

EL DISCURSO PEDAGÓGICO DE ACADÉMICOS UNIVERSITARIOS: UN ANÁLISIS DE SUS CREENCIAS RESPECTO AL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD

María Inés Solar

marsolar@udec.cl

Claudio Díaz

cdiaz@ucsc.cl

(UCSC, Chile)

RESUMEN

En este artículo se presenta los resultados del proyecto “El sistema de creencias y prácticas pedagógicas del docente universitario y su implicancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje”. Su objetivo consiste en develar las creencias de académicos sin formación pedagógica de dos universidades chilenas pertenecientes al Consejo de Rectores. Para este estudio se utilizó como instrumento una entrevista semi-estructurada a 30 académicos de las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Forestales, Ciencias Biológicas, Ingeniería, Trabajo Social y Periodismo. Los resultados han sido presentados en tres categorías referidas a las variables didácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje: docente, discente y contenidos. Las conclusiones, en primera instancia, indican que los académicos universitarios, a pesar de no poseer una formación pedagógica sostienen, a nivel discursivo, creencias pedagógicas que se conducirían a prácticas de enseñanza de calidad.

Palabras clave: creencias pedagógicas; variables didácticas; educación superior.

Recibido: 15/01/09

Aprobado: 26/02/09

THE PEDAGOGICAL DISCOURSE OF UNIVERSITY ACADEMICS: AN ANALYSIS OF THEIR BELIEFS REGARDING THE TEACHING LEARNING PROCESS IN THE UNIVERSITY

ABSTRACT

This article presents the results of the project “The System of Beliefs and Pedagogical Practices of the University Professor and its implications in the Teaching Learning Process”. Its goal consists of showing the beliefs of academics without pedagogical training of two Chilean universities which belong to the Deans’ Council. For this study, a semi-structured interview to 30 academics coming from areas such as Social Sciences, Environmental Sciences, Biology, Engineering, Social Work and Journalism was used as an instrument. The results have been presented in three categories which refer to the didactic changes in the teaching-learning process: teacher, dissent and contents. The conclusions indicate that the university academics, despite not having pedagogical training maintain, at a discursive level, pedagogical beliefs that can be driven into quality teaching practices.

Key words: Beliefs; Didactic Changes; College Education; University.

LE DISCOURS PEDAGOGIQUE DES ACADÉMICIENS UNIVERSITAIRES: UNE ANALYSE DE SES CROYANCES PAR RAPPORT AU PROCESSUS D’ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DANS L’UNIVERSITÉ

RÉSUMÉ

Dans cet article l’on présente les résultats du projet « Le système de croyances et pratiques pédagogiques de l’enseignement universitaire et son implication dans le processus d’enseignement – apprentissage ». Son but consiste à dévoiler les croyances des académiciens sans formation pédagogique de deux universités chiliennes appartenants au Conseil de Recteurs. Pour cette étude on a utilisé comme instrument un entretien semi – structuré à trente académiciens du domaine des sciences sociales, sciences forestales, science biologiques, ingénierie, travail social, journalisme. Les résultats ont été présentés en trois catégories référées aux variables didactiques du processus d’enseignement – apprentissage: enseignant, descente et contenus. Les conclusions, en première instance, indiquant que les académiciens universitaires, malgré l’absence d’une formation pédagogique, ils comportent, au niveau discursif, des croyances pédagogiques que conduiraient vers des pratiques d’enseignement de qualité.

Mots clé: croyances pédagogiques; éducation supérieure; académiciens; université.

Introducción

Uno de los grandes desafíos de esta investigación ha sido, sin duda, lograr el acceso al docente universitario y su aula para conocer qué piensan, creen o esperan los docentes respecto de la enseñanza-aprendizaje en la Universidad. Por otro lado, el gran desafío de los docentes es encontrarle significado a su experiencia pedagógica.

El docente es alguien que está continuamente intentando aprender más sobre sí mismo y su manera de trabajar. Algunos autores han caracterizado la construcción del conocimiento de la enseñanza como “un vuelco paradigmático”, argumentando que es tiempo de reconocer la esterilidad de la pretensión de un conocimiento científico y tecnológico que guíe la actuación de los profesionales, creando situaciones artificiales entre el conocimiento de unos y la práctica de otros, reproduciendo la dicotomía entre el conocimiento y la actuación en la práctica cotidiana (Biddle y Goodson, 2000; Camps, 2001; Cárdenas, Rodríguez y Torres, 2000; Crookes, 2003).

El rol de las teorías, las prescripciones externas y las experiencias de otros docentes adquieren relevancia cuando ellas pueden articularse con la experiencia del docente y, a su vez, tengan sentido en su trabajo. No en vano, los formadores de docentes y los investigadores buscan comprender la forma como las instituciones educativas median y transforman el ‘qué’ y ‘cómo’ enseñan los docentes, con el fin de conocer sus procesos de aprendizaje. Un punto interesante aquí es la forma como dichos contextos pueden ser organizados de manera tal que apoyen el aprendizaje de los nuevos docentes y la transformación de las prácticas pedagógicas de los docentes experimentados (Andrés y Echeverri, 2001; Appel, 1995; Bailey, Curtis y Nunan, 2001).

La investigación de los pensamientos y conocimientos de los profesores/as tiene la intención tanto de comprender las concepciones, creencias, dilemas, teorías que gobiernan la práctica profesional como de identificar los procesos que constituyen aprender a enseñar y las categorías conceptuales en las que se articula el conocimiento para el desarrollo la actividad profesional de la enseñanza.

Los estudios sobre el pensamiento del profesorado

Una de las líneas de investigación que se ha desarrollado con mayor profusión en las últimas décadas en torno al conocimiento profesional es sin duda la del ‘pensamiento del profesor’, hasta el punto de que se habla incluso del “paradigma del pensamiento del profesor”. El interés fundamental de los estudios desarrollados bajo este enfoque es conocer cuáles son los procesos de razonamiento que ocurren en la mente del docente durante su actividad profesional.

A comienzos de los 70 -durante el auge de la Psicología Cognitiva- aparecen nuevos enfoques como los estudios sobre el conocimiento práctico del docente. Esta línea de trabajo surge para paliar algunas de las carencias de los enfoques de procesamiento de información, es decir, ante el reduccionismo, la excesiva formalización y la descontextualización de los enfoques de procesamiento de la información emergen aproximaciones prácticas e integradoras, las cuales postulan la importancia del conocimiento que facilita la comprensión del contexto de actuación docente. Además determina en última instancia las decisiones y cursos de acción ejecutados durante la enseñanza; por ello, es un conocimiento personal o práctico-reflexivo, producto de la biografía y experiencias pasadas del docente, de sus conocimientos actuales y de su relación activa con la práctica. Es un saber hacer en su mayor parte tácito que se activa en la acción misma (Frabboni, 2001; Gelhard y Oprandy, 1999; Gonzáles, Río y Rosales, 2001; Johnson y Golombek, 2002).

Los docentes afrontan su actividad profesional mediante un sistema idiosincrásico de conocimientos que es producto de la elaboración personal que éstos hacen de sus ideas en un contexto institucional y social determinado. Dichos conocimientos son los que verdaderamente utiliza el docente y en “su conformación entran en juego factores subjetivos, biográficos y experienciales, así como aspectos objetivos contextuales” (Kansanen, Tirri, Meri, Krokfors, Husu, y Jyrhämä, 2000; Libedinsky, 2001; Menin, 2001; Muchmore, 2004).

El docente es, sin duda, un sujeto ‘constructivista’ que continuamente elabora y prueba su teoría personal del mundo. Esto es consistente con la visión actual de la enseñanza considerada como una actividad del pensamiento profesional, en la que el cambio conceptual debe ser reconocido como el centro del aprendizaje del docente. Las teorías personales se definen como un sistema

en el que subyacen constructos que el docente usa cuando piensa, evalúa, clasifica y guía su práctica pedagógica (Richard-Amato, 2003; Sanjurjo, 2002; Tsui, 2003; Undurraga, 2007; Woods, 1996). Las teorías personales de los docentes responden casi siempre al sentido común y son de naturaleza tácita. No son necesariamente coherentes, sino que más bien se consideran como dinámicas y sujetas al cambio y a la reformulación gradual.

¿Qué son las creencias?

A diferencia de las creencias ideológicas más generales que pueden ser descontextualizadas y abstractas, las creencias del docente están relacionadas con situaciones específicas orientadas a la actuación e incluyen tanto las creencias que los docentes tienen sobre su trabajo (objetivos, concepciones de sus estudiantes, contenidos, etc.), como las „ways in which they [give] meaning to these beliefs by their behavior in the classroom“ (Andrews, 2003, p. 34)¹.

Borg (2003) usa el término cognición del docente para referirse a las dimensiones cognitivas de la enseñanza no observables, es decir, lo que los docentes conocen, creen y piensan. Esto significa que los docentes son agentes activos en la toma de decisiones instruccionales haciendo uso de complejas redes de conocimientos, pensamientos y creencias. Estas redes tienen las siguientes características: se orientan a la práctica, son personalizadas y son sensibles al contexto.

Las personas utilizan las creencias para recordar, interpretar, predecir y controlar los sucesos que ocurren y tomar decisiones. Ellas son producto de la construcción del mundo y se basan en procesos de aprendizaje asociativo; pero también tienen un origen cultural en tanto se construyen en “formatos de interacción social y comunicativa” (Goodson y Numan, 2002; Hamel, 2003; Hashweh, 2005; Johnstone, 2000; Sevillano, 2007). Las creencias están compuestas por conjuntos más o menos integrados y consistentes de ideas que se construyen a partir de las experiencias cotidianas. Son versiones incompletas y simplificadas de la realidad, que si bien permanecen inaccesibles a la conciencia, según Borg (2003), “tienen algún nivel de organización interna, estructuración y sistematicidad”.

¹ Traducción al español: “las maneras de otorgar significado a estas creencias mediante su desempeño en el aula”.

Diseño de investigación

Pregunta de investigación

¿Qué creencias tienen los académicos universitarios sin formación pedagógica acerca de la enseñanza y el aprendizaje en las interacciones en el aula?

Supuestos de esta investigación

Los siguientes son los supuestos que sustentan esta investigación:

- El docente es un sujeto reflexivo que experimenta situaciones de enseñanza-aprendizaje y les otorga significado.
- Un docente informado debería tener una base de conocimiento más profundo acerca de la enseñanza-aprendizaje.
- La reflexión lleva a la toma de decisiones.
- El auto-conocimiento respecto a la enseñanza-aprendizaje se logra mediante la revisión crítica y reflexiva de las prácticas pedagógicas.

Justificación de los supuestos

El profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional. Se acepta, además, que las creencias del docente guían y orientan su conducta. Los docentes no están frecuentemente conscientes del tipo de enseñanza que realizan o cómo ellos manejan muchas decisiones emergentes en el aula. Puesto que muchas cosas suceden simultáneamente durante una clase, es algunas veces difícil, para algunos docentes, estar conscientes de lo que allí sucede.

Objetivo general

Conocer e interpretar las creencias de los académicos sin formación pedagógica en torno al funcionamiento de las variables didácticas que intervienen en la enseñanza-aprendizaje en contextos universitarios

Metodología

La presente investigación corresponde a un estudio de carácter descriptivo-interpretativo, congruente con un diseño de estudio de caso, puesto que indaga en las creencias y actuaciones de los docentes universitarios

en el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se pretende realizar un análisis de la realidad socioeducativa mediante un proceso que se caracteriza por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de estudio.

Sujetos informantes

Los académicos sin formación pedagógica que participan en este estudio imparten docencia en dos universidades chilenas pertenecientes al Consejo de Rectores. Estos 30 docentes provienen de las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Forestales, Ciencias Biológicas, Ingeniería, Trabajo Social y Periodismo.

Técnica de recopilación de información

La técnica utilizada fue una entrevista semi-estructurada cuyo objetivo era examinar las creencias de los docentes en torno a las variables didácticas que subyacen en la enseñanza-aprendizaje. Además se realizaron observaciones de clases, grabaciones y filmaciones (10 por cada docente).

Análisis de los datos

Los datos han sido organizados en tres categorías que describen las variables didácticas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Cada categoría refiere a las creencias que los docentes informantes sostienen respecto a la tríada didáctica: Docente-Discente-Contenidos. Estas categorías se dinamizan mediante un proceso de constante interacción e intervención en las que los docentes y discentes interactúan entre sí y con los contenidos didácticos. La dimensión que enmarca estas categorías refiere al proceso de enseñanza-aprendizaje. A continuación se detallan las tres categorías que se abordarán en el análisis de los datos de la entrevista a los académicos.

Dimensión: proceso de enseñanza-aprendizaje

Categorías

- El docente y la enseñanza
- El discente y el aprendizaje
- Los contenidos y sus metodologías de enseñanza

Dimensión: creencias respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje

Categoría 1

El Docente y la Enseñanza

El caso de la primera universidad

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

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

“Lo primero que hago es revisar toda la literatura después voy organizando los temas, las guías de clase, los power, las guías de trabajo...”

“A mí me gusta mucho que lean noticias, los diarios, porque voy contextualizando la materia, los casos”.

Los docentes entrevistados fueron categóricos en señalar que en la universidad y entre sus colegas pares existe una mayor valoración de la investigación por sobre la docencia. En algunos casos se percibe al extremo de que quien es principalmente docente y no investigador, es considerado de segunda categoría. Sin embargo, también se reconoce ampliamente el aporte de la investigación para mejorar los contenidos y estar a la vanguardia en el conocimiento.

El caso de la segunda universidad

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

“...[un buen docente] tiene la capacidad de poder adecuar los objetivos de aprendizaje a las necesidades de los alumnos...”

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

“...[un buen docente debe tener] una base de conocimiento, experiencia en investigación, que sepa escuchar, que sea mitad psicólogo y mitad académico y sobre todo valores...”

Frente a la pregunta ¿cómo te describirías como docente?, los informantes plantean rasgos que son claves para desempeñarse como docentes de una institución de educación superior; éstos son la perseverancia, la búsqueda constante, la claridad y la cercanía con los estudiantes. Llama la atención que académicos sin formación pedagógica detallen en su discurso aspectos que son fundamentales para el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje.

“...Mucho sacrificio... mucha dedicación...ser perseverante... (ser docente es un) ejercicio de constante búsqueda... yo lo defino como algo entretenido...”

Interesante resultó constatar cuáles eran las características de un buen docente, a juicio de los docentes informantes: es necesario tener capacidad de estudio, ser inquieto intelectualmente, ser motivador, provocar interés. También, se observa una visión más tradicional de ser un buen docente cuando señalan que ésta sería entregar conocimientos a los estudiantes.

“...una persona que disfrute de lo que hace... que tenga capacidad de estudio...tiene que ser una persona que tenga empatía...”

Al consultar acerca del enfoque de enseñanza de los académicos, las respuestas apuntan principalmente a su función de expositores. Acá como investigadores vale la pena preguntarse cómo los académicos compatibilizan un enfoque expositivo de la enseñanza con aspectos como la motivación, el interés, y la inquietud intelectual. De hecho, podrían no ser incompatibles. Además, mencionan los académicos el carácter dialógico y de aplicación de su enfoque de enseñanza:

“...expositivo...”

“...trabajos en grupos basado en lecturas...”

Interesaba también, cómo estos docentes informantes entendían la enseñanza efectiva desde su perspectiva. Las respuestas a esta interrogante son diversas. La enseñanza efectiva ocurre cuando el docente ve que el estudiante aplica los conocimientos aprendidos, ocurre cuando el docente puede evaluar sus objetivos y cuando el docente logra cercanía con sus estudiantes:

“...una enseñanza efectiva es donde yo estoy cercana a los alumnos...”

En síntesis, la primera categoría relacionada con el docente ante la enseñanza refleja un conjunto interesante de creencias de los académicos sin formación pedagógica respecto a la enseñanza y su rol como docente al interior de ella. Si se consideran los tres momentos claves en la enseñanza: (1) **Preparación de la enseñanza**, (2) **Desarrollo de la enseñanza**, y (3) **Culminación de la enseñanza**, se evidencia que la mayoría de las creencias de los docentes se enmarcan en el segundo. Esto tiene una explicación obvia en relación con el hecho de que éste es el momento en el que docente actúa en el aula y se enfrenta a los estudiantes. Por ende, desarrolla una mayor cantidad de creencias.

Para efectos de esta investigación, este último punto tiene alcances muy interesantes que llevan a sostener que los docentes desarrollan sus creencias fundamentalmente cuando actúan en el aula y se relacionan con los estudiantes. La pregunta que queda a la discusión es ¿permitiría esto afirmar que el primer y tercer momento de la enseñanza se encuentran en una situación

de desmedro frente al segundo? Desmedro en el sentido de que los docentes no enfatizan los procesos de preparación y culminación de la enseñanza. Esto, tal vez, explica el hecho de que la evaluación de los aprendizajes es, generalmente en el proceso pedagógico, un aspecto débil. No se puede olvidar que, a pesar de que la evaluación enfatiza el proceso, en el momento de culminación de la enseñanza, la evaluación adquiere un rol preponderante, puesto que informa al docente si su objetivo se ha logrado y si el aprendizaje del estudiante se ha ubicado en la memoria a largo plazo como un aprendizaje permanente que puede ser en el futuro transferido a una nueva situación de aprendizaje. La siguiente bitácora ilustra, a modo de síntesis de esta primera categoría, las creencias de los docentes respecto a la enseñanza y el docente:

Momento 1: preparación de la enseñanza

- Elaboración de presentaciones y preguntas.
- Realización de estudio previo.

Momento 2: desarrollo de la enseñanza

- Contextualización de los temas de enseñanza.
- Motivación.
- Cercanía con los estudiantes.
- Habilidades afectivas del docente.
- Utilización de analogías.
- Entrega de conocimientos.
- Dominio del tema por parte del docente.
- Enfoque de enseñanza basado en el dialogo y la aplicación.
- Aprendizaje de todos los estudiantes.
- Logro de los objetivos de enseñanza.
- Logro de los mejores resultados de aprendizaje.
- Desarrollo de competencias por parte de los estudiantes.
- Aplicación de los contenidos aprendidos.

Momento 3: culminación de la enseñanza

- Evaluación de los objetivos.

En los tres momentos especificados anteriormente, se observa claramente que el mayor número de creencias está enmarcado en el momento 2. Los docentes señalan, además, que el docente que participa de estos tres momentos debe poseer ciertas características personales: (1) vocación, (2) perseverancia, (3) búsqueda constante por el saber, (4) valoración de la enseñanza, (5) capacidad de estudio, (6) valoración por la investigación como mejoramiento de la enseñanza, (7) claridad, y (8) la inquietud intelectual. A continuación se aborda la segunda categoría “el estudiante frente al aprendizaje”.

Dimensión: Creencias respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje

Categoría 2

El Estudiante y el Aprendizaje

El caso de la primera universidad

La implicación y participación de los estudiantes en las clases fueron otros de los aspectos conversados con los docentes informantes entrevistados. En general, ellos perciben que los estudiantes son más bien pasivos, especialmente en los primeros años de universidad. Los estudiantes memorizan en exceso, e ingresan al sistema universitario con objetivos de entrada débiles y conceptos muy parcelados.

Los estudiantes terminales por el proceso de formación tienden a ser más inquisitivos, demuestran mayor interés respecto de la asignatura o temática que se aborde. Algunas de las siguientes respuestas ejemplifican lo señalado:

“Antiguamente, hace 10 años atrás los alumnos eran más preguntones, hoy día los jóvenes son más pasivos, están ahí, callados, no sé si es por miedo?”

La pasividad de los estudiantes de los primeros años que están ingresando a las universidades es expresada por los docentes informantes como exigencias de mayor esfuerzo para lograr la participación de los estudiantes y para que formulen preguntas o comentarios sobre el tema que abordan los docentes.

En relación con el rendimiento alcanzado por los estudiantes en las asignaturas observadas hubo un porcentaje de reprobación que fluctuó entre un 10 y 30%. Esto obedeció principalmente al fracaso en certámenes. Hubo otros casos en que se registró un porcentaje de aprobación de un 100% de los estudiantes; sin embargo, se destaca que en algunos casos obedeció a una intensa dedicación por parte de los docentes y al número de laboratorios programados. Se reitera que la existencia de trabajos prácticos y una mayor ponderación de éstos frente a evaluaciones más tradicionales permiten mayores logros y un mejor rendimiento.

El estudiante constituye el núcleo central en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en tanto es el actor principal al que se direccionan los esfuerzos. Todos los recursos que se despliegan van en función de lograr aprendizajes de calidad en los estudiantes. Consultados los docentes informantes respecto a las características psicológicas y sociales que deben tener sus estudiantes, ellos señalan lo siguiente:

“...Claridad acerca de su vocación, buena autoestima, no pueden ser personas con problemas no resueltos, o problemas de salud mental” “...un alumno crítico, pero a la vez constructivo...”

“...Un alumno muy reflexivo...”, “...tienen que ser personas flexibles...”

No sorprende el hecho de que el estudiante de un área determinada debe tener características propias del perfil de esta área del conocimiento. Los docentes buscan un estudiante con vocación, buena autoestima, sin problemas de salud mental, proactivo, empático, es decir, un estudiante con una serie de habilidades sociales necesarias para un profesional que trabajará con personas. También se mencionan habilidades cognitivas como la flexibilidad, la reflexión y el análisis crítico.

A pesar del perfil de estudiante ideal esbozado por los docentes informantes, ellos creen, en general, que sus estudiantes aprenden mal, privilegiando la estrategia de memoria. Frente a esto, los académicos señalan que promueven que los estudiantes apliquen la teoría a la práctica, como se muestra en los siguientes fragmentos:

“Mis estudiantes, estudian mal, mis estudiantes estudian de memoria.” “...yo converso hartos con ellos, le muestro lo que dicen los autores...siempre bajo el ejemplo...”

Al tratar de construir su definición de aprendizaje, las opiniones se mueven desde una visión tradicional de este proceso como lo es la adquisición de conocimientos hasta definiciones más interesantes y, al parecer, más cercanas a la forma como el estudiante aprende. Por ejemplo, el hecho de concebir el aprendizaje como la instalación de ciertas capacidades; como algo que está en constante construcción y como la capacidad de desarmar, manejar, trabajar y aplicar el conocimiento habla ya de una visión que considera al estudiante como un individuo que es cognitivamente capaz de ir más allá de la pura información:

“no se acaba... es algo que está en constante construcción...”

Muchas son las exigencias que hacen de los estudiantes que tienen un buen desempeño en sus clases. Exigen de ellos madurez, asertividad, competencias personales, lectura, participación y método. En suma, exigen un rol activo de parte del estudiante, como se describe en el fragmento siguiente:

“son chicos metódicos, son tipos que estudian clase a clase y que habitualmente están consultando fuera del horario de trabajo.”

El caso de la segunda universidad

Al ser consultados los docentes informantes por sus creencias con respecto al aprendizaje, todos poseen una conceptualización distinta de éste, pero coinciden en algunos puntos. Hay cinco docentes que coinciden en el hecho de que el aprendizaje es un proceso de construcción continuo a lo largo de la vida como, por ejemplo, lo indican los siguientes fragmentos:

“...[el aprendizaje es] como un proceso, es construir conocimientos e instrumentos...”

“...[el aprendizaje] no se acaba es algo que está en constante construcción...”

“...[el aprendizaje es] como un proceso lento, que no puede lograrse de un día para otro...”

Los docentes informantes incorporan un componente relacionado con la puesta en práctica de lo aprendido, es decir, llevar el nuevo conocimiento a la acción, competencia o actitud aprendida.

“... [aprendizaje] es cuando tú adquieres un nuevo conocimiento, eres capaz de desarmarlo, manejarlo, trabajarlo y aplicarlo...”

Agrega uno de los informantes que el aprendizaje es un proceso de interacción, un proceso más dialógico, más horizontal entre aquél que entrega el conocimiento como aquél que lo recibe, según el fragmento siguiente:

“... [el aprendizaje] lo definiría como un proceso de interacción, más que un proceso lineal o vertical de enseñanza...”

Cuando se les preguntó a los docentes informantes acerca de las creencias que ellos sostenían respecto a cómo aprendían sus estudiantes, declararon situaciones bastante similares, como por ejemplo, que sus estudiantes no sabían cómo estudiar, y que sólo llegaban a un nivel de memorización.

“...mis estudiantes estudian mal, estudian de memoria...”

La mayoría de los informantes declaran que sus estudiantes llegan a la educación universitaria sin hábitos de estudios, sin las competencias básicas necesarias requeridas para comenzar su proceso de formación. Esto queda en evidencia al declarar que:

“...Yo creo que los alumnos no tienen un sistema de aprendizaje, ellos no vienen con un sistema de aprendizaje...”

Algunos docentes informantes utilizan un componente más dialógico con sus estudiantes, que los obliga a ejemplificar y contextualizar ampliamente la información que se trabaja en clases. Es así como lo declaran en la entrevista:

“...Yo converso mucho con ellos, les muestro lo que dicen los autores, siempre ejemplifico, siempre los estoy llevando a la vida personal así logran entender lo que dice el autor...”

Los docentes informantes apuntan a desarrollar competencias que sus estudiantes tienen que poner en práctica rápidamente; es por esta razón que ellos creen que sus estudiantes aprenden mediante la experiencia.

Con respecto a las creencias del estudiante de educación superior y sus características, los informantes coincidieron en que los estudiantes deberían tener habilidades sociales, una buena autoestima y una actitud reflexiva, como lo evidencia el siguiente ejemplo:

“... [El estudiante de Trabajo Social] necesita...habilidades sociales...alta capacidad de comunicación...”

Los docentes informantes consideran importante que el estudiante que ingresa a la universidad tiene que poseer fuertes habilidades comunicativas y seguridad en sí mismo, para así poder desempeñarse exitosamente y tener un espacio en el mundo laboral. Otros docentes informan que el estudiante que estudia debe tener una habilidad comunicativa muy desarrollada, y a su vez, debe ser capaz de formular juicios críticos, a partir de la reflexión. Esto, según la literatura teórica, promueve el desarrollo del pensamiento crítico, ayudando a que los estudiantes desarrollen la capacidad de valorar y mejorar las situaciones que vivencian. Otros informantes le atribuyen mayor importancia al hecho de que el estudiante no presente ninguna patología psicológica.

En definitiva, en la categoría el discente y el aprendizaje, los estudiantes de primer año de universidad aparecen conceptualizados como pasivos, sin hábitos de estudio y carentes de habilidades para estudiar. Sólo memorizan, señalan los docentes informantes quienes, a su vez, esperan que el estudiante universitario desarrolle competencias personales, sea activo y participativo en clases, y sea capaz de comprender lo que lee. Se suman a estas características el desarrollo de habilidades sociales, una buena autoestima, una actitud reflexiva, madurez, asertividad, seguridad en ellos mismos, pensamiento crítico, y la ausencia de patologías.

Las creencias de los docentes respecto al proceso de aprendizaje resultan en concordancia con una definición socio-cognitiva de lo que es el proceso, esto es:

- proceso de construcción continua.
- proceso de interacción dialógica.
- instalación de ciertas capacidades.
- puesta en práctica de lo aprendido.
- capacidad de analizar, trabajar, manejar el conocimiento.
- competencias que los estudiantes deban poner rápidamente en práctica.

Los docentes creen firmemente en el hecho de que el aprendizaje requiere contextualización y ejemplificación. Se presenta a continuación la tercera categoría: los contenidos y su metodología de enseñanza.

El caso de la primera universidad

Dimensión: Creencias respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje

Categoría 3

Los Contenidos y su Metodología de Enseñanza

La última dimensión planteada por Chevallard (1991) en su tríada didáctica refiere a los contenidos de enseñanza. En una primera aproximación, los docentes informantes no responden la pregunta de manera directa, lo que lleva a pensar que podría no existir una claridad conceptual respecto a esta dimensión. Las respuestas apuntan, más bien, al hecho de que para ellos todos los contenidos son importantes, como se observa a continuación:

“Yo siempre digo que la metodología de caso, es la más importante...”

Posteriormente, respecto a la selección y organización de los contenidos, un académico señala que éstos se seleccionan y organizan dependiendo de los objetivos, mientras que otro alude al hecho de que los contenidos son los que se les entrega en el programa del curso:

“tiene que ver un poco con los objetivos, los objetivos de los programas...”

En la misma línea de los contenidos, los académicos indican tres características fundamentales en su selección y organización, a saber: la relevancia, la contingencia, la actualización y la contextualización. Uno de

ellos también alude a la complejidad de los contenidos; éstos deben ser de mediana complejidad.

En cuanto a la metodología que utilizan para la enseñanza-aprendizaje de los contenidos, las respuestas de los docentes informantes dan cuenta del uso del trabajo grupal como una metodología que potencian en sus aulas, como se observa en el fragmento:

“yo hago hartoo trabajo en equipo, hartoo trabajo participativo”.

Los recursos utilizados frecuentemente en el aula son los proyectores *data show*, la pizarra para explicar esquemas, conceptos o desarrollar temas, las guías de trabajo, y las preguntas durante el proceso. Adicionalmente, hay docentes que llevan instrumental de medición al aula y muestras de objetos que destacan alguna característica relevante asociada al tema de la asignatura (ejemplo: trozo de madera con una fisura), o bien, el uso de un material para trabajo en grupo (ejemplo: un diario para que los estudiantes seleccionen una noticia y la analicen aplicando los conceptos de la clase).

Se destaca como aspecto negativo del uso de las presentaciones *power point (data show)* el hecho de que éstas provocan cansancio en los estudiantes; éstos tienden a copiar la información de la diapositiva, debilitando la atención en la explicación que el docente entrega y soslayando el desarrollo de procesos:

“Soy muy buena para usar la pizarra, entonces voy mezclando mucho las cosas. Con power point tienden a copiar la transparencia, en eso se pierden y por lo tanto no escuchan la explicación.”

La modalidad e instrumentos utilizados para evaluar el aprendizaje en los estudiantes son diversos. Por un lado, refleja el uso de formas tradicionales de evaluar tales como los tests, las pruebas, los certámenes; por otro lado, se valora la evaluación de procesos donde se realizan talleres grupales, ejercicios grupales, exposiciones orales, debates, mapas conceptuales, portafolios, trabajos de reflexión, discusiones. También se alude al uso de la Plataforma Digital Docente para el envío de lecturas y consultas por parte de los estudiantes.

Los docentes informantes, además, otorgan una alta valoración a la participación de los estudiantes en clases (asistencia, puntualidad, esfuerzo, creatividad).

“yo no pregunto definiciones sino que relaciones entre los conceptos y eso ha dado excelentes resultados y los alumnos salen satisfechos que aprendieron”.

El caso de la segunda universidad

Con respecto a la categoría creencias respecto a los contenidos y su metodología de enseñanza, se encuentran dos tendencias. Existen informantes que creen que hay contenidos de mayor relevancia que otros y que la teoría tiene gran importancia en el proceso de enseñanza, tal como lo demuestran las siguientes citas, tomadas de la entrevista semi-estructurada:

“Yo siempre digo que la metodología de caso es la más importante...”
[refiriéndose a la asignatura que ella enseña]

“...Sí, hay temas más importantes, bases teóricas o conceptuales... [más importantes]...”

Algunos docentes informantes manifiestan que existen contenidos más importantes que otros en el plan de estudios de las respectivas carreras, coincidiendo en que las asignaturas que ellos imparten son las de mayor importancia y dentro de estas asignaturas, algunos contenidos son más importantes que otros, dando prioridad a la teoría por sobre la práctica.

Dentro de la misma categoría se encuentra otro grupo de docentes que tiene una mirada distinta de los contenidos que se presentan, declarando que todos los contenidos de enseñanza son importantes, como lo demuestra el siguiente fragmento:

“...Todos los contenidos que están considerados dentro del programa son fundamentales...”

Con respecto a la metodología de enseñanza, o métodos didácticos utilizados por los docentes informantes para llevar exitosamente la transposición didáctica, entendida como el hacer enseñable, el saber disciplinario, el grupo

de informantes declara tener una diversidad de metodologías de enseñanza, destacando el trabajo en equipo, los trabajos prácticos, y las clases expositivas como es el caso de los siguientes informantes:

“...En las [asignaturas] teóricas no hay mucha opción metodológica; yo estoy ahí y trato de explicarles la materia de la forma más clara para ellos...”

Los tres docentes recién mencionados tienen un fuerte componente teórico en sus asignaturas; por lo tanto, sus clases son fundamentalmente teóricas y el foco de las clases está basado en el profesor más que en los estudiantes, lo que da cuenta de una metodología centrada en el docente. Otro grupo de docentes informantes señala que, por las capacidades que intentan desarrollar en sus estudiantes, presentan clases más prácticas, donde es necesario que el estudiante elabore un producto final:

“...es el método práctico fundamentalmente... [el que utilizo en mis clases]”

Como se puede inferir de lo declarado por estos informantes, sus asignaturas tienen un fuerte componente práctico en donde sus estudiantes deben presentar resultados concretos, productos finales, más que demostrar sólo la adquisición de conocimientos. Otros docentes informantes declaran tener metodologías mixtas, que combinan las clases expositivas, las lecturas, los trabajos grupales y la discusión, tal como se observa en los siguientes fragmentos:

“...[Yo utilizo] harto trabajo en equipo, harto trabajo participativo...”

“...[Yo utilizo] exposiciones, apoyo audiovisual, lectura, trabajos grupales y discusión...”

En aquellas especialidades que trabajan con un fuerte componente teórico, utilizan el trabajo en equipo y la discusión como metodologías de enseñanza, con la idea de formar un profesional reflexivo que además sea capaz de integrarse fácilmente a un grupo de trabajo multidisciplinario en el campo laboral.

En suma, los contenidos de enseñanza deben ser seleccionados según su relevancia, contingencia, actualización, contextualización y complejidad. Para los docentes informantes existen contenidos que son más importantes que

otros; sin embargo, otros indican que todos los contenidos al interior del plan de estudios son importantes y que los objetivos de enseñanza direccionan la selección de contenidos. Éstos se seleccionan, además, enfatizando la teoría por sobre la práctica.

Para la selección de la metodología de enseñanza que ayude a los docentes informantes a hacer enseñables los contenidos, se menciona un repertorio amplio: los talleres grupales, las exposiciones orales de los estudiantes, los debates, las discusiones, los mapas conceptuales, los portafolios, los trabajos de reflexión, los trabajos prácticos, la utilización de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (NTICS), las lecturas, el interrogatorio, la participación de los estudiantes, las clases expositivas del profesor, la creación de productos finales por parte de los estudiantes, la explicación de conceptos y esquemas, el desarrollo de temas y guías de trabajo, la evaluación en proceso.

Entre los recursos didácticos mencionados se encuentran las presentaciones con el uso de la herramienta *power point*, la pizarra, las guías de trabajo y la utilización de objetos y utensilios reales que contextualicen el aprendizaje de los estudiantes. Mención especial es el hecho de que los docentes informantes están conscientes de que el uso excesivo de la herramienta *power point* provoque cansancio en los estudiantes, debilita su atención y hace que el docente descuide los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Conclusiones

En primer lugar, los resultados generados en esta investigación ponen de manifiesto el carácter contextual y situacional del estudio, y lo determinante que son las variables ecológicas en que la docencia universitaria se realiza. El recorrido hecho hasta el momento por la compleja problemática asociada a la investigación sobre el conocimiento de profesores y profesoras permite constatar la inflexión producida en el programa del pensamiento del profesor hacia el qué conocen los profesores y cómo se debe proceder en el análisis de su experiencia profesional y su implicancia en los procesos formativos.

Puede ser apropiado abandonar el estrecho concepto de los procesos cognitivos de los profesores en favor del amplio rango de experiencias, creencias y conocimientos que resultan pertinentes más allá de las decisiones

que el docente toma en el aula. Cuestión esta que recuerda que los primeros estudios del pensamiento del profesor estuvieron centrados predominantemente en los procesos cognitivos involucrados en el procesamiento de la información y la toma de decisiones.

Se acepta, entonces, que las creencias del docente guían y orientan su conducta. Los docentes no están frecuentemente conscientes del tipo de enseñanza que realizan o cómo manejan muchas decisiones emergentes en el aula. Puesto que muchas cosas suceden simultáneamente durante una clase, es algunas veces difícil, para algunos docentes, estar conscientes de lo que allí sucede. Las creencias de los académicos universitarios sin formación pedagógica son heterogéneas, pero guían y orientan su conducta.

Aunque los informantes provienen de áreas disciplinarias que no consideran formación pedagógica para sus estudiantes durante su paso por la universidad, resulta interesante constatar que ciertos informantes conceptualizan el aprendizaje como un proceso de construcción e interacción constante entre los actores involucrados en dicho proceso.

También merece atención la idea de que el estudiante logra un aprendizaje cuando éste es capaz de construir, reconstruir, manejar, trabajar y aplicar dicho aprendizaje. Los informantes, ciertamente, muestran una noción de aprendizaje que se acerca a acepciones más cognitivas que enfatizan el rol del estudiante que posee herramientas cognitivas que le permiten alcanzar aprendizajes más permanentes y con potencial de ser aplicados a nuevas situaciones de aprendizaje.

La gran mayoría de los informantes, por otro lado, considera que sus estudiantes no saben cómo aprender y utilizan la memorización como estrategia principal de aprendizaje. Evidencian las pobres habilidades de comprensión de lectura de los estudiantes y, a su vez, corroboran el hecho de que el estudiante aprende haciendo. El logro de aprendizajes de calidad por parte de los estudiantes requiere, sin duda, de un esfuerzo particular por parte del docente. En este sentido, un buen docente, para los informantes, es el que motiva, inquieta e interesa a los estudiantes. Un buen docente es capaz de obtener los mejores resultados de aprendizaje, de adecuar los objetivos de aprendizaje, de escuchar a los estudiantes. En definitiva, un buen docente posee una base de conocimiento y experiencia investigativa que puede aplicar en su práctica pedagógica.

Los contenidos de enseñanza para algunos informantes son todos importantes; otros consideran que existen contenidos más relevantes. Las metodologías utilizadas para transponer dichos contenidos son variadas, señalan los informantes. Mencionan el estudio de casos, la explicación de conceptos, la discusión, las clases prácticas, las dinámicas grupales, el trabajo en equipo, las lecturas, y las sesiones audiovisuales como estrategias metodológicas que les permiten lograr aprendizajes en sus estudiantes.

Consultados respecto a los objetivos de enseñanza, muchos informantes les atribuyen una función orientadora relacionada con: el diseño de actividades, la selección de contenidos y la elaboración de instrumentos evaluativos. En la revisión realizada hasta el momento, los informantes revelan creencias respecto a su praxis pedagógica en concordancia con los principios de una muy buena enseñanza. Llama la atención que informantes tan conscientes de las buenas prácticas de enseñanza, por lo menos a nivel discursivo, debiliten sus respuestas al focalizar sus perspectivas en sólo una de las funciones de la evaluación, esto es, la comprobación de aprendizajes. No hay indicios de procesos de autoevaluación o coevaluación por parte de los estudiantes. No se observan, tampoco, indicios de procedimientos evaluativos más alternativos como el uso del portafolio, los diarios autobiográficos o las entrevistas.

Los resultados de este proyecto FONDECYT, sumados a otros proyectos realizados por los autores, permiten establecer, con cierto grado de precisión, algunos puntos abiertos a la discusión de los lectores:

1. Las creencias de los informantes a nivel discursivo denotan una cercanía con prácticas de enseñanza que deberían lograr aprendizajes de calidad por parte de los estudiantes.
2. La experiencia académica y el contexto universitario caracterizado por actividades de docencia, de investigación y de extensión hacen que los informantes posean creencias que se acercan a una literatura científica actualizada.
3. El desafío mayor de esta investigación, ciertamente no trabajado en este artículo, es comprobar que las creencias que los docentes sostienen a nivel discursivo guardan congruencia con el nivel de su actuación en el aula.

Parece ser que es en este último punto donde las creencias de los informantes presentan un mayor grado de complejidad, puesto que la claridad discursiva respecto a algunas variables del proceso de enseñanza-aprendizaje no se visualiza con la misma claridad en el plano de la actuación en el aula.

En definitiva, la enseñanza es un proceso multidimensional y complejo. El docente que tiene un conocimiento pedagógico y disciplinar más profundo y una conciencia mayor sobre los diferentes componentes y variables de la enseñanza-aprendizaje, está mejor preparado para emitir juicios y tomar decisiones apropiadas respecto de dicho proceso. Aunque la experiencia es un componente clave para el desarrollo profesional docente, por sí sola, es insuficiente como base para el crecimiento profesional. Muchos aspectos de la enseñanza ocurren en el día a día, y los docentes desarrollan rutinas y estrategias para manejar estas dimensiones recurrentes de la enseñanza.

Sin embargo, la investigación sugiere que para los docentes experimentados, muchas rutinas y estrategias pedagógicas son aplicadas casi automáticamente y no implican reflexión alguna. La experiencia es el punto inicial para el desarrollo docente, pero para que ésta tenga un rol productivo, es necesario examinar dicha experiencia de manera sistemática. En este sentido, la reflexión crítica implica el examen de las experiencias docentes como base para la autoevaluación y la toma de decisiones, y como una fuente importante para la innovación educativa. Esta reflexión implica preguntarse acerca de cómo y por qué las cosas son de la forma que son, qué sistemas valóricos ellas representan, qué alternativas pueden estar disponibles y qué limitantes existen cuando las cosas se hacen de una manera y no de otra.

Si los académicos están involucrados activamente en la reflexión de lo que sucede en sus aulas, ellos están en posición de descubrir si existe alguna brecha entre lo que enseñan y lo que los estudiantes aprenden. La premisa fundamental de la investigación de los procesos de enseñanza-aprendizaje es, sin duda, que los docentes deberían utilizar sus aulas como laboratorios para estudiar el proceso de aprendizaje. Los docentes deberían convertirse en observadores expertos y sistemáticos acerca de cómo sus estudiantes aprenden. No cabe duda que si se trata de profundizar en el fenómeno de las creencias y actuaciones pedagógicas de los docentes, se debe profundizar en los significados que ellos otorgan al proceso de enseñanza-aprendizaje desde su experiencia en el marco del contexto universitario.

La indagación de las creencias de los docentes en áreas distintas del conocimiento permite destacar que no existe un modelo de docencia de calidad único, sino que éste adopta diferentes formas, estilos y estrategias didácticas. Existen algunos rasgos comunes que aluden a aspectos de la trayectoria y actividad profesional de los informantes, como las influencias formativas recibidas, la imitación de buenos profesores, y la autocorrección de sus propios errores. A medida que aumenta la confianza del docente en sí mismo se van dando pasos a un estilo propio de acción.

Uno de los problemas reiterados por los académicos es la adaptación a los nuevos currículos, es decir, la comprensión de los nuevos escenarios de aprendizaje, y la asignación de un mayor protagonismo a los estudiantes. En este contexto, el perfeccionamiento en Pedagogía Universitaria es necesario y urgente.

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

Referencias

- Andrés, G. y Echeverri, P. (2001). *Pensamiento docente y práctica pedagógica. Una investigación sobre el pensamiento práctico de los docentes*. Bogotá: Magisterio.
- Andrews, S. (2003). Just like instant noodles': L2 teachers and their beliefs about grammar pedagogy. *Teachers and Thinking: Theory and Practice*, 9, 351-370.
- Appel, J. (1995). *Diary of a language teacher*. Oxford: Heinemann.
- Bailey K., Curtis, A. y Nunan, D. (2001). *Pursuing professional development*. Boston: Newbury House. Teacher Development.
- Ben-Peretz, M. (2002). Retired teachers reflect on learning from experience. *Teachers and Thinking: Theory and Practice*, 8, 312-324.

- Biddle, B., Good, T. y Goodson, I. (2000). *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *The International Abstracting Journal for Language Teachers and Applied Linguists*, 36, 81-109.
- Camps, A. (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona, España: Graó.
- Cárdenas, A., Rodríguez, A. y Torres, R. (2000). *El maestro protagonista del cambio educativo*. Bogotá: Magisterio.
- Carusetta, E. y Cranton, P. (2005). Nurturing authenticity: a conversation with teachers. *Teaching in Higher Education*, 10, 285-297.
- Chevallard. (1991). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aigue.
- Crookes, G. (2003). *A practicum in Tesol. Professional development through teaching practice*. Cambridge: Cambridge Language Education.
- Frabboni, F. (2001). *El libro de la pedagogía y la didáctica I: la educación*. Madrid: Editorial popular.
- Freeman, D. (2002). The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. A perspective from North American educational research on teacher education in English language teaching. *Language Teaching. The International Abstracting Journal for Language Teachers and Applied Linguists*, 35, 1-13.
- Gelhard, J. y Oprandy, R. (1999). *Language teaching awareness. A guide to exploring beliefs and practices*. Cambridge: Cambridge University Press.
- González S., Ríos, E. y Rosales, S. (2001). *El Currículum oculto en la escuela*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.
- Goodson, I. y Numan, U. (2002). Teacher's life worlds, agency and policy contexts. *Teachers and Thinking: Theory and Practice*, 8, 269-277.
- Hamel, F. (2003). Teacher understanding of student understanding: Revising the gap between teacher conceptions and students' ways with literature. *Research in the Teaching of English*, 38, 49-84.
- Hashweh, M. (2005). Teacher pedagogical constructions: a reconfiguration of pedagogical content knowledge. *Teachers and Thinking: Theory and Practice*, 11, 273-292.
- Johnson, K. y Golombek, P. (2002). *Teachers' narrative inquiry as professional development*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Johnstone, R. (2000). Research on language learning and teaching: 1999. *Language Teaching. The International Abstracting Journal for Language Teachers and Applied Linguists*, 33, 141-162.
- Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J. y Jyrhämä, R. (2000). *Teachers' pedagogical thinking*. New York: American University Studies.
- Libedinsky, M. (2001). *La innovación en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Menin, O. (2001). *Pedagogía y Universidad. Currículo, didáctica y evaluación*. Santa Fe: Homosapiens.
- Muchmore, J. (2004). *A teachers' life*. San Francisco: Backalong books.
- Richard-Amato, P. (2003). *Making It happen*. New York: Longman.
- Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Santa Fe: Homosapiens.
- Sevillano, M. L. (2007). *Investigar para innovar en enseñanza*. Madrid: Pearson.
- Tsui, A. (2003). *Understanding expertise in teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Undurraga, C. (2007). *¿Cómo aprenden los adultos?* Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.