

Resumen

El presente trabajo se centra en el análisis de dos dimensiones esenciales para el estudio de la enseñanza universitaria: las actuaciones docentes en el aula y el pensamiento de los profesores sobre la enseñanza. Desde la década de los 70 hasta la actualidad, ambos temas han sido objeto de investigación a través de diversas metodologías. Los modelos conceptuales que subyacen a los diferentes enfoques que analizan la complejidad de la vida en el aula han evolucionado en mayores niveles de profundidad y extensión: desde la mirada de la racionalidad técnica, que pretende explicar las prácticas docentes mediante la verificación de patrones de conducta esperables ante situaciones regulares en el aula, hasta una mirada constructivista, que admite la singularidad y complejidad de la clase.

La investigación se desarrolla entre los años 2006 y 2007, en una universidad privada de Argentina, y su objetivo es estudiar las prácticas y concepciones sobre la enseñanza que poseen 25 profesores universitarios de la carrera de medicina. Para la recolección de la información se empleó una ficha de observación de clases semiestructurada y un inventario atribucional de teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza, elaborado por Rodrigo, Rodríguez y Marrero. Finalmente, se estudió la relación entre las prácticas docentes observadas y las concepciones de enseñanza seleccionadas.

Palabras clave: educación superior, enseñanza, prácticas pedagógicas, comportamiento del docente, modelo educativo (fuente Tesouro de la Unesco).

Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios

Teaching Concepts and Their Relationship to Teaching Practices: A Study with University Professors

Conceições de ensino e sua relação com as práticas docentes: um estudo com professores universitários

Ariana De Vincenzi

Magíster en Gestión Educativa.

Profesora titular, Universidad Abierta Interamericana, Buenos Aires, Argentina.

ariana.devincenzi@vaneduc.edu.ar

Abstract

The focus of this work is on analyzing two dimensions that are fundamental to a study of university teaching: how teachers act in the classroom and how they view teaching. Since the 1970s, both topics have been the object of research developed through a variety of methods. The conceptual models underlying the different approaches used to analyze the complexity of classroom life have evolved to greater levels of depth and scope: from the technical rationality approach, which tries to explain teaching practices through verification of the behavior patterns anticipated in response to regular classroom situations, to a constructivist approach that acknowledges the singularity and complexity of the classroom. The study was conducted between 2006 and 2007, at a private university in Argentina, to examine the teaching practices and concepts of 25 university professors in the field of medicine. The information was collected with a semi-structured class observation chart and an attributional inventory of teaching theories implicit in the faculty, designed by Rodrigo, Rodríguez and Marrero. The relationship between the teaching practices observed and the selected teaching concepts was examined as well.

Key words: Higher education, teaching, teaching practices, teacher's behavior, educational model (Source: UNESCO Thesaurus).

Resumo

Neste artigo analisam-se duas dimensões essenciais no estudo do ensino universitário: o desempenho dos professores nas aulas e o pensamento do professor sobre o ensino. Desde os anos setenta até hoje, os dois temas tem-se pesquisado empregando diversas metodologias. Os modelos conceituais nos que baseiam-se as diversas abordagens que analisam a complexidade da vida na aula tem alcançado maiores níveis de profundidade e extensão: desde a visão da racionalidade técnica, que explica as práticas docentes verificando padrões de comportamento desejados nas situações do dia a dia na aula, até uma visão construtivista, que admite a singularidade e a complexidade da classe.

A pesquisa foi realizada entre 2006 e 2007 em uma universidade privada da Argentina. O seu objetivo foi estudar as práticas e concepções de 23 professores universitários da carreira de medicina sobre o ensino. Para recolher a informação utilizou-se uma ficha de observação de classes semi-estruturada e um inventário de atribuição de teorias implícitas do corpo docente sobre o ensino, elaborado por Rodrigo, Rodríguez e Marrero. Por último, estudou-se a relação entre as práticas docentes observadas e as concepções de ensino selecionadas.

Palavras-chave: educação superior, ensino, práticas pedagógicas, comportamento do docente, modelo educacional (fonte: Tesouro da Unesco).

Introducción

Los cambios sociopolíticos y económicos suscitados en las últimas décadas han impactado en la universidad; ello ha generado un profundo proceso de transformación, que implica no solo la revisión de las formas de organización y funcionamiento de las instituciones, sino también un replanteo del trabajo de los profesores universitarios.

El vertiginoso avance y transformación del conocimiento y su rápida obsolescencia, la progresiva masificación de la educación superior y la consiguiente heterogeneidad del alumnado, sumados a la incorporación de nuevas tecnologías de la información y la comunicación, son características que definen el escenario universitario. Del mismo modo, también comprometen a una profunda reflexión sobre los enfoques y actuaciones en la enseñanza universitaria en torno a las intervenciones didácticas que contribuyan a formar individuos con capacidad para insertarse crítica y creativamente en diferentes contextos sociales, con capacidad de autoaprendizaje y preocupación en su desarrollo personal. La crisis del profesionalismo al que se enfrenta hoy la universidad (Schön, 1992; Hargreaves, 2002) refiere a la crisis de confianza tanto en la educación profesional como en los propios profesionales para guiar la práctica. En el campo profesional de la enseñanza, esta crisis se acentúa aún más si se analizan los parámetros de identidad socioprofesional del docente universitario, con frecuencia vinculados al beneficio del estatus social que otorga la docencia universitaria y en detrimento de los elementos desde los que se construye dicha identidad (Zabalza, 2004).

Si bien está planteado en los debates acerca del mejoramiento de la calidad de enseñanza que la profesión docente implica exigencias de conocimientos del área pedagógica para poder ejercerla, no se ha regulado aún en la Argentina el requisito de una titulación que habilite para el ejercicio de la tarea de enseñar en el nivel universitario. Además,

los dominios específicos de cada campo profesional generan, en el contexto de la educación universitaria, discursos pedagógicos divergentes y fragmentados que dan cuenta de un pluralismo profesional (Schön, 1992), pudiéndose percibir la coexistencia de diversas concepciones sobre la docencia, sin que ninguna alcance la condición de discurso dominante. Asimismo, admite pluralización de modalidades de intervenciones y prácticas docentes.

El presente trabajo se centra en el análisis de dos dimensiones esenciales para el estudio de la enseñanza universitaria: las prácticas docentes en el aula y sus concepciones sobre la enseñanza.

Las prácticas docentes en el aula

Durante el siglo XX se realizaron diversas investigaciones acerca de las prácticas docentes que arrojaron cantidad de información sobre los diferentes factores que intervienen en el proceso de enseñanza. Dichos factores o dimensiones de análisis se manifiestan –en mayor o menor relevancia y con determinado significado– en la actuación docente en el aula. Al respecto, Pérez Gómez (1989) realizó un análisis de las investigaciones empíricas producidas en el campo de la enseñanza entre las décadas de los años sesenta y setenta e identificó modelos conceptuales que subyacen a estas investigaciones y que orientan la atención hacia algunos de los aspectos particulares de la vida en el aula. Esta perspectiva selectiva reflejada en los diferentes modelos explicativos de la práctica *docente* “ha evolucionado en un sentido de mayor profundización y extensión, para abarcar y reflejar con mayor fidelidad la complejidad de los fenómenos reales que ocurren en el ámbito natural del aula” (Pérez Gómez, 1989, 96).

Por constituir dimensiones del proceso de enseñanza existe entre ellas una interacción permanente que limita la posibilidad de identificarlas como manifestaciones independientes que se materializan en una sola actividad o referencia verbal del

docente o en un momento específico de la clase. Las dimensiones que se estudian en la observación de las prácticas docentes son: la planificación; la estructuración metodológica del contenido de la enseñanza; las interrelaciones entre docente y alumnos en torno a las actividades académicas; los procedimientos de evaluación implementados; la organización de la vida en el aula y el tipo de tareas académicas.

En este sentido, al analizar las prácticas docentes debe estar presente la idea de que ninguno de los modelos explicativos se identificará en el aula en forma pura sino que se podrá advertir, a partir del análisis de las dimensiones de la práctica docente, un prevalencia de las características propias de un modelo respecto de los demás.

Atentos a los modelos explicativos de las prácticas docentes en el aula reconocidas por Pérez Gómez (1989), y considerando también los enfoques de la enseñanza descritos por Fenstermacher (1998), se reconocen tres tipos de configuraciones de la práctica docente:

La práctica docente como actividad técnica. Este tipo de prácticas caracterizó la manera de actuar y pensar la enseñanza entre las décadas de los años cuarenta y setenta. Desde este modelo, la vida en el aula se reduce a las relaciones que se establecen entre la actuación docente y su incidencia sobre el rendimiento del alumnado. Las investigaciones realizadas por Lippit y White (1943) y “el análisis de interacción” de Flanders (1965) se encuadran en este tipo de modelo explicativo de la enseñanza. La actividad del profesional, entendida desde este modelo, es básicamente instrumental y dirigida a la solución de problemas mediante la aplicación rigurosa de teorías y técnicas científicas. El docente –en esta perspectiva– es considerado un técnico, y su intervención docente responde a lo que Schön (1987) denominó “racionalidad técnica”.

La práctica docente como comprensión de significados. A partir del aporte de la psico-

logía cognitiva a la psicología del aprendizaje, durante la década de los años setenta comienza a reconocerse la importancia de la mediación de los procesos mentales en el comportamiento del docente y de los alumnos. La práctica docente es el resultado de la manera como el docente piensa su intervención. Asimismo, reconoce la necesidad de identificar las estrategias cognitivas con las que el alumno procesa la información, toda vez que el aprendizaje es considerado como el resultado de la actividad mental. Enmarcadas en esta perspectiva del análisis de la enseñanza se encuentran las investigaciones de Yinger (1977), Elstein (1977) y Stenhouse (1975).

Según Pérez Gómez (1992), este tipo de prácticas docentes puede encontrarse centrado en el docente y en su mirada particular del proceso educativo, o en el alumno y en su aproximación al aprendizaje.

La práctica docente como espacio de intercambios socioculturales. Subyace a este tipo de práctica docente el modelo pedagógico ecológico, el cual se desarrolló a fines de la década de los setenta. Al igual que en el modelo mediacional, en este modelo pedagógico el docente y el alumno son activos procesadores de información e interactúan en contexto de clase, produciéndose una recíproca influencia en los comportamientos del profesor y de los alumnos y en la construcción de significados. La diferencia de este modelo es que reconoce la incidencia del contexto físico y psicosocial en la actuación individual y grupal del docente y de los estudiantes. Doyle (1997) señala que la vida en el aula es un espacio ecológico donde se producen acontecimientos que asumen un carácter evaluador, fruto de un intercambio –más o menos explícito y formalizado– de actuaciones del alumno por calificaciones del profesor. Dicho tipo de intercambio atraviesa tanto a la estructura de tareas académicas que se desarrollan en el aula como a la estructura social de participación.

La estructura de las tareas académicas se refiere a las actividades que concretan el currículo en acción. Desde este aspecto, se denomina “estructura” porque es necesario identificar el sentido que adquieren las diferentes actividades que desarrollan el individuo y el grupo. Dicha intencionalidad subyacente dependerá del tipo de tareas a las que se dedican los alumnos y el docente, el nivel de intervención de los alumnos en la naturaleza de las tareas, su distribución en el espacio y el tiempo, y el tipo de intercambios que se favorecen para el desarrollo de las tareas propuestas.

Por otra parte, la estructura social de la participación se refiere al sistema de normas y patrones culturales explícitos o tácitos que rigen los intercambios y las relaciones sociales en el grupo de aula. Nuevamente la idea de estructura refiere a la construcción de un sentido en el marco de los intercambios socioculturales. En tal contexto se define el nivel de participación de los alumnos en clase, el rol que ocupa el docente y el que asumen los alumnos, y el nivel de intervención de los estudiantes en la regulación de los intercambios, entre otros aspectos.

Las concepciones sobre la enseñanza

Desde mediados de la década de los años setenta se ha consolidado una línea de investigación en el área de la enseñanza centrada en el pensamiento del profesor. Los numerosos trabajos producidos han sido desarrollados desde diversas perspectivas teóricas y enfoques metodológicos, pero coinciden en reconocer al docente como agente activo en el desarrollo del proceso educativo. Clark y Yinger (1979); Marzano (1988); Maureen Pope (1991); Pratt (1992); Rodrigo y otros (1993); Kember (1997); Feldman (2004).

Uno de los conceptos que se utilizan para estudiar las concepciones que tienen los profesores sobre la enseñanza es el de teorías implícitas, las cuales se definen como simplificaciones de la

estructura correlacional del mundo, dando lugar a la construcción de modelos mentales o interpretaciones de la realidad con las que el sujeto opera. Las mismas tienen una “función descriptiva o predictiva de los acontecimientos pero escasamente explicativa”. Dada su naturaleza de representaciones implícitas, no serían accesibles a la reflexión consciente (Pozo Muncio, 2001, 230).

Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993, 245) definen las teorías implícitas sobre la enseñanza como “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”. En esta definición marcan la conexión entre los conocimientos subjetivos y experienciales y los conocimientos formales y profesionales que subyacen a la concepción de enseñanza que poseen los profesores.

En seguida se analizan cada una de las teorías implícitas de los profesores sobre la enseñanza, conforme las describen Rodrigo y otros (1993):

La teoría dependiente. Toma como marco de referencia los principios de la teoría tradicional de la educación. En este tipo de teoría implícita, el profesor concibe la enseñanza como dependiente de los contenidos que debe transmitir y de sí mismo, quien se asume como fuente de conocimiento. El aprendizaje es receptivo, memorístico y asociativo, y el alumno contempla un rol pasivo. La planificación de la tarea es única, extrínseca al docente, y el único medio o recurso de trabajo es el texto. La relación entre el alumno y el docente es distante.

La teoría productiva. Se enmarca en la teoría pedagógica técnica, cuyos principales representantes en la enseñanza son Bobbit y Tyler. Esta teoría implícita de los profesores destaca a la enseñanza como el proceso a través del cual se implementan las estrategias más convenientes para el logro eficaz de los resultados esperados y

plasmados en objetivos. La evaluación asume un lugar relevante como mecanismo de control. Además, la relación con los alumnos es jerárquica, no hay espacio para el intercambio y el aprendizaje se produce en un contexto de construcción individual del tipo estímulo-respuesta.

La teoría expresiva. Se basa en la corriente pedagógica activa de John Dewey. Desde esta teoría implícita sobre la enseñanza, la actividad es fundamental, orientada a una permanente experimentación, que conlleva un rol activo del alumno. El aprendizaje se produce en contextos de interacción, donde los alumnos trabajan en pequeños grupos. Existen espacios de acuerdo entre el docente y los alumnos respecto de las actividades académicas por realizar, siendo la planificación una guía u orientación del trabajo que deben realizar.

La teoría interpretativa. Encuentra sus supuestos en la corriente pedagógica constructiva, que se consolida en la segunda mitad del siglo XX con la obra de Piaget, los movimientos de la escuela nueva y la pedagogía operatoria. Se centra fundamentalmente en el alumnado, en sus necesidades y en su proceso de aprendizaje. Los rasgos más distintivos de esta teoría implícita de los profesores sobre la enseñanza son: el lugar del docente como “orquestador” - “artista”, quien promueve la interacción con los estudiantes y, por ende, asume una enseñanza centrada en el aprendizaje del alumno, favoreciendo experiencias cooperativas de trabajo con permanentes espacios para la negociación de significados.

La teoría emancipatoria. Se consolida en el siglo XX con los trabajos de la nueva sociología de la educación (Giroux, Apple, Freire). Su eje conceptual es la racionalidad emancipatoria, asentada en la preocupación por las dimensiones sociales de la práctica educativa y la influencia del contexto en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El objetivo principal de este trabajo de investigación es estudiar cómo enseñan los profesores

de la carrera de medicina de una universidad privada argentina. A tal fin se describen las prácticas docentes que efectivizan los profesores de medicina mediante la observación de sus clases y se relevan las concepciones de enseñanza que poseen los profesores observados mediante un instrumento psicotécnico. Finalmente, se evalúa la relación entre las prácticas observadas y las concepciones de enseñanza relevadas para describir las formas en que los docentes de medicina configuran la enseñanza.

Material y métodos

Se realizó un trabajo de investigación en una universidad privada de Argentina, para lo cual se efectuó un abordaje cualitativo y un diseño descriptivo. El abordaje cualitativo, privilegiando la observación *in situ* del desarrollo de las prácticas concretas de enseñanza, permite la conceptualización de las mismas desde una perspectiva que integra los aportes de las corrientes pedagógicas actuales. En este sentido, se enfatiza en la construcción de los datos desde el propio análisis de las observaciones realizadas. El diseño descriptivo indaga las concepciones de enseñanza prevalentes entre los docentes de la carrera de medicina a través de un instrumento psicométrico.

La población la componen todos los docentes de la carrera de medicina de una universidad de gestión privada. Respecto de los criterios de inclusión, los docentes que participan de la presente investigación tienen a cargo el desarrollo de actividades de docencia en alguna de las asignaturas del plan de estudios, siendo un total de 40 asignaturas. La muestra se conforma de acuerdo con la posibilidad de que tales docentes puedan ser observados, tanto en los módulos teóricos como prácticos del ciclo básico y clínico de la carrera de medicina. En este sentido, y teniendo en cuenta que el ciclo clínico de todas las carreras de medicina se desarrolla en ámbitos hospitalarios, se advierte sobre la

limitación de acceso a ciertas áreas restringidas para preservar la intimidad de los pacientes con quienes interactúan los profesores y los estudiantes.

La muestra final no probabilística está constituida por 25 profesores que enseñan medicina a través del desarrollo de alguna de las 40 asignaturas del plan de estudios de la carrera, representando el 63% de la población.

En cuanto a las características demográficas, se observa que la variable sexo de los profesores está representada en su mayoría por docentes varones (60%) respecto del porcentaje de docentes mujeres (40%). La edad de los profesores varía en un rango que va desde mayor de 30 años hasta 60 años. Se trata de una muestra de profesores situada en un rango de edad medio de 50 a 59 años. El intervalo de edad menos representativo es de 30 a 39 años.

En relación con la formación recibida, el 100% poseen título de grado universitario, el 84% poseen título de posgrado (especialización, maestría o doctorado).

Por último, en relación con la formación pedagógica recibida, el 56% han realizado una carrera de formación docente sistemática.

Instrumentos empleados para el relevamiento de la información

- Ficha de observación

La ficha de observación de clases abarca las dimensiones de la práctica docente identificadas en el marco teórico: la planificación, la estructuración metodológica de la clase, los procedimientos de evaluación implementados, la interacción en el aula, la organización de la vida en el aula, el tipo de tareas académicas. En tal sentido, se identifican una serie de aspectos que deben ser observados en el aula para describir la presencia o ausencia de dichas dimensiones en las prácticas docentes observadas. Asimismo se referencian palabras clave para la narración de la observación, que representan conceptos desarrollados sobre cada dimensión en el marco teórico.

- Inventario atribucional de teorías implícitas (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993)

Para relevar las concepciones de enseñanza se utiliza el inventario atribucional de las teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza, elaborado por Rodrigo y otros (1993). Este instrumento está compuesto por 33 frases autorreferenciales, que se puntúan mediante la escala Likert de cinco puntos, y corresponden a las siguientes teorías: Teoría dependiente, Teoría productiva, Teoría expresiva y Teoría interpretativa. Cada escala presenta así un puntaje máximo teórico, que será de 56 puntos para aquellas que poseen 7 ítems, y de 48 puntos para las de 6 ítems. El puntaje mínimo teórico es 0 puntos, para todas las escalas. Los resultados de Rodrigo (1993) respecto de la correlación media de todas las teorías es $r = .83$, con un nivel de significación de $p = .001$ (muestra 100 docentes EGB).

Resultados

Resultados sobre las prácticas de enseñanza

Del análisis de las observaciones de clases se pueden identificar características distintivas de los tres modelos pedagógicos sobre las prácticas de enseñanza reflejadas en dichas clases. En todos los casos, se verificó la prevalencia de características propias de un modelo pedagógico sobre prácticas docentes. Según se observa en la tabla 1:

A. “La práctica docente como comprensión de significados” es la configuración prevalente identificada en las prácticas de enseñanza del 64% de la muestra de docentes (16 profesores de medicina). Subyace a este tipo de prácticas un modelo pedagógico mediacional. Si se analizan estos 16 casos, se encuentra que:

- El 50% de los profesores configuran sus clases integrando en forma prevalente elementos de “la práctica de enseñanza como comprensión de significados”. Siete de ellos están a cargo de asignaturas que se desarro-

llan en el aula, sin contacto con pacientes, y un profesor está a cargo de una asignatura que se desarrolla en ámbitos hospitalarios pero sin contacto con pacientes.

- El restante 50% configuran sus clases integrando elementos propios de “la práctica docente como comprensión de significados”, combinados, por un lado, con indicadores vinculados a una “práctica docente como actividad técnica” (cuatro docentes) y, por otro, con indicadores de una “práctica docente como espacio de intercambios socioculturales” (otros cuatro docentes más). Los primeros cuatro profesores desarrollan sus clases en el aula, sin contacto con pacientes, y los cuatro siguientes están a cargo de asignaturas que se desarrollan en contextos hospitalarios en contacto con pacientes.

B. “La práctica docente como actividad técnica” se evidencia en las clases observadas de cinco docentes a cargo de asignaturas que se dictan en contextos hospitalarios, sin contacto con pacientes o en aulas. Subyace a este tipo de prácticas docentes el modelo pedagógico proceso-producto.

C. “La práctica docente como espacio de intercambios socioculturales” se identifica en cuatro profesores a cargo de asignaturas que se desarrollan en ámbitos hospitalarios en contacto con pacientes. Subyace a este tipo de prácticas docentes el modelo pedagógico ecológico.

Si se considera el contexto físico donde se desarrollan las clases, se advierte que:

- En contextos hospitalarios, cuando los profesores desarrollan su clase en contacto con pacientes, incorporan características del modelo pedagógico ecológico. El 50% de esos docentes (ocho en total) configuran sus prácticas de enseñanza como espacios de intercambios socioculturales y el restante 50% desarrollan prácticas docentes combinando indicadores de “la práctica docente como es-

pacio sociocultural” y de “la práctica docente como comprensión de significados”. En general, son clases de sostenida interacción entre los estudiantes y con el docente, generándose un clima psicosocial que favorece la integración curricular de las experiencias y conocimientos adquiridos por los alumnos a lo largo de la carrera. La diferencia que se advierte entre los dos tipos de configuraciones de la enseñanza identificados en contextos hospitalarios está dada por el grado de intencionalidad con que el docente orienta el proceso educativo y su capacidad de advertir la incidencia de las variables contextuales en la vida del aula.

- En el aula, donde las clases se desarrollan sin contacto con los pacientes, la mayoría de los docentes (12 de los 17 docentes que desarrollan sus clases en aulas) incorporan, en la manera en que abordan la enseñanza, características del modelo pedagógico mediacional. A la vez, ocho de ellos configuran sus prácticas docentes como comprensión de significados y los otros cuatro docentes combinan en sus prácticas indicadores de la “práctica de enseñanza como comprensión de significados” y de “la práctica docente como actividad técnica”. En general, son clases con alta participación del alumnado en donde el docente define la orientación de los aprendizajes. Este asume el rol de tutor o guía que reconoce las necesidades e intereses de los alumnos y –a través de la estructuración de actividades académicas– los orienta a la apropiación de nuevos conocimientos. La diferencia que se advierte entre los dos tipos de configuraciones de enseñanza identificados está dada por el grado de control que tiene el docente sobre la actividad académica y sobre las relaciones que se producen en el aula.

En síntesis, tanto en contextos hospitalarios como en las aulas, la toma de decisión que realiza el docente sobre la actividad académica –durante la enseñanza preactiva (proceso de planificación) y durante la enseñanza interactiva– modifica la configuración de la práctica de la enseñanza.

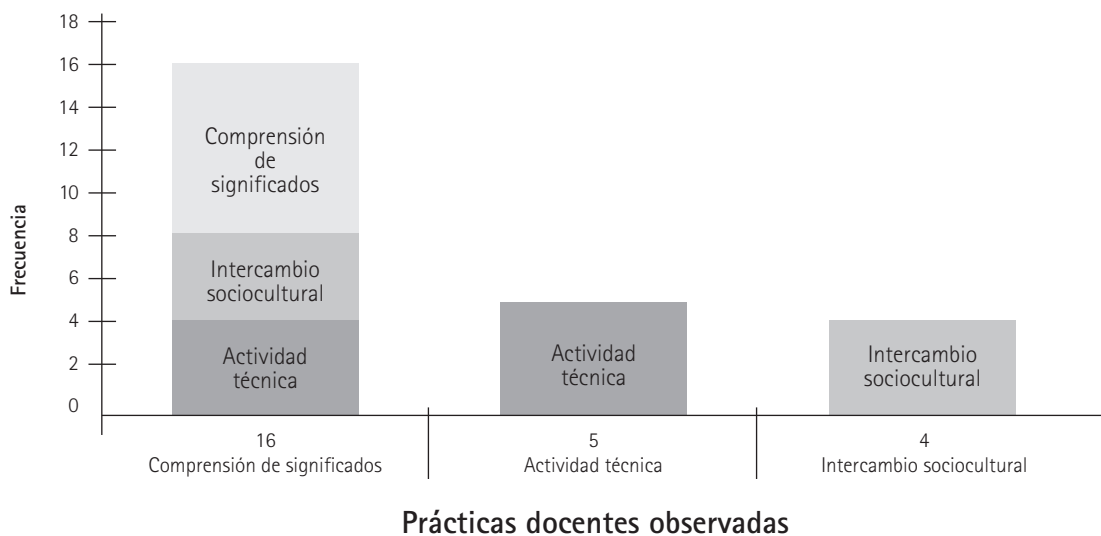
Cuando el grado de control que tiene el docente sobre la actividad académica es menor, mayor resulta el espacio de negociación con los alumnos acerca de las expectativas de trabajo que constituyen el eje principal del proceso de intercambios académicos que se producen en el aula. Desde una mirada técnica, la toma de decisiones que realiza un docente sobre la actividad académica incrementa el nivel de control que tiene el docente sobre

la misma y reduce la posibilidad de negociación de un plan de actuación acordado con los alumnos.

En todas las clases observadas, los docentes plantearon un marco de referencia que dio sentido a las intervenciones de cada profesor, el cual fue explicitado a los alumnos a través de la enunciación de los contenidos por desarrollar, de las tareas académicas previstas o de objetivos de trabajo.

Esta evidencia de toma de decisión por parte del docente, antes y durante su intervención, se materializa en el programa de la asignatura que actúa como una guía de trabajo y en el uso de recursos auxiliares –prioritariamente diapositivas– con información e ilustraciones vinculadas a los contenidos que se tratan en clase.

Tabla 1. Distribución de la muestra según la práctica docente prevalente



Resultados sobre las concepciones de enseñanza

Según se observa en la tabla 2, el 68% de la muestra asume los principios de las teorías expresiva e interpretativa, descritas por Rodrigo y otros (1993).

La manera en que los docentes de la carrera de medicina piensan la enseñanza estaría dando cuenta de una racionalidad práctica o comunicativa (Rodrigo y otros, 1993) mediante la cual el docente promueve espacios de intercambios con los

estudiantes, quienes asumen un alto nivel de participación en la vida del aula. Conforme a este perfil, los docentes esperan que los alumnos construyan sus conocimientos en un clima de interrelaciones entre sí y con el docente. Los profesores aceptaron de plano las frases “en mi clase, es la asamblea de alumnos y de formador la que realmente regula la convivencia democrática”; “la discusión en clase es esencial para mantener una adecuada actividad de enseñanza”; “estoy convencido de que las relaciones en el aula deben ser plurales e iguales”. En cambio, rechazaron la frase “procuro que en mis clases haya un cierto clima de competitividad entre los alumnos, porque los motiva mejor”.

En coincidencia con lo advertido por Pérez Gómez (1987, 213) respecto de los procesos cognitivos implicados en la adopción de decisiones: “consciente o no de sus procesos, de los influjos de factores internos o externos y de la riqueza y relevancia de sus consecuencias, el profesor planifica”. Se observa que todos los docentes de este perfil rescatan la dimensión técnica de la planificación; de esta manera advierten la acción de planificar sus clases conforme a objetivos por cumplir, acordando en forma total con la frase “realizo la programación primero, enunciando claramente los objetivos y luego seleccionando contenidos, actividades y evaluación”. Además, consideran los intereses y necesidades de los alumnos como factores condicionantes de su planificación. Las siguientes frases con las que los docentes de este perfil acuerdan por completo, evidencian esta afirmación: “mis objetivos como formador tienen en cuenta los intereses y necesidades expresados por el alumno”; “siempre he dicho que para que la formación funcione de manera eficaz, hay que hacer una valoración adecuada de las necesidades”.

La mirada técnica sobre la planificación pareciera otorgar al docente el control de la actividad académica que se realiza en el aula y las reglas de intercambio. En ese sentido, los profesores acorda-

ron plenamente con las siguientes frases: “en mis clases, siempre seleccionamos textos y materiales para trabajar conforme a los objetivos que hemos propuesto y previa discusión entre toda la clase”; “opino que el formador tiene que ser capaz de controlar la enseñanza”.

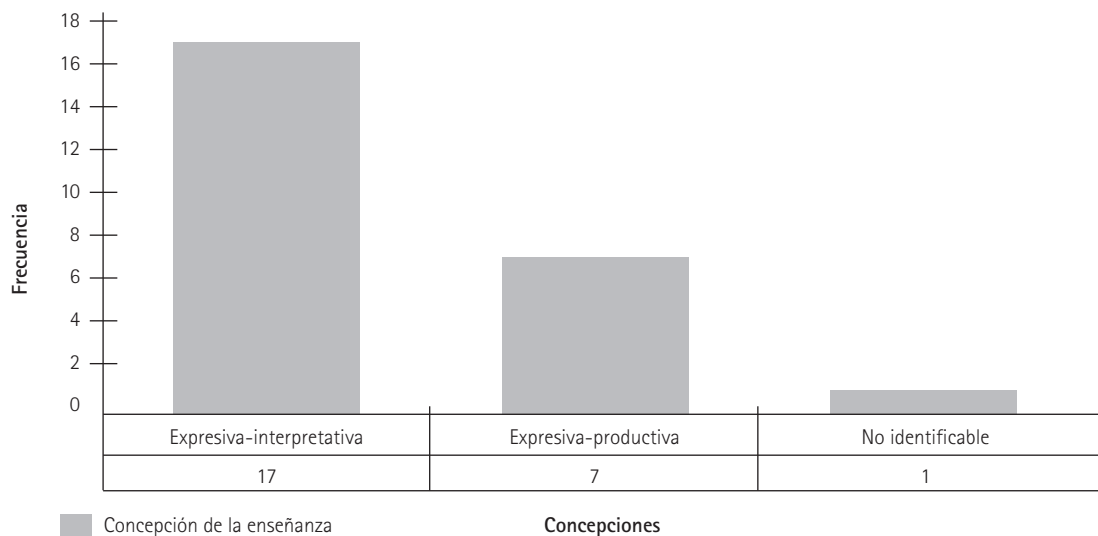
En este perfil, los docentes rechazaron la teoría tradicional, específicamente las frases referidas a mantener la distancia en la relación con los alumnos, a marcar el ritmo de su aprendizaje y a generar espacios competitivos entre ellos.

Otro perfil –identificado en el análisis de las concepciones de enseñanza que poseen los profesores de medicina– resulta de la combinación de elementos de la teoría productiva y la expresiva, y corresponde al 20% de los docentes de la muestra. En este caso, se trata de profesores que piensan la enseñanza como un proceso a través del cual se debe procurar la participación activa del alumnado en la construcción de sus conocimientos. En este perfil, los profesores acordaron en forma absoluta con la totalidad de las frases que refieren a la teoría expresiva. Nuevamente surge el concepto de planificación como un comportamiento preactivo que regula la actuación en el aula y se configura a través de la formulación de objetivos. En este perfil, la intervención del docente en el aula responde a una racionalidad técnica, mediante la cual se propone conducir a los estudiantes al logro de los resultados esperados. Estos profesores estuvieron de acuerdo con la frase: “estoy convencido de que si a los alumnos no se les fuerza a aprender, ellos, por sí mismos, no estudiarían”. Aparecen en este perfil elementos de la teoría emancipatoria, que permiten describir la manera en que estos profesores conciben particularmente los contenidos que se imparten en el proceso educativo. Entienden que “el conocimiento que se transmite implica nociones de poder y de control social, aumenta las diferencias sociales y representa la ideología de la sociedad”. De este modo, se trataría de profesores

que piensan la enseñanza como un proceso por el cual se debe fomentar la participación activa de los alumnos hacia el logro de los objetivos de

aprendizaje, propuestos por el docente. Estos objetivos refieren a recortes de cultura que representan la ideología e intereses de la sociedad.

Tabla 2. Distribución de la muestra según la concepción de enseñanza



Resultados sobre la relación entre actuar y pensar

Según la tabla 3, el 60% de los profesores de la muestra guardan congruencia entre la manera en que configuran su práctica docente y la concepción que asumen sobre la enseñanza; en tanto que el 40% restante no mantienen dicha coherencia.

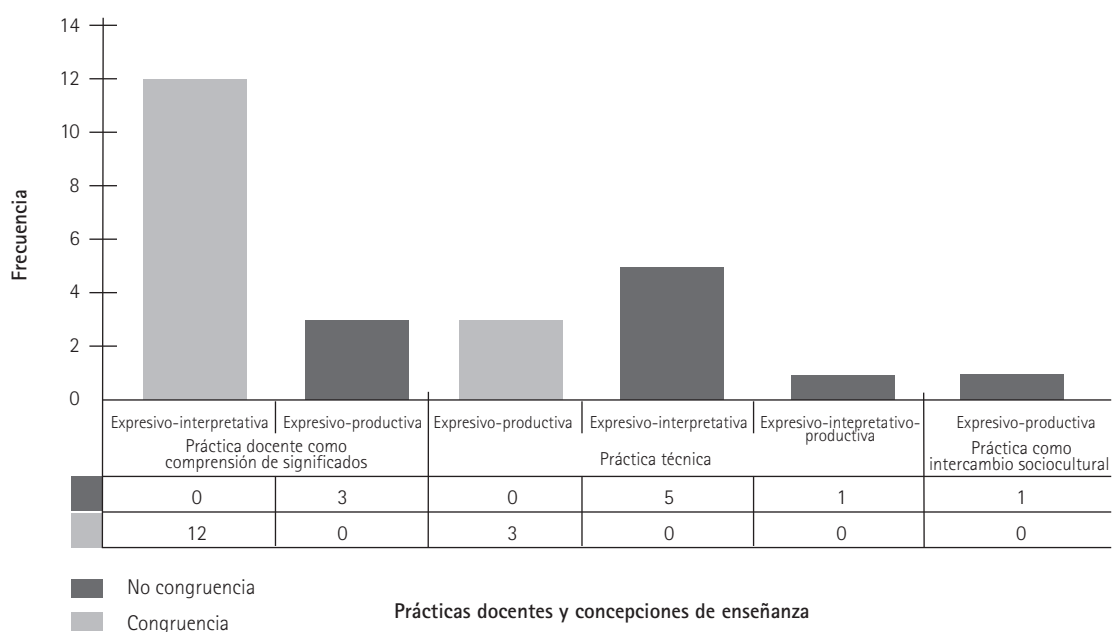
De los 15 docentes que presentan congruencia entre la manera de actuar y pensar la enseñanza, 12 de ellos configuran sus prácticas docentes incluyendo características de la práctica como comprensión de significados, y, a la vez, piensan la enseñanza integrando elementos propios de las teorías expresiva e interpretativa. Este tipo de docentes configuran la enseñanza mediante componentes que se reiteran tanto en sus prácticas como en sus concepciones. Se trata de profesores que reconocen a los estudiantes y a sí mismos como activos proce-

sadores de información. Esto es, admitir que el proceso educativo se desarrollará a partir de un espacio de negociación de significados y expectativas de trabajo entre alumnos y docentes donde se definen los resultados de aprendizaje por alcanzar. A tal fin, el docente organiza las actividades académicas conforme a las capacidades, necesidades y conocimientos previos de los estudiantes. Los segmentos de interacción del docente con los estudiantes y de los estudiantes entre sí están siempre presentes en las clases y en la concepción que tienen sobre la enseñanza. Estos espacios son concebidos como ámbitos democráticos, espacios de discusión y de acuerdos, siendo aprovechados por el docente para evaluar los avances y dificultades de los estudiantes en la construcción de los aprendizajes. Estos docentes reconocen la importancia de la planificación en

la enseñanza preactiva y otorgan una intencionalidad pedagógica explícita a su intervención. Por su parte, el docente da cuenta de este tipo de intencionalidad en su manera de concebir la enseñanza, al reconocer la importancia de presentar los objetivos de trabajo y demás materiales didácticos y discutirlos con los estudiantes en clase. En este sentido, también admiten en su actuación y pensamiento la necesidad de resignificar esos objetivos en el contexto de la enseñanza interactiva. El docente regula los tiempos de trabajo, el espacio donde se produce el proceso educativo y el uso de los materiales educativos. Estas dimensiones del proceso educativo no se manifiestan en forma espontánea en el aula sino que el docente interviene sobre ellas, definiendo roles y pautas de comportamiento en la vida en el aula.

Respecto de los diez docentes que no guardan congruencia entre su manera de actuar la enseñanza y concebirla, cuatro de ellos piensan la enseñanza como una combinación de supuestos de las teorías productiva y expresiva e intervienen en el aula con una práctica concebida como comprensión de significados (tres docentes) o como espacio de intercambios socioculturales (un docente). Por el contrario, cinco de los docentes restantes configuran su intervención docente como actividad técnica y conciben la enseñanza combinando elementos propios de las teorías expresiva e interpretativa. Finalmente, el último de los docentes de este grupo presenta una práctica docente como actividad técnica y piensa la enseñanza integrando supuestos de todas las teorías pedagógicas consideradas.

Tabla 3. Distribución de la muestra según el grado de congruencia entre el tipo de práctica docente y la concepción de enseñanza



Discusión

1. El docente configura intencionalmente su práctica como mediador entre los conocimientos que adquirirán los estudiantes y las capacidades de apropiación de los mismos.

El 64% de los docentes de la carrera de medicina (16 profesores) configuran su práctica de enseñanza conforme a un modelo de “práctica docente como comprensión de significados”. Este tipo de prácticas docentes rescata la importancia de reconocer, tanto en el docente como en los alumnos, su capacidad para procesar la información a la que somos sometidos en cada instante por la interrelación que se produce con el contexto social. En este sentido, se trata de docentes que asumen la explícita intención pedagógica de relevar los conocimientos previos de los estudiantes, identifican sus necesidades e intereses y adaptan los materiales de trabajo y actividades académicas a dichas características relevadas. Estos profesores pretenden intervenir sobre las variables contextuales que operan en la vida del aula, orientando diferentes aspectos –como el tiempo destinado al desarrollo de las diferentes actividades académicas, la utilización del espacio, los segmentos de intercambio, entre otros– a las expectativas de trabajo definidas. Asimismo, son docentes que piensan la enseñanza como una actividad mediante la cual se debe favorecer la participación activa del alumnado en el proceso educativo, y ante la cual el docente debe disponer de principios de procedimiento y valores que presidan su intervención y le otorguen intencionalidad pedagógica.

2. El contexto psicosocial que se configura en los diferentes ámbitos de enseñanza condiciona la actuación del docente en el aula.

La práctica docente como comprensión de significados –sustentada en una concepción de la enseñanza con base en las teorías expresiva e interpretativa– se da con mayor frecuencia en el contexto del aula que en el contexto de los hospitales, donde los estudiantes interactúan con los

pacientes y en las asignaturas del ciclo básico de la carrera de medicina. Por lo tanto, podría inferirse que la mediación del docente –entre el alumno y el conocimiento por apropiar– pretende servir de andamio o soporte para favorecer un aprendizaje significativo por parte de los estudiantes, que a la vez evite desvirtuar la naturaleza del conocimiento experto esperado y permita incentivar el desarrollo de ciertas competencias explícitamente reconocidas como necesarias en la formación inicial del médico. Esta mediación docente permitiría crear las bases para que puedan recibir y entender los contenidos de la formación clínica. Por el contrario, en contextos hospitalarios donde se desarrollan la mayoría de las asignaturas del ciclo clínico, la configuración de la intervención docente prevalente es “la práctica docente como espacio de intercambios socioculturales” (la misma se presenta en ocho de los once docentes que desarrollan su actividad en el ciclo clínico de la carrera). Aquí, la mediación entre los conocimientos por apropiar y los estudiantes se produce en el contexto de los intercambios socioculturales que se generan en torno a los pacientes. En una relación dialéctica entre la teoría y la práctica, el “conocimiento se construye en la acción” (Schön, 1992). Estos docentes adscriben a una concepción de enseñanza descentralizada, construida en base a espacios de negociación constante de significados y expectativas de trabajo, así como en la relación dialógica permanente entre los estudiantes, con los pacientes, con el docente y con la realidad que se configura y determina las orientaciones del proceso educativo. Son prácticas esencialmente ecológicas, en las que todas las dimensiones que se presentan en el espacio de trabajo determinan un clima psicosocial de intercambios y construcciones cooperativas.

3. La planificación constituye parte de la tarea que desarrollan los profesores universitarios.

Se evidenció, tanto en la observación de las prácticas docentes como en el relevamiento de las concepciones de enseñanza, una intención

explícita del docente por definir las expectativas de trabajo de cada clase. Esta explicitación da cuenta de la toma de decisiones proactiva que realiza el docente, la que en la mayoría de los casos se negocia con los estudiantes conforme a sus intereses y conocimientos previos.

4. Se puede advertir que aquellos profesores que configuran su intervención docente conforme al modelo de “la práctica docente como comprensión de significados” presentan una relación directa con las representaciones mentales que tienen sobre la enseñanza.

Se trata de docentes que tienen explícitas intenciones pedagógicas al abordar el proceso de enseñanza –tanto en términos de los resultados de aprendizaje esperados como en el reconocimiento de los intereses, necesidades y conocimientos previos de los estudiantes– a los fines de adecuar la organización de las actividades académicas a un espacio de construcción y de intercambios en torno al objeto de estudio propuesto. Tanto en su concepción de la enseñanza como en su actuación se relevan regularidades referidas a:

a. La **intencionalidad pedagógica en su intervención docente**, materializada en el programa de la asignatura –al cual se hace referencia verbal– y en recursos didácticos que se emplean en el aula –guías de aprendizaje, diapositivas, fotos, láminas.

b. Una **preocupación evidente por negociar con los estudiantes las expectativas de trabajo**, para orientar el tiempo de las actividades previstas y su organización. Una frase que evidencia esta preocupación, con la que todos los docentes que se encuentran en este grupo de la muestra de profesores manifestaron total acuerdo es: “en mis clases siempre seleccionamos los textos y materiales para trabajar, según los objetivos que hemos propuesto y previa discusión entre todos en clase”.

c. La **evaluación de los alumnos durante la clase mediante el interrogatorio**, como mecanismo para valorar el nivel de comprensión y tomar decisiones respecto de los temas que se deben reforzar, revisar o ajustar.

5. Los docentes que presentan, ya sea en su concepción de la enseñanza o en su práctica docente, claras evidencias de una mirada técnica no establecen relación de continuidad entre su actuación y su percepción.

Durante muchos años, la mirada técnica de la enseñanza –sustentada en un modelo educativo donde el comportamiento del profesor aparece relacionado con el rendimiento del alumno– fue el estilo de enseñanza prevalente en la manera de comprender y actuar la docencia y en los programas de capacitación profesional. Esta rutinización de técnicas de intervención docente para la obtención de resultados de aprendizaje específicos aún caracteriza la práctica profesional de algunos docentes que, ante situaciones divergentes, se encuentran limitados para afrontarlas con diferentes perspectivas de intervención. Concebir la vida en el aula desde una racionalidad técnica genera como problema fundamental enfrentarse a una realidad compleja, incierta y cambiante, que se resiste a ser encasillada. Estos docentes desarrollan una práctica rutinaria en el aula, aunque exponen una teoría acerca de su concepción sobre la enseñanza que dista de dicha práctica técnica, incorporando elementos propios de teorías expresivas e interpretativas de la enseñanza.

Para explicar esta discontinuidad es importante considerar investigaciones previas realizadas sobre la relación entre actuar y pensar en docentes:

- Molpeceres (2004): Refiere a la incidencia del contexto organizacional para explicar la falta de congruencia entre el comportamiento del docente en el aula y su pensamiento sobre la enseñanza. La divergencia de miradas sobre la profesión docente exi-

ge que algunos profesores deban realizar una síntesis particular y singular de las voces imperantes en su contexto de trabajo, estableciendo una relación entre elementos o conceptos que desde otra perspectiva no serían congruentes.

- Carretero (1991): Explica la discontinuidad entre pensar y actuar en docentes que se encuentran inscritos en programas de formación docente, señalando que pueden incurrir en un proceso de cambio conceptual a partir de la revisión de sus prácticas o creencias sobre la enseñanza.
- Schön (1992) se refiere a “la teoría expuesta” que produce el sujeto cuando intenta explicar sus acciones desde el lenguaje usual, y a “la teoría en uso”, que es la que utiliza en la actuación. La enunciación de las acciones no reflejaría exactamente a las mismas ya que implica un nivel diferente de construcción.
- Tillema y Hayon (2005) explican la discontinuidad entre las concepciones de los profesores sobre la enseñanza y sus prácticas a través de los dilemas que enfrentan los docentes universitarios. Los dilemas son preocupaciones pedagógicas asociadas a la situación de enseñanza. En busca de una solución que le permita controlar la inconsistencia entre las creencias y las prácticas de enseñanza, el docente realiza una reestructuración de las condiciones en que se produce la práctica o una reconceptualización acerca de la enseñanza.

Se plantean así algunas líneas por considerar referidas a la orientación que deberían asumir los programas de formación docente. Ante todo, diseñarlos como facilitadores de prácticas reflexivas, procurando que los profesores tomen conciencia de sus propias maneras de pensar y actuar en torno a la tarea docente. Admitir que cada práctica didáctica es singular, que es necesario que cada docente construya –conforme a conocimientos formales, intuitivos y reflexivos– su concepción de la enseñanza supone orientar los programas docentes hacia la promoción del pensamiento reflexivo, la toma de conciencia de esas estrategias cognitivas con que opera el docente en la configuración de la enseñanza. Si los programas de formación docente no apuntan a promover la autorreflexión docente como punto de partida para la comprensión de sus estrategias de enseñanza y sus limitaciones, y, desde allí, a favorecer la toma de conciencia sobre la necesidad de asumir un rol docente con conocimiento científico, con autonomía de gestión y con responsabilidad sobre sus intervenciones, no se puede solicitar a los estudiantes que alcancen tales competencias profesionales.

Asimismo, los programas de formación docente deberían propiciar entornos cooperativos en los que la revisión crítica de las propias prácticas sea resignificada desde la especificidad del campo profesional convocante. En este sentido, la construcción de acuerdos conceptuales, metodológicos y evaluativos entre los equipos docentes contribuirán a darle una mayor integración a la práctica docente y la equivalencia en cuanto a oportunidades de aprendizaje para los estudiantes.

Bibliografía

CARRETERO, M.; BENNETT, N.; JÄRVINEN, A.; POPE, M.; ROPO, E. La investigación europea sobre enseñanza y aprendizaje. En *Procesos de enseñanza y aprendizaje*. Buenos Aires: Aique, 1991, p. 146.

CLARK, C., y YINGER, R. Teachers' thinkings. En PETERSON, P., y WALBERG, H. *Research on teaching*. Berkeley: McCutchan Publishing Corp., 1979.

- FELDMAN, D. *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires: Editorial Aique, 2004.
- FENSTERMACHER, G., y SOLTIS, J. *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Editorial Amorrortu, 1989.
- HARGREAVES, A.; EARL, L.; MOORE, S.; MANNING, F. *Aprender a cambiar*. Barcelona: Editorial Octaedro, 2001.
- KANE, R.; SANDRETTO, S., y HEATH, C. Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. *Review of Education Research*, 2002, 72 (2).
- KEMBER, D. A reconceptualization of the research into university academic's conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 1997, 7 (3), pp. 255-275.
- MARZANO, R.J.; BRANDT, R.S.; HUGHEES, C.S.; JONES, B.S., et al. *Dimensions of thinking: a framework for curriculum and instruction*. Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum development, 1988.
- MOLPECERES, M.; CHULVI, B.; BERNAD, J.C. *Concepciones sobre la enseñanza y prácticas docentes en un sistema educativo en transformación: un análisis en los PGS*. Valencia: Organización Internacional del Trabajo. Centro Interamericano de investigación y documentación sobre formación docente, 2004, pp. 141-196.
- PÉREZ GÓMEZ, A. El pensamiento del profesor. Vínculo entre la teoría y la práctica. *Revista de Educación*, 1987, 284, pp. 199-221.
- PÉREZ GÓMEZ, A., y GIMENO SACRISTÁN, JI. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Editorial Akal Universitaria, 1989, pp. 478.
- POZO MUNICIO, I. *Aprendices y maestros, la nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Editorial Alianza, 2000, p. 383.
- PRATT, DD. Conceptions of teaching. A reconceptualization of the research into university academics' conceptions of teaching. *Adult Education Quarterly*, 1992, 42 (4), pp. 203-220.
- RODRIGO, M.J.; RODRÍGUEZ, A., y MARRERO, J. *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano* Madrid: Aprendizaje/Visor, 1993, pp. 339.
- SCHÖN, D. *La formación de profesionales reflexivos*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1992.
- TILLEMA, H. Facing dilemmas: teacher-educators' ways of constructing a pedagogy of teacher education. *Teaching in Higher Education*, 2005, 10 (2), pp. 203-217.
- ZABALZA, Miguel A. *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones, 2004.