

Una aproximación a la docencia universitaria desde las creencias docentes*

Ana María Contreras Duarte**

RESUMEN

El artículo da cuenta de los resultados de una investigación en que se aplicó un análisis hermenéutico de datos producidos a través de entrevistas en profundidad, para identificar las principales nociones en los discursos de académicos universitarios y que se constituyen en el contenido implícito de sus creencias sobre el sistema de educación superior, el proceso de enseñanza aprendizaje y los distintos actores que participan de él. Los resultados son coincidentes con los observados en investigaciones afines, realizados en otros niveles de enseñanza, dando cuenta de la importancia del reconocimiento de las creencias docentes, ya que éstas dan forma a prácticas educativas que pese a su dinamismo, mantienen rasgos tradicionales legitimados a través de la propia historia de los sistemas de educación superior y las vivencias de estudiantes y profesores formados en él.

Palabras clave: Creencias - educación superior - docencia universitaria - pensamiento del profesor.

Uma abordagem de um dos professores universitários crenças de ensino

RESUMO

O artigo dá conta dos resultados de uma investigação em que se aplicou uma análise hermenéutica de dados produzidos através de entrevistas em profundidade, para identificar as principais noções nos discursos de académicos universitários e que se constituem no conteúdo implícito de suas crenças sobre o sistema de educação superior, o processo de ensino aprendizagem e os diferentes atores que participam dele. Os resultados são coincidentes com os observados em investigações afines, realizados em outros níveis de ensino, dando conta da importância do reconhecimento das crenças docentes, já que estas dão forma a práticas educativas que

* Este artículo ha sido elaborado sobre la base de los resultados de una investigación realizada por la autora para obtener el grado de Magíster en Educación.

** Chilena. Trabajadora Social. Magíster en Educación. Docente Universidad Católica Silva Henríquez. Correo electrónico: acontrer@ucsh.cl.
Realiza estudios Doctorales en Educación Mención Intercultural en la Universidad de Santiago de Chile.

pese a sua dinamismo, mantêm rasgos tradicionais legitimados através da própria história dos sistemas de educação superior e as vivências de estudantes e professores formados nele.

Palavras chave: Crenças - educação superior - docencia universitária - pensamento do professor.

An approach from a university teaching teachers beliefs

ABSTRACT

The article reports the results of an investigation in that it applied an hermeneutic analysis of data produced in interviews, recognizes the major concepts identified in the discourse of teachers and that constitute the implicit content of their beliefs about the university system, the learning and teaching process the different actors involved in it. The results are consistent with those observed in related research, realizing the importance of recognizing teachers' beliefs as they shape educational practices which, despite its dynamism, maintain traditional features legitimized through the history of the systems higher education and the experiences of students and teachers trained in it.

Key Words: Beliefs - higher education - university teaching - teacher thinking.

Antecedentes

La preocupación por brindar una educación superior cuya calidad sea acreditada, se ha constituido en una tarea ineludible de la sociedad contemporánea en el ámbito global y local, por lo que los diferentes países han debido deliberar respecto de la necesidad y conveniencia de evaluar el funcionamiento de sus sistemas de educación en este nivel, dando cuenta pública de su gestión administrativa y académica.

La mirada, como nunca antes, se vuelve hacia el proceso de enseñanza aprendizaje, la relación entre los distintos agentes que participan y, de modo especial, sobre el rol y desempeño que tienen los docentes en él, hoy se exige dar cuenta del resultado de la acción pedagógica, específicamente del aprendizaje que han logrado los estudiantes, expresado en determinadas competencias que las universidades deben comprometerse a alcanzar en la formación de pre y post graduación y en el cumplimiento de estándares de retención y titulación.

Las transformaciones del contexto y los desafíos que enfrenta la enseñanza en la educación superior, ponen a todos los actores en un nuevo escenario, que requiere que todos ellos asuman un rol activo en el reconocimiento de las nuevas demandas para la educación en este nivel y la identificación de posibilidades para el cambio, adquiriendo centralidad el rol del docente en el proceso. La literatura especializada advierte que cualquier cambio que pretenda instalarse en la educación superior, ha de considerar la explicitación de las creencias y conocimientos implícitos de los docentes, de modo de identificar en ellas, aquellos elementos que pueden derivar en facilitadores u obstaculizadores de las transformaciones que se pretende realizar, especialmente en el ámbito de la docencia y el fortalecimiento de la calidad de los procesos formativos.

Porlán, Rivero y Del Pozo (1998), refiriéndose a la formación de profesores, señalan que al momento de estudiar posibilidades para intentar mejorar la calidad de la docencia universitaria, se suelen identificar una serie de barreras que van limitando las posibilidades de innovación y mejoramiento. Entre ellas, adquieren un carácter de centralidad las dificultades que se derivan de los impedimentos culturales en forma de valores, creencias y prácticas interiorizadas con alumnos, percibidas de la enseñanza de sus profesores, independiente de sus aprendizajes

académicos, poniendo al centro la complejidad de la formación docente y el peso de las creencias adquiridas en forma temprana, en la manera de concebir y actuar la docencia.

Del mismo modo, en el contexto de un estudio de representaciones sociales de los docentes del sistema escolar argentino, Zaccagnini (2001) señala que el acto pedagógico requeriría de múltiples perspectivas de análisis, que consideren no sólo la cuestión de la tecnología educativa, sino que es necesario comprenderlo en su complejidad e interdependencia, como un fenómeno social fuertemente influido por tradiciones. Estas tradiciones se conciben como “sistemas sociales de valores, ideas y procedimientos, que naturalizan creencias acerca de la práctica, legitimando un pensamiento pedagógico, nutriente del accionar profesional docente” (Zaccagnini 2001:4). El carácter privado de las creencias, constituiría un gran riesgo a las necesidades de innovación en la educación superior, por cuanto aun cuando no se conozcan, están operando en la realidad y es necesario detectarlas para su análisis, y a partir de éste, construir escenarios que hagan posible la instalación del cambio. Los fundamentos anteriores dejan establecida la importancia de las creencias de los docentes para constituirse en objeto de investigación.

En esta línea es posible observar que el reconocimiento del pensamiento del profesor, es un problema que ha ido adquiriendo un interés creciente en los investigadores de la educación, recibiendo las creencias de los profesores distintas denominaciones en la literatura especializada, teorías implícitas, creencias formativas, concepciones de los docentes. Para Zabalza (2006), los profesores al igual que otras personas, orientan su conducta a partir de un nutrido conjunto de conocimientos y creencias que poseen. Este conocimiento y creencias comienzan a construirse mucho antes que el docente decida dedicarse profesionalmente a la enseñanza, ya que todas las personas han sido protagonistas directos de actos y prácticas pedagógicas en su formación escolar, y es en esta experiencia, en que adquieren su primera socialización en el rol docente. En el caso de los docentes universitarios, de ser especialistas en ciencia, deben transitar a ser profesionales del aprendizaje de sus materias; es decir, a la competencia científica se ha de añadir una competencia pedagógica que estimule el aprendizaje del alumnado, lo que aumenta la complejidad del proceso.

Por su parte, Marín (2005), enfatizando la importancia que tiene acceder a estas creencias y conocimientos, señala que

la superación de los modelos de enseñanza tradicionales, vendría generada por un cambio en las creencias formativas de los docentes universitarios, que deberán dar respuesta a las necesidades de cambio de carácter educativo que la sociedad plantea a la Universidad. Estas creencias constituyen una teoría o conocimiento pedagógico implícito, denominado epistemología implícita del profesor (Pérez y Gimeno, 1988). Para estos autores esa epistemología implícita del profesor, respecto del conocimiento, es una parte sustancial de sus perspectivas profesionales, configuradas a lo largo de su experiencia, en la formación inicial como profesor e incluso como estudiante. Esta aproximación, denominada paradigma de pensamientos del profesor, es un modelo de investigación desarrollado en los últimos años, y trata de conocer qué ocurre en la mente de los docentes, cómo generan sus teorías acerca de la enseñanza y cómo éstas influyen en las decisiones y en la práctica. Para Clark y Peterson (1990), el dominio de los procesos de pensamiento de los docentes abarca tres categorías: (1) la planificación del docente; (2) sus pensamientos y toma de decisiones, y (3) las teorías y creencias de los profesores. Entendiendo que, pese a no ser conceptos homólogos, existiría entre ellos una relación de género a especie, siendo las creencias un tipo de conocimiento estudiado a nivel de pensamiento del profesor.

De este modo, los autores han ido estableciendo a través de diversas investigaciones, la existencia de un tipo de conocimiento implícito, que contiene creencias y presunciones acerca de la realidad académica, generado a través de la experiencia y la interacción con otros, y que tiene la fuerza de orientar el comportamiento del docente en el desempeño de la docencia. Este universo de presunciones abarca el conjunto de las funciones que ejerce el académico universitario en la actualidad, lo que además de incidir en la percepción que el docente tiene del contexto, su rol y sus relaciones, va configurando la manera propia de hacer y vivenciar la docencia. En una revisión realizada por Porlán¹, Rivero y Del Pozo (1998) sobre los primeros estudios acerca del contenido de las concepciones didácticas de los profesores, logran distinguir tres enfoques de investigación: el primero es denominado por los autores científicista, estaría orientado a generalizar resultados y por ello se adopta fundamentalmente como método la investigación cuantitativa, haciendo uso de

1 Los autores dan cuenta de un proceso de investigación sobre conocimiento profesional y epistemología de los profesores realizado desde la Universidad de Sevilla, España.

muestras grandes y la aplicación de cuestionarios con respuestas estructuradas. En esta perspectiva se ubican los estudios a través de inventarios de creencias docentes. Un segundo enfoque que identifican los autores es el interpretativo, que a través de la investigación cualitativa y con muestras pequeñas de docentes, a veces sólo uno, busca explorar las creencias y describir prácticas de enseñanza, características del currículo, del ambiente escolar y auto imagen del profesor. Se busca a través de ellos reconocer las percepciones y creencias de los docentes a partir de su opinión o el análisis de sus vivencias con el objeto de construir un discurso que las refleje. El tercer enfoque reconocido por los autores es el crítico, orientado a mejorar la práctica educativa a través del reconocimiento de las creencias y la reflexión crítica de ellas. Los autores destacan en este punto, el trabajo de Pérez y Gimeno (1992) y Barquín (1991), que da cuenta de un estudio con docentes activos y en formación. Estas investigaciones relevan que los contenidos disciplinares que se enseñan, constituyen un núcleo problemático que tiende a evolucionar hacia posiciones tradicionalistas y academicistas.

Para Clark y Peterson (1990) cualquiera sea el enfoque desde el que se estudie, la investigación social en este campo adquiere relevancia dado que la tarea central en este tipo de estudios, en el ámbito del pensamiento del profesor, sería ayudar al profesor a trasladarse de un sistema privado e implícitamente mantenido de creencias y concepciones a una disciplina que explicita su esquema de referencia cognitivo. El carácter privado de estas creencias remite a la constatación de que la docencia universitaria es una práctica que ocurre por lo general en solitario, son escasas las oportunidades para el trabajo en equipo, los docentes enfrentan sus clases lejos de la supervisión o acompañamiento de otros, por lo que la retroalimentación que reciben es reducida o ausente. Lo anterior nos hace reconocer la necesidad de explicitar las creencias y conocimientos que los docentes ponen en juego al enfrentar la tarea de enseñar, de modo de constituirlos en elementos visibles del proceso de enseñanza aprendizaje, susceptibles de intervenir a través de acciones de perfeccionamiento o rediseño de los procesos formativos y, por lo tanto, fundamenta la intencionalidad de la investigación. En el mismo sentido, Prieto (2005) reconoce la importancia de la investigación en este ámbito, dado que estudios de este tipo serían, en opinión de la autora, más frecuentes en otros niveles de enseñanza, pero escasos en el espacio universitario. Para la autora las creencias pedagógicas generan una disposición a

actuar de un modo determinado y representan una variable que puede disminuir su eficacia docente, afectando a su motivación para enseñar bien y a las estrategias didácticas que utilizan en función de las creencias subyacentes².

Por otra parte, Lizón (2000) estudia los planteamientos de Boudon (1990) sobre el carácter racional de los fundamentos de las creencias y de su contenido cognitivo, identificando distintos conjuntos de explicación de creencias, que han cristalizado como las tendencias centrales de la tradición acumulada. La autora reconstruye un esquema en el que se condensan las posturas nucleares de la tradición sociológica: Las creencias o los fenómenos de convicción atienden o a factores cognitivos que no tienen el estatus de razones, o a factores afectivos o motivacionales, o se conciben como directamente tributarias de causas culturales o biológicamente evolucionadas.

El primer grupo busca hacer comprensible la creencia dando cuenta de las razones que tienen sus miembros para creer. La explicación se basaría en factores cognitivos racionales. Weber representaría esta tendencia. Mientras que para el segundo grupo, la explicación de la creencia se debe a factores cognitivos no identificados con razones, considerándose como representativo de este tipo, los estudios de creencias mágicas de Brhul (1922)³ en los que el autor trabaja la idea de un pensamiento pre-lógico. La explicación de las creencias en el grupo tres responde a factores motivacionales que se presentarían como efecto directo del sentimiento. Aquí las razones que el sujeto se da se constituyen en un mecanismo de racionalización o un carácter ilusorio. Comparte con otros autores la distinción entre sujeto social razonador, pero no necesariamente razonable (Lizón 2000). En el último grupo, el cuarto, las razones se presentarían como efectos de otros procesos, tributarias de causas de orden biológico o culturales evolucionistas. Y las razones que explican las creencias las obtiene el sujeto a través de procesos de socialización. En una segunda aproximación atribuye a las explicaciones del grupo dos y tres un carácter irracional, ya que comparten como postulados, que las razones que explican la creencia vienen dadas por situaciones de otra naturaleza, que no están objetivamente

2 La autora, en el contexto de su tesis doctoral en la Universidad Pontificia de Comillas, Madrid, desarrolló una investigación sobre las creencias de autoeficacia del profesorado universitario.

3 Lizón cita a Bruhl, L. (1922), quien desarrolla una obra denominada *La Mentalidad Primitiva*.

fundadas, pero que tampoco pertenecen al ámbito afectivo. Boudon (1990, en Lizón 2000) intentará recuperar el sentido cognitivo de estos fundamentos, conciliando las convicciones objetivamente fundadas y aquellas sustentadas en ideas frágiles, dudosas y aun falsas (Lizón, 2000). Los planteamientos de este autor adquieren importancia en la medida que permiten asignar valor a las creencias, por cuanto éstas representan explicaciones o razones que fundamentan la forma en que los seres humanos conciben y construyen sus visiones y concepciones del mundo, que no pueden ser desechadas por considerarlas irracionales o de menor status que el conocimiento científico, sino que deben ser estudiadas con el convencimiento de que analizando el contenido cognitivo de las mismas, es posible deducir el material que fundamenta dichas visiones.

En la investigación educativa se observa en general, una gran dispersión semántica en esta línea de investigación ya que se usan términos como creencia, actitud, valores, juicios, opiniones, percepciones, concepciones, preconcepciones, disposiciones, teorías implícitas, entre otros, que dificultarían las posibilidades de transferencia de los resultados a otros contextos o situaciones (Pajares, 1992). No obstante, se valora su aporte en términos que permiten poner al centro de la atención, nociones que forman parte de la visión de los docentes sobre el quehacer académico y que son muchas veces compartidas por el grupo de referencia, incidiendo en la forma en que estas personas y grupos conciben el ejercicio de su rol. Las teorías implícitas serían entonces, síntesis dinámicas de conocimientos que los profesores abstraen a partir de conjuntos de experiencias relativas a la enseñanza y que tendrían como características que se abstraen del cúmulo de experiencias que las personas almacenan en su memoria, que aunque personales, contienen también un conjunto de ideas compartidas culturalmente, no son productos cognitivos conscientes sino que permanecen implícitos, requieren de mediaciones para su expresión, siendo el diálogo una de ellas, pudiendo en una misma teoría convivir ideas contradictorias y cambiantes. Estas características nos dan cuenta de su origen, su significación social y, por tanto, también de la posibilidad de acceder a ellas, a través de un proceso de interacción social intencionado que busque su reconocimiento.

Por otra parte, Hervaz y Martín (1997), tomando lo planteado por Kleine y Smith (1987), definen el concepto de creencia como: "... proposición simple, consciente o inconsciente, inferida de lo que

una persona dice o hace, capaz de ser precedida por la frase “yo creo que”. Las creencias por tanto, representarían concepciones educativas de los profesores, que van organizando su mundo profesional y que inciden en sus acciones y decisiones, posible de develar a través de lo que hace, pero también de lo que dice, en la medida que la palabra es uno de los principales medios a través de los que estas creencias se van elaborando, manifestando y comunicando a otros” (Hervaz y Martín 1997:7).

Estas creencias, que tendrían su origen en la experiencia de los actores, ya sea como sujeto del aprendizaje, en sus vivencias como educando o en su rol de educador a través de la experiencia docente, influirían, en mayor o menor grado, en el proceso de formación profesional que el docente realiza. Al respecto Zaccagnini (2001) señala que: “...nuevos códigos, vividos como mandato, son asimilados por el docente, desde donde concibe: el cómo se enseña, cómo se aprende, las categorías de alumnos, la relación docente - alumno - conocimiento, docente - institución, relación conocimiento escolar - realidad social, categorización social y laboral del rol docente, etcétera” (Zaccagnini 2001:3).

El mismo autor propone el *habitus*, uno de los conceptos centrales de la teoría sociológica de Pierre Bourdieu, para abordar la influencia del contexto y las relaciones en la formación de las creencias. Este concepto, que puede ser entendido como esquemas de obrar, pensar y sentir asociados a la posición social, indica que las personas, por el hecho de pertenecer a un grupo social determinado, tienden a compartir una forma de interpretar la realidad social en la que existen. El *habitus* estructuraría la manera en que los individuos perciben e interactúan con la realidad y permitiría superar la oposición entre el objetivismo y su impronta determinista y el subjetivismo con su carácter voluntarista, en la explicación de las prácticas sociales. El *habitus* sería entonces el conjunto de esquemas generativos a partir de los cuales los sujetos perciben el mundo y actúan en él.

El *habitus* es entendido como “...un sistema de disposiciones durables y transferibles –estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes– que integran todas las experiencias pasadas y funcionan en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes de cara a una coyuntura o acontecimiento que él contribuye a producir” (Bourdieu, 1980: 88).

Constituiría una internalización de las estructuras, a partir de la que el grupo social en que el sujeto ha sido educado, produce pensamientos y sus prácticas, formando un conjunto de esquemas de percepción, categorización y apreciación de las situaciones. A partir de ellas, los agentes sociales van realizando opciones para su práctica, no determinados, sino orientados hacia ellas. Actúa como una disposición que se reactiva en función de los contextos y las relaciones que se establecen, originando también una multiplicidad de prácticas, en las que pueden identificarse estos elementos que la estructuran y que son comunes a los miembros de un determinado grupo social. Otro aspecto importante de esta teoría es su vinculación con el sentido o racionalidad práctica de los sujetos, concebida ya no como irracional o alienada, sino razonable, en la medida que da cuenta de sus esquemas de acción y percepción particulares y de su elección de participar en el juego social.

Respecto del contenido que es necesario explorar en estas creencias, existiría un conjunto de conocimientos que Shulman⁴ (2001) denomina "...base de conocimientos para la enseñanza", entendido generalmente como un conjunto "codificado o codificable de conocimientos, destrezas, comprensión y tecnología, de ética y disposición, de responsabilidad colectiva, al igual que un medio para representarla y comunicarla". Esta base contendría conocimientos sobre la materia, principios y estrategias pedagógicas, conocimientos del currículo, conocimientos pedagógicos de la disciplina, conocimientos de los educandos, de los contextos y fundamentos filosóficos e históricos de la educación. Este conocimiento se originaría para Shulman en cuatro fuentes que pueden vincularse, con la formación académica en la disciplina a enseñar, los materiales y el entorno del proceso educativo institucionalizado, la investigación sobre la enseñanza y los fenómenos socioculturales que inciden en su desempeño, y los saberes que otorga la práctica misma.

Metodología

A partir de un marco de referencia conceptual concebido como inicial y abierto, el estudio se propone como objetivos reconocer las creencias y presunciones que los docentes tienen sobre el

4 El Programa de Investigación de Shulman y su equipo "Desarrollo del conocimiento en la enseñanza" (Knowledge Growth in Teaching) ha sido uno de los mayores intentos para determinar el "conocimiento base" requerido para la enseñanza.

aprendizaje, la enseñanza, su rol, la formación docente en el ámbito universitario y analizarlas en la perspectiva de aportar elementos que puedan orientar la intervención en estos procesos.

La investigación desarrollada tiene un carácter cualitativo en la que es posible identificar las características definidas por Fraenkel y Wallen (1996) en Vera (2006), que describen las particularidades de los estudios cualitativos y que se adecuan a las propiedades que tiene este estudio. Para abordar las presunciones y/o creencias de los docentes, la narración se constituye en una forma de aproximación, ya que a través de ella los entrevistados dieron cuenta de sus supuestos, opiniones, creencias que constituyen el conocimiento implícito sobre el que estructura su relación con los estudiantes y su quehacer en la enseñanza. El método utilizado es el estudio de casos; se estudia el discurso de docentes formados inicialmente en disciplinas distintas a la pedagogía, pertenecientes a una universidad chilena, privada, católica y de tamaño medio. La información se recolecta a través de entrevistas semiestructuradas, basadas en “una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener información sobre los temas deseados” (Hernández 2004: 455). El análisis de los datos es fundamentalmente inductivo, a partir del relato es posible hacer emerger un nuevo discurso que permita avanzar en la comprensión de la situación. En concordancia con el método de estudio seleccionado, la información fue analizada a partir del análisis hermenéutico, lo que supone un rescate de los elementos del sujeto por sobre aquellos hechos externos a él. En este sentido, debe destacarse que dicho análisis toma como eje fundamental el proceso de interpretación (Cárcamo, 2005).

Resultados

Una vez organizado el discurso docente en torno a los ejes temáticos abordados, se profundizó en el análisis hermenéutico, intentando poner en diálogo las distintas creencias identificadas entre sí y con algunos referentes de contexto de modo de avanzar en la interpretación de las mismas.

Creencias sobre la enseñanza Universitaria

Al revisar el discurso docente respecto de la enseñanza universitaria observamos que para articular la visión que tienen de ella, parten fundamentalmente de tres fuentes, su propia

experiencia como estudiantes universitarios, su conocimiento de otras instituciones de educación superior y su experiencia como docente universitario de la Universidad del estudio, dando cuenta de que sus creencias y presunciones surgen de su experiencia personal en contextos materiales e históricos concretos que es importante distinguir para abordarlas comprensivamente. Respecto de la primera fuente, podemos señalar que la biografía personal como estudiantes universitarios, en su mayoría los remite al sistema de educación superior de la década del 70 – 80. En el discurso de los docentes la enseñanza universitaria aparece vinculada a un proyecto de sociedad en que se valoraba el conocimiento y había espacios para el debate social y político. Desde el punto de vista del financiamiento las universidades eran mayoritariamente estatales, gratuitas o con arancel diferenciado, por lo que sólo se requería talento académico para acceder a ellas. Lo anterior coincide con lo planteado por Schneider (2005), quien señala que en Chile, entre 1970 y 1973, lo que se pone en práctica sigue estando enmarcado en las concepciones educacionales del desarrollo. El mismo autor señala que a partir del 70 se observó una importante ampliación de la cobertura en educación parvularia, en educación media (tanto en la educación científico-humanista, como en la técnico-profesional) y también en el tramo de educación superior. Constata el autor la presencia de un desarrollo importante de la participación de los actores sociales fundamentales (profesores, estudiantes universitarios y secundarios, funcionarios) en la gestación de las políticas del sector”, lo que se pierde al instalarse la reforma neoliberal impulsada por el gobierno militar. Hay en el discurso docente, a partir de esta experiencia histórica, una aspiración a un quehacer universitario más vinculado con la cosa pública, que interpele a la sociedad y no sólo responda a las demandas de los organismos internacionales, que van dando las pautas de actuación al sistema de educación superior. Los diversos actores en este modelo más crítico, propio de Chile en la década del 70, tienen un rol activo en la generación de conocimiento y acción social que estaría ausente en la manera en que se concibe y se practica el quehacer académico y estudiantil en la universidad actual.

Otra de las fuentes que relevan los docentes en el discurso y que utilizan como referencia para hacer las comparaciones y dar cuenta de sus presunciones sobre el sistema de educación superior, son sus conocimientos de lo que ocurre en otras universidades, habitualmente privadas y en las que han prestado servicios educativos. La realidad a la que acceden a través de este

método es diversa, pero en general se observa un discurso que identifica desventajas desde el punto de vista de la infraestructura institucional y competencias académicas de los estudiantes, en una lectura que realiza pocas distinciones y que se construye en base a un juicio evaluativo negativo de la universidad en la que se sitúa el estudio. La tercera fuente es su propia experiencia, fundamentalmente en la docencia de las distintas carreras con programas vespertinos y diurnos de la Universidad en estudio, aquí se refieren a la relación con los estudiantes. Esta relación se construye fundamentalmente a partir de la diferencia, el déficit, y luego la compensación.

Por otra parte interesó destacar las fuentes y la articulación de éstas en las concepciones y creencias que se tienen sobre el sistema de educación superior y la enseñanza universitaria, porque de algún modo están atravesadas por la posición que ocupa el neoliberalismo en el funcionamiento del sistema y que aparece como ícono de las transformaciones y responsable del deterioro de la calidad y la desigualdad observada en la educación superior. Se reconoce en el discurso de los docentes que las medidas aplicadas en Chile basadas en los principios y estrategias del neoliberalismo, tienen una importante incidencia en la educación superior. Impacta en primer lugar en la concepción de enseñanza universitaria que poseen los docentes, la primera aproximación que surge es restrictiva, corresponde al sistema terciario de enseñanza con un carácter profundamente “profesionalizante”, que es la orientación introducida por las reformas neoliberales de la época y que durante los gobiernos de la Concertación se mantiene, dados los criterios de continuidad observados en la adhesión al modelo. Esta concepción de la enseñanza universitaria entra en tensión con otras más valoradas en el discurso docente, que dan cuenta de la enseñanza universitaria como espacio de debate y producción de conocimiento. La aspiración por una enseñanza más integral y vinculada a un proyecto de desarrollo país, se frustra, pertenece al pasado, su visión de contexto, obtenida a través de su propia experiencia en el medio universitario, los hace estar conscientes de la pérdida de esa orientación y la instalación de otra orientada al servicio personal o individual de las instituciones o personas que demandan educación superior. Se trataría de un tipo de enseñanza universitaria atravesada por “la competencia, la no selectividad y mercantilización”.

En la forma en que se articula el discurso, es posible visualizar también una visión sobre su propia posición en el sistema, el status

de un docente, que no tiene mayor influencia en la construcción de un proyecto educativo ni de país, ya que al privatizar la educación superior, se privatizan también las relaciones del académico con la institución, asumiendo un nuevo status como vendedor de servicios educativos y no como actor social, con un rol activo en la articulación de un nuevo orden social. Lo anterior define su posición de observador crítico del sistema y de la propia universidad, aun cuando esa crítica no se manifiesta por canales formales. Se construye una posición que bordea el límite externo; no es fácil imaginar las posibilidades de identificación con la institución y con la formación de jóvenes, cuando esta relación también podría estar atravesada por la racionalidad instrumental que se va imponiendo en todo el sistema.

Estaríamos frente a un modelo gerencial de organización universitaria en la que se observaría una baja autonomía y participación de los docentes.

Brunner (2005), refiriéndose al modelo gerencial en las universidades, señala: “aquí la participación de los académicos en el gobierno y la gestión es menor y la autonomía profesional se haya limitada por el cumplimiento de las funciones contratadas. La autoridad se ejerce de arriba hacia abajo, hay menos instancias de consulta y representación y las decisiones propiamente académicas con frecuencia se articulan a través de mecanismos informales de consulta y participación.” (Brunner 2005:54)

Para el autor éste sería el modelo dominante en la mayoría de las instituciones universitarias privadas e incluso en algunas públicas. En este contexto la participación e identificación de los docentes con un proyecto de universidad es complejo, se observa en el discurso docente una tendencia a criticar el sistema y a limitar su responsabilidad en los distintos procesos. No obstante, es posible también observar una adhesión a la opción que la universidad realiza al desarrollar programas para jóvenes y trabajadores en situación de mayor desventaja; en los discursos se refleja un respeto por el origen y el esfuerzo que significa alcanzar la continuidad de estudios de educación superior, en condiciones económicas y sociales que no los favorecen, lo que es coherente con lo propuesto en el modelo de formación declarado por la institución en la que se realiza el estudio. Lo anterior no aparece como suficiente para el desarrollo de mayor protagonismo de los distintos actores, ya que se valora esta democratización en el acceso a la educación superior, pero se alerta por la calidad del estudiante que ingresa, sin asumir una postura que dé cuenta de

la acogida a éstos y sus características como un desafío a asumir colectivamente.

Para Schneider (2005), al igual que ocurre en otros ámbitos de la vida social, también en el campo educacional, son claves la metáfora mercantil y la racionalidad instrumental, caracterizadas por el predominio de una lógica económica de costo/beneficio. Sería posible reconocer en el habla de los entrevistados la presencia de enunciados propios de la ideología neoliberal, que dan cuenta del principio de la libre elección racional, la competitividad del mercado de la educación superior, las competencias profesionales docentes, poniendo de manifiesto la centralidad de la dimensión económica del desarrollo a nivel de la política social educacional. Las organizaciones de académicos comparten con otras agrupaciones los problemas de participación y representatividad, por lo que se observa ausencia de otras perspectivas más críticas, constituyéndose lo propuesto por las organizaciones internacionales, y asumido a nivel nacional por la institucionalidad educacional, en un discurso hegemónico sobre la educación.

La información que emergió como producto de las entrevistas realizadas a los informantes, evidencian altos niveles de incorporación de los límites que el actual modelo impone al rol social del Estado y las universidades, y por tanto, a su capacidad de producir mejores condiciones de equidad a nivel institucional y de los distintos grupos sociales. No obstante la presencia de un modelo que se impone, existen tensiones entre la tendencia histórica y la postura neoliberal. Esta tensión se expresa, entre otras formas, en la aspiración a un espacio y convivencia universitaria más orientada al debate y a la confrontación de ideas, a la generación de conocimiento y en el deseo de proyectarse en ciertas funciones y servicios de carácter más social. Lo anterior requeriría la búsqueda de alternativas a las prácticas que ha ido generando este sistema, dotando a la enseñanza universitaria de nuevas formas de interrelación y sentidos que, reconociendo estos límites, aporten en la articulación de una vida académica de mayor calidad, que pueda servir como soporte a la cultura, la reflexión y la democracia, cumpliendo de este modo las funciones que Brunner (2005) identifica, aún hoy, para la educación superior: "Sirve como un soporte vital de la cultura reflexiva y el debate público que son los pilares sobre los cuales descansa la democracia y se construyen las libertades civiles y políticas de las personas" (Brunner, 2005:6).

Creencias sobre el proceso de enseñanza aprendizaje y los estudiantes

Al analizar la tendencia observada en el discurso podemos apreciar que los docentes tienen una visión tradicional, respecto de la enseñanza, situándose aunque no en forma exclusiva, en la perspectiva transmisiva⁵. Ellos despliegan un conjunto de estrategias que permiten transferir los conocimientos de la disciplina a los estudiantes y valoran esa instancia, la de exposición en el aula, como un momento educativo central que les permite poner al estudiante al día en el estado de la cuestión disciplinar. Esta visión acerca de la enseñanza y del aprendizaje, según se pudo observar, está lejos de ser asumido como un modelo único, a pesar de que adquiere centralidad, convive con otros discursos que reconocen un papel central del estudiante como constructor de los conocimientos. No obstante, lo que opera como fuente de expectativas de lo que hace un docente universitario es el imaginario de la clase magistral, que denota un académico con un vasto conocimiento disciplinar y gran competencia comunicativa, capaz de encantar en el aula a su audiencia.

Si vinculamos esta concepción con las explicaciones que dan al modo en que se produce el aprendizaje en los estudiantes, observamos que existe una alta coincidencia en el discurso docente sobre la importancia del dominio que el profesor debe tener sobre los contenidos disciplinares que enseña, pero no aparecen como factores centrales otros conocimientos base para la enseñanza como es el conocimiento que el docente debiera tener sobre las características de sus estudiantes, ni de las estrategias pedagógicas más adecuadas para el tipo de estudiantes que deben enseñar. Al momento de realizar atribuciones causales respecto del rendimiento observado, especialmente si es bajo, no se centran en el manejo docente, ni en su eficacia para conducir procesos de enseñanza aprendizaje exitosos, sino que se atribuye una mayor incidencia a factores individuales del estudiante, tales como la falta de capacidad o la existencia de competencias intelectuales deficitarias, o insuficiencias a nivel del desempeño académico significadas en un bajo esfuerzo y ausencia de disciplina personal desplegada en el ejercicio del

5 Esto es coincidente con lo encontrado en otras investigaciones en las que se observa diferentes niveles de representaciones o teorías acerca del aprendizaje: a la primera de ellas la denominaron teoría directa (concepción transmisiva), un segundo nivel abarca la teoría de la práctica (centrada en la actividad). Un tercer nivel, al que denominaron teoría regulativa (relaciones de interdependencia entre la enseñanza y el aprendizaje (García, 2003).

rol de estudiantes y una motivación externa hacia el aprendizaje, que más que representar un genuino interés por el conocimiento de determinada disciplina, se vincula a intereses instrumentales vinculados a la certificación profesional.

Sin embargo, a pesar de reconocer que la falta de interés o motivación por aprender incide negativamente en el logro de los objetivos propuestos en el programa de formación, y que esta falta de interés también incide en su propia motivación para enfrentar el aula, llama la atención que los profesores no trabajen, explícitamente, sobre los factores motivacionales, ni consideren su influencia en el proceso de aprendizaje de los alumnos, de tal manera de orientar la toma de decisiones en la enseñanza a partir de estos factores. Por el contrario, más bien se observa una tendencia a creer que una buena enseñanza y, por tanto, el aprendizaje, es consecuencia directa del manejo profundo de los contenidos que tiene el docente y que ese despliegue académico sólo se potenciará con un tipo distinto de estudiante, más capaz, autónomo e interesado por el conocimiento.

Otro aspecto que a juicio de los docentes es clave en el proceso de aprendizaje es el capital cultural del estudiante. La percepción de los docentes entrevistados enfatiza esta variable también como un factor gravitante en los resultados de los procesos de aprendizaje, lo que es coincidente con otras investigaciones. No obstante el reconocimiento de una cierta desigualdad de origen, es importante abrir el marco explicativo del bajo rendimiento a otras variables, entre las que se encuentran aspectos relacionales entre el profesor y el estudiante así como también los métodos y estrategias pedagógicas apropiadas para el logro del aprendizaje. Brunner (2005), analizando las propuestas de Bordieu para la superación de las desigualdades de origen en la educación, establece la necesidad de “ofrecer a los estudiantes herramientas de trabajo intelectual y desarrollar métodos racionales de trabajo, para contribuir a reducir las diferencias “ligadas a la herencia cultural” (Brunner, 2005). Realizando un diagnóstico de la educación chilena indica que “diversos estudios señalan que los profesores tienen un impacto comparativamente mayor sobre el aprendizaje de los alumnos que otras variables de escuela.”⁶

6 Tokman cita a Rivkin, Hanushek y Kain (2001) atribuyen a lo menos un 7% del total de la varianza de los logros educacionales a diferencias en la calidad de los profesores, mientras Wenglinsky (2002) les atribuye un peso todavía mayor.

En general observamos que las teorías actuales sobre el aprendizaje proponen una concepción que considera la participación activa del estudiante y ponen énfasis en el carácter social y contextual del aprendizaje. Lo anterior no resulta fácil de concebir en el medio universitario, dado el tipo de conocimiento o aprendizaje que se quiere lograr. Llopis (2003) señala que el carácter abstracto y universal del conocimiento científico, opera en un contexto de segundo orden, mediado por el profesor. Por lo que para realizar una docencia eficaz, se requiere el uso de varios tipos de conocimientos y destrezas docentes para relacionar la experiencia previa de los estudiantes con el nuevo conocimiento. Dentro de estos conocimientos se distinguen los conocimientos disciplinares, los pedagógicos generales y didáctica de la disciplina, conocimientos curriculares, de contexto y de sí mismo, de modo de articularlos en el desarrollo de las nuevas funciones y tareas docentes (Montero 2005).

Además del modelo transmisivo, que como señalamos enfatiza las condiciones que favorecen u obstaculizan el aprendizaje (el dominio del conocimiento por parte del profesor, el nivel de desarrollo del aprendiz, la motivación y atención, el entorno) y el de la experiencia activa, otros investigadores han identificado un tercero al que denominaron teoría regulativa (relaciones de interdependencia entre la enseñanza y el aprendizaje), incluye las condiciones del aprendizaje, como la idea del aprendiz como sujeto activo, pero contempla adicionalmente una explicación del aprendizaje en términos de procesos mentales que generan representaciones internas, funciones diferenciadas del profesor y el alumno, procesos de control y auto-control del estudiante y del docente (García, 2003), que en el discurso de los docentes sólo se visualiza débilmente.

Creencias sobre su rol de educador

En el contexto de las creencias sobre su rol de educador surge la necesidad de remirar los discursos y en la exploración observar referencias respecto de la autoeficacia docente⁷ y su vinculación con la manera en que se asume la enseñanza. Los resultados de la investigación permiten observar que cuando a los docentes se les solicita la identificación de situaciones de aprendizaje que consideran exitosas, tienen dificultad para reconocer con

7 Entendida como un juicio que recae sobre la propia capacidad para emprender las acciones necesarias para alcanzar los objetivos pretendidos (Bandura, 1997).

claridad en su experiencia, situaciones de este tipo y cuando lo hacen sitúan los logros en el ámbito de su capacidad para lograr la implicación de los estudiantes (interés, entusiasmo, ánimo, participación) o en la posibilidad que tuvieron de generar un clima de interacción y de respeto en el aula. La percepción de éxito en su desempeño en las fases de planificación es menor, siendo en la fase de evaluación incluso insatisfactorios, pero estas insuficiencias en su eficacia docente no son generalmente atribuidas a sí mismos. Como ya señalamos el énfasis está puesto en las carencias de los estudiantes, sin asumir los docentes, en el discurso, una postura más crítica de su propio desempeño ni del rol que les corresponde en el proceso formativo, como un segundo actor cuyas acciones están ineludiblemente interrelacionadas con la de los otros. Lo anterior es tremendamente complejo si asumimos que la no selectividad se constituye en una opción institucional, dado el tipo de destinatario definido en la misión de la Universidad en la que se sitúa el estudio. Surge la necesidad de explicitar la tensión que se observa en la relación de estos docentes con sus estudiantes, mediada por las expectativas que tienen de ellos. Desde esta expectativa construyen la relación de enseñanza aprendizaje, proporcionando un trato diferenciado a los estudiantes, según las expectativas que tienen de su capital cultural y potencial de éxito en dicho proceso, según queda de manifiesto en estudios realizados por Hofer (1986) donde se señala que los docentes “proporcionan un tratamiento educativo diferente a los alumnos en función de sus expectativas que influye en su rendimiento escolar, puesto que éstos reaccionan a los diferentes tratamientos educativos, de tal manera que confirman las expectativas de los profesores.” (Bermejo et. al. 1999). Esta visión del estudiante como un sujeto carente, dificulta, creemos, la realización de una práctica docente en la que pueda efectuarse un auténtico reconocimiento del otro como un legítimo otro, con experiencia, opinión, intereses, recursos posibles de potenciar, lo que va determinando un tipo de relación y clima en el aula, que lejos de ser democrático refuerza posiciones tradicionales de autoridad, expresadas de forma autoritaria o paternalista, que castigan o “victimizan” al estudiante.

Conclusiones

A través de toda la investigación es posible constatar múltiples transformaciones en la educación superior que dan cuenta de cambios en la manera que se organiza, se financia y se accede a

ella, impactando el quehacer de toda la institución universitaria y especialmente la docencia, exigiéndole una acción orientada a estrechar los vínculos con el medio social y ocupacional, que pone en tensión la manera tradicional de concebir el rol docente.

El acceder a las creencias docentes sobre la enseñanza universitaria y su quehacer en ella, permite comprender las concepciones que subyacen a su modo de entender el espacio en que realiza su rol y su posición en él. El docente universitario aprende a serlo mediante un proceso de socialización que está lejos de ser sistemático y racional, se adquiere a través de la relación con sus propios profesores, del contacto con los estudiantes, con sus expectativas de lo que deber ser y hacer un profesional en su disciplina, por lo que no siempre lo que sabe de su desempeño es analizado desde una perspectiva pedagógica. Al reconstruir el discurso docente e interpretarlo, el estudio revela que los docentes se ubican en una posición de cierta ambigüedad respecto de la realidad del medio universitario. Se encuentran atrapados entre dos visiones de lo que es hacer universidad: una tradicional representada por su pasado como estudiantes universitarios a la que se hacen múltiples atribuciones positivas vinculadas a la autonomía del pensamiento, la productividad académica, el debate amplio, la interpelación social y política y otra actual, atravesada por la racionalidad del mercado, de la que usufructúan y en la que transitan como prestadores de servicios académicos en diversas universidades, pero que no legitiman por carecer de las propiedades de antaño y representar la arremetida neoliberal en la educación. Lo anterior se constituye en uno de los nudos críticos necesarios de abordar para instalar los cambios que la sociedad demanda a la enseñanza universitaria y el desafío es, por tanto, generar espacios de construcción de sentidos colectivos al interior de la comunidad académica, que trasciendan los aspectos procedimentales y normativos para la instalación de ciertos mecanismos y herramientas de gestión académica que contribuyan al levantamiento de un proyecto universitario capaz de aportar a la reflexión académica, social, política y ética necesaria para transitar hacia un país más democrático e inclusivo.

Esta visión sobre la universidad se proyecta también hacia los estudiantes, ante ellos también se vive esta tensión. El modelo que está en el imaginario de los docentes, aún es el estudiante de élite, con un capital cultural que lo hace transitar con mayor facilidad por el mundo académico y que sólo requiere de un

maestro sabio, capaz de realizar una clase magistral para generar el aprendizaje. Esta aspiración por un estudiante distinto al que enfrentan cotidianamente, hace difícil establecer una relación de enseñanza aprendizaje que potencie el desarrollo integral de las capacidades de éste. Lo anterior hace necesaria no sólo una renovación metodológica de la enseñanza que promueva una mayor interactividad entre los distintos actores del proceso formativo, sino un proceso de reflexión crítica que permita al docente reconocer su estilo de relación y la importancia de éste en el logro del aprendizaje y la apertura hacia nuevas prácticas.

Este escenario requiere de procesos de perfeccionamiento que permitan la valoración del saber pedagógico, en el ámbito de la docencia universitaria, no sólo como un campo de preocupación de los profesores o de expertos en el área, sino como un conocimiento válido y útil para comprender los procesos de enseñanza aprendizaje y mejorar la eficacia docente en el aula. Para ello es necesario formular propuestas formativas que constituyan las propias prácticas docentes en objeto de investigación, análisis y reflexión, reconociendo y resignificando su propio saber pedagógico.

Referencias bibliográficas

- BANDURA, A. (1987). "Teoría del aprendizaje social". Madrid: Espasa Calpe.
- BERMEJO MASCARAQUE, FELISA (1999). El poder del profesor: sus expectativas. Recuperado en Junio de 2011. Disponible en: <http://www.uco.es/~ed1ladip/revista/genios/N4/ArtB4/Art100.htm>.
- BARQUÍN, J. (1991). La evolución del pensamiento del profesor. Revista de Educación. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. España.
- BERMEJO, F.; CAÑADILLA Mª A.; MAQUEDA, C.; HIDALGO S.; LLAMAS I. TELLADO Mª I. El poder del profesor: sus expectativas. Consultado en octubre de 2010. Disponible en: <http://www.uco.es/~ed1ladip/revista/genios/N4/>
- BOURDIEU, P. (1980) El Sentido de lo práctico. Taurus. Madrid.
- BRUNNER, J. (2005). "Guiar el Mercado, Informe sobre la educación Superior en Chile". Escuela de Gobierno. Universidad Adolfo Ibáñez. Santiago de Chile.
- CÁRCAMO, H. (2005) "Hermenéutica y análisis cualitativo". Revista Cinta de Moebio N° 23. Facultad de Ciencias

- Sociales de la Universidad de Chile. Recuperado en agosto de 2010. Disponible en: <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/23/carcamo.htm>
- CLARK, C.; PETERSON, P. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes, en Wittrock, M.C. La investigación de la enseñanza, III. Paidós. Barcelona.
- GARCÍA, B. (2003). La Evaluación de la Docencia en el Nivel Universitario: Implicaciones de las Investigaciones acerca del Pensamiento y la Práctica Docentes. Revista de la Educación Superior. Vol. XXXII (3), No. 127, Julio-Septiembre. UNAM. México. Recuperado en agosto de 2010. Disponible en: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/127/02d.html
- HERNÁNDEZ, R. (2004). "Metodología de la Investigación". Tercera Edición. Mc. Graw Hill. México.
- HERVÁS, C.; MARTÍN, J. (1997). "Evaluación de necesidades formativas, actitudes y creencias del profesorado de Educación Secundaria". Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Recuperado en mayo 2010. Disponible en: <http://www3.uva.es/ufop/publica/actas/viii/es05herv.pdf>
- LIZÓN, A. (2000). Del «efecto Simmel» y la autopersuasión: la teoría cognitivista de las creencias de R. Boudon. Revista de Sociología Papers N° 62. Recuperado en mayo de 2010. Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/papers/article/viewFile/25599/25433>
- LLOPIS, R. (2003). "La docencia de la Sociología y la cultura experiencial previa de alumnos y profesores". Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales N° 8, Venezuela.
- MARÍN, V. (2005). Las creencias Formativas de los docentes universitarios. Revista Iberoamericana de Educación N°34. Recuperado en junio de 2010. Disponible en: <http://www.rieoei.org/profesion36.htm>
- MONTERO, P. (2005). "Desafíos Para La profesionalización Del Nuevo Rol Docente Universitario". CEDETEC, Universidad Santiago de Chile.
- PAJARES, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. Review of Educational Research. N° 62.

- PÉREZ, Á.; Y GIMENO S. (1988). El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado. En Aurelio Villa (coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Narcea. Madrid.
- PÉREZ, A.; GIMENO, J. (1992). El pensamiento pedagógico de los profesores: un estudio empírico sobre la incidencia de los cursos de aptitud pedagógica (CAP) y de la experiencia profesional en el pensamiento de los profesores. *Investigación en la Escuela* N° 17. Diada. Sevilla, España.
- PRIETO; L. (2005). "Las creencias de auto-eficacia docente del profesorado universitario". Síntesis de la investigación. Recuperado en julio de 2009 Disponible en: www.des.emory.edu/mfp/PrietoSintesis.pdf
- PORLÁN, R, RIVERO A, Y DEL POZO M. (1998). Conocimiento profesional y Epistemología de los Profesores: Estudios Empíricos y Conclusiones. Universidad de Sevilla, España.
- SCHNEIDER, C. 2005. Educación, Mercado y Privatización. Consultado en mayo de 2009. Disponible en: <http://www.uchile.cl/facultades/filosofia/Editorial/documenta/reflexunive/08.htm>
- SHULMAN, S. (2001). "Conocimiento y Enseñanza". Revista Centro de Estudios Públicos. N° 83, Santiago de Chile.
- TOKMAN, A. (2004). Educación y crecimiento en Chile. Documento de Trabajo Banco Central, Santiago de Chile.
- VERA, L. "En la investigación Cualitativa". UIPR, Ponce, consultado en enero 2009. Disponible en: <http://ponce.inter.edu/cai/reserva/lvera/investigación-cualitativa.pdf> página
- ZABALZA, A. (2006). Competencias Docentes del Profesorado Universitario: Calidad y Desarrollo Profesional. Narcea, Segunda Edición. Madrid.
- ZACCAGNINI, M. (2001). "Tensiones, fracturas, continuidades y discontinuidades entre la epistemología de las prácticas educativas y la realidad social". Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado en junio de 2006. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/Zaccagnini.PDF>