógico experto. Se destacan: enfoque técnico artesanal; enfoque técnico academicista; enfoque reflexivo; la investigación en acción.

En esta perspectiva, la reflexión es un proceso de reconstrucción de la propia experiencia mediante tres fenómenos paralelos: reconstruir las situaciones donde se produce la acción; reconstruirse a sí mismos como docentes; reconstruir los supuestos acerca de la enseñanza.

### **Los docentes y la comprensión de sus experiencias pedagógicas**

Uno de los grandes desafíos de los docentes es encontrarle significado a su experiencia pedagógica. Si la vida mental de los docentes se presenta como narrativa

o historias de las experiencias pasadas y actuales, y el conocimiento es producto de la reflexión de sus puntos de vistas respecto a la enseñanza, entonces tiene sentido que la práctica reflexiva se convierta en un pilar central en la formación de docentes.

El rol de las teorías, las prescripciones externas y las experiencias de otros docentes adquiere relevancia cuando ellas pueden articularse con la experiencia del docente y, a su vez, tengan sentido en su trabajo. La formación docente tiene dos funciones: debe enseñar las habilidades reflexivas que todo docente requiere y debe entregar el discurso y la terminología que permita que los docentes re-evalúen y re-clasifiquen su experiencia.

La formación docente necesita organizar y apoyar las relaciones entre los docentes experimentados y los docentes noveles (González, S. Río, E & Rosales, S. 2001). Si el conocimiento en la enseñanza pertenece fundamentalmente a los docentes, entonces tiene sentido que los docentes experimentados sean capaces de comunicar a los que están aprendiendo lo que saben respecto a su trabajo. Uno de los desafíos de los nuevos modelos de formación de docentes es lograr que se produzca el nexo entre los docentes noveles y los experimentados. Esto se puede lograr a través de los programas de mentores o cualquier otra actividad que conecte a dichos docentes.

Los formadores docentes y los investigadores buscan comprender la forma cómo las instituciones educativas median y transforman el 'qué' y 'cómo' enseñan y aprenden los docentes. Un punto interesante aquí es la forma como dichos contextos pueden ser organizados de manera tal que apoyen el aprendizaje de los nuevos docentes y la transformación de las prácticas pedagógicas de los docentes experimentados (Eggen & Kauchak, 1996). Hasta el momento, los programas de formación docente no abordan los dos puntos mencionados anteriormente; se

continúa operando con la perspectiva de la transmisión de conocimiento y la prescripción de estrategias altamente directivas.

El profesor es alguien que está continuamente encargado en aprender más sobre sí mismo y su manera de trabajar. Algunos autores han caracterizado la construcción del conocimiento de la enseñanza como "un vuelco paradigmático", argumentando que es tiempo de reconocer la esterilidad de la pretensión de un conocimiento científico y tecnológico que guíe la actuación de los profesionales, creando situaciones artificiales entre el conocimiento de unos y la práctica de otros, reproduciendo el esquema de dicotomía (conocer y hacer) en la práctica cotidiana.

Investigar los pensamientos y conocimientos de los profesores/as tiene la intención tanto de comprender las concepciones, creencias, dilemas, teorías que gobiernan la práctica profesional como identificar los procesos que constituyen el aprender a enseñar y las categorías conceptuales en las que se articula el conocimiento para desarrollar la actividad profesional de la enseñanza. Un esfuerzo especialmente dirigido a contribuir con la fundamentación de las decisiones en la formación y el desarrollo profesional del docente.

Una de las líneas de investigación que desde la Didáctica se ha desarrollado con mayor profusión en las últimas décadas en torno al conocimiento profesional es sin duda la del "pensamiento del profesor", hasta el punto de que se habla incluso del "paradigma del pensamiento del profesor". El interés fundamental de los estudios desarrollados bajo este enfoque es conocer cuáles son los procesos de razonamiento que ocurren en la mente del docente durante su actividad profesional; procesos como la percepción respecto de las actitudes del estudiantado, la reflexión sobre sus actividades en el aula, la solución de problemas didácticos.

## **El sistema de creencias de los docentes**

Es ampliamente reconocido que las creencias de los docentes influyen fuertemente en sus prácticas pedagógicas. En este sentido, las creencias funcionan como “constructos personales que entregan una comprensión de las prácticas de los docentes” (Camps, 2001). Los docentes no dimensionan el poder y la tenacidad de sus creencias, de tal forma que no reconocen suficientemente la influencia de dichas creencias en sus aprendizajes y prácticas pedagógicas.

En la literatura educacional sobre los docentes, existe una variedad terminológica para referirse a las creencias de los docentes. Se habla de teorías implícitas, base conceptual, concepciones, preconcepciones, pensamiento, etc. Para efectos de este trabajo se utilizarán los conceptos de creencias y teorías implícitas indistintamente. Otros autores se refieren a ellas como las preconcepciones, el currículum oculto, el pensamiento del profesor, los modelos mentales o teorías implícitas definidas como "eclectic aggregations of cause effect propositions from many sources, rules of thumb, generalizations drawn from personal experience, beliefs, values, biases, and prejudices" (Woods, 1996).

Las creencias son acciones epistémicas que sirven para modificar la relación cognitiva con el mundo, para comprenderlo. Las personas utilizan sus creencias para interpretar situaciones, tomar decisiones, realizar inferencias prácticas, predecir y planificar acciones. Surgen cuando la demanda tiene una orientación pragmática y expresan un punto de vista personal sobre el mundo. Son acciones que sirven para predecir, controlar y actuar sobre el mundo.

Borg (2003) usa el término cognición del docente para referirse a las dimensiones cognitivas de la enseñanza no observables, es decir, lo que los docentes conocen, creen, y piensan. Los docentes son agentes activos en la toma de

decisiones. Los docentes toman decisiones instruccionales haciendo uso de complejas redes de conocimiento, pensamiento y creencias. Estas redes tienen las siguientes características: se orientan a la práctica, son personalizadas y son sensibles al contexto. La investigación en el campo de la cognición docente plantea 4 preguntas: ¿Sobre qué los docentes conforman su dimensión cognitiva? ¿Cómo se desarrolla la dimensión cognitiva? ¿Cómo interactúa la cognición con el proceso de aprendizaje del docente? ¿Cómo interactúa la cognición con las prácticas de aula?



Figura 1: La cognición docente

En la Figura N° 1, tomada de Borg, (2003), se responden las cuatro preguntas anteriores, es decir, el docente tiene cogniciones sobre todos los aspectos de su trabajo. En la misma figura, además, se caracterizan todas las categorías usadas para describir los diversos constructos psicológicos, que, en su conjunto, constituyen la dimensión cognitiva del docente. Existe una gran evidencia que muestra que las experiencias de los docentes como estudiantes dan cuenta de la dimensión cognitiva de la enseñanza y el aprendizaje, procesos que constantemente ejercen una influencia sobre los docentes a través de sus carreras profesionales. Existe, además, evidencia que sugiere que aunque la preparación profesional estructura las cogniciones de los estudiantes de Pedagogía, aquellos programas de formación docente que ignoran las creencias previas de los estudiantes son menos efectivos al momento de influir en las creencias.

A la fecha es muy poco lo que se conoce en torno a las creencias de los docentes y sus actuaciones de aula en el contexto de la enseñanza-aprendizaje. Esta información, sin duda, resulta relevante si se pretende dar respuesta a los nuevos paradigmas educativos que han impactado la praxis pedagógica en muchas aulas. Es evidente que los enfoques tradicionales de enseñanza-aprendizaje centrados sólo en el contenido están obsoletos. Sin duda, la Reforma Educacional Chilena implica mucho más que un cambio de prácticas pedagógicas. Una reforma educacional exitosa implica comprender y considerar el sistema de creencias y actuaciones del docente.

## **Diseño de investigación**

### **Preguntas de investigación**

Las preguntas de investigación de este estudio son:

- ✓ ¿Qué creencias tienen los académicos no pedagogos universitarios sobre la enseñanza y el aprendizaje?
- ✓ ¿Qué grado de congruencia y discrepancia existe entre las creencias de los académicos no pedagogos universitarios y su actuación en el aula?

## **Objetivos**

A partir de las preguntas de investigación se elaboraron los objetivos generales y específicos de este estudio.

### **Objetivos generales**

- ✓ Interpretar las creencias y actuaciones de los académicos no pedagogos en torno al funcionamiento de las variables didácticas que intervienen en la enseñanza-aprendizaje en contextos universitarios
- ✓ Determinar las creencias y actuaciones de los académicos no pedagogos para comprender el o los modelo(s) didáctico(s) que subyacen en las actuaciones pedagógicas de los docentes universitarios.

### **Objetivos específicos**

- ✓ Identificar las creencias de los académicos no pedagogos en torno a los modelos teórico-prácticos en contextos universitarios
- ✓ Determinar las creencias que sustentan los académicos no pedagogos universitarios en torno a su rol y al rol de los estudiantes
- ✓ Determinar las creencias que sustentan los académicos no pedagogos universitarios en torno a la relación entre objetivos, contenidos, métodos, actividades, recursos didácticos, contexto y evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje

- ✓ Determinar la congruencia e incongruencia existente entre las creencias y las actuaciones de los académicos no pedagogos
- ✓ Identificar y analizar las interacciones e intervenciones de los actores del modelo didáctico emergentes de los discursos y actuaciones de los docentes universitarios
- ✓ Determinar los problemas y dificultades que presentan la enseñanza-aprendizaje en contextos universitarios

## **Metodología**

La presente investigación corresponde a un estudio de carácter exploratorio descriptivo, congruente con un diseño de estudio de caso, puesto que indaga en las creencias y actuaciones de los docentes universitarios en el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, en la compleja realidad natural donde las variables didácticas ocurren.

El diseño de investigación corresponde a un estudio de caso, puesto que se pretende realizar un análisis de la realidad socioeducativa. El estudio de caso implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de estudio. Los sujetos y los programas de este estudio de caso poseen rasgos comunes y a su vez, interesa su especificidad; la idea es la comprensión del caso. Este estudio de caso se caracteriza por: ser particularista; es decir se centra en el fenómeno particular de las creencias; ser descriptivo; es decir, el producto final de un estudio de caso debe ser una descripción rica y “densa” del fenómeno de las creencias de los docentes universitario. Sin duda, incluirá distintas variables del proceso de transposición didáctica e ilustrará la interacción de ellas, a lo largo de un período de tiempo; ser heurístico; sin duda, el descubrimiento de nuevos significados ampliará la experiencia de los docentes o confirmarán lo que ya sabe. También pueden aparecer

variables y relaciones no conocidas anteriormente, emergentes; ser inductivo; las generalizaciones, los conceptos o las hipótesis surgirán de un examen de los datos fundados en el contexto mismo. El descubrimiento de nuevas relaciones y conceptos, más que la verificación de hipótesis predeterminadas, caracteriza al estudio de casos cualitativos.

Además, al interior de las tipologías de estudios de casos, el estudio corresponde a un estudio intrínseco de caso; es decir, el estudio se lleva a cabo porque se desea alcanzar una mayor comprensión de este caso en particular. No se ha seleccionado el caso porque represente a otros o porque represente un rasgo o problema particular. Existe un interés intrínseco en él. El propósito del estudio no es la generación de teoría. Las fases que se seguirán en este estudio son: la exploratoria, la de planificación, la fase de entrada al escenario, la de recogida y de análisis de la información.

### **Unidades o sujetos de estudio**

Los académicos no pedagogos que participan en este estudio imparten docencia en dos universidades de Concepción. Son 20 académicos no pedagogos de una universidad. Estos docentes provienen de las Facultades de las áreas de Ingeniería Forestal, Ciencias Biológicas, Ingeniería y Ciencias Sociales. El otro grupo está conformado por 10 académicos de las áreas de Periodismo y Trabajo Social

La muestra se conformó por área de conocimiento, género y años de experiencia. Los investigadores solicitaron el apoyo a los Directivos de ambas universidades y, además, se dialogó con los académicos que voluntariamente solicitaron ser parte de la muestra.

Los estudiantes que respondieron el cuestionario corresponden a 460 sujetos.

## **Técnicas de recopilación de información**

Durante el año 2006 se realizó la elaboración, validación y correspondiente piloteo de los instrumentos que se utilizaron en la investigación. Los instrumentos son: Entrevista semi-estructurada; Cuestionario para el profesor; Observaciones grabadas y no participantes; Pauta de observación de los eventos del aula; Pauta de evaluación de Resultados del aprendizaje de los estudiantes y Auto reflexiones.

## **Análisis de resultados**

### **El caso de la primera universidad.**

La mayoría de los docentes entrevistados manifestaron tener experiencias previas en otras instituciones universitarias, en empresas o instituciones no gubernamentales. Poseen una excelente formación profesional. Los años de experiencia como docentes en la Universidad varían entre 1 a 35 años. Todos obtuvieron grados académicos de Magíster y Doctorado.

Ante la consulta de cómo planifican y organizan la enseñanza de un tema, tópico específico, es unánime la respuesta de una preparación y estudio previo. La preparación incluye presentaciones, elaboración de apuntes, ejercicios para los alumnos, elaboración de preguntas. También destacaron la importancia de contextualizar el tema de enseñanza con la realidad cotidiana y la utilización de analogías para clarificar ciertos puntos de la enseñanza. Algunas expresiones de los docentes fueron las siguientes:

*“..trato de tener listo regularmente antes de que parta el semestre. Lo primero que hago es revisar toda la literatura después voy organizando los temas, las guías de clase, los power, las guías de trabajo...”*

*“..a mi me gusta mucho que vean noticias, los diarios, porque voy contextualizando la materia, los casos”.*

*..”por ejemplo ahora me vi este joven que murió de una trombosis... 25 años, yo cuando escuche la noticia dije que lástima pero a mi me viene muy bien el ejemplo para involucrar a los alumnos, en la prevención de enfermedades vasculares. Entonces así empiezo y lo meto a mi tema, me gustan mucho las analogías...”*

Los docentes entrevistados fueron categóricos en señalar que en la Universidad y entre los pares existe una mayor valoración de la investigación frente a la docencia y en algunos casos se percibe al extremo de que quien es principalmente docente, es considerado de segunda categoría. Sin embargo, también se reconoce ampliamente el aporte de la investigación para mejorar los contenidos y estar a la vanguardia en el conocimiento.

### **El caso de la segunda universidad**

En la segunda universidad se entrevistaron los docentes de trabajo social y periodismo.

En relación con la categoría creencias respecto al docente y la enseñanza, las respuestas generadas por el grupo de docentes informantes fueron variadas, pero se logran destacar tres grupos; en el primer grupo están quienes se centran en el logro satisfactorio de los objetivos de enseñanza. El segundo grupo considera relevante la motivación de parte del docente y la cercanía que este tenga con sus estudiantes y un tercer grupo, con una visión más holística, valora el área afectiva y el sólido dominio del conocimiento por parte del docente. En los fragmentos extraídos de la

entrevista, se evidencian las creencias de aquellos docentes que consideran importante el logro de los objetivos (ejemplos):

*“...un buen docente es el que obtiene mejores resultados”*

*“..el buen docente es aquel que entrega conocimientos que tiene que enseñar”*

*“..un buen docente es aquel que tiene la capacidad de poder adecuar los objetivos de aprendizaje a las necesidades de los alumnos”.*

Estos informantes basan sus creencias respecto a ser un buen docente, en el hecho de que éste sea capaz de lograr los mejores resultados o cumplir con los objetivos de enseñanza propuestos.

Valoran entonces el hecho de que todos los estudiantes aprendan y desarrollen las competencias necesarias acorde con sus necesidades.

Para el segundo grupo, un buen docente es quien logra motivar e inquietar a sus estudiantes por el conocimiento y quien alcance el objetivo de que todos sus estudiantes, adquieran las competencias propuestas en los programas de estudio (ejemplo):

*“... un buen docente es el que motiva a los alumnos a aprender más de la cuenta, el que logra que todos sus alumnos aprendan e internalicen ese aprendizaje...”.*

El tercer grupo de docentes informantes aporta más características respecto a lo que es ser un buen docente. Además de la experticia en la disciplina que enseña un buen docente debe poseer habilidades motivacionales y afectivas que favorezca el proceso de enseñanza aprendizaje. Este grupo tiene una mirada más holística de lo que es ser un buen docente a diferencia de los grupos anteriores (ejemplo):

*“...un buen docente debe tener una base de conocimientos, experiencias en investigación, que sepa escuchar, que sea mitad psicólogo y mitad académico y sobre todo valores...”*

Al consultar acerca del enfoque de enseñanza de los académicos, las respuestas apuntan principalmente a su función de expositores, el carácter dialógico de su enfoque de enseñanza (ejemplo):

*“...trato de focalizarme en la exposición y trabajos en grupo basados en lecturas...”*

A la pregunta de cómo entendían la enseñanza efectiva, las respuestas son diversas y enfatizan que ésto ocurre cuando el docente ve que el estudiante aplica los conocimientos aprendidos, puede evaluar sus objetivos, logra cercanía con sus estudiantes (ejemplo):

*“...lo primero es que tenga objetivos claramente definidos...que sean posibles de medir en términos concretos...”*

La primera categoría relacionada con el docente ante la enseñanza, refleja un conjunto interesante de académicos sin formación pedagógica respecto a su enseñanza y su rol como docente. Si se consideran los tres momentos claves en la enseñanza: Preparación de la enseñanza; Interactividad del proceso de enseñanza - aprendizaje; Culminación de la enseñanza. Se evidencia que la mayoría de las creencias de los docentes se enmarcan en el segundo momento.

### **Análisis de los cuestionarios aplicados a los académicos de la primera universidad**

La percepción de los docentes acerca de los aspectos que siempre estuvieron presentes en las interacciones con sus estudiantes se expresan en lo siguiente:

Un 72% de los docentes, considera que siempre “acepta y alienta que los estudiantes tengan posturas diferentes”.

Un 60% considera que siempre “da oportunidades para que los estudiantes tomen decisiones y no sólo sigan órdenes” y “ayuda a los estudiantes a atribuir sus éxitos a sus capacidades y a su esfuerzo”.

En relación con el ítem “en las ocasiones en que llamo la atención a un estudiante me preocupo de descalificar el hecho y no a la persona”, un 52% de los docentes cree que siempre se da esta interacción.

Los aspectos menos valorados son los siguientes:

Un 14% de los docentes manifiesta que siempre “diseña actividades que facilitan la integración de los alumnos más solitarios o no aceptados por el grupo”.

Con un 12% de respuestas en la categoría siempre “apoyo a los alumnos a delimitar sus metas de modo que puedan sentir que logran lo que se proponen” y “diseño actividades que permitan expresarse y mostrarse emocionalmente”.

Solo un 6% de los docentes expresa que siempre “tiene una imagen clara de las características personales de sus alumnos”

### **Análisis de las pautas de evaluación de resultados del aprendizaje de los estudiantes.**

La pauta, tenía como propósito conocer su percepción respecto al avance en el aprendizaje de capacidades cognitivas, afectivas y valóricas, logradas en el curso.

Las capacidades más logradas por los estudiantes fueron: “mejorar la percepción y toma de conciencia sobre la necesidad de ampliar mis conocimientos básicos y conocer otros enfoques” con un 72%; “incrementar la motivación e interés por los temas abordados en este curso” con un 66%; “conocimiento sobre ideas y visiones contemporáneas de los contenidos estudiados en este curso” con un 66%; “capacidad de comprensión” con un 58%.

Las capacidades menos logradas por los estudiantes fueron: “capacidad de diseñar procesos y/o sistemas con 16%; capacidad para redactar y escribir correctamente con un 28%; capacidad para usar las tecnologías, equipos y recursos modernos con un 29%”.

### **Análisis integrado de las autorreflexiones 1 y 2**

#### **Etapas claves de la formación como docente**

Las etapas claves en la formación y desarrollo como docentes incluyen desde la formación con valores en el hogar, influencia de padres y familiares docentes que incentivaron la discusión, la lectura, el análisis crítico. También fue destacada la relevancia de impartir tempranamente ayudantías en la etapa de estudiante universitario de pre y postgrado. Otro factor clave y marcador en su formación y desarrollo como docentes, es la guía de profesores mentores, así como la asistencia a talleres de formación impartidos por la Dirección de Docencia.

Algunas expresiones de los docentes fueron las siguientes:

*“Mi padre fue mi profesor”.*

*“Mi madre fue profesora normalista y desde su labor como directora de escuelas rurales y de escuelas urbanas de alto riesgo, desarrolló una intensa labor de trabajo y promoción social. El ejemplo de ella influyó en mi concepto de la pedagogía como herramienta útil transformadora y altamente política. Mi padre, profesor de filosofía y lenguas clásicas, me vinculó a la vida académica”.*

### **Las mejores experiencias como docente**

Las mejores experiencias como docente se traducen en la comprobación de aportar en el desarrollo profesional posterior de sus alumnos; que lo impartido, ya sea en contenido, metodologías, herramientas sean de utilidad en el desarrollo como profesionales. En este sentido el impacto y el reconocimiento por parte de los egresados juega un rol importante para los docentes. Así lo denotan estas expresiones.

*“Alumnos me han dicho que lo que más les ha servido en su desarrollo profesional ha sido lo que aprendieron en mis clases”.*

*“Influir sobre un alumno para que producto del conocimiento adquirido instalara su propio negocio”.*

### **El impacto de las experiencias en el estilo de enseñanza**

Las experiencias formativas a lo largo de la vida de los docentes observados han permitido vivenciar o cambiar el estilo de enseñanza. En efecto, algunos docentes destacan la mejor formación tanto en contenido como humana y la

internalización del rol motivador y constructor que les compete en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Algunas expresiones de los docentes fueron las siguientes:

*“Mayor soltura en la docencia producto de la seguridad de los contenidos impartidos”*

### **Metáforas que interpretan el rol docente**

Frente a la solicitud al docente de establecer una analogía o metáfora que interpretará su rol como docente o experiencias pedagógicas, las respuestas que destacan son las siguientes:

*“La educación nunca es neutra sino siempre un “acto político”, entendida como transformación progresiva de la sociedad a través del trabajo como profesor”.*

*“La gota en la piedra: esfuerzo constante que va a favor de nuestro futuro”.*

### **Discusión e Interpretación de los resultados**

El recorrido realizado hasta el momento por la compleja problemática asociada a la investigación sobre el conocimiento de profesores y profesoras, permite constatar la inflexión producida en el programa del pensamiento del profesor hacia el qué conocen los profesores y cómo se debe proceder en el análisis de su experiencia profesional y su implicancia en procesos formativos.

Puede ser apropiado abandonar el estrecho concepto de los procesos cognitivos de los profesores en favor del amplio rango de experiencias, creencias y conocimientos que resultan pertinentes, más allá de las decisiones, cuestión que nos permite recordar que los primeros estudios del pensamiento del profesor estuvieron

centrados predominantemente en procesos cognitivos tales como procesamiento de la información y toma de decisiones.

Se acepta, entonces, que las creencias del docente guían y orientan su conducta. Los docentes no están frecuentemente conscientes del tipo de enseñanza que ellos realizan o cómo manejan muchas decisiones emergentes en el aula. Puesto que muchas cosas suceden simultáneamente durante una clase, es algunas veces difícil, para algunos docentes estar conscientes de lo que allí sucede. La reflexión crítica implica examinar las experiencias docentes como una base para la evaluación y la toma de decisiones y como una fuente para la innovación. Esta reflexión implica formular preguntas sobre cómo y por qué las cosas son de la forma que son, qué sistemas valóricos ellas representan, qué alternativas pueden estar disponibles y qué limitantes existen cuando las cosas se hacen de una manera y no de otra.

Las creencias de los académicos no pedagogos universitarios son heterogéneas pero guían y orientan su conducta. De la observación de las interacciones en el aula se pudo constatar que las creencias arraigadas obedecen a: en aquellos académicos que realizaron estudios de postgrado en el extranjero, que tuvieron profesores mentores que orientaron la forma sobre cómo: aprender, buscar la información, fueron quienes transfirieron esa experiencia en su propia docencia en las asignaturas de su especialidad. El énfasis de las creencias se basaba en la rigurosidad, en la reflexión, en el desarrollo de habilidades básicas de comunicación (saber hablar, saber leer, saber sintetizar, saber comprender, etc.). En otras situaciones se observó a través de preguntas provocativas, motivadoras, con ejemplos de situaciones reales, contingentes, de resultados de investigaciones recientes, estudios de casos, se lograba implicar a los estudiantes, estimular la concentración, la motivación y sobre todo encontrarle sentido a lo aprendido. Situaciones que también se reflejaron en las formas de evaluar: test semanales, lecturas semanales, disertaciones, diálogo interactivo durante la clase, participación

de los alumnos durante un tiempo a través de interrogantes planteadas por el docente, juegos, debates, logrando la participación activa de los estudiantes. Exigencias que al término del curso evidenciaron buenos resultados de aprobación de la asignatura. En aquellos académicos con larga experiencia en docencia y con estudiantes provenientes de una elite y con un nivel sociocultural bueno, se encuentran con generaciones que hoy ingresan a la universidad provenientes de los quintiles más pobres, siendo la primera generación que ingresa a la universidad, con baja autoestima, los estudiantes carecen de habilidades sociales, comunicativas, cognitivas, etc., tienen la creencia que era difícil que logran éxito en los estudios y en lo profesional, si antes no se nivelaban sus conductas de entrada. También se observó en algunos académicos la creencia de que la responsabilidad del aprendizaje es compartida, lo que fue evidenciado y corroborado en la entrevista a los docentes y en la observación en aula. Se detectó la responsabilidad que ellos asumían para implicar y motivar al estudiante en su propio aprendizaje y, a la vez, para autoreflexionar sobre la forma como habían enseñado. Por tanto si el alumno obtenía evaluaciones deficientes, el docente reflexionaba acerca de las causas. Esto va a depender del conocimiento sobre la diversidad de estilos de aprender y estilos de enseñar, conocimiento que no está arraigado ni es de conocimiento de la mayoría de los docentes no pedagogos.

Las respuestas dadas al cuestionario en relación con otorgar oportunidades a los estudiantes, estar cercano/a a ello/as, alentarlos a tener posturas diferentes, evitar las descalificaciones y favorecer la autoestima, están alejadas de aquello que perciben los estudiantes respecto a las capacidades desarrolladas en clases.

Los estudiantes reconocen que las capacidades mayormente logradas involucran el tomar conciencia de su aprendizaje, el estar más motivados y mejorar la comprensión de conocimientos básicos. Las capacidades menos logradas fueron la

redacción y escritura correcta, el uso de TICs, el diseño de procesos y sistemas. No se observó cambios en el desarrollo personal, actitudinal y valórico.

Estos resultados se confirman con las observaciones que muestran que los docentes tienen buen dominio de los contenidos que enseñan y buena utilización de diversas formas de comunicación; sin embargo, no logran la implicación de éstos. La participación de los estudiantes es más bien pasiva, con pocas interrogantes, comentarios y/o consultas.

El escaso uso de estrategias didácticas innovadoras y desafiantes es un escollo en el intento de obtener respuestas de sus estudiantes. Se evidencia el desconocimiento de la diversidad de los estilos y estrategias de aprendizaje y de los estudiantes con los que interactúa.

En la fase post-activa, de cierre de la clase, escasamente se invita a los estudiantes a que distingan los puntos centrales o ideas fundamentales de lo aprendido, pero sí se acogen las dudas de los estudiantes y se retroalimenta con nuevos ejemplos.

Al término de la clase, en general, los docentes no orientan o guían a sus estudiantes en la reflexión o comprensión de lo aprendido. Al cierre, se entregan, generalmente, instrucciones acerca de actividades que se desarrollarán a futuro.

## **Conclusiones**

La observación del desempeño docente en distintas Facultades evidencia diversidad en los estilos docentes y en los Resultados de Aprendizaje de los estudiantes: por ejemplo los estudiantes de Ingeniería reconocen que la capacidad mejor lograda es el “Mejoramiento sobre las ideas contemporáneas del tema

abordado”, lo que despertó la motivación e interés para diseñar procesos y sistemas, identificar y resolver problemas, el uso de tecnologías, equipos y recursos. Reconocen que la capacidad menos lograda es mejorar en redacción y escritura.

En el caso de Ciencias Biológicas por ejemplo, las capacidades mayormente logradas son “la ampliación de conocimientos básicos de la temática estudiada, conocer enfoques diversos, relacionar y asociar principios, mejoramiento de su comprensión, del impacto de los temas abordados y de su responsabilidad social y ética”.

En Trabajo Social y Periodismo resultó interesante constatar que ciertos docentes conceptualizan el aprendizaje como un proceso de interacción constante entre los actores involucrados. La identidad profesional de estos docentes se ha formado por una serie de eventos que han tenido un significado especial como las actividades de ayudantía en docencia, las conversaciones y consejos de los pares de docentes experimentados y opiniones de ex-alumnos, y los logros académicos y profesionales.

La observación del desempeño docente en áreas distintas permite destacar que no existe un modelo único de docencia de calidad, sino que adopta diferentes formas, estilos y estrategias didácticas. Existen algunos rasgos comunes que aluden a aspectos de la trayectoria y actividad profesional de los profesores, como las influencias formativas recibidas, el imitar a buenos profesores, autocorregir sus propios errores. A medida que aumenta en el docente la confianza hacia sí mismo, se va dando paso a un estilo propio de acción.

Uno de los problemas reiterados por los profesores, es el adaptarse a los nuevos currículos, comprender los nuevos escenarios de aprendizaje, otorgar mayor

protagonismo a los estudiantes y obtener respuestas positivas. En este contexto, el perfeccionamiento en Pedagogía Universitaria es necesario y urgente.

Valioso ha sido el aporte de lo académicos en plantear acciones a realizar para mejorar la docencia en la institución. Sugieren se valoren los aspectos de las políticas de docencia, gestión de la docencia, profesionalización de la docencia, plan de formación docente. Se expresa la necesaria nivelación de los estudiantes que ingresan a los primeros años de las universidades. Se sugiere la creación de un Centro de Apoyo al Aprendizaje y la mejoría de la infraestructura de salas y laboratorios.

El escenario en que actualmente se lleva a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje es complejo e incierto, y en él no sólo están implicados los profesores como persona sino también el colectivo de docentes, por tanto su crecimiento personal debe ser acompañado por las propias universidades y sus órganos básicos de gestión de la docencia.

Los resultados generados en esta investigación, ponen de manifiesto el carácter contextual y situacional de estos estudios, y lo determinante que son las variables ecológicas en que la docencia universitaria se realiza.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- BORG, S. (2003). Teacher Cognition in Language Teaching: a Review of Research on What Language Teachers Think, Know, Believe, and Do. *The International Abstracting Journal for Language Teachers and Applied Linguists*, 36, 81-109.
- CAMPS, A. (2001) El Aula Como Espacio de Investigación y Reflexión. *Investigaciones en Didáctica de la Lengua*. Barcelona: Graó

- CHEVALLARD, Y. (1991). *La Transposición Didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado*. Buenos Aires Aique, págs. 44- 45.
- EGGEN, P. & KAUCHAK, D. (1996). *Strategies for Teachers. Teaching Content and Thinking Skills*. Boston: Allyn and Bacon.
- FULLAN, M & HARGREAVES, A. (1996). *La Escuela que Queremos. Profesionalismo Interactivo y Lineamientos para la Acción*. 109 – 140. Argentina: Amorrortu Editores.
- GONZÁLES S., RÍO, E. & ROSALES, S., (2001). *El Currículum Oculto en la Escuela*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.
- PAZ, M. Y SANDÍN E. (2003) *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.
- PÉREZ, GÓMEZ, A. (1998). *La Cultura Escolar en la Sociedad Neoliberal*. Ediciones Morata, Madrid. La Reconstrucción del Pensamiento Práctico a Través de la Reflexión Sobre la Práctica. 191 – 219.
- WOODS, P. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching: Beliefs, Decision-Making and Classroom Practice*. Cambridge. CUP

Artículo Recibido : 13 de Octubre de 2008

Artículo Aprobado : 16 de Noviembre de 2008