



Asociación Universitaria de Formación del Profesorado
(AUFOP)

I.S.S.N. 1575-0965 • D.L. VA-369-99

*Revista Electrónica Interuniversitaria
de Formación del Profesorado, 2(1), 1999*

<http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>

El pensamiento de los profesores universitarios en torno a la enseñanza y demás procesos implícitos

ANA J. MEDINA C., KATIA DE SIMANCAS & CARLOS A. GARZÓN

RESUMEN

El presente estudio ha estado motivado por el deseo de conocer qué piensan los profesores acerca de una de sus principales funciones, ésta es: la enseñanza; cuáles son sus teorías implícitas y explícitas; cuáles sus intenciones pedagógicas y representaciones de sí mismos y de los alumnos. Para ello, se selecciona a un grupo de educadores universitarios (n= 29) que trabajan en los Carreras de Formación Docente para la Educación Básica, Media Diversificada y Profesional y Comunicación Social. Estudios de esta naturaleza se han realizado, en los últimos años, en algunos países de América y Europa. En Venezuela, sin embargo, éstos son escasos. Consideramos que una investigación en esta temática puede ayudar a sistematizar un cuerpo de conocimientos para la comprensión del pensamiento y la actuación pedagógica de los docentes universitarios, sus estilos de enseñanza, en función del impacto que esto puede tener en la formación de las nuevas generación de profesionales de la educación. Se trata de una investigación de carácter cualitativo, realizada a través de entrevistas profundas, semiestructuradas e individuales. Los resultados revelan las tendencias siguientes: un predominio de creencias y teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje, lo cual lleva a concebir su práctica pedagógica más intuitiva que racionalmente. Se observa una tendencia mayoritaria hacia una labor docente caracterizada por el aislamiento, la acción individual, escasa comunicación profesional entre colegas y poca reflexión sobre el quehacer pedagógico.

PALABRAS CLAVE

Pensamiento, Profesor, Enseñanza, Teoría de la educación, Individualismo, Investigación cualitativa, Venezuela.



A partir de nuestra experiencia docente hemos venido observando un deterioro progresivo del rendimiento estudiantil en nuestra institución, lo cual pudiera estar incidiendo en la calidad del profesional que estamos formando. Notamos que los alumnos revelan una falta de motivación por sus trabajos, exámenes, prácticas, etc.

Desde los paradigmas tradicional y tecnológico, estos hechos se han asociado al profesor, quien es el único responsable del aprendizaje de sus alumnos y, por lo tanto, su personalidad, forma de pensar, estilo para conducir el proceso y las estrategias adecuadas de enseñanza crean en el alumno necesidades relacionadas con el acto de aprender.

Sin embargo, desde la perspectiva cognitiva, en investigación educativa, se plantea la necesidad imperiosa de examinar en detalle el pensamiento del educador para poder comprender e interpretar los complejos procesos de enseñanza y aprendizaje que se realizan en el ecosistema del aula u otros ambientes académicos, lugares donde no sólo ocurren los procesos formales de enseñanza, las estrategias de procesamiento de información y/o la toma de decisiones; sino que además se entretiene la urdimbre de la red ideológica de creencias y teorías, la cual juega un rol importante en el modo de cómo el docente estructura y da dinamismo a su acción práctica.

La investigación en torno al pensamiento del enseñante ha arrojado un buen cúmulo de hechos empíricos, los cuales siguiendo a PORLÁN (1994), pueden comentarse del modo siguiente: La forma de pensar del enseñante parece, de alguna manera, aunque no exclusivamente, guiar o dirigir su práctica profesional. Tal relación no es unilateral, pues son variados los elementos que entran en juego en el proceso, hasta el punto de que muchos de ellos escapan al análisis científico.

Igualmente, CLANDIMIN y CONELLY (citados por PÉREZ GÓMEZ y GIMENO SACRISTÁN, 1990) apuntan que el conocimiento práctico-personal del profesor es de naturaleza tan compleja como la propia situación de enseñanza, y se compone de **relativas filosofías personales, ritos, imágenes, unidades y ritmos** (subrayado en el original), siendo éste un conocimiento tácito, poco articulado y organizado con una lógica peculiar.

Las cuestiones de importancia relacionadas con las teorías y creencias implícitas del enseñante y su incidencia sobre su práctica pedagógica han sido poco estudiadas. Tampoco se consideran en estos estudios los contextos y condiciones políticas, históricas y sociales (LISTON y ZEICHNER, 1993).

En el presente artículo se exponen los resultados de una investigación cualitativa-interpretativa, de campo, realizada en el ámbito universitario para conocer y comprender los significados que se derivan del pensamiento de los docentes universitarios a través de la grabación magnetofónica de una entrevista profunda e individual, llevada a cabo a través de un cuestionario semiestructurado, de 24 preguntas. Éstas se amplían de acuerdo con las respuestas de cada entrevistado.

Para la realización de la experiencia se seleccionan 36 profesores universitarios, en la ciudad de San Cristóbal, Estado de Táchira, elegidos al azar, de acuerdo a su escalafón, tiempo de dedicación y departamento académico, en las carreras de Educación (en sus especialidades de Básica Integral y Media Diversificada y Profesional) y Comunicación Social. De los 36 docentes, 31 acceden a ser entrevistados, pero sólo se procesan 29 entrevistas. Del total de docentes, 21 poseen formación pedagógica.

Análisis y discusión

Para este análisis hemos considerado las categorías siguientes: concepción de enseñanza; teorías explícitas; creencias y teorías implícitas; intencionalidad pedagógica; reflexión pedagógica; aversiones manifiestas y contradicciones.

En relación con las concepciones de enseñanza, encontramos que de acuerdo a sus discursos se pueden identificar algunos grupos-tipo de pensar la enseñanza. En consecuencia, es posible reconocer un primer grupo-tipo que concibe la enseñanza como transmisión, el cual coincide con las categorías de árbitro y organizador-interventor. La primera categoría es definida por FUNES (1995) como el docente que utiliza fundamentalmente metodologías expositivas de enseñanza, las cuales estimulan el desarrollo de la memoria como centro de todo el funcionamiento cognitivo y el pensamiento reproductivo. El organizador interventor, según PLÁ (citada por ECHEÍTA y MARTÍN, 1990), cumple el rol de transmisor de conocimientos, para lo cual debe planificar contenidos y organizar las actividades que deberán realizar los alumnos, quienes se limitan a seguir instrucciones.

En nuestro estudio, uno de los entrevistados afirma:

«La enseñanza es la metodología que utiliza el maestro para hacer que sus alumnos puedan entender todo lo que se le puede dar.»

«Es el proceso utilizado por el profesor para hacer que los contenidos que se pretenden dar, de acuerdo al programa, puedan ser asimilados por el alumno.»

También en este grupo-tipo se registran aquellos docentes que consideran la enseñanza como transmisión y desarrollo personal. Dos casos ilustran esta concepción:

«Es un proceso no sólo de transmisión de conocimientos, sino, además, de desarrollo de destrezas cognitivas.»

«La enseñanza sirve tanto para la transmisión de conocimientos como para formar al individuo integralmente en el plano personal y social.»

Un segundo grupo-tipo entiende la enseñanza como un proceso de facilitación, lo cual concuerda con los modelos observador-facilitador y negociador en el sentido en que la definen los profesores siguientes:

«Es una actividad que utiliza el educador como un medio o instrumento que le permite al estudiante afianzar su aprendizaje. Como el alumno es quien aprende, el educador sólo será el medio para facilitar el aprendizaje.»

«La enseñanza no es transmisión de conocimientos, es facilitar el aprendizaje efectivo.»

PLÁ (citada por ECHEÍTA y MARTÍN, 1990) describe al observador-facilitador como aquel docente que se limita a satisfacer los requerimientos de los alumnos en cuanto a recursos e información, ya que son los estudiantes quienes deciden el contenido, la estrategia y el momento de la enseñanza y el aprendizaje. El negociador es el enseñante que sólo interviene cuando el alumno no logra solucionar autónomamente un conflicto cognitivo. Utiliza métodos de enseñanza mixtos y su participación se basa en las motivaciones e intereses de sus estudiantes para aprender (FUNES, 1995).



Aunque resulta difícil ubicar en un modelo puro a algunos de los docentes entrevistados, la mayoría parece estar más influenciada por el modelo observador-facilitador, como si compartieran la postura de ETXEGARAY y SANZ (1991) quienes sostienen que el profesor en la Educación Superior debe ser considerado un facilitador de los aprendizajes, ya que lo que los alumnos aprenden suele tener, con frecuencia, poco que ver con lo que el profesor directamente explica y mucho más con la forma de cómo organiza el entorno del aprendizaje. De ahí, que el alumno universitario debería ser capaz de aprender directamente de los libros, de las experiencias de campo y laboratorio..

En relación con los profesores de la muestra que creen que su papel es facilitar los aprendizajes, se puede observar que la representación que poseen de sus alumnos dista mucho del planteamiento de ETXEGARAY y SANZ (1991), en relación a una enseñanza facilitadora. Veamos algunos ejemplos:

«Los alumnos son impulsivos, responden sin pensar, no tienen una estructura mental organizada. El vocabulario es demasiado limitado, escriben poco y tienen muchos errores ortográficos.»

«Los alumnos acostumbrados en cierta forma a la facilidad, no me estimulan. Con medio dar algo se conforman y están tranquilos. Están acostumbrados a los apuntes y a estudiar por ellos... Tienen dificultades con la lectura y comprensión y son incapaces de organizar un pensamiento propio.»

En cuanto a los fundamentos teóricos sobre el quehacer pedagógico, una gran parte de los entrevistados no reconoce una teoría científica en particular sobre la que basan su práctica. Todos aquellos profesores que no poseen formación docente son conscientes de su limitada cultura pedagógica y de sus dificultades para concebir la enseñanza. Opinan que su práctica se caracteriza por ser un proceso de ensayo, de búsqueda, de duda permanente y que, sobre todo, la experiencia y la práctica orientan el camino a tomar.

Una buena parte de los docentes de la Carrera de Educación no muestra diferencias substanciales en este sentido, de forma que la definición de enseñanza tampoco se da con facilidad y las referencias que hace a ciertas teorías o pedagogos son bastante generales e imprecisas. Esto evidencia debilidades en los fundamentos teóricos y conceptuales de la Pedagogía, lo que según JACKSON (1991), restringe considerablemente *“... la traducción fácil de la teoría a la práctica y sirve para aumentar la dificultad de las comunicaciones entre el docente y otras personas con intereses más abstractos”*.

En estos profesores universitarios, el conocimiento psicológico parece haber tenido más influencia que el pedagógico, sin que esto signifique un dominio de este área del conocimiento, pues las ideas expresadas revelan que éste también es un saber fragmentado y confuso.

Esto nos lleva a preguntarnos sobre las características, énfasis y profundidad de la formación pedagógica recibida por estos profesionales. Además, ¿hasta qué punto puede resultar apropiado extrapolar, sin una reacomodación o reconstrucción, al interior de la pedagogía, principios y leyes provenientes de otras disciplinas?, ¿cuán vulnerables pueden ser los docentes, producto de esta debilidad teórica, a las influencias de modelos, paradigmas, prácticas, que se originan en otros campos del saber o en otros contextos ajenos a su realidad?. Y esto ¿no contribuye a responder acriticamente a las “modas educativas”?



Igualmente significativo es el hecho de que casi todos los entrevistados mencionan a algunos de sus profesores como modelos que sirven de fuentes de conocimientos y orientación para su práctica pedagógica. Esta circunstancia es de suma importancia, ya que nos demuestra cómo cualquier profesional en su rol de educador deja huellas profundas en sus alumnos, es decir, marca los niveles más **profundos** del psiquismo, lo cual puede constituirse en la parte humana más resistente a los cambios promovidos desde el sistema escolar.

Por ello, FLORIO-RUANE (citada por LISHTON y ZEICHNER, 1993) sostiene:

«Para convertirse en docente profesional, hace falta un reexamen y la transformación de lo que ya se sabe. Es necesario conocer, evaluar y (quizá) modificar el propio conocimiento tácito sobre la escolarización para poder hacer opciones pedagógicas razonadas con el fin de crear una comunidad en el aula» (FLORIO-RUANE, citada por LISHTON y ZEICHNER, 1993; p.104).

Asimismo, los docentes dejan traslucir el manejo de diversas creencias y teorías explícitas sobre la enseñanza. Según CLARK (citado por GIBAJA, 1992, p.11): «Se llaman teorías implícitas a 'agregados eclécticos de enunciados de causa y efecto obtenidos de muchas fuentes, reglas del sentido común y generalizaciones resultantes de la experiencia personal'». Para GUERRERO (1994), estas teorías se encuentran representadas por los guiones que estructuran la acción del enseñante. En este orden de ideas, algunos piensan que a mayor complejidad del contenido mayor debe ser la intervención del profesor; creen que a través de demostraciones o ejemplos de la vida cotidiana pueden enseñar principios generales; suponen que la atención al profesor es determinante en el proceso de aprendizaje y asumen que motivar al alumno y crear una atmósfera agradable en el aula es suficiente para cumplir con la formación del alumno.

Con respecto a las **intencionalidades pedagógicas** encontramos que los profesores manifiestan claridad en los objetivos que persiguen con sus alumnos, notándose una tendencia a fijarse metas relacionadas, primordialmente, con aspectos de la personalidad y la formación de valores. De este modo, se trata de desarrollar alumnos críticos, creativos, sensibles, etc. además de honestos, responsables, solidarios y libres.

Sin embargo, reconociendo la trascendencia de las metas vinculadas al desarrollo personal del estudiante, llama la atención la escasa preocupación por plantearse propósitos vinculados a la producción y divulgación de saberes, tanto generales como específicos. A pesar de que todos los profesores reconocen la importancia de la investigación, prácticamente ninguno realiza una investigación de forma sistemática en la cual, tanto ellos como sus alumnos, se encuentren involucrados.

También se observa que las intenciones pedagógicas, de alguna manera, responden a la concepción, muy personal, que cada educador universitario tiene del profesional que está formando o de las características de la asignatura que dicta. Así, por ejemplo, los profesores de Comunicación Social perciben su profesión como un campo de trabajo muy dinámico, por consiguiente, las expectativas que ellos se plantean con respecto a los alumnos tienen que ver con la capacidad para redactar, escuchar, leer, mantenerse informados y vinculados al acontecer nacional y mundial.

De las conversaciones con los profesores se infiere una mayor tendencia hacia el *activismo* y el formalismo que hacia la reflexión y la autocrítica. Con *activismo* quere-



mos decir mayor énfasis en la actividad que en la acción pensada. Así, los cambios que efectúan con relación a las estrategias de enseñanza, a los programas, a los contenidos, etc, son sólo producto de los resultados que observan en sus estudiantes, con lo cual manifiestan un sentido muy pragmático de su labor docente. Además, al finalizar las entrevistas, la mayoría de los docentes admite con cierto asombro no haber pensado con anterioridad en muchos de los aspectos tratados en la conversación. Inclusive, en aquellas preguntas de conceptualización, manifiesta mayor dificultad e incomodidad. En este sentido, JACKSON (1991) sostiene que:

«La aceptación sin interrogantes de los milagros en el aula es parte de una tendencia más amplia que se revela de diversos modos en las expresiones de los profesores. Se trata de una inclinación a abordar los asuntos educativos de una manera más intuitiva que racional.» (JACKSON, 1991; p.178).

Este planteamiento nos parece altamente pertinente, por cuanto notamos que en el presente estudio mientras para una minoría de docentes su conocimiento teórico y práctico se ha enriquecido, producto de su constante preocupación y estudio; para otros parece haberse detenido en el tiempo.

En relación con la autocrítica, observamos que cuando se exploran los problemas personales o profesionales para la enseñanza, casi todos se centran en factores externos como el número de alumnos, características de los estudiantes, entre otros, y muy pocos reconocen sus propias limitaciones. Es sorprendente el hecho de que con excepción de un docente, quien acepta tener problemas con el proceso de evaluación, todos los demás parecen no enfrentar dificultades propias de la función de enseñar, como por ejemplo, la inseguridad ante la complejidad y amplitud del conocimiento, los temores producto de la interacción y comunicación con los estudiantes, la ansiedad que generan las expectativas de los alumnos, la incertidumbre en cuanto a la aplicación de estrategias de enseñanza, etc.

Otro hecho que surgió del análisis del contenido de las entrevistas es la manifestación de aversiones hacia algunas tareas inherentes a la enseñanza, particularmente entre los profesores con formación pedagógica. Así, por ejemplo, se señalan sentimientos de enemistad, odio, hacia dictar una clase magistral, otorgar una calificación y ajustarse a ciertas formalidades.

Este fenómeno nos lleva a preguntarnos: ¿Hasta qué punto estas aversiones constituyen dificultades de las que el profesor no ha tomado conciencia ni ha logrado resolver?. ¿No será esto un reflejo de la falta de comprensión y aceptación de la naturaleza del quehacer pedagógico?. ¿En qué medida estos sentimientos, que producen stress, ansiedad e insatisfacción, influyen en la salud física y mental del profesor y, por ende, en su trabajo de aula?.

Otra de las categorías incluidas en el presente estudio se refiere al conjunto de **contradicciones** que ha sido posible identificar a través del discurso de los docentes, sobre todo, de índole pedagógica. De hecho, podemos apuntar las contradicciones siguientes: se dice no estar de acuerdo con la clase magistral, pero, sin embargo, se le asignan a los alumnos exposiciones sobre diversos temas y esto se justifica argumentando el tipo de carrera que están estudiando; se otorga una gran importancia a la enseñanza de la teoría, pero al mismo tiempo se reconoce no estar actualizado; se piensa que se realiza un trabajo centrado en el alumno, sin embargo, al final de la clase ésta queda centrada en el profesor y en el contenido; se cree que se



realiza un proceso constructivista de la enseñanza, pero ésta se conceptúa como transmitir, mostrar, comunicar, etc.

De los resultados aquí expuestos, aún no es posible elaborar conclusiones definitivas y son más las interrogantes surgidas que las respuestas dadas. No obstante, es posible señalar algunas tendencias como las siguientes: predominio de creencias y teorías implícitas acerca de la enseñanza, lo cual lleva a concebir y abordar este proceso más intuitiva que racionalmente; presencia de diversas concepciones de enseñanza las cuales pueden clasificarse en grupos-tipo; inclinación a fijarse metas más orientadas hacia el desarrollo personal y social de los alumnos que hacia la producción y divulgación del saber; mayor incidencia del conocimiento psicológico que del pedagógico en los fundamentos teóricos de los educadores con formación docente y existencia de un mundo de contradicciones y aversiones en los discursos profesoriales.

Referencias bibliográficas

- BEAUPORT, E. Y DÍAZ, S. (1994). *Las tres caras de la mente*. Caracas: Ed. Galac, S.A.
- ETXEGARAY, F Y SANZ, Y. (1991). La evaluación de la docencia del profesorado universitario. *Investigación en la Escuela*, 15, 66-81.
- GIBAJA, R. (1992). *La Cultura de la Escuela. Creencias pedagógicas y estilos de enseñanza*. Buenos Aires : AIQUE.
- GUERRERO, L. J.F. (1994). El laberinto reflexivo de la acción didáctica y el eterno retorno del profesor sobre sus actos: los principios prácticos y el conocimiento en la acción. *Investigación en la escuela*, 22, 47-56.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1989). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del Currículum*. Madrid: Anaya 2.
- GOW, L. Y KEMBER, D. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning. *British J. of Educational Psychology*, 63, 20-33.
- JACKSON, P.H. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- PÉREZ GÓMEZ, A. Y GIMENO SACRISTÁN, J. (1990). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios de la planificación al pensamiento práctico. *Revista de Pedagogía*, XI (22), 9-26.
- PÉREZ GÓMEZ, A. Y GIMENOS SACRISTÁN, 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*, 17, 52-73.
- PORLÁN, R. (1989). Teachers' Thought and School Research. *Cambridge J. of Education*, 19 (2), 147-152.
- PORLÁN, R. (1994). Las concepciones epistemológicas de los profesores: el caso de los estudiantes del Magisterio. *Investigación en la Escuela*, 22, 67-84.



Dirección

**Ana J. Medina C.; Katia de
Simancas & Carlos A. Garzón**

Universidad de Los Andes. Táchira.
San Cristóbal. Venezuela.

Fax : 076 55 07 05. Apartado de correos: 201. 5001-A
Correo Electrónico: Cgarzón@Funtha.gov.ve

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA DE ESTE TRABAJO

MEDINA C., Ana J., DE SIMANCAS, Katia & GARZÓN, Carlos A. (1999). El pensamiento de los profesores universitarios en torno a la enseñanza y demás procesos implícitos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1). [Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/revefop/99-v2n1.htm>].