

Education Policy Analysis Archives

Volume 11 Number 11

marzo 21, 2003

ISSN 1068-2341

A peer-reviewed scholarly electronic journal
Editor: Gene V Glass, College of Education
Arizona State University

Associate Editor for Spanish Language
Roberto Rodríguez Gómez
Universidad Nacional Autónoma de México

Copyright 2003, the **EDUCATION POLICY ANALYSIS ARCHIVES**.
Permission is hereby granted to copy any article
if **EPAA** is credited and copies are not sold.

Articles appearing in **EPAA** are abstracted in the *Current Index to Journals in Education* by the [ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation](#) and are permanently archived in *Resources in Education*.

Análisis del concepto de “la docencia” en profesores universitarios: Un estudio cualitativo

Gustavo Hawes Barrios
Sebastián Donoso Díaz
Universidad de Talca, Chile

Citation: Hawes Barrios, G. & Donoso Díaz, Sebastián. (2003, marzo 21). Análisis del concepto de “la docencia” en profesores universitarios: Un estudio cualitativo, *Education Policy Analysis Archives*, 11(11). Retrieved [date] from <http://epaa.asu.edu/epaa/v11n11/>.

Resumen

El trabajo explora las concepciones de aprendizaje y enseñanza en docentes universitarios sin formación pedagógica. Como marco de referencia utiliza el modelo de las teorías implícitas, y se apoya en teorías psicológicas del aprendizaje para dar consistencia al proceso analítico. Las observaciones fueron hechas entre docentes de una universidad pública de Chile. Los resultados muestran una visión más bien mecanicista del aprendizaje, asociada a una concepción de la enseñanza apoyada en el concepto de la transmisión, si bien aparecen algunos intentos de ligar la temática con el procesamiento de datos. La visión del profesor profesional es más romántica que profesional.

Abstract

This article explores the conceptions of learning and teaching among university teachers with no pedagogical qualifications. The model of implicit theories is used as a frame of reference, and the analytical process is supported by psychological theories of learning. Observations were carried out in a public university in southern Chile. Results evidence a rather mechanistic vision of learning, associated with a vision of teaching resting on the concept of transmission, although there are some efforts to link this conception with data processing. The vision of the professional teacher is more romantic than professional.

1. Presentación.

El trabajo explora los conceptos de la docencia en docentes universitarios que cumplen esa función. Es sabido que la mayoría de los docentes en las universidades no posee formación sistemática en el campo didáctico, sino que se han incorporado a las instituciones a partir de sus calificaciones académicas y antecedentes profesionales o investigativos.

Diversas consideraciones hacen que explorar estos conceptos sea una tarea relevante. Según Smith (1999) la conferencia –modelo de la clase- fue diseñada inicialmente como una forma de compensar la escasez de textos; sin embargo, logró sobrevivir a su propósito. MacFarlane (1999) plantea que existen tres áreas en las cuales es urgente la investigación: estructurar el conocimiento para su acceso interactivo, desarrollar tecnologías de apoyo al aprendizaje y, apoyar las comprensiones tácitas. Como se verá, sacar a la luz las comprensiones tácitas es equivalente a conocer las teorías implícitas y hacer explícito lo implícito.

Fernández (1995) plantea la necesidad de dilucidar la relación sistémica entre las prácticas pedagógicas, la descripción y análisis de esas prácticas, y los supuestos teóricos sobre los que se sustentan. Las concepciones que tienen los enseñantes acerca de los procesos de enseñar, de aprender y las funciones asociadas, son decisivas para comprender las prácticas efectivas de docencia y también para iniciar procesos de cambio a partir de esos conocimientos y pre-concepciones, sobre las que se estructura un complejo marco de potenciales acciones.

También existen razones de orden práctico que avalan la importancia de un trabajo como el presente. Una se relaciona con la responsabilidad social de la universidad, en cuanto al tipo y calidad de la formación que entregan a los jóvenes y a los que acreditará posteriormente para el ejercicio de profesiones. Matricularse en un programa de formación constituye un contrato por el cual la institución se compromete a enseñar eficientemente los conocimientos y destrezas necesarios para un ejercicio profesional determinado.

Otro elemento que contribuye a sustentar esta propuesta es el correcto desempeño, es decir, con el ethos mismo de la academia. Es propio del maestro atender a que sus estudiantes aprendan; lo impropio es que el docente se desentienda del éxito o fracaso de los alumnos. En este sentido, la universidad es más que un mero agregado de individualidades como podría sugerir un concepto mercantilista de la organización que campea en nuestros tiempos, es una comunidad empeñada en la búsqueda de los valores superiores del espíritu (verdad, bien, belleza) que conlleva que los actores no tengan el derecho a desentenderse del logro o fracaso de los jóvenes estudiantes.

En una perspectiva de mercado es posible afirmar la relevancia del conocimiento que se busca

producir con el propósito de hacer más eficientes y efectivas las prácticas docentes al interior de la universidad, contribuyendo a elevar la competitividad institucional, incrementando la atracción sobre los mejores estudiantes, reteniendo a una mayor cantidad de alumnos y así mejorando los ingresos económicos institucionales, ejerciendo una atracción también sobre los mejores docentes y constituyéndose en una alternativa atractiva tanto para estudiar como para trabajar.

El trabajo fue llevado a cabo durante el año académico 2002 en una universidad pública, en una ciudad de tamaño mediano en el sur de Chile. Se entrevistó a 15 académicos de las diferentes facultades e institutos universitarios, pertenecientes a las diversas jerarquías académicas, con el propósito de dar cuenta de la mayor cantidad de diferencias en las percepciones.

La universidad en la que se llevó a cabo el trabajo es de tamaño mediano, con unos 5000 estudiantes de pregrado distribuidos en más de una docena de programas de formación profesional; existen también programas de postgrado del nivel de magister y doctorado, estos últimos iniciados hace un par de años. Los estudiantes de pregrado provienen fundamentalmente del ámbito geográfico próximo, el que se caracteriza por estar entre las más deprimidas económica, cultural y educacionalmente del país. La universidad ha hecho grandes esfuerzos e inversiones por mejorar la calidad de la atención que se presta a los estudiantes. El énfasis en la docencia es una de las señales que se han entregado al respecto.

2. Antecedentes teóricos.

Del punto de vista teórico, la investigación se enmarca en el programa de investigación (Nota 1) del pensamiento de los profesores. El enfoque de las teorías implícitas es un referente fundamental de la investigación, y los conceptos teóricos en torno al aprendizaje y la enseñanza actúan como organizadores de la información que se levante.

2.1. Teorías implícitas .

Bajo este modelo se asume que toda acción sistemática llevada a cabo por los docentes se sostiene en un conjunto de concepciones que configuran una estructura denominable “teoría”. El hecho de que no sean teorías conscientemente elaboradas o adoptadas las hace implícitas (Dienes y Perner, 1999). El término implícito se asocia a su contrario, explícito. Esta distinción se aplica a las representaciones cognitivas.

Se asume, de acuerdo a Dienes y Perner (1999), que el conocimiento es una actitud hacia una proposición que es verdadera, la cual por su parte predica una propiedad de alguna entidad. Respecto de ella podemos tener conocimiento de diferente nivel, tal que *“si se conoce un aspecto superior explícitamente, entonces cada nivel inferior también debe ser conocido explícitamente”*. De esta manera, el nivel más alto de conocimiento explícito marca el punto en que el restante “conocimiento” de nivel superior se transforma en implícito.

Vande (2001) propone que las teorías implícitas son conjuntos de “creencias” que sostienen las personas, y que éstas difieren considerablemente en las teorías implícitas o creencias que sostienen respecto de los atributos personales, de las destrezas interpersonales, la inteligencia, la personalidad, el carácter moral. La relevancia de este enfoque radica en que las acciones que lleven a cabo los docentes se basarán en creencias respecto de los atributos personales de los estudiantes, su inteligencia, personalidad, antecedentes, capacidad para aprender, incluyendo un cierto grado de “profecía” respecto de su éxito en la tarea de aprender: lo que se denomina el “efecto Pygmalión”, que tiene que ver con las expectativas –no conscientes o no explícitas- de

los profesores respecto de sus estudiantes (Arancibia, Herrera y Strasser, 2000).

2.2. Concepto de aprendizaje en el marco de la filosofía y la psicología.

El conocimiento y el aprendizaje con él, ha sido una preocupación constante de la indagación acerca de la realidad, no sólo en cuanto a saber qué conoce sino a qué puede conocer, es decir, cuáles son las condiciones bajo las cuales es concebible y aceptable hablar de conocimiento. El conocer es un hecho indubitable, no tendría sentido este texto si ello no fuera un dato de la causa.

Antes del surgimiento de la psicología como disciplina científica, en el marco del positivismo, este tema era abordado por los filósofos, siendo un capítulo esencial de todo sistema filosófico.

La aproximación en la filosofía.

En la tradición filosófica occidental moderna encontramos dos grandes líneas de pensamiento al respecto: una, correspondiente al modelo del criticismo kantiano de fines del siglo XVIII, y la otra que se identifica con la filosofía del positivismo de Comte en el siglo XIX.

El criticismo kantiano se propone superar la contraposición entre el idealismo de raigambre cartesiana (las ideas son innatas) y el empirismo inglés (no hay ideas, sólo sensaciones). Para ello, Kant propone en la *Crítica de la Razón Pura* las siguientes ideas fundamentales: (i) no conocemos directamente la realidad tal cual es (νοούμενος) sino sólo en cuanto aparece o se manifiesta (φαί- νοούμενος) al sujeto que conoce; (ii) el sujeto dispone de dos categorías denominadas “estética trascendental”, que son el tiempo y el espacio, a partir de las cuales puede poner un orden en la multiplicidad de las impresiones que asaltan los sentidos; (iii) los datos ordenados por la conciencia estética son elaborados con la utilización de las “categorías trascendentales”. Las doce categorías, que son formas a priori del entendimiento, son los "moldes" a través de los cuales se forman los conceptos empíricos, y sólo tienen validez aplicadas a las intuiciones suministrados por la sensibilidad. Estas categorías tienen que ver con la cantidad (unidad, pluralidad, totalidad), la cualidad (relación, negación, limitación), con la relación (sustancia y accidente; causa y efecto; acción recíproca), y con la modalidad (posibilidad-imposibilidad; existencia-no existencia; necesidad-contingencia).

El positivismo comtiano divide la historia del pensamiento de la humanidad en tres grandes etapas o estadios: el teológico, el metafísico, y el positivo. Mientras los dos primeros constituyen etapas primitivas de pensamiento, el estadio positivo es real, definitivo, constituye el punto más alto que puede alcanzar la inteligencia humana. En él no se hace referencia a dioses ni a sustancias incognoscibles al modo kantiano. La imaginación del pensamiento mágico y metafísico queda definitivamente subordinada a la observación empírica. La mente del hombre debe atenerse a las cosas observables: sólo se buscan los hechos y sus leyes. No es necesario buscar causas o principios de las sustancias, porque es un conocimiento inaccesible, precisamente porque no puede ser observado. El positivismo se atiene a lo que está “puesto”, lo dado, el dato. La mente busca las leyes de los fenómenos mediante un proceso inductivo a partir de la observación.

Los dos elementos centrales de las posiciones señaladas: la actividad de la mente (criticismo kantiano) y lo observable como lo único real (positivismo) son las bases que sustentan la ciencia contemporánea y también la psicología del aprendizaje.

La aproximación en la psicología.

En el campo de la psicología del aprendizaje encontramos dos tradiciones principales: la del cognitivismo y la del conductismo, ambas con sus propias variantes internas.

El cognitivismo se asocia con Piaget, para quien el aprendizaje se explica como una estructura de significaciones y relaciones en estado de equilibración inestable. El proceso de equilibración es el que rige al aprendizaje: éste se produce solamente cuando existe un desequilibrio cognitivo entre las estructuras del sujeto y los estímulos provenientes del medio. El desequilibrio cognitivo se rige por los procesos de asimilación y acomodación. Asimilación implica la incorporación de nueva información a los esquemas mentales existentes previamente. Esta conlleva modificar los esquemas asimiladores en función de los elementos que habían sido asimilados, implicando que los conocimientos se pueden adaptar a las características reales de los sujetos. Ocasionalmente el estímulo provoca en el sujeto una disonancia cognitiva, un conflicto entre los esquemas preexistentes y la nueva información. Ante esto, hay dos respuestas: la no adaptativa que significa abandonar el esfuerzo por aprender (no cambian los esquemas); y la adaptativa, como toma de conciencia de la existencia de un conflicto, y el esfuerzo por resolverlo. Se detectan tres niveles de respuesta adaptativa: la “alfa”, con toma de conciencia del conflicto pero sin cambio de esquemas; la “beta” en que el componente conflictivo se incorpora como un caso de variación, no implica reestructuración de los esquemas aunque reduce el grado de conflicto; la “gamma” en la cual hay una reestructuración del esquema donde la nueva información viene a integrarse.

El conductismo se plantea en sus orígenes (inicios del siglo 20) como una reacción frente a los métodos de estudio (introspección) y al objeto (conciencia). Watson proclama la necesidad de utilizar una metodología objetiva y el estudio de la conducta observable. Con ello hace negación de la existencia de fenómenos internos de conciencia, así como metodológicamente se sostiene que no existen métodos apropiados para estudiarlos. La idea central es la asociación estímulo-respuesta-contingencia de refuerzo. El aprendizaje es iniciado y controlado desde fuera del sujeto, de manera tal que la organización del medio (estímulos y contingencias de refuerzo) es la que produce el aprendizaje elicitando patrones de comportamiento observable. Se asume que las leyes del aprendizaje son completamente aplicables de manera homogénea y universal al conjunto de los organismos; igualmente, que cualquier estímulo puede asociarse con cualquier otro estímulo (equipotencialidad de los estímulos). El claro empirismo del enfoque lleva a concebir, como se indicó, la no existencia de los fenómenos de conciencia, ni ningún otro de carácter interno, negación que está fundada en la no-observabilidad de los mismos, y porque el modelo definitivamente no los necesita.

2.3. Una visión comparada .

La comparación de ambos modelos permitirá generar un patrón analítico para utilizarlo en el examen de las respuestas de los sujetos en la investigación que se informa. A continuación se presentan en forma de tabla los principales componentes.

Cognitivismo	Conductismo
Lo real es lo que está presente a la conciencia	Sólo es real lo observable y medible con procedimientos replicables
El aprendizaje se inicia en el sujeto	El aprendizaje se inicia en el ambiente

El aprendizaje es controlado por el sujeto; control endógeno	El aprendizaje es controlado ambientalmente; control exógeno
Aprender implica modificación de los esquemas cognitivos del sujeto	Aprender implica la modificación de patrones de respuesta en el sujeto
Enseñar implica poner condiciones que estimulen y faciliten la actividad del sujeto	Enseñar implica disponer el medio en término de los estímulos y recompensas a que será expuesto el sujeto
La relación de colaboración facilita e incrementa la calidad del aprendizaje	La relación de competencia fomenta el aprendizaje de patrones exitosos

2.4. Una visión relacionada.

Sin intentar establecer una relación de continuidad entre los modelos teóricos filosóficos y psicológicos, podemos pensar en los énfasis relativos de cada posición, asociando el modelo del criticismo kantiano con los planteamientos cognitivos, y el modelo positivista con el conductista (Ver gráfica).

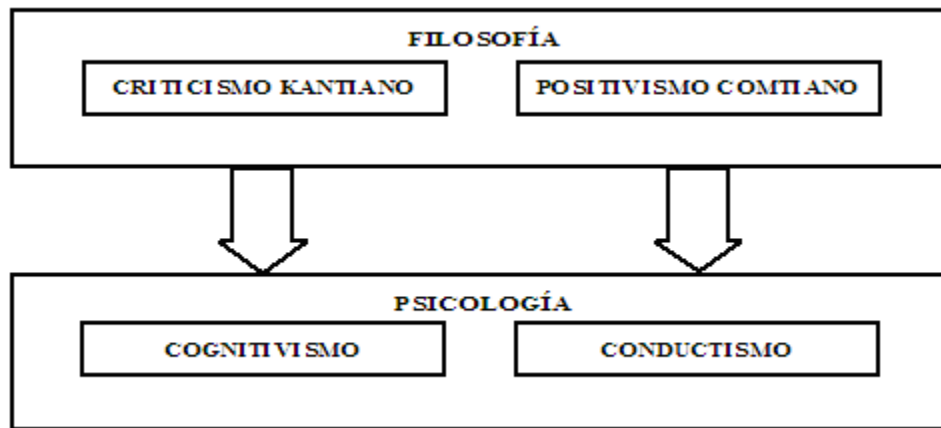


Ilustración 1. Referentes Filosófico y Psicológico

Se aprecia cómo los planteamientos del criticismo kantiano enfatizando la actividad de la razón pura se relacionan con la propuesta del cognitismo, que también enfatiza los procesos internos de la conciencia. Por su parte, los planteamientos del positivismo comptiano se relacionan de buena forma con la propuesta del conductismo.

Lo anterior es comprensible pues ambas posiciones filosóficas corresponden no sólo a antropologías sino que a epistemologías, a visiones acerca del origen, naturaleza, dinámica e impacto del conocimiento científico, tanto como a ontologías, es decir, especiales concepciones acerca de la realidad.

3. Aprendizaje.

Frente al tema del “aprendizaje” hay una variedad de opiniones en los sujetos entrevistados, las cuales pueden asociarse a alguno de los modelos examinados. En los siguientes párrafos se examinan las respuestas a la luz del marco integrador que se muestra en la ilustración siguiente.

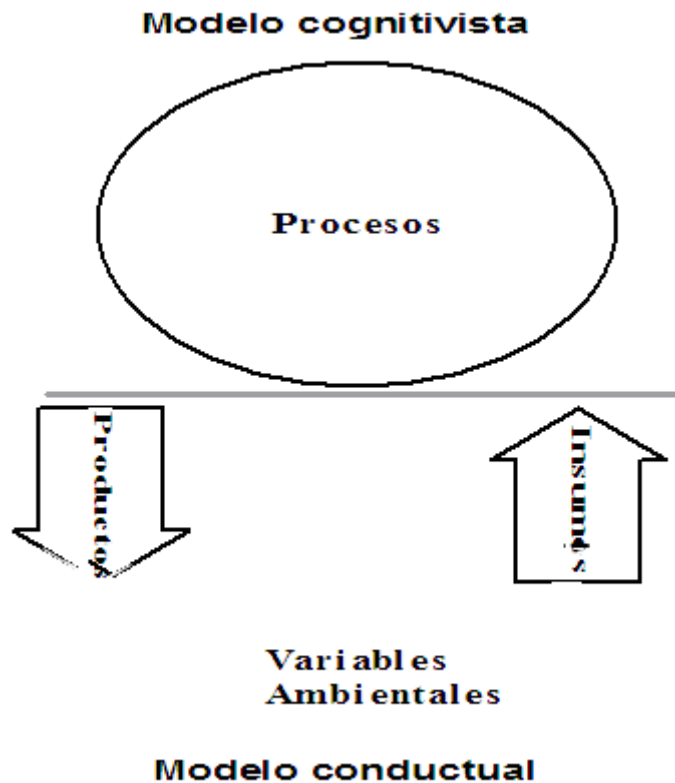


Ilustración 2. Dos modelos de aprendizaje.

3.1. El concepto de aprendizaje en el discurso docente.

Concepto conductual.

Una primera concepción del aprendizaje es la denominada “tradicional”, identificada con lo memorístico, mecánico y repetitivo. Lo que es rechazado por los docentes, al menos en el plano del discurso. Como se verá, en ella aparecen algunos rasgos notorios del modelo conductual, donde es importante el concepto de cambio o paso de un estado inicial A (ignorancia) a un estado final B (aprendizaje). La Ilustración 3 sintetiza los aportes en este plano.

El aprendizaje es caracterizado como: “*los estudiantes memorizan cosas, memorizan conceptos, definiciones que no siempre están bien concluidas*” (E01, 30-31); se trata entonces de un aprendizaje que consiste “*en memorizar y transformarse en diccionarios o en un glosario de términos*” (E01, 46-48). Esta manera de concebir el aprendizaje se asocia muy bien con el concepto que Paulo Freire denomina “educación bancaria”, en la cual el docente “deposita” una cantidad de información en la mente del estudiante, para luego “retirarla”.

Se entiende así el aprendizaje bajo el patrón de la transmisión de contenidos desde alguien que sabe a alguien que no sabe: el aprendizaje se produce cuando alguien “*transmite a alguien que desconoce sobre el tema que se está tratando*” (E02, 20-21), de manera que “*el alumno es el que en el fondo va a poder asimilar este conocimiento de forma tal de que Él lo pueda usar hacerlo propio*” (E02, 35-38). En términos más sutiles, también se encuentra la expresión (que) “*tenga a su disposición o pueda él manejar, conocer, con cierta facilidad una serie de disciplinas eh... que lo habilitan para posteriormente ejercer una profesión, eso sería aprender universitariamente una carrera una profesión y dentro, ahora ya, más específico todavía de mi*

propio quehacer” (E04, 34-41). También se lo expresa como “aprender, aprendizaje es aprender, eso tiene que ver con adquirir conocimiento”. (E05, 18-20).

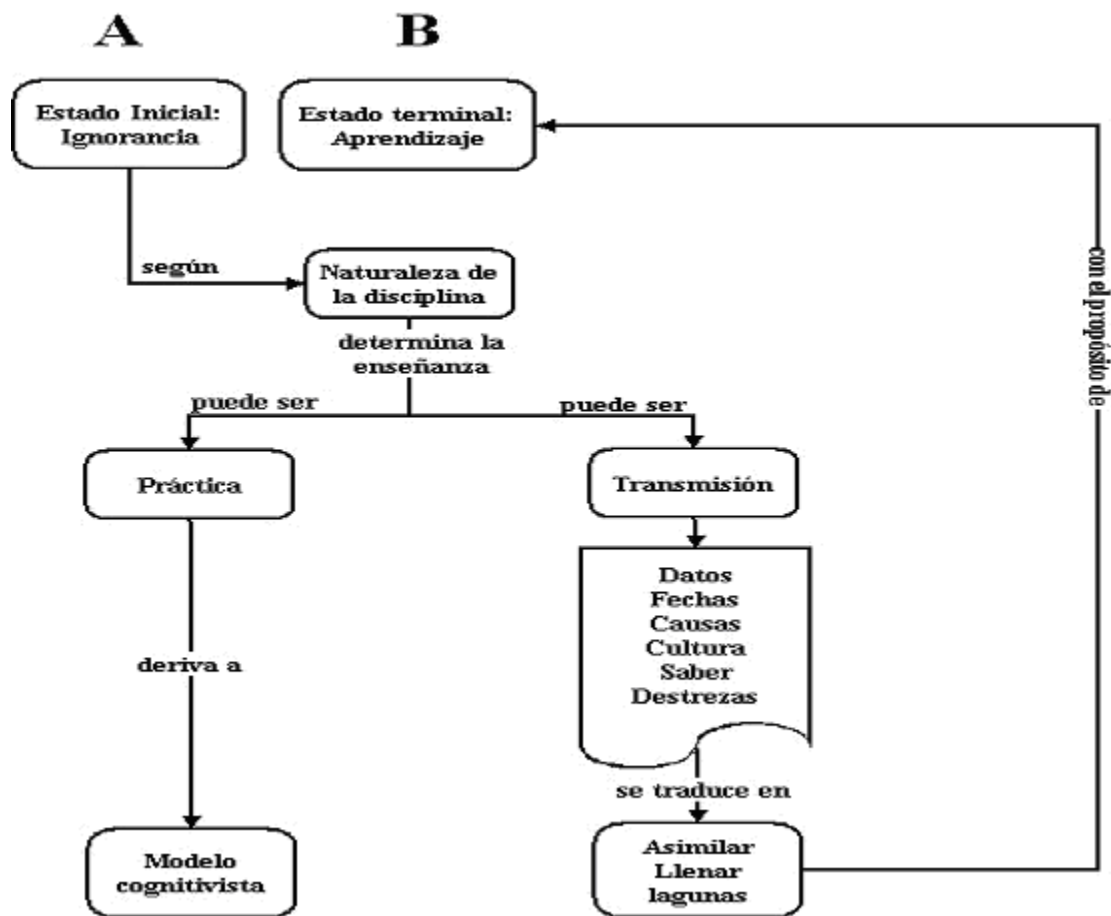


Ilustración 3. Modelo conductual del aprendizaje

Esta concepción se asocia con aprendizaje memorístico o “tradicional”; sin embargo, no es una asociación gratuita, sino que se la concibe relacionada íntimamente con la naturaleza de la disciplina que se enseña. De esta forma, un docente indica que “estoy en estos momentos dictando química orgánica, primer semestre, porque es más memorización que trabajo matemático” (E02, 436-438). Aquí se advierte con toda claridad que la química orgánica se asocia a un trabajo de memorización, mientras que la matemática aparece como “trabajo”, es decir como una actividad de parte del estudiante, superior a la mera repetición. Concebir el aprendizaje de esta manera, como un intercambio de información (generalmente en forma de pequeñas unidades de datos o algoritmos), tiene claras implicancias sobre la enseñanza.

Desde la óptica propiamente docente, se trata entonces de disponer de conocimientos “que los alumnos los asimilen, puedan trabajar con ellos y no queden con lagunas insalvables que después ellos en su vida profesional les haga pasar una gran vergüenza” (E08, 483-486).

Si bien el concepto de contenido suele referir al currículo, es necesario precisar que el aprendizaje no se realiza en el vacío sino que sobre cuerpos de conocimiento bien delimitados, que son conocidos como currículum o programas de estudios. Los contenidos asumen diversas expresiones en la terminología utilizada por los docentes entrevistados: “aprender no sólo los conceptos elementales, básicos, ... sino también... las destrezas” (E08, 25-28) de manera que los alumnos los “asimilen, puedan trabajar con ellos y no queden lagunas insalvables” (E08,

483-484) en cuanto a “*materia, contenido o saber*” (E09, 22-23), así como “*ciencias básicas [y]... prácticas tecnológicas*” (E10, 26-27); en general, se entiende que se trata de “*información sobre diversos temas, tópicos, disciplinas*” (E11, 22-23).

El resultado de este enfoque es que “*podemos tratar de transformar entre comillas a estudiantes eruditos pero no estudiantes que sepan*” (E01, 61-63). Se hace una distinción entre “saber” y “erudición”, según se explora en párrafos a continuación. Esta forma de concebir el aprendizaje y la enseñanza no es algo nuevo ni propio del sistema universitario sino que la “*educación predominante en Latinoamérica y en Chile hasta hace poco, ha sido la de una docencia de muy embotellar el conocimiento en la cabeza de los alumnos*” (E15, 249-252).

En síntesis, encontramos que entre los docentes una concepción de aprendizaje se asocia al modelo conductual en los siguientes términos:

Elementos del modelo	Hallazgos
Sólo es real lo observable y medible con procedimientos replicables	El aprendizaje es real cuando el sujeto reproduce lo aprendido
El aprendizaje se inicia en el ambiente	Los contenidos son entregados desde fuera al sujeto que aprende
El aprendizaje es controlado ambientalmente; control exógeno	El control radica en el docente, no en el alumno
Aprender implica la modificación de patrones de respuesta en el sujeto	Antes no sabía, ahora sabe.
La relación de competencia fomenta el aprendizaje de patrones exitosos	No hay referencia alguna a la colaboración ni cooperación

Concepción cognitiva.

Tradición piagetana.

Las expresiones que asociamos a la concepción cognitiva del aprendizaje son aquellas que hacen referencia a lo que sucede en la “mente” del aprendiz más que los productos que éste pueda emitir hacia un observador externo. Esta concepción está diagramada en Ilustración 4.

Encontramos una metáfora que compara el aprendizaje con el almacenamiento y procesamiento de datos. De hecho, se reconoce que se trata de un proceso mental, en el cual suceden intercambios y utilidades. Se indica que el aprendizaje “*es un proceso mental en el cual se cambia un stock de conocimientos que tenemos o la forma como procesamos ese conocimiento, eso que uno tiene en su cabeza uno tiene una serie de datos guardados y esos datos uno los utiliza, los procesa en cierta forma para obtener resultados, luego cuando uno quiere tomar decisiones, entonces el aprendizaje puede cambiar los datos de base de este proceso de toma de decisiones o cambia los procesos por los cuales tomamos decisiones*”. (E15, 19-31). Lo notable de esta expresión, más allá de la metáfora del procesador de datos, radica en que hace referencia a la necesidad de que el sujeto reelabore, reestructure sus contenidos de conciencia, con el propósito de tomar decisiones.

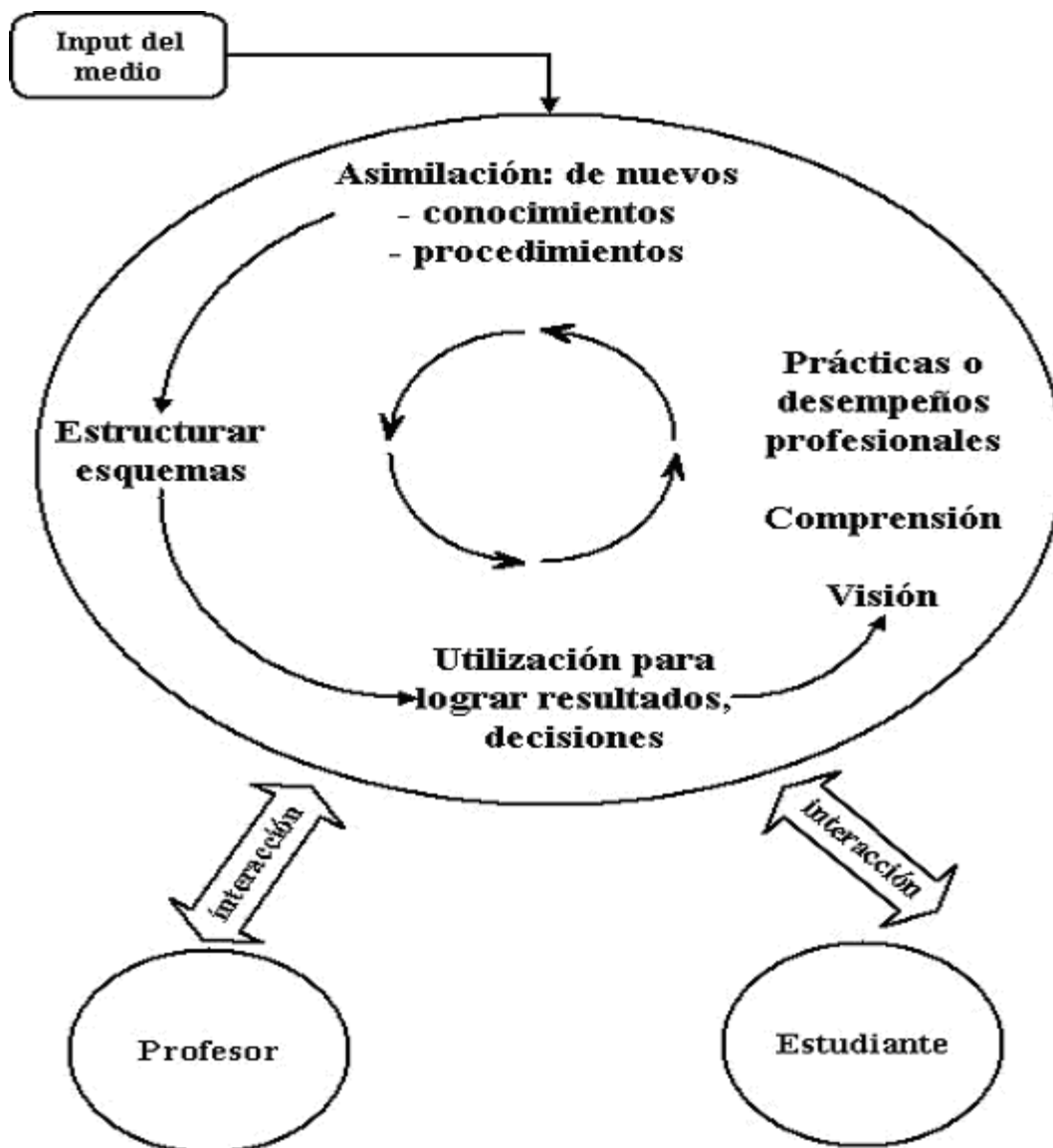


Ilustración 4. Modelo cognitivista

La imagen del procesador de datos es expuesta por un docente que indica que “*mí el aprendizaje es un proceso en el que un grupo de personas, en este caso los estudiantes, reciben procesa e integra información sobre diferentes temas, tópicos, disciplinas pero las tres cosas: recibe, procesa e integra, eso yo diría que son las partes básicas del proceso de aprendizaje*” (E11, 19-26). Los componentes del aprendizaje asimilación y acomodación aparecen claramente en los tres verbos: “*recibe, procesa e integra*” utilizados por el entrevistado. Ciertamente la actividad intelectual del sujeto constituye el eje de esta concepción del aprender.

Otro docente lo expresa en términos más técnicos señalando respecto del aprendizaje que “*Yo la entiendo como una reestructuración de los esquemas mentales conceptuales que tiene el sujeto, eso para mí es el aprendizaje*”. (E14, 17-20).

Variante sociocognitiva.

Frente a la noción “tradicional” que visualiza al estudiante como receptor y repetidor de unidades de información o aplicador de algoritmos, o bien como un procesador individual de

información, se plantea un nuevo concepto, en que la interacción del estudiante parece ser un eje fundamental. Por ello se dice que *“lo que más importa es que el estudiante logre discutir cosas, discutir conceptos, discutir estrategias, discutir formas de que esos conceptos se transforman en realidad más que en memorizar”* (E01, 42-46). El estudiante es concebido entonces como un sujeto que no solamente está activo al nivel “mental”, en la interioridad de su conciencia, sino que también es activo en la interacción social, particularmente en la relación profesor-alumno.

Esta manera de concebir el aprender impacta en la estructura de relaciones, con lo cual *“alumno a mi juicio habría que darle el máximo de confianza para que venga al profesor para que él interroga al profesor, le pida lo que quiere, le pida que lo ayude, pero no tampoco que el profesor sea un esclavo del estudiante: ‘mire no haga nada sin que yo esté presente, no haga nada sin que yo lo conduzca, sin que yo lo dirija’...”* (E01, 100-108). Aún cuando insiste en la actividad del alumno, la expresión mantiene la asimetría de la relación docente-discente, en que el aprendiz aparece siempre como dependiente del docente.

Aprendizaje como significación.

En la tradición cognitivista el aprendizaje se produce cuando el aprendiz es capaz de integrar significativamente nuevas unidades de información (en el sentido más lato del término) en sus estructuras o esquemas cognitivos. El punto crucial radica en la significación; de estar ausente ésta, no habrá aprendizaje auténtico ni duradero. Por ello es crucial dotar de significado el aprendizaje: éste es aprendizaje valioso cuando es apropiado para dar sentido y significación a la propia existencia. Un párrafo de un docente lo expresa diciendo que *“nosotros entendemos por aprender ...eh... la constitución de una conciencia en esos estudiantes, sobre el mundo en el que están viviendo, sobre ciertos conceptos, ciertos valores o sobre el mundo que están viviendo, que no se traduce necesariamente en un, en una técnica que vayan a aplicar ellos, sino que se traduce en una actitud frente a la vida y junto con esa conciencia, que es una palabra que me gusta mucho, tomar conciencia, tener conciencia, tener conciencia histórica, tener conciencia estética, que son una de las cosas que a mi me parecen interesantes. Junto con eso yo diría ...eh... saber leer, en el sentido general, textos y la realidad, es decir entender los signos de la realidad, no ir por la vida torpemente sino entendiendo cuáles son los caminos que se abren a mí en la vida, en la propia realidad del mundo, o sea, nosotros por aprender, o sea le pedimos al final de un semestre sería eso, si efectivamente un alumno puede, puede tener para sí esos niveles”* (E04, 65-90).

Así lo importante es que el estudiante universitario no sólo aprende una profesión sino que *“aprende una manera particular de entender el mundo”* (E07, 50-51). Tener conciencia de la historia tener conciencia del mundo, tener conciencia estética, son todas expresiones que se refieren al estar presentes en la historia, el mundo, el arte, pero también a que la historia, el mundo, el arte, estén presentes en la mente y conciencia del sujeto. De esta forma, podrá *“leer ... textos y la realidad”*; más sintéticamente, sólo leer textualizando lo que se ofrece a su conciencia. Todo, incluyendo al propio sujeto, se presenta como un pre-texto sobre el cual el mismo sujeto podrá textualizar y re-textualizar, en un proceso de significación y re-significación permanente de su propia experiencia. Eso es aprender.

Desde otra perspectiva, también intelectual y compleja, el aprendizaje es visto como establecer distinciones no sólo entre los objetos sino distinciones acerca de las distinciones. Alcanzar este carácter doblemente reflexivo de la actividad intelectual representaría un aprendizaje importante. Por ello, un docente pide que *“vayan desarrollando la habilidad de distinguir lo que es importante de lo que no es importante, lo cual implica una serie de cosas, lo que*

implica que” ... sepan “no sólo cómo funciona, quiere decir no sólo cómo funciona una regla y cómo uno puede distinguir lo que es importante de lo que no es importante. Básicamente un estudiante que sabe distinguir lo que es importante de lo que no es importante todo lo demás viene por añadidura y es capaz de aprender él todos los contenidos que sean estudiados, pero eso es, cómo distinguir lo que es importante de lo que no es importante y como aplicar esa distinción a la distinción misma, o sea, como saber si distinguir entre importante o no importante es en si mismo importante o no importante. Esta segunda definición es muy importante, es crucial” (E07, 20-42). Nuevamente encontramos la fuerte connotación al dotar de sentido, en este caso expresado como distinguir lo importante de lo no importante. Un sujeto que solamente aprende en el marco del insumir y repetir no será capaz de establecer distinciones y, menos aún, de otorgar sentido a las cosas.

Por consiguiente, aprender *“no es solamente adquirir conocimiento en parte, es adquirir destrezas, es adquirir habilidades, es adquirir conductas, ..eh... Finalmente es casi como... a ver, digamos... es como adoptar la cultura, en el cual tiene muy variados aspectos dentro de eso, pero que está más o menos englobado en lo que le dije en un comienzo, es un cambio de conducta”.* (E06, 18-26). En este texto aparece el término “conducta” que no necesariamente puede tomarse en su plena significación técnica. Entonces en el aprender *“se trata no sólo que la persona sea capaz de repetir, o sea, de reproducir las categorías de importancia o no importancia que recibió”* (E07, 43-46). El punto es que la persona sea capaz de elaborar construcciones acerca de la porción de la realidad sobre la cual está dirigiendo su propia formación, con la ayuda de los profesores y de todo el aparato institucional que supuestamente ha sido diseñado y es operado para facilitarle esta tarea.

Elementos del Modelo	Hallazgos
Lo real es lo que está presente a la conciencia	Los contenidos de conciencia (aprendizaje) son reales
El aprendizaje se inicia en el sujeto	El sujeto es quien aprende, no se obliga el aprendizaje
El aprendizaje es controlado por el sujeto; control endógeno	El estudiante es quien aprende
Aprender implica modificación de los esquemas cognitivos del sujeto	El estudiante aprende cuando incorpora y modifica sus esquemas
Enseñar implica poner condiciones que estimulen y faciliten la actividad del sujeto	La labor del docente es “entregar herramientas” para que el alumno aprenda
La relación de colaboración facilita e incrementa la calidad del aprendizaje	Se afirma la importancia de la relación pero sólo una relación de dependencia profesor-alumno

3.2. La visión del alumno como sujeto de aprendizaje.

Se examina la visión del estudiante en cuanto es considerado como un sujeto de cambio. Al decir “sujeto” se le entiende en tres sentidos diferentes: sujeto de cambio, como “paciente” del mismo; sujeto de cambios, como lugar donde se producen; y sujeto del cambio, cuando es el mismo estudiante quien inicia, monitorea, ejecuta y evalúa sus procesos de aprendizaje.

Las expresiones de los docentes focalizan en grados diversos el concepto de “sujeto”, manteniendo una tensión entre la deseable autonomía del estudiante y una dependencia del profesor. La Ilustración 5 intenta plasmar gráficamente los conceptos.

El estudiante como un sujeto de cambio.

El aprendizaje implica un cambio, una “transformación que logra el estudiante en algunas áreas,...” (E01, 53-54). En palabras de otro docente, “aprender es, sería, pasar de un estado en que yo no sé hacer algo o no conozco algo, a un estado en el que yo puedo hacer ese algo o ya lo conozco, lo domino” (E04, 23-27). También se entiende el cambio como un pasar de lo que no había a lo que hay, de lo desconocido a lo conocido, de la ignorancia al saber. “Es la capacidad de hacer propio el conocimiento, es la capacidad de reconocer aquello que era desconocido y hacerlo conocido, es pasar de un estado de desconocimiento de una materia, contenido o saber, a un estado de conocimiento de esa materia, contenido o saber”. (E09, 18-25).

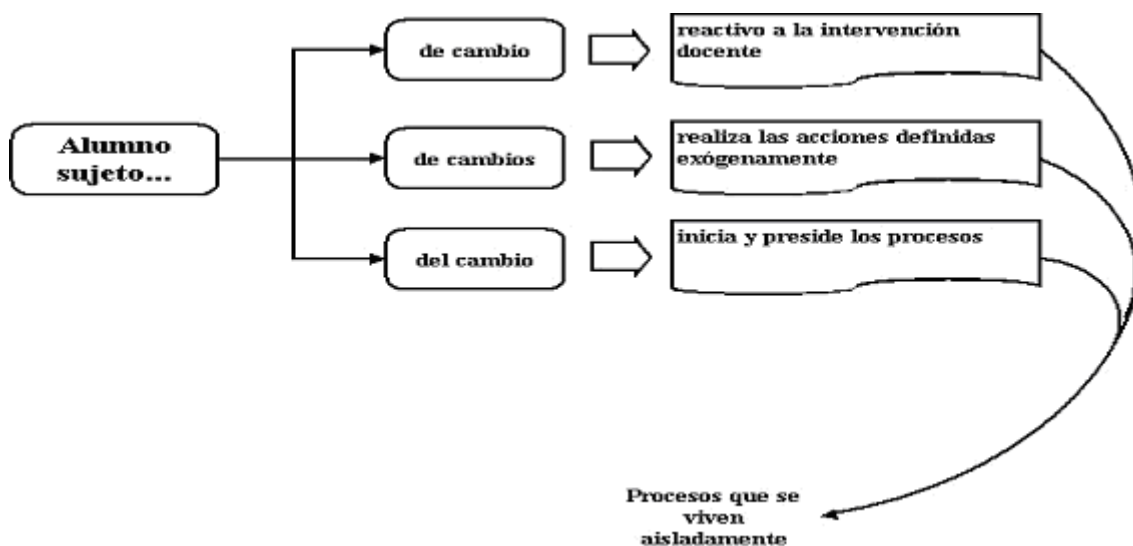


Ilustración 5. Tres visiones del estudiante como sujeto de aprendizaje

El cambio entonces puede ser concebido como un pasaje o variación en el estado de un sujeto. De una situación S se pasa ahora a una situación S+x, donde “x” representa el incremental atribuible a los procesos de aprendizaje. La lectura de la expresión S+x debe precaviéndose de no implicar que x es un monto determinable (tentación asaz presente en los procesos evaluativos o de examen), sino que suele ser un poco más difuso e inasible. Podríamos ocupar aquí la analogía del “efecto de halo”, interpretando entonces que el contenido de “x” es menos preciso, comprendiendo también otras dimensiones del sujeto como, por ejemplo, la afectividad, las creencias y adhesiones (éticas, religiosas, políticas), su autoestima, entre otras.

Al ser visto el estudiante como un sujeto activo e involucrado en el aprender, puede pedírsele que actúe y realice algún conjunto de operaciones como “que él interroge al profesor, le pida lo que quiere, le pida que lo ayude” (E01, 102-104), con las prevenciones anotadas más arriba.

En otra expresión, un docente señala que “yo lo defino como un proceso mediante el cual un grupo de alumnos, con la guía de un profesor, aprenden una materia, lo que no significa que aprendan solamente las clases del profesor sino con la guía del profesor aprenden, con las clases y los trabajos que los mismos realizan, por los laboratorios y por las lecturas. Yo no

creo que aprendizaje sea asistir a una clase, aprendizaje es mucho más que asistir a una clase” (E03, 22-33). SE ve una indicación sobre la importancia que el alumno sea activo en el proceso de aprender. También es destacable que se refiera a un grupo de alumnos. Si bien no alude a trabajo cooperativo ni colaborativo, sin embargo, la aparición del término “grupo” puede conducir a una conciencia de la heterogeneidad de los estudiantes. No obstante, en esta expresión no se resuelve cómo se concibe el “*aprenden una materia*”: esta puede ser leída tanto en clave conductista como cognitivista.

De todas las expresiones anteriores puede inferirse entonces que el estudiante es considerado como un sujeto, pero no proactivo en el cambio, sino que más bien reactivo a los componentes ambientales (docencia) a los que se encuentra expuesto sistemáticamente.

El estudiante como un sujeto de cambios.

La expectativa sobre el aprendizaje es otra. La docencia, por su parte, aporta al estudiante para que éste no sólo pueda aprender conceptos sino también destrezas, incluso la posibilidad de que ellos mismos proyecten sus propios aprendizajes. “*...un proceso a través de los cuales existe una interrelación entre un alumno y el profesor, el profesor qué es lo que pretende a través de este proceso entregando las herramientas necesarias para que los alumnos aprendan no sólo los conceptos elementales, básicos que le sirvan para desenvolverse, sino también adquieran las destrezas para que por sí mismos sean capaces de buscar los objetivos de la disciplina, los objetivos específicos de la disciplina que uno está enseñando*” (E08, 19-32).

Por cierto, no queda claro de la expresión anterior qué se entiende por “objetivo”. Es posible que exista una connotación diferente a los tradicionales “objetivos educativos” o “instruccionales”; se puede percibir una sugerencia relativa a cuáles son los propósitos cognoscitivos de una disciplina determinada. En otras palabras, en la expresión señalada el concepto “objetivo” sería más bien de orden epistémico antes que pedagógico o didáctico. A pesar de todo, se reconoce que el aprendizaje implica una acción determinada, en y a través de la cual se produce el fenómeno de aprender. La tarea del docente aparece vinculada a un proceso de ayuda, de “*entregar las herramientas necesarias*” pero sin convertirse en el actor principal, rol que está reservado al alumno.

Esto es especialmente destacado cuando se trata de la formación tecnológica o profesional. En el caso de Agronomía, se indica que se trata de aprender “*prácticas ya tecnológicas, por lo cual no involucra sólo obviamente esas transferencias sino que el mismo estudiante pueda practicarlas antes que, practicarlas para que pueda ver el concepto al menos así lo vemos en agronomía*” (E10, 27-33).

Similarmente, para la formación en la carrera de Tecnología Médica se indica que “*entonces, y los tenemos un año en esas condiciones son dos semestres con igual número de horas y el alumno, como le digo, ¿qué es lo que uno pretende?: que me sepa hacer un perfil lipídico. Eso, yo diría, es una enseñanza, eso es el aprendizaje de ese alumno, que puede ser distinto a otro -para el abogado puede ser totalmente diferente, a lo mejor para el abogado es bueno hablar que pueda expresarse en público-, en cambio este alumno tiene que saber hacer sus cosas con las manitos*” (E12, 91-102).

El estudiante como sujeto del cambio.

Finalmente, aparece una expresión que insiste con claridad sobre la necesidad de que el estudiante se involucre activamente como actor central del proceso de aprendizaje, donde él sea

el sujeto que produce, no sólo que padece o en el cual se observan los cambios.

No obstante, la expresión aparece como una crítica directa al estilo de enseñanza de la educación media, indicando que *“nunca se les ha hecho discutir por qué, por ejemplo, una situación es mejor o peor, cuándo es más o menos beneficio, cuando o por qué pasó o por qué pudo haber pasado tal cosa, que habría sucedido si hubiera acontecido esto otro”* (E01, 149-155).

3.3. El contenido del aprendizaje.

Se examinan las expresiones de los docentes que se relacionan con los logros o productos del aprendizaje. Estos son calificados de diversas maneras: como contenidos, competencias, dominio de algo, logro de objetivos. La Ilustración 6 presenta esquemáticamente las acepciones.

(a) Aprendizaje como contenidos.

La concepción conductual se asocia con el aprendizaje memorístico pero no es gratuita, sino relacionada íntimamente con la naturaleza de la disciplina que se enseña. De esta forma, un docente indica que *“estoy en estos momentos dictando química orgánica, primer semestre, porque es más memorización que trabajo matemático”* (E02, 436-438). Se advierte que la materia se asocia a un trabajo de memorización: lo que tiene que hacer el estudiante es “saber” la materia, es ser capaz de repetirla. En cambio, la matemática aparece como “trabajo”, es una actividad del estudiante superior a la mera repetición.

(b) Aprendizaje como logro de competencias .

Las competencias son concebidas como capacidades para operar, ya sea en el plano intelectual como en el manual. Se señala que lo importante es que *“lo haga, yo creo que adquirir esa capacidad de análisis es lo que más le”* (E01, 164-165) ayudará al estudiante a lograr el éxito, *“más que memorizar cosas, conceptos, aprenda a aplicarlos”* (E01, 280-281). Esta competencia intelectual tiene que ver no sólo con que el estudiante sea *“capaz de aplicar esas categorías a las categorías mismas, o sea, no es sólo que el estudiante de derecho aprenda sólo derecho aprende una manera particular de entender el mundo, por eso digo que no sólo distinguir lo importante de lo no importante, sino ser capaz de distinguir que las categorías que usa también están sujetas a la definición”*, (E07, 47-55), lo cual ciertamente hace una demanda sobre la capacidad de reflexión o el logro de aprendizajes reflexivos por parte de los estudiantes.

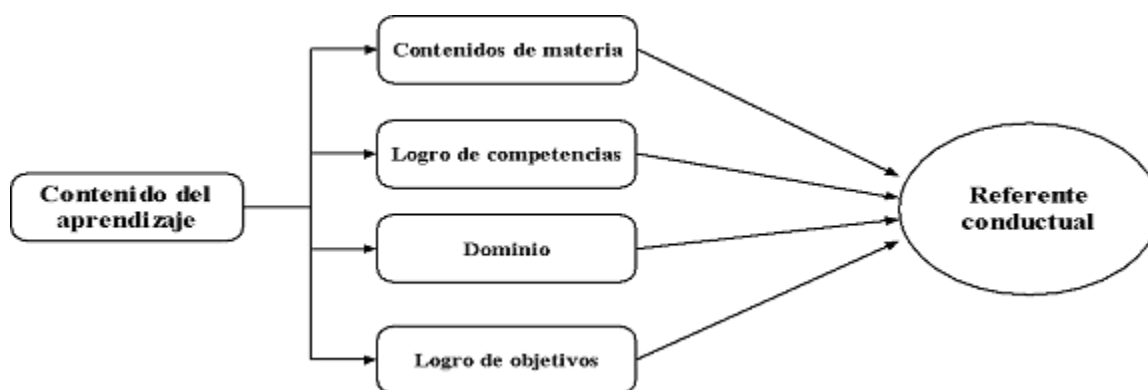


Ilustración 6. Acepciones del contenido del aprendizaje

También las competencias se conciben en referencia a la profesión, entendiendo que lo

importante es que los estudiantes “*adquieran tales o cuales características profesionales*” (E01, 240-241); específicamente, “*la transferencia de conocimiento y en el área de la agronomía es muy aplicado a las prácticas de técnicas de cultivo o traspasar la ciencia básica a las practicas ya tecnológicas*” (E10, 23-27)

(c) Aprendizaje como dominio.

El dominio es concebido latamente como una capacidad de operar sobre un conjunto dado, que puede estar compuesto por entidades cognoscitivas o bien materiales. Se dice que “*para mí el alumno ha aprendido ha aprendido cuando, en términos vulgares, uno lo da vueltas hacia el revés o hacia el derecho y le dice aplique aquí, critique aquí, analice aquí y él es capaz de hacer eso*”. (E01, 55-59). También se expresa como “*aprender es, sería, pasar de un estado en que yo no se hacer algo o no conozco algo a un estado en el que yo puedo hacer ese algo o ya lo conozco, lo domino*” (E04, 23-27).

La noción de dominio se diferencia del clásico concepto de “mastery” desarrollado por Carroll, Bloom y otros de la Escuela de Educación de Chicago, a fines de los años 60. Ese concepto estaba concebido más en términos de la adquisición de un determinado contenido o destreza, dependiente del esfuerzo o tiempo activo en la tarea de aprender. Sin embargo, la noción de “mastery” no escapa al paradigma conductista. En cambio, en el caso de los docentes universitarios el concepto de dominio se acerca más al modelo cognitivo, teniendo que ver con las habilidades intelectuales y procedimentales que el sujeto logra ejecutar sobre un conjunto delimitado del saber.

(d) Aprendizaje como logro de objetivos.

El término “objetivos” es utilizado directamente por los docentes, sin mayor especificación. De acuerdo a las características de la cultura local, se los entiende como propósitos que se plantean en las diferentes asignaturas. De esta forma se asume que un estudiante aprende cuando hay “*elementos que lo conducen a creer que ha logrado objetivos*” (E01, 38-39), “*a esos objetivos vamos viendo si el alumno los está consiguiendo o no a lo largo de la asignatura*” (E12, 24-26). Los objetivos pueden ser de diferente naturaleza o alcance; entre ellos los de “*carácter profesional*” (E01, 228).

No se encuentran, sin embargo, referencias acerca de la genética de los objetivos, apareciendo como “datos” en una constelación representacional que podemos denominar el currículum.

3.4. Implicancias de un buen aprendizaje.

Lograr aprendizajes de buena calidad no es sólo una cuestión técnica, asociada al ejercicio de la actividad docente y discente, sino que tiene un fuerte componente ético, desde la óptica docente. De esta forma, un académico señala que “*para un dentista debe ser fundamental aprender a realizar bien una operación, porque de otra manera corre el riesgo de infecciones y pone en peligro la vida humana y para un abogado tiene que saber aprender ciertos aspectos del código porque podría condenar, digamos a cadena a un inocente, condenarlo por un delito que no cometió si no hace bien su profesión, si no aprendió en la universidad a defender un inocente pues corre el riesgo de involucrar una vida humana y el caso de que, cuando había pena de muerte, condenarlo a muerte por ejemplo*” (E04, 47-61).

3.5. Los medios y recursos del aprendizaje.

La tecnología, especialmente la TIC, es escasamente referida por los docentes. De hecho existe sólo una referencia explícita en que se hace un paralelo hablando de “autoaprendizaje” (a pesar

de lo redundante que puede ser el concepto, como si fuera posible un hetero-aprendizaje), expresando un grado de desconfianza hacia la tecnología. Se ha *“escuchado hablar del auto aprendizaje, el auto aprendizaje se asimila a unos computadores y cursos en la red, entonces el estudiante va y aprende y eso no es aprendizaje un estudiante se puede meter en la red y ver que bonitos son los monitos que colocaron, pero para que haya verdadero autoaprendizaje tiene que haber una participación del estudiante por meterse por eso que está ahí”* (E11, 441-450). La visión que tiene este docente del potencial pedagógico de las TIC, es rudimentaria, asimilando el uso de la tecnología para la instrucción a la sobresimplificación de los conceptos y al peligro de perderse en los abalorios, en los adornos de los diseños que suelen encontrarse en las páginas web.

Otra enfoque de la tecnología es mediante su incorporación en los patrones de aprendizaje de los estudiantes, entendiendo que aprender la tecnología es un contenido fundamental para los tiempos que corren y los futuros. De hecho, un docente expresa que se requiere preparar profesionales para los nuevos tiempos, en que las operaciones de rutina estarán por lo general automatizadas, debiendo en cambio enfrentar problemas emergentes, situaciones nuevas, de excepción, frente a las cuales no valdrán recetas sino que lo más importante será la creatividad y la capacidad crítica y reflexiva para enfrentarlas. De esta forma, se plantea que *“generar aprendizaje, en la nueva sociedad, digamos, que se está formando, cada vez más nos veremos enfrentados a menos situaciones rutinarias y a más situaciones de excepción, eso es porque bueno la tecnología está automatizando muchos procesos por lo cual todo lo que se pueda hacer rutinario puede ser automatizado y lo que puede ser automatizado lo van a hacer algún tipo de máquina, lo cual la gente cada vez más va a tener que manejar situaciones de excepción; eso implica que no siempre se puede aplicar una receta y entonces hay que conocer diferentes alternativas de ver un problema y utilizar el criterio para una alternativa en una situación en particular”* (E15, 256-273). Como se advierte de la expresión, la tecnología es concebida no como un auxilio para aprender, sino como una herramienta que el futuro profesional debe aprender a utilizar de tal manera que pueda dedicar su atención y creatividad a las situaciones de excepción, a aquellas que desafían las rutinas algoritmizadas en los dispositivos de control digital.

De esta forma, podemos decir que en la opinión de los entrevistados el rol de la tecnología y específicamente de las TIC es prácticamente nulo como dispositivo que colabore al aprendizaje de los estudiantes.

3.6. Síntesis.

Los principales hitos que han podido determinarse en el análisis de la concepción de los docentes respecto del aprendizaje son los siguientes:

- El aprendizaje es entendido alternativamente bajo el paradigma conductual y bajo el cognitivista;
- El tipo de aprendizaje esperado tiene que ver con la visión epistémica que tienen los docentes de su propia disciplina;
- La dimensión relacional o interpersonal del aprendizaje se plantea únicamente entre profesor y alumno; no se considera el trabajo colaborativo entre estudiantes;
- La labor del docente se expresa más como “entregar” (contenidos o herramientas) que como promover la autonomía intelectual del estudiantes;
- Hay un énfasis en funciones de comprensión, especialmente respecto de un concepto amplio de cultura o mundo;
- El alumno es concebido como sujeto al que le acontecen los cambios más que como uno

- que produce cambios;
- El producto del aprendizaje es concebido de diversas formas: como contenidos, como logro de competencias, como dominio, como logro de objetivos;
 - Hay una visión descendida de la tecnología, especialmente de las TIC;
 - Se expresa un nivel de conciencia respecto de la dimensión ética de la función de enseñar.

4. Enseñanza

Es natural que asociado al aprendizaje, se encuentre la pregunta por la enseñanza. Máxime si la fuente de información son docentes universitarios. Las preguntas que orientan el análisis son ¿qué es la enseñanza? ¿qué sentido le otorgan los docentes? ¿cómo se produce, es decir, cuál es su dinámica interna? ¿cuáles son las estrategias preferidas por los académicos?

Ahora bien, a diferencia del caso del aprendizaje, no se encuentran una o dos teorías de la enseñanza propiamente tales. Lo que se tiene son algunas generalizaciones empíricas y muchos escritos de orden aplicado: cómo enseñar tal cosa o cómo enseñar aquella otra. (Nota 2) Es posible que ello se deba al retraso que tiene la pedagogía como disciplina independiente, consecuencia de haber sido colonizada tantas veces por la psicología, la sociología, la tecnología, y haber quedado vaciada de un discurso propio (Bernstein, 2000; Díaz Vila, 2001).

4.1. Concepto genérico en torno a la enseñanza.

La visión sobre la enseñanza, al parecer, debería ser más clara que la del aprendizaje, pues es más cercana a los actores. No obstante, la primera nota de advertencia la pone un docente que plantea “*Yo creo que en eso estamos bastante rudimentarios*” (E09, 246-247). Esta “rudimentariedad” se revela fundamentalmente en carácter más que nada empírico que reside en el origen de las concepciones acerca de la enseñanza.

A continuación revisamos los principales tópicos, los que se encuentran graficados en la Ilustración 7 de la página siguiente.

(a) Enseñanza como transmisión.

Una de las opiniones más comunes que aparece es la señalar que la enseñanza, en cuanto “*nuestra razón de trabajo es entregar conocimientos básicos, entregar la cultura básica*” (E02, 284- 286). O, en palabras de otro docentes, “*Enseñanza... para mí la enseñanza es la transmisión de lo que ha sido de lo que yo he aprendido en la vida y mi experiencia*”. (E03, 37-40). En ambas expresiones el elemento común es “entregar” o “transmitir”: realizar un paso desde el profesor al estudiante (E08, 36-37; E08, 193-184; E08, 317; E08, 482; E09, 58). El profesor se mantiene como el actor central del proceso; el alumno es invisible.

Hay quienes se oponen a esta concepción, indicando que si bien el propósito del enseñar es que se produzca el aprendizaje, la relación no es mecánica: “*la docencia tiene el desafío de producir el conocimiento; no lo produce de manera automática, no es un traspaso así como así*” (E05, 50-52).

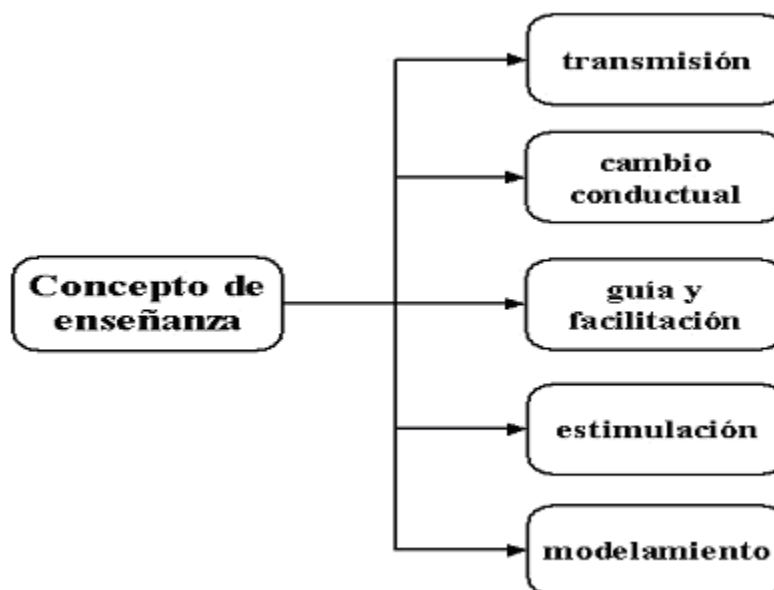


Ilustración 7. Concepciones de la enseñanza

(b) Enseñanza como provocación de cambio conductual.

En otra perspectiva, a la vez que la enseñanza es vista como un deber propio de la tarea académica, el contenido de éste es orientar y transformar a las personas. *“Esa tarea sí debemos hacerla, y estamos obligados a hacerla en la universidad. Es decir, tenemos que ir poco a poco cambiando esas conductas del colegio”* (E09, 164-168) para aproximarse a un modo universitario de aprender.

Aparece en la expresión anterior que la tarea de enseñar se hace equivalente a ir *“cambiando esas conductas del colegio”*. Esto tiene dos connotaciones que vale la pena destacar: una, la idea de cambiar conductas, expresión que se asocia directamente con el modelo conductista del aprendizaje y de la enseñanza, según el cual el propósito de toda enseñanza es provocar cambios en las conductas de los estudiantes. La segunda connotación es la diferencia que pretende hacer entre el colegio (la enseñanza media) y la universidad.

(c) Enseñanza como guía y facilitación.

También es posible encontrar visiones alternativas de la enseñanza. Una de ellas, destacada también en el conjunto de las respuestas, dice relación con la concepción de enseñanza como un proceso de guía, en que ésta es realizada por alguien que ya ha hecho los caminos, que ha pasado los procesos y, por consiguiente, puede actuar para reducir los tiempo de búsqueda y de ensayo por parte de los alumnos.

Señala un académico que *“respecto a los estudiantes, yo puedo ayudarlos más fácilmente a hacer el camino a descubrir a que si yo los pusiera solos en una biblioteca a decir mire usted con un mes y veamos que pasó con estas primeras ideas liberales en América Latina, que seguramente sería un trabajo muy largo. En cambio para mi enseñar sería acortarles ese trecho, indicarles dónde están los textos, hacer la síntesis correspondiente ...”* (E04, 112-122). Aquí hallamos el rol docente de estructurar el medio en orden a que los estudiantes produzcan las conductas apropiadas.

También se expresa que la enseñanza consiste en “*guiar al estudiante en el desarrollo del conocimiento, de eso que era desconocido a una etapa de saber*”. (E09, 34-36), pasando de un estado (lo desconocido) a otro (lo conocido). Esta noción de guía o conducción se relaciona muy bien con la imagen del “pedagogo” de la antigua Roma, aquel esclavo que conducía al niño por la ciudad y también por los caminos del saber.

Otro tema es el contenido de la propia enseñanza. En las expresiones anotadas anteriormente hallamos que lo que se transmite o entrega no es lo mismo: para uno son los contenidos básicos de una disciplina; para el otro, la propia experiencia vital. Para otro docente, en cambio, “*la enseñanza, ... la enseñanza es, bueno... la transmisión de todos esos factores, en lo posible, o sea, es un proceso muy dinámico en el cual no solamente se transmite el conocimiento sino también se transmiten valores, conductas, ética, además el aprendizaje es estimular la creatividad, el análisis, la crítica, o sea es un proceso complejo*” (E06, 30-39).

La expresión anterior incorpora una dimensión cognitiva tanto como una dimensión ética, lo que en términos de Bernstein podemos denominar el discurso regulativo de la práctica docente. Sin embargo, agrega el docente que además se trata de estimular la creatividad, el análisis, la crítica. Con gran agudeza logra concluir que se trata de “*un proceso complejo*”. El punto más crucial radica en cómo conciliar apropiada y equilibradamente una concepción de la enseñanza que combina un eje conductista (transmisión de contenidos y valores) con otro más adentrado en el modelo socio-cognitivo del constructivismo. Esta es una pregunta abierta.

(d) Enseñanza como estimulación.

Una visión diferente es propuesta por otros docentes, para quienes la enseñanza aparece como un proceso mediante el cual se estimula, se proporcionan oportunidades de aprender. Las referencias obtenidas sugieren una visión de procesamiento de datos muy en la perspectiva de la psicología cognitivista, aunque ninguno de los entrevistados posee formación en el área. Así, dice uno de ellos que “*la enseñanza es el esfuerzo o el intento que hace el docente para producir esos cambios (reestructuración de los esquemas mentales conceptuales que tiene el sujeto) en el estudiante*”. (E14, 23-27). A pesar de la fuerte referencia psicológica queda claro que la actividad del estudiante se mantiene en segundo plano, siendo más relevante la del docente que será quien produzca los cambios. Como dice otro entrevistado, “*entonces involucra el desafío de producir el conocimiento*”. (E05, 29-30)

Una referencia que trae al primer plano la actividad del estudiante indica que “*la enseñanza actualmente, yo la interpretaría como el proceso que permite que los alumnos aprendan, los alumnos cambien su stock de conocimientos y la forma como procesan estos conocimientos, pero ese es un proceso en todo caso facilitador de los que ocurre en la mente de los estudiantes*” (E15, 35-42). La enseñanza entonces es una acción orientada a “permitir” procesos en los estudiantes, ya sea de acumulación o reemplazo de saberes, como también estrategias de procesamiento. Lo notable de esta referencia es que deja en claro que es algo que ocurre en la mente de los estudiantes. No hay profundización sobre qué ocurre en la mente de los estudiantes la que permanece como una “caja negra”.

(e) Enseñanza como modelamiento.

El docente puede convertirse en un modelo para el aprendizaje de los estudiantes en la medida en que modele para ellos comportamientos de aprendizaje efectivos y no meramente repetitivos de textos, fórmulas, expresiones. Señala un profesor al respecto que “*la entrega de un conocimiento no es una cosa dura, no es la fórmula, no es... sino que tiene que ver con la forma de enfrentarse a los fenómenos, a los problemas, y eso yo creo que uno lo plantea de*

una manera novedosa” (E05, 192-197).

No deja de llamar la atención la última frase que afirma que la enseñanza la plantea de una “*manera novedosa*”. Es posible que el docente entienda que hacer cosas novedosas puede ser innovativa, pero también puede suceder que se entienda que el centro de la cuestión radica en lo “novedoso”, lo interesante o atractivo de lo que se hace, más que en su valor pedagógico de innovar las prácticas.

4.2. Estrategias de enseñanza.

Las estrategias de enseñanza dicen relación con el tipo de acciones que emprenden o dicen emprender los docentes y la forma de organizarlas. El tema es relevante en el contexto de la universidad y poco a poco se está convirtiendo en un eje de los procesos de reflexión así como de la manera de concebir y evaluar el rol del académico en la institución universitaria.

“Sí, yo creo que hay más o menos consenso ya en la sociedad chilena, por lo menos en los estamentos universitarios, de comenzar a poner en debate, en la mesa del debate, el tema de la metodología universitaria. Esta misma Universidad de N.N. está preocupada por hacer mucho, está formando comisiones, está trabajando sobre ese tema, no es fácil tener una respuesta inmediata, uno podría evitar en el fondo el asunto dando meramente palabras es decir queremos una clase más interactiva, queremos una clase más humana, queremos una clase más, entonces al final eso se transforma meramente en palabras y no se traduce en un hecho y es un tema muy complejo. Pero yo creo que efectivamente, digamos, mi esperanza es que al menos esta universidad está... está tomando el tema del aula como una cuestión fundamental .. la Universidad de N.N., y esto no lo digo por orgullo, ha hecho algunas reformas y no ha quedado conforme con esas reformas y está volviendo a hacer nuevas reformas dentro de las reformas para... para que justamente la entrega del conocimiento, de las profesiones (¿tú me preguntas de las profesiones?) tiene que ser, tiene que ser de otra manera. Eso no significa bajar las exigencias ni tomar menos pruebas, ni reducir esto o esto otro: es aproximarse de otra manera al conocimiento y eso es difícil de hacer y es complicado.” (E04, 325-359).

El claro reconocimiento de la importancia del tema de la enseñanza que queda de manifiesto en el extenso párrafo anterior ahorra comentarios. Se percibe una conciencia de los esfuerzos institucionales por mejorar las condiciones docentes. Ciertamente diversos argumentos y razones sostienen esta preocupación institucional por la enseñanza, y aunque no sea este el espacio explícito para plantearlo, es necesario dejar constancia de los ingentes esfuerzos institucionales por el mejoramiento de la enseñanza y, consiguientemente, del aprendizaje de sus estudiantes. Es lo que con sus palabras expresa un docente cuando dice estar “*tratando de buscar el acomodo para ver la mejor forma de que estos chicos, digamos, aprendan*”. (E02, 447-449).

Con todo, no siempre se logran estos elevados propósitos; el peso de una formación intelectualmente autoritaria y basada más en la respuesta que en la pregunta transforma a los estudiantes en seres casi completamente modelados y resistentes a una enseñanza que les requiera otro tipo de actividades, actitudes y competencias. “*Yo me he sentido que me he ido perfeccionando, he tratado de hacer las clases lo más entretenido que puedo y veo, igual, choco con una pared dura*” (E05, 234-237). Esta expresión de frustración del docente es inmensamente importante porque trae a la luz una estructura de comportamiento instalada en los estudiantes, que han sido formado dependientes y no autónomos durante doce años de escolaridad.

La presenta en forma diagramática los principales conceptos estratégicos de enseñanza.

(a) La estrategia de la nivelación.

La nivelación es un concepto bastante utilizado en el lenguaje de los docentes, aunque con diversas connotaciones.

En primer lugar, el tema surge cuando existen grupos o cursos con claros desniveles entre ellos. Esto es particularmente en los cursos de primer año, en que los estudiantes se diferencian notablemente sobre las diferentes asignaturas. Como resultado, algunos profesores intentan enfrentar el grupo completo sobre una noción de base estadística: *“generalmente uno trata de enseñar hacia la... hacia la mediana, digamos... no hacia los extremos, y tenemos nosotros que los alumnos muy buenos a veces se aburren, o pierden el interés por la materia. [...] y con pérdida de los alumnos más malos y con pérdida de tiempo de los alumnos mejores”* (E06, 362-366, 375-377). La enseñanza a partir del valor medio (mediana, media aritmética) implica una visión del alumno promedio, abstracto, homogéneo, desprovisto de toda connotación personal y cultural. Los alumnos se hacen transparentes. Sus conocimientos previos no son considerados.

Otra dimensión se refiere a la preocupación porque los estudiantes dispongan de los conocimientos, competencias y destrezas requeridos para poder iniciar el estudio en un curso determinado. Una de las disciplinas que mayores dificultades presenta es la matemática; como dice un docente, *“de hecho en matemática se hicieron estos cursos de nivelación a mediados de año con esa finalidad de poder rescatar a la gente”* (E02, 334-337).

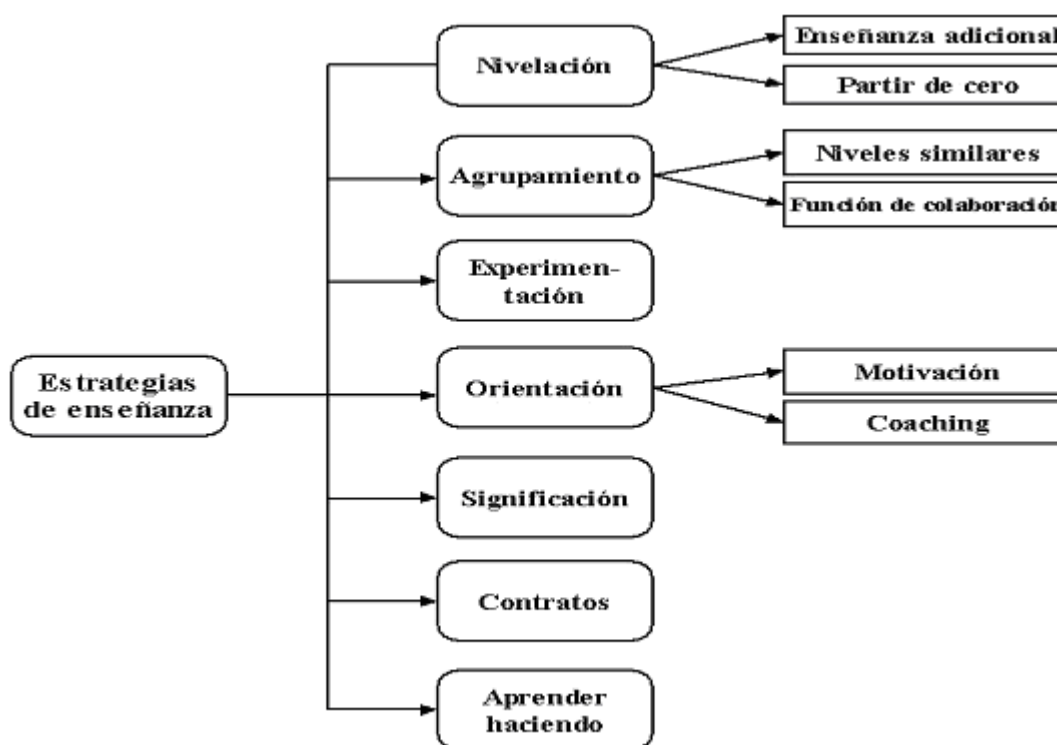


Ilustración 8. Estrategias de enseñanza

El sentido del “rescate” es ilustrativo para representar el espíritu que inspira a estos procesos: la intención de rescatar o salvar al que está casi perdido, al estudiante que está a punto de abandonarlo todo, que claramente va al fracaso. En una expresión más extensa, un académico

expresa que *“Yo en general no soy partidario de nivelar hacia abajo, soy partidario de apoyarlos, de ayudarlos a ellos; no decir: mire, hay unos tipos que se están quedando, bajemos el nivel de todos. No, yo creo que soy muy partidario de los cursos de nivelación”* (E03, 298-304). No obstante, esta posición no es compartida, existiendo quien asume que la nivelación debe hacerse hacia abajo, hipotetizando la ignorancia como punto de partida: *“me he dado cuenta que.. que hay que partir de cero, no hay que asumir nada”* (E05, 185-187). Esta última posición nuevamente pone el tema de la transparencia de los estudiantes, el desconocimiento de sus conocimientos previos y, consiguientemente, la fijación de un punto “cero” que pasa a ser completamente arbitrario.

Una segunda acepción con la que se habla de nivelación tiene que ver con la expectativa de *“uniformar”* (E02, 314), vale decir, *“tenemos que amalgamar todo eso que... en el fondo tratar de rescatar lo posible de ellos”*. (E02, 321-323). Nuevamente advertimos la expresión de rescate, aunque es el mismo entrevistado quien lo utiliza.

(b) Estrategias de agrupación en función de niveles de dominio.

La organización de los estudiantes en grupos es un aspecto crucial de la docencia según se desprende de las entrevistas. Los aspectos organizativos pueden ser una fuente que ayude al docente a estructurar una enseñanza más efectiva: *“entonces uno empieza a preguntarse dónde están las falencias y empieza a revisar la asistencia a clases, a reorganizar un poco más el curso, con más apoyo y mayor incentivación a que ese apoyo que se les está dando lo tomen”* (E08, 375-380).

La agrupación puede ser una forma de enfrentar un proceso de reorganización de los grupos-curso. Encontramos dos estrategias: una, que busca dividir el grupo en secciones de niveles similares; la otra busca evitar este proceso de agrupamiento, favoreciendo la interacción de estudiantes con grados diversos de aprovechamiento académico.

(i) Agrupamiento como función de niveles similares de dominio.

Enfrentados a la realidad de estudiantes con diversos grados de conocimiento, algunos docentes plantean la necesidad de *“generar algún tipo de nivelación la forma de encauzar a los alumnos que tuvieran algún déficit mayor que otros, cierto, de forma de separarlos y tener otros tratamientos, hay varios proyectos”* (E02, 338-342). Dos conceptos se entrecruzan en esta expresión: el primero, denota una genuina preocupación por el avance de los estudiantes; el segundo, la idea pedagógica que los sujetos diferentes deben formar grupos diferentes, de manera de apoyarles de manera diferencial atendiendo a sus dificultades. Sin embargo, frente a la posibilidad *“de poder separarlos, o sea, lo ideal sería eso, pero no tenemos capacidad instalada de docentes como para que aquellos que van reprobando o tienen dificultades realmente grave, o sea, son problemas incluso de lectura, capaces de leer un documento e ir completando ese documento y derivarlos inmediatamente a un apoyo intenso”* (E02, 361-369).

La idea del tratamiento pedagógico por separado de acuerdo a grados variables de dominio en algunos casos se realiza de manera sistemática y “oficial” por así decirlo: *“en esta escuela estamos haciendo en matemáticas el primer día test y se separa el curso en dos partes, la mitad para abajo y la mitad para arriba y la mitad para abajo tiene la obligación de todos los días ir a un curso de nivelación para que se pongan al nivel de los demás, te fijas, en vez de bajar el nivel subimos de abajo para arriba y creo que eso, o sea, la palabra nivelación significa de abajo para arriba no de arriba para abajo [en ese aspecto la universidad hace nivelación] nosotros lo estamos haciendo, estamos haciendo un curso de nivelación en matemática”*. (E03, 305-319). En este enfoque aparece con claridad la consideración del punto de partida de los

estudiantes, sin caer en el desconocimiento que provoca la visión “estadística” de los estudiantes, asimilándolos a un promedio inexistente y fijando un punto de partida arbitrario.

(ii) Agrupamiento como función de colaboración.

El agrupamiento de los estudiantes como función de colaboración se produce al interior del aula, consistiendo en que los estudiantes más aprovechados en el desarrollo de una actividad específica entran a colaborar con sus compañeros que van a una velocidad menor. No corresponde, entonces, a una noción de alumno tutor o mentor que sistemáticamente acompaña a sus condiscípulos en el proceso de aprender. Específicamente, la experiencia es relatada en relación a la experimentación con módulos de autoinstrucción, en los cuales la velocidad o ritmo de aprendizaje es clave y los tiempos diferenciales juegan un rol fundamental para determinar el aprovechamiento (concepto muy fuerte en la teoría del dominio de J.B. Carroll y seguidores, que pone al tiempo como la variable clave del aprendizaje).

La experiencia más clara en este sentido es narrada por un docente que indica que *“intentamos hacer en un alto grado cuando estábamos tratando los módulos. Era más bien detectar la gente que se veía tenía un mejor rendimiento ¿ya? como para ir haciéndolo cabeza de los grupos ¿ya? para que ese mismo fuera polo de ayuda al resto de sus compañeros y no se produjera lo que normalmente se produce: que los malos se juntan con todos los malos y los buenos se juntan con los buenos ¿ya? Entonces una forma de que esta gente que tiene un mejor rendimiento sirviera de catalizador para el grupo o ayudara al resto de la gente pero a ese nivel no más, o sea, no de poner a los alumnos destacados ni cosa por el estilo, o sea, que la persona que está mejor preparara realmente ayude a sus compañeros ¿ya? de otra forma”*. (E02, 505-523)

(c) Estrategia de experimentación didáctica.

Algunos docentes indican que han intentado innovar en los procesos didácticos, sea a través de la modalidad formal (Nota 3) existente en la universidad o por propia iniciativa. Los proyectos de innovación por vía formal disponen no sólo de una evaluación técnica sino que además se asigna una cantidad de recursos para financiarlos. Las variantes que asumen los proyectos son amplias. Por ejemplo, un docente señala que *“yo he desarrollado dos proyectos de mejoramiento docente en el sentido de que trabajar con módulos, o sea, entregarle material en el cual... guías... donde vayan desarrollando las guías con ayuda de ayudantes y profesores y posteriormente se les va evaluando esas guías como una forma de ir tratando de uniformar a toda la gente”* (E02, 351-359). Estos proyectos son evaluados y sistematizados anualmente.

Existen otras iniciativas no formalizadas, que transcurren por iniciativa de los docentes, pero carentes de las instancias de evaluación, sistematización y socialización. Tampoco queda claro en qué consiste propiamente la experimentación. En un caso, un docente señala *“experimento un par de años y veo si la cosa va por ese camino o no va por ese camino, el año pasado, antepasado hicimos ese sistema de módulos, por ejemplo, que era complemento a la clase de cátedra pero los concentramos todos el primer mes, primer mes intensivo exclusivamente los módulos, o sea, con algunas cuestiones básicas para nivelar en el fondo a toda la gente, por lo tanto es ese periodo eso hubo clase de cátedra propiamente tal, sino que una vez terminados los módulos todos eran evaluados y ahí se constituían, pero como el resto del año no había módulos la cosa se vino guarda abajo de nuevo”*. (E02, 395-411). La variante que utilizó el mismo profesor fue de una entrega más distanciada en el tiempo. Señala que *“se probó el año pasado otro sistema, los módulos se iban haciendo semana a semana, o sea, se diseñaban como todos los programas normales, las carreras habituales, pero todos los días había, o sea un día a la semana había un módulo, que pasaba con eso, de que el tema de alguna manera se*

relajó porque la cosa aquí funciona muy bien los primeros meses, pero cuando empiezan las pruebas en otra asignatura de carrera, este alumno no está capacitado para hacer más de una actividad en el mismo tiempo y en el fondo se relajó". (E02, 411-425).

El uso de apoyo audiovisual es una práctica frecuente en la enseñanza universitaria. Sin embargo, de acuerdo a ciertas opiniones hay en los estudiantes una actitud de pasividad frente a la enseñanza, tal que *"constante, uno ha pasado por presentar transparencias y ha visto que las transparencias lo único que se dedican es a escribir lo que está en la transparencia, por lo tanto hemos colgado las transparencias, hemos vuelto a las clases clásicas, o sea, en el fondo uno va viendo si realmente ¿ya? de que forma ¿ya? puede dar mejor a, los alumnos"*. (E02, 450-458). En el caso específico de este docente se advierte que la hipótesis inicial que sustentaba el uso de transparencias se derrumba cuando los estudiantes asumen que las proyecciones son sólo versiones sofisticadas de lo que habitualmente el profesor escribe en el pizarrón. Ante la situación, el docente no hace otra cosa sino volver a las prácticas habituales de uso del pizarrón. La clase frontal es la misma, por cierto, con o sin uso de transparencias o apoyos de este tipo.

(d) Estrategias para orientar el trabajo de los estudiantes.

Encontramos en las entrevistas una serie de estrategias orientadas a mejorar, motivar, orientar el trabajo de los estudiantes.

(i) Motivación.

Algunos docentes tienen especial cuidado en que sus clases sean "entretenidas", interesantes, para los estudiantes de manera que éstos mantengan la atención. Un docente alude a su experiencia profesional tanto en el país como en el extranjero que le ayuda a la labor docente: *"yo creo que ese es lo que le hace que a mi me sea relativamente fácil enseñar y creo que mis alumnos se entretienen en mis clases y creo que aprenden"*. (E03, 61-65).

También existen quienes utilizan las calificaciones como una herramienta de motivación, al menos para aquellos que tienen buenos resultados. Un profesor cuenta que *"yo la semana pasada repartí unas pruebas y a los que se sacaron más de 6 o 7, digamos, al entregar no solamente les llamaba por el nombre y les entregaba la prueba, les decía: 'fulano de tal un 7', para que todo el mundo vea que es posible sacarse un siete, esa es mi metodología"*. (E03, 357-363). Por cierto, la práctica señalada es completamente conductista: no sólo provoca una respuesta en aquellos que nombra como estudiantes destacados, sino que también calla los nombres de otros. El silencio es una manera de descalificar, de desacreditar y de sancionar. Por cierto, la lógica del paradigma conductista lleva a pensar que los estudiantes calificados como de altos rendimientos por el profesor tenderán a mantener ese rango; en cambio, aquellos cuyos nombres fueron silenciados, probablemente seguirán en el silencio y en la oscuridad.

(ii) "Coaching"

Entendemos el "coaching" en el sentido original que propone Echeverría (1995), es decir, como el acompañamiento de un aprendiz por parte de alguien conocedor y experimentado en el tema, alguien que ya ha hecho el recorrido y está en condiciones de sugerir las vías más apropiadas para que el estudiante pueda recorrerlas sin el riesgo de desviarse (Nota 4). Por ejemplo, señala un profesor que él considera que puede ayudar a sus estudiantes más fácilmente a *"hacer el camino, a descubrir, a que si yo los pusiera solos en una biblioteca, a decir: 'mire usted con un mes y veamos que pasó con estas primeras ideas liberales en América Latina', que seguramente sería un trabajo muy largo; en cambio, para mí enseñar sería acortarles ese*

trecho, indicarles donde están los textos, hacer la síntesis correspondiente“ (E04, 113-122). En un caso específico de enseñanza del derecho, el profesor indica que lo crucial es que los estudiantes aprendan a distinguir lo importante de lo sin importancia: “la manera más obvia es diciendo lo que es importante y no importante. Muchas veces uno se estudia todos los contratos y va diciendo lo que es importante y no importante” (E07, 66-70).

Asociado a lo anterior se encuentra el antiguo y siempre nuevo modelo de la interrogación ya sea socrática o simplemente interrogación como resultado de un proceso admirativo (en el sentido aristotélico). El incitar la duda, remover o sacudir estructuras mentales o axiológicas, abrir las fronteras, son todas acciones que colaboran a que el estudiante pueda abrirse a una nueva dinámica del saber: la pregunta, especialmente en un sistema que por doce o más años le ha enseñado que lo único correcto son las respuestas. “A mi me ha dado mucho resultado en las clases cuando ellos me ven a mi dudando de muchas cosas; el profesor se humaniza de alguna manera y el alumno se entusiasma más. Más que tener al profesor que habla y habla y habla y sabe, sabe todo, le preguntan, respuesta, le preguntan, respuesta, seguro que la pregunta es muy fácil, él sabe todo entonces como hacer, yo entiendo que hay disciplinas en las que se puede y otras en las que no se puede, pero cómo hacerlo para que el profesor investigue en su propio conocimiento, eso es muy interesante”. (E04, 636-650). La doble dimensionalidad que presenta la cita es destacable: el profesor entrevistado no señala que la pregunta es algo que debe existir en el estudiante sino que también en el que enseña. El acto de preguntar, como siempre ha sido, es el acto fundamental del inteligir de la realidad. No se puede ser maestro ni estudiante sin la capacidad de preguntar. Al hacerlo ampliarán sus horizontes y entonces “ya pueden empezar a relacionar y a ser gozosos con el conocimiento”. (E04, 260-261).

El acto de preguntar, sin embargo, no es mecánico ni se puede decidir de la noche a la mañana, sino que “tiene que haber una sensibilidad hacia los estudiantes”. (E05, 56-57), una capacidad instalada y activa de escucha “ontológica” de la voz de los estudiantes (Echeverría, 1995).

(e) Estrategias de búsqueda de significación.

Algunos docentes han encontrado que una forma eficiente y eficaz de enfrentar la enseñanza proviene de la conexión que ellos puedan hacer –y llevar a los estudiantes a hacerlo- entre lo que enseñan y las preocupaciones y realidades de la vida diaria o de la profesión para la que se están formando los estudiantes. Como señala una docente, “estoy todo el tiempo mirando el diario, buscando... entonces yo uso eso, uso las revistas del Sernam como fuentes de información” (E05, 266-269) a partir de las cuales desarrolla los problemas de trabajo en su disciplina, de donde los estudiantes puedan asociarla con situaciones de la vida diaria.

Una alternativa a lo anterior la plantea la misma entrevistada cuando expresa que la significación puede encontrarse también con respecto a otras asignaturas que estén cursando. Cita el caso en que los estudiantes tuvieron “una tarea en ecología y yo justo tocó que los alumnos estaban haciendo estadística y ecología al mismo tiempo y entonces la resolvimos juntos”. Por cierto, esta posibilidad enriquece y fortalece la docencia, si bien no siempre es posible encontrar las oportunidades para establecer tales vínculos, lo que puede constituir todo un desafío para una docencia que busca superar los moldes tradicionales de la rutina y la dependencia.

En las expresiones anteriores encontramos una propuesta de aprendizaje funcional con significado. La profesora se preocupa es establecer relaciones que asocien lo aprendido en la propia asignatura (i) con eventos de la vida diaria, de la cotidianidad, tanto de la profesión como de la vida ciudadana, y (ii) con otras disciplinas en las que se encuentran involucrados los estudiantes.

El proceso implicado en esta modalidad estratégica es descrito como “*trabajos prácticos que buscan que el alumno llegue al concepto, y ha sido muy rico cómo ellos llegan a él sin que uno haya dicho nada y uno después los formaliza. No sé, eso es una experiencia realmente exquisita. Entonces, sí, ¿cómo producir esa magia? ¿cómo ver a los alumnos descubriendo?*” (E05, 349-356).

(f) Establecimiento de contratos.

Una alternativa estratégica señalada por un docente es establecer relaciones de contrato o compromiso entre los estudiantes y el profesor, entendiendo que con ello los alumnos estarán más incentivados para el aprendizaje. Así, según un profesor se “*puede hacer un compromiso con ellos, de tal manera que se incentiven, se preocupen. Yo creo que rinde más, yo creo que es posible*” (E08, 423-426).

La importancia de este aporte radica de manera principal en el desplazamiento del control. Si el aula es considerada como un espacio político, en ella pueden identificarse lugares donde se concentra el poder, formas de negociación y de mantenimiento de la estructura relacional (Ball, 1987). En este caso, el docente propone la transferencia de una cuota de poder hacia los estudiantes, con lo que no sólo promueve la autonomía intelectual de los mismos sino que comportamientos ciudadanos de primera importancia para la vida profesional futura.

(g) Estrategia de aprender haciendo.

El aprender por la acción tiene claras implicancias en la docencia de algunas asignaturas, específicamente aquellas relacionadas con la tecnología o procedimientos. Al respecto, un docente señala que cuando “*un auditorio escucha una clase lectiva, de eso más o menos capta el 20%, el 25%; si lo que él ve, las cosas que explica el profesor mediante gráficos, fotografías, ahí adquiere un 40%; y si él trabaja en algo y se ejercita en algo ¿no es cierto?, hace un trabajo, aprende un 80%*” (E03, 86-92). Más allá de lo exactos que puedan ser estos porcentajes, la expresión trasunta una convicción que siempre ha estado presente en las teorías del aprendizaje y la enseñanza y que en la actualidad ha recibido una fundamentación sustantiva de parte de la psicología sociocognitiva constructivista.

Hay un caso específico de una docente que enseña una asignatura del campo tecnológico, quien señala que “*en cambio, con nosotros el alumno tiene que trabajar uno por uno, y es evaluado en el momento y cada cosa que haga tiene que ser evaluada; no se puede ir. No le podemos hacer nosotros una demostración. Es eminentemente práctica mi asignatura y es lo que tiene que hacer después en su desarrollo profesional*” (E12, 51-58).

Otro docente, ahora del campo de las ciencias naturales, plantea una posición similar. Dice que las “*clases de física deberían ser todas, prácticamente todas salvo algunos cursos de física más teórica, digamos, deberían ser con experimentos demostrativos durante la clase. [...] en los laboratorios los alumnos manipulan las cosas. Eso es otra cosa y, naturalmente que también es necesario, sobre todo en carreras de corte técnico como ingeniería*” (E14, 276-289).

Aparece claro el sesgo experimental del docente, pero lo más señalado es la insistencia acerca de la manipulación experimental que deben hacer los estudiantes durante el laboratorio, así como la claridad con que plantea que ello es especialmente necesario en las carreras más asociadas con las tecnologías duras.

4.3. Fuentes de dificultad.

El desarrollo de la docencia, cualquiera sea la modalidad estratégica que se asuma, no está

exento de dificultades. Más aún, podría decirse que cada modalidad o enfoque estratégico tiene sus propias dificultades intrínsecas tanto como originadas en las condiciones contextuales y específicas en que se realiza la tarea docente.

Una de las restricciones fuertes que se encuentran, especialmente en los cursos iniciales, tiene que ver con el número de alumnos. Como lo señala un docente, *“uno tiene que ir muchas veces ajustando eso en función de la cantidad de alumnos que tiene, pero no siempre se puede, por ejemplo, pedir trabajos individuales a noventa alumnos porque uno es incapaz de... y es incapaz de presentarlos tampoco en clases”* (E08, 455-461).

El concepto de “gran número de alumnos” es relativo, dependiendo de cual es la estrategia docente privilegiada. Un trabajo docente orientado a laboratorio o taller (independiente que sean duros o blandos) va a demandar grupos más pequeños. Pero, si la estrategia es fundamentalmente la conferencia, entonces el problema no radica en la cantidad de estudiantes, excepto en el caso de no disponer de salones de mayor capacidad o de sistemas de amplificación de la voz. También puede suceder que el argumento del exceso de alumnos sea para evadir cualquier iniciativa orientada al cambio de los paradigmas docentes habituales.

Otra restricción importante se asocia a la escasez *“de tiempo. También es cierto que hay poco espacio (temporal) para hacer innovaciones”*. (E11, 415-416). El tiempo disponible (tantas horas de docencia por un número determinado de semanas) no sólo actúa como regulador de las secuencias instruccionales sino que aparece como un regulador de los contenidos a enseñar, los que serán seleccionados (por el docente o por el departamento académico) en función de dicha disponibilidad.

4.4. A modo de síntesis.

Los diversos elementos recogidos y estructurados en la comunicación anterior pueden sintetizarse en los siguientes acápite.

- Hay conciencia de la falta de preparación didáctica de los docentes de la universidad;
- La enseñanza se concibe como transmisión, orientada al cambio conductual; también hay docentes que conciben un rol de guía, estimulación y modelamiento; sin embargo, siempre se mantiene la asimetría de la relación profesor-estudiante;
- Entre las estrategias utilizadas se destacan las de
 - - nivelación de grupos;
 - agrupación en función de niveles de dominio;
 - experimentación didáctica;
 - orientación tanto por motivación como por “coaching”;
 - búsqueda de significación;
 - establecimiento de contratos;
 - aprender haciendo;
 - Los docentes manifiestan que el excesivo número de alumnos así como las restricciones en el tiempo de la docencia constituyen fuentes de dificultad para el ejercicio de su trabajo.

5. Conocimientos previos.

Este tema es una preocupación abierta en la pedagogía actual. En el campo universitario constituye un problema de la cotidianidad de la tarea docente, en la cual los profesores se

enfrentan a estudiantes con antecedentes diferenciales que obedecen a diversas fuentes. La complejidad de la temática queda en evidencia en la Ilustración 9. La mayor variabilidad que presenta la ilustración respecto de anteriores indica un grado menor de consenso entre los docentes respecto del punto.

En este apartado se intenta responder preguntas relativas a (i) la importancia que le asignan los docentes a la evaluación de conocimientos previos, (ii) los propósitos que podría tener dicha evaluación, (iii) la forma en que visualizan la problemática según características de los estudiantes, y (iv) los efectos que se hacen sentir sobre la docencia.

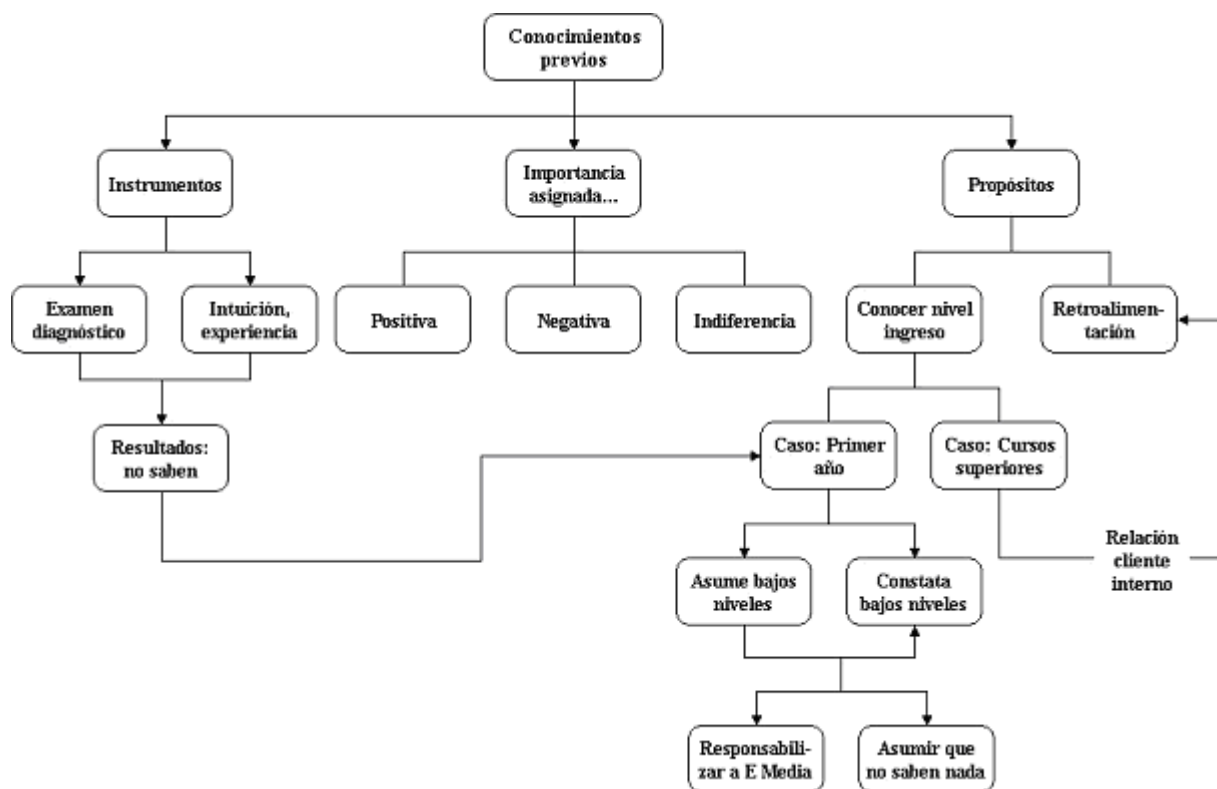


Ilustración 9. Conocimientos previos

5.1. Importancia de su evaluación.

Se consultó a los docentes si consideraban importante evaluar los conocimientos previos de los estudiantes. Una respuesta típica es *“Sí, yo creo que sí, para saber sobre que base uno puede partir, claro porque muchas veces recibe cursos que son muy heterogéneos, que vienen con este nivel, con este otro nivel, con esta otra formación, todos se juntan”* (E12, 448-453).

La importancia asignada es alta, tanto así que en una unidad académica adoptaron internamente como norma el evaluar diagnósticamente a los estudiantes. Un académico señala que *“Sí, de hecho cuando en el departamento de administración nos pusimos como norma que (parte se cumplió y en otras no) que cada profesor hiciera una prueba de diagnóstico en los 15 primeros minutos al inicio del semestre para poder saber, en términos vulgares, el lugar que ocupa, como estaba, como partía.”* (E01, 331-338). Entonces, la temática de conocer el nivel de conocimientos con que los estudiantes ingresan a una determinada asignatura se convierte en una norma importante para los docentes.

Existe también una posición que considera que la evaluación de los conocimientos previos es

un ejercicio ocioso, no porque no sea necesario conocer el nivel de ingreso de los estudiantes, sino porque consideran que poseen hipótesis lo suficientemente fuertes como para poder obviar el proceso. A diferencia del *“profesor de primer año que ya lo obtuvo, quizás él requiera un diagnóstico previo, pero nosotros prácticamente tenemos alguna clases de diagnóstico y realmente sabemos cual es el material que nos vamos a encontrar”*. (E11, 301-306). Otro, de manera similar, expresa que *“para el tercer nivel de mi curso no, primeros años creo que sí”* (E08, 338-339).

Por cierto, también hay quien no concibe la evaluación de los conocimientos previos o bien no tiene interés en ello o, incluso, no tiene idea del sentido de la misma. Señala uno de ellos: *“No sé para qué, la verdad es que no sé. Hay un punto... bueno la verdad es que no sé para qué, pero lo hago, lo hago, pero la verdad es que no sé para qué lo hago. Lo hago al iniciar cada curso, en la primera sesión yo les hago un test. ¡Ah! se horrorizan por, dicen, es un test sin nota.”* (E02, 260-267). La expresión anotada también hace referencia a la actitud de los estudiantes, quienes, según el docente, se opondrían a un examen que no llevara calificación; esto estaría en contradicción con la tradición, con una modalidad formativa durante más de doce años, en que cualquier prueba o examen está relacionada con una calificación.

En todo caso, no queda claro el sentido de evaluar los conocimientos previos, ni el uso que se da a la información. De hecho puede suceder (i) que se utilicen los resultados para establecer puntos de partida próximos o ligados a los reales conocimientos de los estudiantes; (ii) que se los mida, pero no se los utilice para ajustar la enseñanza sino sólo para establecer el grado de la ignorancia; (iii) que se los mida pero no se los utilice con ningún propósito.

5.2. Propósitos de la evaluación de conocimientos previos.

Esta tiene en la visión de los docentes al menos dos propósitos: conocer el estado de ingreso de los estudiantes y retroalimentar a los docentes del período anterior. Como lo expresa claramente uno de ellos, *“eso tenía dos objetivos. Uno, primero es saber eso, y el otro es poder retroalimentar a los profesores que venían de antes. Decirles: ‘mire profesor fíjese que el curso que usted dejó pasar, o sus alumnos no saben tal cosa, por así decirlo; no merece salir de la carrera, no está capacitado para salir porque esto que es fundamental no lo sabe’”* (E01, 338-347).

El primer propósito se plantea en al menos dos niveles: al nivel del primer año y en los cursos superiores. En los estudiantes de primer año se examina en párrafos posteriores. Tratándose de estudiantes de cursos superiores se advierte una hipótesis subyacente y que implica que los que ingresan a una asignatura ya han pasado por otras que son requisitos de la presente y las han aprobado, así se infiere que han sido nivelados y poseen las condiciones para aprobar.

El segundo propósito es lo que se denomina la relación del “cliente interno”, concepto que es utilizado por los docentes, donde cada fase del proceso debe ser realizada con un nivel de calidad tal que asegure que al final el producto cumplirá los estándares requeridos para su ingreso al mercado. Análogamente, cada profesor debe procurar que sus estudiantes salgan tan preparados que puedan cursar la asignatura siguiente de manera eficiente, sin lagunas de conocimiento, para que al final del proceso la universidad pueda acreditar ante la sociedad a una persona para el ejercicio de una profesión determinada.

Un docente expresa que la evaluación de conocimientos previos *“de hecho no un diagnóstico pedagógico porque yo trato de ligar mis asignaturas con los aprendizajes de las asignaturas anteriores; entonces no hago un diagnóstico; quizás debería tomar una prueba de*

conocimiento que son con los cuales está directamente relacionada; quizás pudiera preguntar por los conceptos que pudieran estar presente; quizás muchas veces haya diferencias; quizás muchas veces no respondan; quizás sirviera para ubicarlos en la sabiduría o ignorancia de las materias previas y la verdad que sería útil.” (E09, 202-215). A pesar de la utilidad que se declara, de hecho no se hace una evaluación de conocimientos previos, según se desprende de las propias palabras del entrevistado.

En otra entrevista el profesor señala: *“porque yo creo que una asignatura que es continuación de otras, asignaturas que se dictan por profesores que de aquí mismo, -nosotros conversamos mucho-, entonces yo sé exactamente cual es el nivel, o exactamente no, con un nivel de exactitud cuál es el nivel de cada curso. ¿Por qué? Porque ellos provienen de un determinado curso de biología que se da el primer año con un profesor que está en la oficina de más allá, entonces él me dice ‘mira estos cabros (Nota 5) vienen aquí, tienen tales problemas’. Más o menos sabemos con qué material nos vamos a encontrar y generalmente es acertado”* (E11, 273-287). En este caso la información acerca del estado de los estudiantes no proviene de los resultados de un examen que se les haya aplicado sino que del mismo docente que les enseñó en el período anterior. Sin embargo, esta relación es posible tan sólo cuando se trata de docentes que pertenecen a la misma unidad académica. Ahora bien, dado que la organización de las escuelas profesionales es de carácter matricial, puede suceder perfectamente que dos profesores que enseñan materias relacionadas no tengan ninguna relación entre ellos. Con ello, entonces, carecerán de toda articulación, llevándose a cabo una enseñanza basada en supuestos gratuitos.

En una línea similar a la anterior, otro profesor dice que *“Hay veces que sí y hay veces que no, hay cursos que son secuenciales, de modo que si aprobó la física uno, por ejemplo, tomó la física dos y si yo voy a dictar la física dos tengo una idea más o menos clara de lo mínimo que saben esos alumnos, entonces creo que ahí casi puede ser innecesario”* (E14, 206-213). En este caso, no obstante, la información no proviene de los resultados de los estudiantes en un examen, ni tampoco se origina en el profesor que enseñó el curso anterior. Existe la tercera posibilidad que se relaciona con la estructura del currículo: el examen del programa de Física I le permite al profesor de Física II tener *“una idea más o menos clara de lo mínimo”* que han de saber los estudiantes si es que han aprobado Física I.

5.3. El caso de los alumnos de primer año.

Los alumnos de primer año representan una incógnita y un desafío para los docentes universitarios. La incógnita tiene que ver con cuánto saben o no saben, cuánto son capaces o incapaces de hacer, qué actitudes tendrán hacia el estudio, su capacidad de autonomía y administración de la propia libertad en un ambiente radicalmente diferente al liceo. El desafío proviene de tener que enseñar un programa, generalmente de ciencia básica de las profesiones, cuyos requisitos de entrada exceden habitualmente a los estándares de los estudiantes. Esta actitud (ya sea institucional o personal) implica no prestar atención a los niveles de entrada de los estudiantes y pone la atención más sobre la enseñanza más que sobre el aprendizaje.

Ante lo inevitable de la situación, una primera mirada es la de responsabilizar a la enseñanza media de los bajos niveles de sus egresados. La evidencia a que pueden aludir los docentes no sólo proviene de su propia experiencia personal enseñando a estudiantes de primer año o de los exámenes de diagnóstico, sino que hay evidencia suficiente a partir de los exámenes de admisión acerca del bajo nivel de dominio que tienen los estudiantes egresados de la enseñanza media sobre las materias fundamentales. Como lo señala un docente, de seguir las cosas como están en la *“enseñanza media, pues al final la enseñanza media no va a aprender nada*

pensando que una vez entrado a la universidad ahí que me enseñen matemática, física y química, o en inglés, qué se yo” (E04, 411-415). No es posible inferir de aquí una responsabilización de la institucionalidad escolar de la enseñanza media sino que una referencia a que algo no ha funcionado apropiadamente durante el proceso de formación, sin llegar a identificar cuáles han sido los elementos y cómo se han combinado para producir tal efecto.

Todo lo anterior tiene un efecto sobre la universidad, llegando al punto que un profesor señala que *“yo podría decir simplemente si corresponde que la universidad tape hoyos que vienen de abajo y en esa primera parte por cierto que también hay un debate; algunos académicos te dicen, bueno nosotros no podemos hacer el quinto medio o el sexto medio, porque les estamos facilitando cada vez más las cosas a la enseñanza media”* (E04, 403-417), lo que vendría a desvirtuar todo el planteamiento de lo que significa la educación superior. Con todo, la visión acerca del futuro no es positiva, máxime si se considera la oferta creciente de vacantes en la educación superior: *“yo tengo la impresión que por una cuestión objetiva como la gran existencia de universidades eso se va a transformar en un hecho, las universidades van a tener que empezar a suplir seriamente los problemas de falencia, de conocimientos que llevan los alumnos”* (E04, 417-424). Pero no es sólo una crítica a la enseñanza media, sino que también constituye una clara negación de los estudiantes y sus personales características, una desvalorización de sus conocimientos previos, un desvirtuamiento del esfuerzo de doce años de estudio, y su nivelación por el rasero de la “igualación a cero”.

Ante esta situación se genera una fuerte presión sobre los docentes, quienes se ven llevados a reaccionar de alguna forma. La imagen más común que se tiene es que los estudiantes saben poco menos que nada y que, en tal caso, lo mejor es hacer como que nada saben y comenzar a enseñar desde cero, desde el inicio, como si se tratara de materias completamente nuevas.

5.4. Alumnos de cursos superiores.

La situación respecto de los alumnos de cursos superiores no se presenta mejor. De hecho, las opiniones de los docentes en relación a la preparación de los estudiantes que reciben siempre son más negativas que positivas. De acuerdo a un docente que enseña en cursos superiores, *“en cuarto año, la verdad es que no necesito hacer un diagnóstico porque yo tengo más o menos de cuanto llegan sabiendo de filosofía, porque básicamente de cero, o sea sabiendo cero de filosofía y teniendo cero entrenamiento para enfrentarse con cuestiones de una relativa sofisticación filosófica, la verdad es que cualquier diagnóstico que yo haría me daría sino cero, cero punto uno y no es mucha la diferencia.”* (E07, 411-421).

Lo notable de la referencia anterior es que en el fondo es la misma crítica que hacen los docentes del primer año sobre la enseñanza media. Ahora se trata de alumnos de cuarto año, de los cuales puede esperarse que hayan logrado las competencias necesarias para desempeñarse en ese nivel: mal que mal, han sido promovidos durante tres años. Pero sucede que luego de tres años de arduo entrenamiento en las aulas universitarias, todavía permanece la misma queja. Esto no parece consistente. Ya no es posible responsabilizar a la enseñanza media. Restan solamente la propia institucionalidad y el estudiante como sujeto individual.

5.5. Instrumentación.

Asumiendo que es relevante evaluar los conocimientos previos de los estudiantes, la pregunta es ¿con qué medir? La respuesta más habitual sería con un examen o prueba escrita. De hecho se habla de una *“prueba de diagnóstico en los primeros 15 minutos al inicio del semestre”*

(E01,334-336), así como también de “*un test o una prueba*” (E06, 239). En breve, la confianza casi ilimitada, ya sea por falta de conocimiento o por falta de imaginación, en los instrumentos de carácter escrito, en que el estudiante debe producir respuestas más que preguntas, debe converger antes que divergir, debe ceñirse a los saberes consagrados antes que desafiarlos. La referencia a 15 minutos que hace un docente ayuda a encuadrar la visión que se tiene de la naturaleza de una evaluación de conocimientos previos.

Pero también hay quienes confían en la intuición o su propia experiencia. Dice un profesor: “*entonces, la verdad, no necesito hacer cada año un diagnóstico porque ya más o menos los ubico*” (E07, 407-409). Otro indica que “*el hecho que un alumno ha hecho una asignatura u otra hace la diferencia y eso se percibe inmediatamente*” (E10, 217-219). También se dice que a “*veces ese diagnóstico no es necesario que sea a través de un test o una prueba, yo creo que puede ser también a través de una percepción que se va haciendo a lo largo del curso y uno tiene que ir*” (E06, 238-242). El “*impresionismo*” con que reaccionan algunos docentes queda claramente expresado en “*tengo la impresión de que por lo menos en filosofía no varían mucho, digamos, y habitualmente siempre es así*” (E07, 425-428). Esa expresión de “*tengo la impresión*” permite visualizar de manera definitiva el alto grado de subjetividad que impregna estos juicios, aunque no puede decirse que es infundada.

Por otra parte, no deja de llamar la atención la confianza que estos docentes ponen en sus propias percepciones en lugar de acudir a instrumentos u otra estrategia de evaluación más confiables. Sin embargo, puede suceder que los instrumentos elaborados por ellos mismos y luego administrados a los estudiantes produzcan resultados completamente previsibles. Pero también debe considerarse que los instrumentos estarían midiendo lo que el profesor quiere que los estudiantes sepan y no lo que éstos saben realmente. Esto implica desafíos nuevos para los docentes en términos de diseñar estrategias de evaluación que les permitan no sólo conocer sino hacerse cargo efectivamente de lo que los estudiantes conocen y no conocen.

5.6. Tipos de déficit en los alumnos.

Los déficit detectados en los estudiantes pueden agruparse en conocimientos y destrezas intelectuales. Volviendo al tema de los alumnos de primer año, se hacía referencia a que “*al final la enseñanza media no van a aprender nada pensando que una vez entrado a la universidad, ahí que me enseñen matemática, física y química*” (E04, 411-415). Similarmente, una docente plantea que cuando los estudiantes llegan hasta “*nosotros ya deberían tener un background de conocimientos cuando llegan acá, como le digo todas esas asignaturas, tienen que saber anatomía, biología, matemáticas, estadística, fisiología, se supone que ya las hicieron ya, debería ser en la parte básica*” (E12, 485-491). Aquí hallamos dos puntos de vista: uno de negación o sub-valoración de lo que los estudiantes han vivido durante la enseñanza media, y otro de lo que esperan que debería haber ocurrido en ese ciclo de la formación. Sin embargo, ninguna de estas posiciones se acerca verdaderamente a lo que el estudiante es, con toda su realidad, sus experiencias tanto dentro como fuera de las aulas escolares, con una familia en la que muchas veces él o ella es el primer profesional.

En segundo lugar encontramos la observación referida a procesos y destrezas intelectuales. Señala un docente que cuando comienza “*a trabajar con ellos se da cuenta que hay muchos problemas de método. Claro, uno no hace un diagnóstico pedagógico antes sino en el momento de recibir la evaluación*” (E08, 360-365). Al parecer, encontramos una docencia que se inicia en el vacío; pero eso es tiempo y esfuerzo perdido, no sólo del docente sino de los estudiantes. Al respecto es importante considerar lo que plantea Ausubel en términos de lo relevante que es para la docencia el conocimiento de lo que el alumno es y sabe, y actuar en consecuencia con

ello.

5.7. Efectos sobre la docencia.

Ciertamente el tener información o no acerca de los conocimientos previos de los estudiantes de acuerdo al nivel en que se encuentran, así como el tipo de instrumental que se utiliza, provoca consecuencias en el plano docente. Entre éstas las más notables son las de disponer un recurso para retroalimentar a los colegas, el ajuste de la propia enseñanza a las características de los estudiantes, la reformulación o re-ajuste del currículo.

El efecto de retroalimentación ya ha sido mencionado bajo el concepto de “cliente interno”, con todas las restricciones que pueda tener una analogía como la hecha: “*se trata de retroalimentar a los profesores que venían de antes*” (E01, 340-341). Por cierto, es bueno tener con qué retroalimentar a los otros docentes, pero más importante aún es contar con información para diseñar el trabajo que se realizará conjuntamente con los estudiantes.

En segundo término, los docentes pueden mejorar su enseñanza ajustando los tópicos (contenido, secuencia, ritmo) a las características de los diferentes grupos según estén “*preparados, entonces eso a lo mejor me ubicó para tratar de empezar la explicación de la materia*” (E02, 286-288), o como expresa otro profesor, “*me interesaría si es que hay un mecanismo para hacer un diagnóstico que me sea útil para cambiar la forma cómo enseño de tal forma que el proceso de aprendizaje sea más productivo*” (E15, 337-342). Por cierto, también la negativa a considerar los conocimientos previos o la confianza en la propia intuición son recursos con los cuales se decide no sólo el tipo de enseñanza sino que también el contenido de la misma. Este docente muestra un claro interés en modificar lo que hace, lo que es valioso y una puerta abierta para comenzar la innovación.

5.8. A modo de síntesis.

Los principales conceptos referidos a los conocimientos previos encontrados en las opiniones y expresiones de los docentes universitarios se pueden resumir en los siguientes:

- Hay opiniones diversas en torno a la importancia de evaluar los conocimientos previos de los estudiantes: desde quienes dicen hacerlo y utilizar los resultados para determinar un punto de partida, hasta quienes declaran hacerlo pero no tener idea del para qué de esa evaluación;
- No queda claro si la evaluación de conocimientos previos tiene algún impacto sobre la enseñanza (selección de contenidos, secuenciación de la instrucción, ritmo de trabajo, tipo y diversidad de la ejercitación, vinculación con la realidad y la profesión, etc);
- Hay una doble visión de los alumnos de primer año; por una parte, se desconocen sus características, sus conocimientos previos, sus historias; en otras palabras, se les hace invisibles; por la otra, al partir de la base de que nada saben, se desvaloriza completamente lo que pudieran saber;
- En el caso de los alumnos de cursos superiores se plantean también problemas de conocimientos previos insuficientes, pero ahora el referente no es la enseñanza media sino que la propia universidad;
- La evaluación, cuando se hace, se hace de manera muy poco técnica, más bien intuitiva.

6. Actitudes Docentes

El análisis de esta sección está orientado por preguntas tales como cuáles son las actitudes

consideradas “apropiadas” por los docentes universitarios, y cuáles serían las no apropiadas a la función, cuáles son las actitudes que se observan en la práctica, cómo se plantean los docentes hacia los estudiantes así como en referencia a la propia tarea de enseñar. La presenta gráficamente la estructura encontrada.

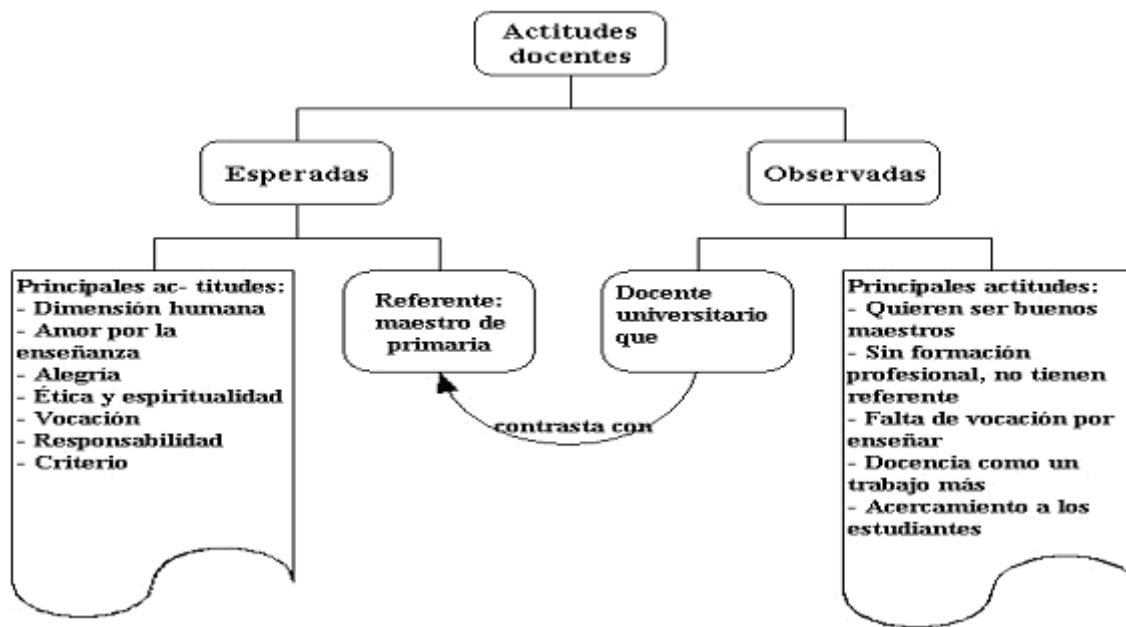


Ilustración 10. Actitudes docentes, esperadas y observadas

6.1. Las actitudes esperadas en los docentes.

(a) Un referente.

A través del análisis de las respuestas es posible perfilar las actitudes esperadas de un docente desde su propia visión como practicantes de una profesión que no es la propia. Existen variadas respuestas, de las cuales la más destacada es aquella que colabora a la construcción de un referente: cuál es el espejo contra el cual se miran los docentes en su tarea de tales. En esta relación especular es donde luego podrán contrastarse las contradicciones vitales y conceptuales que se vayan dando en el ejercicio de la docencia, en el crecimiento y desarrollo de la función. En otras palabras, el efecto de modelaje, no sólo para los docentes sino modelaje de una actitud valiosa de vida para los mismos estudiantes.

Un segundo punto es que se trata de la visión de lo docente, no de la función académica completa, de donde quedan en la penumbra los componentes relacionados con la investigación científica y tecnológica, la creación artística, la difusión, la asistencia técnica, la gestión.

Encontramos en las entrevistas una larga exposición acerca de un referente de la docencia, que es el profesor primario o básico. Un largo texto expresa el sentimiento del entrevistado: “yo recuerdo mi profesor básico, por ejemplo, en el colegio público en el que revisaba las manos, las orejas, las uñas, los pies, se preocupaba como era la cosa en la casa, cómo estudiaba el niño y si podía estudiar o no podía estudiar, si comía o no comía, todas esas cosas eran parte de la vida del profesor y eso tal vez en la enseñanza media pasaba algo similar. Yo creo que en la enseñanza en general de hace algunos años el profesor era también así y uno recuerda, que sé yo, por así decirlo a unos grandes personajes de la educación como Juan Gómez Millas, por ejemplo, u otros, y en distintas escuelas personas que prácticamente hacían clases por el orgullo de ser profesor, por el amor a que otros aprendan lo que ellos sabían”. (E01,

La anterior es una imagen retocada por el tiempo, endulzada por la añoranza de una niñez que se ve a la distancia como una época de felicidad, comparada con las complejidades y dificultades de la vida adulta. También es una época en que la educación pública gozaba de un prestigio que no había sido arrinconada por la arremetida de la educación privada, relegada al rincón de la ineficiencia e inoperancia. Los profesores a los ojos de los niños no son lo mismo que a los ojos adultos. Hay aspectos importantes que han de rescatarse de esta memoria.

(b) Actitudes esperadas.

Las actitudes esperadas o ideales de acuerdo a los docentes de la universidad son:

- La primera es que los recuerdos no hacen referencia a lo mucho que sabían sus profesores, sino a la preocupación personal del docente por aspectos “no académicos”, o no profesionales tales como el aseo personal, la situación familiar, las condiciones de estudio.
- Una segunda dimensión son las actitudes, que en este recordatorio destacan en los auténticos profesores: orgullo por la profesión, y amor por la enseñanza. Con relación a esto, el mismo entrevistado agrega, quizás a manera de crítica o quizás como resignada comprobación de la realidad que *“hoy día de alguna forma también se ha transformado en una forma de ganarse la vida y no por amor. Ha ido cambiando...”* (E01, 535-537), perdiéndose aquello de antes cuando *“los que hacían las clases en enseñanza básica y enseñanza media eran como apóstoles de su disciplina”* (E01, 510-512).
- Se suma la alegría como un componente importantísimo de la profesión docente: *“realmente hacer un trabajo con alegría, no solamente porque hay que hacer clases”* (E01, 547-548).
- También es importante la dimensión ética y espiritual, que deben trasuntar la vida y acción del docente. *“Primero, el docente tiene que tener valores éticos altos y una espiritualidad que lo motive”* (E03, 220-222).
- La vocación por la enseñanza es una condición muy importante, tanto que para un entrevistado es casi como un eje vital. En efecto, *“yo creo que el buen profesor lo hace la vocación, lo hace el estar feliz de enseñar, el considerar ‘tengo el mejor trabajo del mundo’* (E03, 378-382).
- Hacerse responsable de sus estudiantes, de su progreso y éxito se presenta como una característica adicional deseable del docente universitario. Según un docente, existe *“una responsabilidad de cada profesor en el nivel donde está de poder superar algo, a lo mejor, las deficiencias que pudieran traer los alumnos”* (E06, 95-98).
- Una característica adicional viene dada por el criterio, esa forma moderada y ponderada de enfrentar las cosas, los problemas y las dificultades especialmente: *“una persona que tiene un criterio flexible, elástico, y sabe adaptarse”* (E08, 268-270).

6.2. Las actitudes observadas en los docentes.

Conceptualmente, las “actitudes observadas” corresponden a las referencias que hacen los entrevistados a las prácticas concretas, tanto propia como ajenas, del ejercicio docente y cómo interpretan ellos esas prácticas en términos de actitudes. Consiguientemente, el término “observadas” no implica que se hayan hecho observaciones orientadas específicamente a detectarlas, sino que son observadas para los entrevistados, quienes dan cuenta de ellas.

La primera y fuerte constatación es la contraposición que se hace del modelo ideal del docente (representado por aquel profesor de la niñez...) con lo que sucede hoy en las aulas. La comparación más violenta es la que se hace entre el sentido apostólico de la vocación docente y

el vulgar ejercicio de una profesión para ganarse la vida. Se señalaba que la docencia se ha transformado en nuestros días en “*una forma de ganarse la vida y no por amor*” (E01, 537-537), “*lo que le interesa es ganar plata, no más*” (E03, 223-224). Por ello se plantea que el profesor debe tener “*una fuerte motivación de enseñar y no un profesor que se esté ganando un sueldo; o sea, yo creo que eso hace una gran diferencia: el profesor que se está ganando el sueldo, además, los alumnos lo van a notar*” (E03, 373-378).

Voluntad de ser entendida como “*lo que ellos consideran buenos profesores para ellos quieren serlo para sus estudiantes*” (E01, 422-424). En opinión de este entrevistado, no se trata que los docentes eventualmente sean defectuosos o inhábiles porque quieren serlo, sino porque no tienen preparación, aunque puede haber algo de “*inercia, hablando en término general de los docentes: muchos docentes hacen clases como ellos recibieron sus clases y las han hecho durante un montón de tiempo*” (E11, 411-415). El racional implícito en esta expresión es que de hecho, todo profesor quiere ser un buen profesor y para ello, careciendo de formación profesional en el área, entonces busca reproducir aquellos modelos que ha conocido. Esto acarrea que se conserve con mucha fuerza el modelo tradicional, “*el esquema autoritario, por así decirlo de alguna manera, anterior está vigente. El profesor sabe... eh... y el alumno no sabe nada*” (E04, 166-169). Esta voluntad de ser se traduce en un compromiso con la función docente, y lo que se advierte en la práctica es precisamente “*una falta de, quizás, de compromiso con lo que (es) el proceso de enseñanza aprendizaje*” (E01, 112-114).

Otra actitud, ya insinuada es la “*vocación*” pero en cuanto se encarna en prácticas determinadas. La vocación es un concepto complejo y bajo él se espera que “*sea el profesor con vocación es uno que quiere transmitir los conocimientos y las buenas cosas de la vida y el preparar para que hagan, como le digo, este mundo mejor*” (E03, 225-229), y que tenga entonces “*una fuerte motivación de enseñar*” (E03, 373-374). Las tres características de la vocación que anota el entrevistado: transmitir conocimientos, transmitir las buenas cosas de la vida, y preparar para transformar el mundo, no concitan el consenso. De hecho, un docente expresa que en su opinión “*no está en los profesor universitarios formar una sociedad más humana; yo creo que mayoritariamente para ellos está formar profesionales*” (E04, 277-281). Esto pone sobre la mesa la discusión acerca del grado de amplitud de la profesión docente o, en otras palabras, hasta dónde el profesor es profesor y cuándo comienza a ser una persona común y corriente: ¿cuál es el límite entre lo público (profesión) y lo privado (vida personal)?

6.3. Las actitudes de los docentes hacia los estudiantes.

Estas actitudes se enmarcan en la dimensión relacional de la docencia, que es el eje más constitutivo de la misma: la enseñanza es un acto interpersonal, necesariamente y su esencia es el encuentro de las personas en una situación, una dinámica y una teleología determinadas.

Las siguientes preguntas orientan nuestro análisis: ¿Cuáles son, en opinión de los propios docentes, aquellas actitudes que ellos deberían mantener hacia los estudiantes? ¿Cuáles son las actitudes menos recomendables?

Proximidad es un término clave: próximos hasta el grado de “*involucrarse con los alumnos de alguna manera, ¿cierto?, comprender dónde está el problema en el aprendizaje...*” (E02, 55-57). Se constata también que en la institución ha habido progresos en ese sentido, “*la Universidad de N.N. ha cambiado, noto una mayor calidez, noto una mayor aproximación a los estudiantes*” (E04, 161-163).

La ruptura de la dura verticalidad de la relación docente-discente propia de épocas más

autoritarias implica que a los estudiantes se debe *“tratarlos con esa consideración”* (E08, 245) que se le otorga a la autoridad superior. En este sentido, ser considerado es tratar a otro como un auténtico otro, como un yo real, auténtico y valioso, sin condicionarlo ni forzarlo. Para ello *“nosotros debemos estar abiertos todo el tiempo a escuchar a los jóvenes, a la comprensión de lo que estamos tratando de iniciar”* (E09, 225-228).

Otra importante actitud en la relación docente con los estudiantes tiene que ver con el rol orientador del profesor, *“un encauzador, un orientador, una persona que más bien enseña a, ¿cómo se dice?... a aprender y no enseña directamente”* (E06, 193-195). En una palabra, *“nosotros debemos estar disponibles”* (E08, 231).

Por otra parte, el más importante correlato negativo de estas actitudes será la indiferencia, la que expresa el docente como *“se le paga para que haga clases y punto. Eso es lo que hace y simplemente eso es lo que va a hacer”* (E02, 60-63). La distancia o indiferencia ha sido una característica difundida en los medios universitarios por años. *“Hasta hace muy poco tiempo los profesores universitarios eran distantes, (...) personas que, con una imagen de sí mismos de “el que sabe, tiene el conocimiento, el que tiene la información”* (E04, 145-150). La constatación de otro docente es que *“en términos generales, yo creo que el profesor universitario mantiene una distancia con sus alumnos”* (E06, 132-134), lo cual lleva finalmente a esta misma distancia *“deshumaniza el proceso; o sea, si no hay un contacto del profesor directo con sus alumnos, en el cual pueda entenderlos, en el cual pueda interactuar con él, pueda guiarlo, indudablemente se pierde la parte humana del proceso de enseñanza”* (E06, 139-143).

6.4. Las actitudes de los docentes hacia la tarea de enseñar.

Entendemos que no sólo las actitudes hacia los estudiantes son relevantes sino que hacia la propia tarea de enseñar, máxime cuando se trata de personas que ejercen una profesión para la cual no han sido preparados formalmente, sino que la han asumido a partir de sus calificaciones académicas.

En la cultura universitaria chilena la docencia es asumida como un componente de un conjunto más amplio de funciones, la denominada “carga” académica. Ahora bien, ha existido en el país en los últimos 30 años un énfasis crecientemente en la investigación, lo que ha estratificado de alguna manera estas funciones, poniendo a la investigación en un rango superior a la docencia. Si a esta situación desmedrada le sumamos el hecho de que la mayoría de los docentes universitarios no son profesores sino que provienen de otras profesiones, entonces el referente para ellos será su experiencia anterior como estudiantes, sumada a sus expectativas actuales como investigadores.

Repetir esquemas es una estrategia con la cual los docentes universitarios se aproximan al ejercicio profesional. Muchos de ellos intentan reproducir esquemas que en su opinión han resultado exitosos en el pasado: *“lo que ellos consideran buenos profesores para ellos, quieren serlo para sus estudiantes”* (E01, 422-424). Entonces, ante la carencia de preparación profesional, actúan replicando estilos, criterios, formas de exposición, estrategias de evaluación. Claro está que con el correr de los años estas formas de acción van cristalizando, se van estableciendo como patrones casi paradigmáticos, de los cuales será muy difícil escapar.

Sin embargo, también encontramos docentes que tienden a repetir modelos porque no tienen tiempo o carecen de interés: *“docentes universitarios como que repiten estas metodologías históricamente o porque no tienen tiempo o, a veces también, porque no tienen interés en*

cambiarlas, o sea, están cómodos en eso, significa trabajo cambiarlas, o no quieren enfrentarse a lo mejor, a una situación en la cual puedan verse aminorados en su prestigio” (E06, 297-305).

Por otra parte encontramos que aparece el tema de la motivación hacia la profesión, *“una fuerte motivación de enseñar y no un profesor que se está ganando un sueldo” (E03, 373-375)*, de forma que el profesor universitario puede *“estar feliz de enseñar, el considerar (que) tengo la mejor profesión del mundo” (E03, 380-382)*. Por cierto una experiencia exitosa del acto de enseñar es aquella en la cual el profesor *“ve”* cómo el alumno aprende, situación que es completamente gratificante. En palabras de un docente *“es tan rico cómo uno tiene ese... cómo se da esa chispita especial a los alumnos, o sea, es mágico” (E05, 338-340)*.

Sin embargo también existe la otra cara: la desmotivación. Una crítica que se hace es que los *“profesores están adoleciendo de motivación, de capacidad para incentivar, para estimular, para hacer que el alumno o los estudiantes se sientan interesados en aprender” (E11, 179-183)*.

Finalmente, aparece la profesión de enseñar como un rol modelar: *“ir transmitiendo esas cosas es a través del ejemplo, no creo mucho que se haga a través del discurso” (E08, 214-216)*, entendiendo que lo que se enseña debe estar encarnado en la propia existencia del enseñante. Si enseña la honradez como un valor en los negocios entonces debe ser honrado en sus propios negocios. Si enseña la importancia de ser crítico, entonces debe ser crítico con lo que sabe y aceptar la crítica. Esta consistencia es la que permite finalmente que el profesor sea considerado un modelo, *“una especie de paradigma en sus alumnos, cosa que sea un modelo a imitar, ojalá” (E06, 220-222)*.

6.5. A modo de síntesis.

Los resultados encontrados se resumen en las siguientes expresiones.

- Al referirse a las actitudes esperadas de los docentes, hay una tendencia a una identificación romántica del profesor, como añoranza del maestro o la maestra de primaria;
- Diversas actitudes son esperadas en y por los docentes: preocupación por los aspectos humanos, “no académicos”; orgullo y amor por la profesión docente; alegría de enseñar; ética y espiritualidad; vocación por la enseñanza como eje vital; hacerse responsable del estudiante; criterio flexible, elástico y adaptativo;
- Las actitudes observadas contraponen la imagen ideal (esperada) con la prosaica preocupación por ganar dinero, siendo la enseñanza un trabajo más, no una vocación; la falta de compromiso con el aprendizaje es una consecuencia de ello;
- Las actitudes esperadas hacia los estudiantes tienen que ver con la proximidad, la apertura, la disponibilidad. Alternativamente se observa distancia, autoritarismo, deshumanización de la relación profesor-alumno.
- En referencia a la tarea de enseñar, la actitud más habitual es la de repetir los esquemas que, supuestamente, han sido exitosos con ellos mismos durante su proceso de formación en el pre o postgrado. También se constata una fuerte desmotivación por la enseñanza.

7. Conclusiones y discusión.

En el texto se ha realizado una exploración mediante expresiones, opiniones, juicios de valor, relatos de experiencias, provenientes de quince docentes universitarios quienes dispusieron de

su tiempo y reflexión para aportar a este trabajo.

Se han revisado cuatro acápitales fundamentales: aprendizaje, enseñanza, conocimientos previos, actitudes docentes. En las siguientes líneas se sintetizan los hallazgos en cada una de las dimensiones, y luego se discuten brevemente a la luz de la experiencia de la misma universidad en que fueron hechas las observaciones.

7.1. Conclusiones en relación a la concepción de aprendizaje.

En relación a la concepción del aprendizaje podemos señalar que en general se sostiene una visión más próxima al conductismo, con fuerte peso de la pedagogía basada en objetivos conductuales. Hay también algunas aproximaciones al modelo del cognitismo más bien piagetano, especialmente a través de la metáfora del procesador de datos. También se encuentra que los docentes asocian la modalidad esperada de aprendizaje con las características epistémica de la disciplina que enseñan. De esta forma, la naturaleza (semántica, sintáctica) de la disciplina es la que rige la forma del aprendizaje de la misma.

La relación profesor-alumno es valorada y apreciada por los docentes, aunque siempre en una asimetría que mantiene el rol directivo del docente, concentrando el poder y el control. Los docentes no conciben o, al menos, no lo expresan, el trabajo cooperativo o colaborativo como una estrategia valiosa y válida de aprendizaje para sus estudiantes. El aprendizaje entonces es concebido como un acto individual, solitario. En el plano docente, esta asimetría se manifiesta en la concepción de “entrega” o “transmisión” de saberes con el propósito de “rescate” de los estudiantes del estado de “conocimiento cero” en que se asume que están.

Se valoran los aprendizajes relacionados con conocimiento simple, aplicación de algoritmos, resolución de problemas. También hay una valoración de las funciones de comprensión, especialmente respecto de un concepto amplio de cultura o mundo. Si bien se concibe el aprendizaje como un cambio, como un paso, el alumno es concebido más como sujeto al que le acontecen los cambios que como el que los produce.

7.2. Conclusiones en relación al concepto de enseñanza.

Respecto a cómo conciben la enseñanza los docentes, hay una fuerte tendencia a significarla como un proceso de transmisión de contenidos de diverso tipo, orientada a la producción de cambios conductuales en los estudiantes. Estos cambios pueden ser de variadas formas: desde repetir unidades de información nuevas, a aplicar algoritmos o cuasi-algoritmos en la resolución de problemas más o menos tipo, hasta la pretensión de que los estudiantes desarrollen conductas complejas de comprensión, análisis crítico y reflexión metacognitiva.

La relación profesor-alumno en la perspectiva de la enseñanza se mantiene siempre en la asimetría, donde el profesor concentra el poder en sus más variadas expresiones: el poder del conocimiento, el poder aprobatorio, el poder sancionador. Al considerar al estudiante meramente en su dimensión de individuo y no como miembro un grupo más complejo que la pura suma de las individualidades, se hace una reducción de la visión de la persona del alumno, y se lo trata aisladamente. Las comparaciones con los demás estudiantes tienen sentido solamente para determinar quién es más o quién es menos que otros.

Hay conciencia de la falta de preparación didáctica de los docentes, pero también es cierto que abundan las estrategias de enseñanza, se citan las de nivelación de grupos; agrupación en función de niveles de dominio; experimentación didáctica; orientación tanto por motivación

como por “coaching”; búsqueda de significación; establecimiento de contratos; aprender haciendo. En general son estrategias de carácter intuitivo, desarrolladas sin rigurosidad técnica ni menos aún con un monitoreo sistemático ni un proceso reflexivo que las acompañara construyendo conocimiento sobre las propias prácticas. Este aspecto “reflexivo” de la docencia (en el sentido del profesional reflexivo de D. Schön) está completamente ausente de las expresiones de los profesores universitarios entrevistados.

La enseñanza no es una tarea fácil, y los docentes manifiestan que el excesivo número de alumnos así como las restricciones en el tiempo de la docencia constituyen fuentes de dificultad para el ejercicio de su trabajo.

7.3. Conclusiones en relación a los conocimientos previos de los estudiantes.

La idea de los conocimientos previos es análoga a las denominadas “conductas de entrada” en la tradición de la enseñanza basada en objetivos. El concepto de conocimiento previo, siendo más amplio que las conductas de entrada funcionales a las demandas de la instrucción en un nuevo período o estadio de la misma, es asumido por los docentes precisamente como sinónimo. Por consiguiente, encontramos entre los docentes universitarios una noción de conocimiento previo como conocimiento funcional para el inicio de la enseñanza y el aprendizaje en una materia determinada. No se consideran en este concepto otros conocimientos asociados, como tampoco las visiones ni, menos aún, las variaciones que obedecen a peculiaridades de las diferentes subculturas que constituyen el bagaje cultural de los estudiantes.

Manteniendo la prevención anterior, hay opiniones diversas sobre la importancia de evaluar los conocimientos previos de los estudiantes. Hay quienes dicen hacerlo y utilizar los resultados para determinar un punto de partida, aunque el tiempo que destinan al proceso mismo del examen es completamente ínfimo para el propósito (quince minutos al inicio del semestre). Hay también quienes declaran hacerlo pero no tener idea del para qué de esa evaluación.

Asimismo, no queda claro si la evaluación de conocimientos previos tiene algún impacto sobre la enseñanza (selección de contenidos, secuenciación de la instrucción, ritmo de trabajo, tipo y diversidad de la ejercitación, vinculación con la realidad y la profesión, etc).

Los conocimientos previos constituyen un hito referencial tanto respecto de los estudiantes de primer año como de cursos superiores. Hay una doble distorsión en relación a los alumnos de primer año; por una parte, se desconocen sus características, conocimientos previos, historias; en otras palabras, se les hace invisibles. Por la otra, al partir de la base de que nada saben, se desvaloriza completamente lo que pudieran saber; pero como nunca se sabrá, nunca podrá ser valorado. Para los alumnos de cursos superiores se plantean también problemas de conocimientos previos insuficientes, pero ahora el referente no es la enseñanza media sino que la propia universidad. Finalmente cabe destacar que la evaluación, cuando se hace, se lleva a cabo de manera muy poco técnica, más bien intuitiva.

7.4. Conclusiones en relación a las actitudes de los docentes.

Los docentes evidencian una tendencia a la identificación romántica del profesor, como añoranza del maestro o la maestra de primaria. En esta visión lejana, desdibujada, aparecen algunos rasgos que serían las actitudes esperadas en y por los docentes: la preocupación por y prioridad de los aspectos humanos, “no académicos”; el orgullo y amor por la profesión docente; la alegría de enseñar; la dimensión ética y de espiritualidad; la vocación por la

enseñanza como eje de la propia existencia; el hacerse responsable del estudiante; tener un criterio flexible, elástico y adaptativo. Estas disposiciones son apreciadas por los docentes. No obstante, constituyen una imagen ideal, no apropiada para los tiempos y condiciones actuales.

Por lo anterior, las actitudes observadas contraponen la imagen ideal (esperada) con la prosaica preocupación por ganar dinero, consistiendo la enseñanza en un trabajo más, como cualquier otro y no una vocación en primer lugar. Como consecuencia, aparece la falta de compromiso con el aprendizaje de los estudiantes, su tratamiento como “cliente” de segunda categoría, aquel que no tiene donde elegir; en términos de mercadeo, una clientela cautiva.

Las actitudes esperadas hacia los estudiantes tienen que ver con la proximidad, apertura y disponibilidad. Todas actitudes valoradas como importantes. Sin embargo, alternativamente se observa distancia, autoritarismo, deshumanización de la relación profesor-alumno.

En cuanto a la tarea de enseñar, la actitud más habitual es la de repetir los esquemas que, supuestamente, han sido exitosos con ellos mismos durante su proceso de formación en el pre o postgrado. También se constata una fuerte desmotivación por la enseñanza.

7.5. Discusión.

Los hallazgos que se informan ponen de manifiesto una serie de temáticas que no han sido abordadas de manera frontal en el sistema educacional chileno. Específicamente en el ámbito de los tópicos relacionados con la docencia, existen cuestiones de relevancia tanto interna para la universidad, como para el sistema educacional en su conjunto. Entre ellas destaca la relación entre la enseñanza media y la universitaria (como articulación y como transición), la formación de los docentes universitarios, la organización del currículo de formación en el pregrado, la posición o jerarquía de la docencia en la estructura de la tarea académica.

Cambio y autonomía.

El carácter autónomo de las corporaciones universitarias hace imposible que se establezcan regulaciones por el Estado sobre las prácticas docentes. La autonomía permite la libertad más completa en relación a qué, cómo y cuándo enseñar. La regulación no ha de venir del Estado, hacia el cual existe una desconfianza radical, sino que del mercado que se asume como el mejor asignador de recursos. La ideología que sustenta al sistema universitario es la que se implanta por el gobierno militar desde 1981 y consagrada en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, dictada por el mismo gobierno y que tras de doce años todavía no puede ser reformada por carecerse del quorum calificado que requiere para su tramitación.

Sin embargo, existen instrumentos del Estado por los que puede ejercer (y de hecho ejerce) una presión indirecta; entre estos, los fondos concursables para investigación, los aportes diferenciales según indicadores de eficiencia académica, los proyectos de mejoramiento de la educación superior. Lo característico de estos instrumentos es que son de carácter financiero: el Estado condiciona la entrega de recursos al cumplimiento de ciertas metas o estándares.

Relación enseñanza media y universitaria.

El tema de la relación entre la enseñanza media y la universitaria ha sido discutido con frecuencia pero no se ha logrado resolver los problemas que le afectan. Entre éstos, la articulación es uno de los más trascendentes. De hecho, no existe relación formal entre el currículo de la enseñanza media y el del primer año universitario. Los programas universitarios hacen caso omiso de los programas de formación de nivel medio. Con ello no sólo se genera una brecha de dimensiones desconocidas entre ambos currículos sino que desde la universidad

representa el desconocimiento y desvalorización de lo que ocurre en la educación media.

Visto desde la óptica de los estudiantes, su transición de la enseñanza media a la universitaria tampoco es considerada de manera particular, si bien en los últimos años ha existido una mayor preocupación al menos en la institución en la que se hace la investigación. El desconocimiento de los logros de los estudiantes les desvaloriza en cuanto personas y también los homogeneiza, haciendo invisibles sus características peculiares y transformándolos en un promedio, una abstracción completamente irreal.

Formación pedagógica de los docentes universitarios.

La formación de los docentes universitarios desde el punto de vista pedagógico es una cuestión crucial, máxime si prácticamente la totalidad de ellos no tienen formación sistemática en el campo pedagógico. Existen diversas iniciativas a través de programas de formación pedagógica para docentes universitarios (diplomas o maestrías); sin embargo, su modalidad, en general completamente similar al formato tradicional de la docencia universitaria, hace difícil la transferencia al aula, por cuanto no ha logrado impactar las prácticas pedagógicas.

Tampoco ha existido un proceso de acompañamiento o asesoramiento de los docentes que han cursado dichos programas de perfeccionamiento, de manera que si hubo algún “aprendizaje” su falta de monitoreo hace imposible rastrear el impacto de dichos programas. La universidad del estudio ha puesto el cursar el programa de pedagogía universitaria como un requisito para ascender en la jerarquía académica, pero sólo para los niveles más bajos; de esta forma, quienes ocupan las más altas jerarquías están exentos de dicha obligación.

Organización del currículo de formación en el pregrado.

El currículo de formación profesional en el contexto de la universidad en estudio se caracteriza por su rigidez, no existiendo para los estudiantes la posibilidad de elegir entre diversas orientaciones al interior de sus carreras. De esta manera, la rigidez se convierte en una propuesta de homogeneidad para los egresados y para la sociedad. A la vez, pone sobre la institución y los docentes la presión de enseñar “toda” la profesión en un marco de tiempo completamente insuficiente. De ser así las cosas, entonces al menos puede esperarse que cada una de las piezas de este currículo engrane completa y perfectamente con las restantes, en particular con las vecinas. Es decir, se espera una adecuada articulación del currículo. No obstante, es preciso considerar si la propuesta implicada de la plena articulación tiene sentido en el marco de la formación profesional, no sólo por consideraciones relativas a la libertad de elegir una orientación por parte de los estudiantes, sino que fundamentalmente por la dinámica de las profesiones en el mundo real. Todas las profesiones están sufriendo procesos transformacionales que las hacen tecnológicamente más dependientes, las especializan hacia formatos más restringidos, se abren a campos antes no concebidos. De esta forma, queda pendiente la pregunta por la deseabilidad de esta articulación, y alternativamente se abre la pregunta por las ventajas que ofrecería un currículo más abierto, más dinámico, con mayores opciones.

De las opiniones vertidas por los docentes se deja entrever una cierta falta de coordinación al interior del currículo de pregrado que tiene que ver también con temas de articulación y transición. La articulación se relaciona con la forma en que una asignatura engrana con otra

Posición o jerarquía de la docencia en la estructura de la tarea académica.

La enseñanza en una función fundamental y propia de la tarea académica: este es un principio sobre el cual no cabría discusión. Sin embargo, otro asunto es la jerarquía o posición que la docencia ocupa al momento de estructurar la tarea académica de cada docente o de una unidad

completa. En este momento irrumpen otras demandas, todas académicas, como investigación, publicaciones, asistencia técnica, gestión, extensión cultural. Una aproximación racional es la que utiliza la universidad del estudio, y consiste en establecer rangos de dedicación a la docencia, y restantes funciones. Sin embargo, al mismo tiempo los criterios para calificar el desempeño, así como para determinar la promoción en la jerarquía académica, favorecen los antecedentes en materia de investigación y publicaciones. La docencia prácticamente no tiene peso, con lo cual queda relegada a un segundo plano. Esto hace que los académicos tiendan a tener menos docencia, a desplazar la tarea docente hacia el personal de contrato parcial o por hora, y a desatender esta función que ha sido declarada tan fundamental.

Recuperar la posición de la docencia en la jerarquía de las preferencias académicas es una tarea importante, y requiere tanto un discurso apropiado, como señales claras acerca de cuánto y cómo será considerada. A la vez, se requiere un proceso formativo que no se plantee sólo en los términos de la enseñanza tradicional, sino que constituya un sistema de auténtico acompañamiento y asesoramiento eficaz para los docentes.

Lo anterior demanda un cambio cultural en el ámbito universitario. Se requiere una “nueva cultura” docente (Imbernón, 1998), una cultura en que se superen las prácticas que hacen del aprendizaje y la enseñanza procesos difíciles, ingratos, y poco motivadores. El argumento más radical es el relativo al individualismo que reina en el medio académico. Se necesita con mucha fuerza superar el aislamiento de y en las aulas: aislamiento de un aula con otra, de una asignatura respecto de la otra, de una disciplina frente a la otra; y aislamiento en el aula, tal que cuando se cierra la puerta comienza un proceso completamente aislado del conjunto, completamente incontrolable y cerrado. Ciertamente el aislamiento no es sólo físico, también es curricular, disciplinario, intelectual, profesional/estudiantil, vital. La formación profesional, en este marco, no puede ser solamente orientada al individuo, sino que precisa promover competencias complejas relacionadas con la vida en común, con la vida ciudadana, con el trabajo colaborativo, con el establecimiento de redes tanto profesionales como amicales.

Por cierto, no es posible caer en la misma situación que asume cero conocimiento en los estudiantes, invalidándolos y haciéndolos invisibles. Existe en los docentes universitarios una visión de la docencia y una experiencia acumulada muy valiosa. Es preciso conocerla más en profundidad, más aún de lo logrado en este estudio. De esta forma se podrán diseñar apropiadas estrategias para fortalecer una función tan relevante y trascendente para la vida de tantas personas. El rescate de estos saberes –y la consiguiente legitimación de los mismos- para su análisis crítico por parte de los mismos docentes puede ser un camino interesante por donde iniciar procesos que lleven a cambios favorecedores del aprendizaje de estudiantes y maestros.

Notas

1. En sentido lakatosiano de la expresión “programa de investigación”
2. Esto es muy notable en la revisión de la base de datos de ERIC Clearinghouse.
3. Anualmente la Vicerrectoría Académica de la Universidad abre un concurso para Proyectos de Innovación Docente, a los que postulan académicos de las diferentes unidades.
4. Hay otras acepciones del término como, por ejemplo, la que plantean Arancibia, Herrera y Strasser en referencia a los procesos de perfeccionamiento de profesores: “*consiste en pequeños grupos de profesores que trabajan juntos, se observan mutuamente, se dan*

sugerencias, y comparten su experiencia a diario” (2000:238).

5. Expresión popular para designar “muchacho”.

Referencias

- Arancibia, Violeta; Herrera, Paulina; Strasser, Katherine. 2000. *Manual de Psicología Educativa*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Baena Cuadrado, Ma. Dolores. 1995. *Tareas académicas y teorías implícitas del profesorado. Estudio de casos en enseñanza de las ciencias*. Tesis Doctoral. Universidad de La Laguna, Centro Superior de la Educación, Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento.
- Ball, Stephen. 1987. *La micropolítica en la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona. Paidós.
- Barragán Medero, Fernando. 1988. *Las teorías sexuales infantiles, la información sexual y las teorías implícitas en los adultos sobre sexualidad y educación sexual: bases para el diseño curricular de la educación sexual en el Ciclo Medio de la E.G.B.* Tesis Doctoral. Universidad de La Laguna, Centro Superior de la Educación, Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento.
- Bernstein, Basil. 2000. *Hacia una sociología del discurso pedagógico*. Bogotá: Magisterio.
- Díaz B., Frida; y Hernández R., Gerardo. 2001. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Bogotá: McGraw-Hill Interamericana.
- Díaz Vila, Mario. 2001. *Del discurso pedagógico: problemas críticos. Poder, control y discurso pedagógico*. Bogotá: Magisterio.
- Dienes, Zoltan & Perner, Josef. (1999) A Theory of Implicit and Explicit Knowledge. *Behavioral and Brain Sciences* 22 (5): En <http://cogsci.so-ton.ac.uk/bbs/Archive/bbs.dienes.html>
- Echeverría, Rafael 1995. *Ontología del Lenguaje*. Santiago: Dolmen.
- Entwistle, Noel. 1997. Reconstituting approaches to learning. A response to Webb. *Higher Education* 33: 213–218, 1997.
- Fernández Pérez, Miguel. 1999. *La profesionalización del docente. Perfeccionamiento. Investigación en el aula. Análisis de la práctica*. Madrid: Siglo XII Editores (2ª edición corregida y aumentada).
- Greenwald, Anthony G; Banaji, Mahzarin R.; Rudman, Laurie A; Farnham, Shelly D.; Nosek, Brian A. Nosek; Mellott, Deborah S. Mellott. 2001. A unified theory of implicit attitudes, stereotypes, self-esteem, & self-concept. *Draft of January 6*. En <http://faculty.washington.edu/agg/pdf/Unified.010601.pdf>
- Hativa, Nira. 1998. Lack of clarity in university teaching: A case study. En *Higher Education* 36: 353–381, 1998.

Imbernón, Francisco. 1998. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó, 1998 (5ª edición).

Jiménez Llanos, Ana Beatriz y Cabrera Pérez, Lidia. 1999. Aproximación a las teorías implícitas del profesorado de educación infantil y primaria, secundaria y superior sobre los medios de enseñanza. En *Revista Pixel-Bit*, 1999, Nro 13.

Lucarelli, Elisa. 2002. Teoría-Práctica, ¿problema eje de la innovación en la enseñanza universitaria? En *La 6 ème BIENNALE de l'Education et de la Formation*, Paris: Mercredi 6 Juillet.

MacFarlane, 1999. Universities in a Knowledge Economy. En Smith y Langslow, 1999, *The Idea of a University*, Jessica Kingsley, pp.124-147

Marrero Acosta, Javier. 1988. *Teorías implícitas y planificación del profesor*. Tesis Doctoral. Universidad de La Laguna, Centro Superior de la Educación, Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento.

Martínez Liconá, José Francisco. 1995. *Las teorías implícitas y la resolución de problemas en la enseñanza: el pensamiento de profesores en formación inicial: Las teorías implícitas y la toma de decisiones sobre situaciones problemáticas*. Tesis Doctoral. Universidad de La Laguna, Centro Superior de la Educación, Departamento de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento.

Riquelme Bravo, Paula. 2000. *Teorías Implícitas y su influencia en la práctica pedagógica de un grupo de profesores pertenecientes a una escuela urbano marginal de Temuco*. Santiago, Congreso Nacional Reduc “Investigación Educativa e Información”, 16-17 Octubre 2000.

Trigwell, Keith; Prosser, Michael y Waterhouse, Fiona. 1999. Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. En *Higher Education* **37**: 57–70, 1999.

Smith, David. 1999. The Changing Idea of a University. En Smith y Langslow, 1999, *The Idea of a University*, Jessica Kingsley, pp.148-174

Van Nieuwkerk, Karin. 1999. “Un’ora per Dio e un’ora per il cuore”: Islam, genere e spettacolo femminile in Egitto. En *Music and Anthropology*, Nro 3.

Vande Walle, Don (2001). The Attributional Leadership Model Reconsidered: The Influence of Implicit Theories on Leader Attributions and Behavior. This paper was presented as a part of the Symposium *Social-Cognitive Approaches to Personality and Motivation in Organizational Behavior* at the 2001 Academy of Management National Meeting, Washington, D.C.

Zurita, Reginaldo. 1992. *La docencia universitaria y los Ciclos Básicos en Chile*. Santiago: Corporación de Promoción Universitaria (CPU).

Acerba de los Autores

Gustavo Hawes Barrios

Sebastián Donoso Díaz

Académicos del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad de

Talca–Chile
Teléfono 56-71-200253
Email: ghawes@utalca.cl; sdonoso@utalca.cl.

Gustavo Hawes Barrios, Académico del Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional de la Universidad de Talca (Chile) y Profesor del área de Epistemología Aplicada del Programa de Magíster en Política y Gestión Educacional de la Universidad.

Sebastián Donoso Díaz, Académico del Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional de la Universidad de Talca (Chile) y Profesor del área de Política Educacional o del Programa de Magíster en Política y Gestión Educacional de la Universidad.

Este estudio es parte del proyecto Mecesus TAL0101.

Copyright 2002 by the *Education Policy Analysis Archives*

The World Wide Web address for the *Education Policy Analysis Archives* is
<http://epaa.asu.edu>

General questions about appropriateness of topics or particular articles may be addressed to the Editor, Gene V Glass, glass@asu.edu or reach him at College of Education, Arizona State University, Tempe, AZ 85287-0211. (602-965-9644). The Book Review Editor is Walter E. Shepherd: shepherd@asu.edu . The Commentary Editor is Casey D. Cobb: casey.cobb@unh.edu .

EPAA Spanish Language Editorial Board

Associate Editor for Spanish Language
Roberto Rodríguez Gómez
Universidad Nacional Autónoma de México

roberto@servidor.unam.mx

Adrián Acosta (México)

Universidad de Guadalajara
aacosta@ucea.udg.mx

Teresa Bracho (México)

Centro de Investigación y Docencia
Económica-CIDE
bracho@dis1.cide.mx

Ursula Casanova (U.S.A.)

Arizona State University
casanova@asu.edu

Erwin Epstein (U.S.A.)

Loyola University of Chicago
Eepstein@luc.edu

Rollin Kent (México)

Universidad Autónoma de Puebla
rkent@puebla.megared.net.mx

J. Félix Angulo Rasco (Spain)

Universidad de Cádiz
felix.angulo@uca.es

Alejandro Canales (México)

Universidad Nacional Autónoma de
México
canalesa@servidor.unam.mx

José Contreras Domingo

Universitat de Barcelona
Jose.Contreras@doe.d5.ub.es

Josué González (U.S.A.)

Arizona State University
josue@asu.edu

María Beatriz Luce (Brazil)

Universidad Federal de Rio Grande do
Sul-UFRGS

Javier Mendoza Rojas (México)
Universidad Nacional Autónoma de México
javiermr@servidor.unam.mx

Humberto Muñoz García (México)
Universidad Nacional Autónoma de México
humberto@servidor.unam.mx

Daniel Schugurensky
(Argentina-Canadá)
OISE/UT, Canada
dschugurensky@oise.utoronto.ca

Jurjo Torres Santomé (Spain)
Universidad de A Coruña
jurjo@udc.es

lucemb@orion.ufrgs.br

Marcela Mollis (Argentina)
Universidad de Buenos Aires
mmollis@filo.uba.ar

Angel Ignacio Pérez Gómez (Spain)
Universidad de Málaga
aiperez@uma.es

Simon Schwartzman (Brazil)
American Institutes for Resesarch–Brazil
(AIRBrasil)
simon@sman.com.br

Carlos Alberto Torres (U.S.A.)
University of California, Los Angeles
torres@gseisucla.edu

EPAA Editorial Board

Michael W. Apple
University of Wisconsin

Greg Camilli
Rutgers University

Sherman Dorn
University of South Florida

Gustavo E. Fischman
California State Univeristy–Los Angeles

Thomas F. Green
Syracuse University

Craig B. Howley
Appalachia Educational Laboratory

Patricia Fey Jarvis
Seattle, Washington

Benjamin Levin
University of Manitoba

Les McLean
University of Toronto

Michele Moses
Arizona State University

Anthony G. Rud Jr.
Purdue University

Michael Scriven
University of Auckland

Robert E. Stake
University of Illinois—UC

David C. Berliner
Arizona State University

Linda Darling-Hammond
Stanford University

Mark E. Fetler
California Commission on Teacher Credentialing

Richard Garlikov
Birmingham, Alabama

Aimee Howley
Ohio University

William Hunter
University of Ontario Institute of Technology

Daniel Kallós
Umeå University

Thomas Mauhs-Pugh
Green Mountain College

Heinrich Mintrop
University of California, Los Angeles

Gary Orfield
Harvard University

Jay Paredes Scribner
University of Missouri

Lorrie A. Shepard
University of Colorado, Boulder

Kevin Welner
University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley
Arizona State University

John Willinsky
University of British Columbia
