

CONOCIMIENTO PRÁCTICO DE LOS PROFESORES: SUS CARACTERÍSTICAS Y CONTRADICCIONES EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO ACTUAL

Gianina Dávila Balcarce*

Francisco Leal Soto**

Andrea Comelin Fornés***

Michel Parra Calderón****

Patricia Varela Gargas*****

* Psicóloga. Académica de la Universidad Arturo Prat. Magíster en Psicología Educacional por la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Correo e: gadavila@hotmail.com

** Psicólogo. Académico de la Universidad de Tarapacá. Doctor en Psicología y Educación por la Universidad Autónoma de Madrid.

Correo e: franleso@gmail.com

*** Trabajadora social. Académica de la Universidad Arturo Prat. Magíster en Educación Superior por la Universidad Arturo Prat.

Correo e: ancomelin@gmail.com

**** Sociólogo. Funcionario del Consejo Nacional de Innovación de Chile. Máster en Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología de la Universidad de Salamanca.

Correo e: michpac@gmail.com

***** Socióloga. Encargada de la Unidad de Coordinación Institucional de la Universidad Arturo Prat. Magíster en Ciencias Sociales por la Universidad Arturo Prat. Magíster en Gestión de Recursos Humanos por la Universidad de Valparaíso.

Correo e: patricia.varela@unap.cl

REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

ISSN: 0185-2760

Vol. XLII (2), No. 166

Abril - Junio de 2013, pp. 35 - 53

Ingreso: 27/11/12 • Aprobado: 06/05/13

Resumen

El eje central de la calidad es que el estudiante aprenda lo que se declara que aprenderá. Para que ello ocurra el profesor debe preguntarse sobre qué y cómo enseña. En esta investigación el objetivo fue conocer y sistematizar el conocimiento práctico sobre la enseñanza que los profesores universitarios construyen a partir de su experiencia docente. Se utilizó una metodología cualitativa y se entrevistó a 10 profesores de dos universidades de la ciudad de Iquique en Chile. Los profesores muestran una conceptualización constructivista de los aprendizajes, pero no están conscientes de cómo su quehacer docente influye en el mundo social.

Palabras clave:

- Enseñanza
- Universidad
- Conocimiento práctico
- Calidad
- Reflexión docente

Abstract

The central focus in this issue is for students to learn what it is declared they must learn. For this to happen, it is essential that teachers know what to teach and how to teach it. Based on the two questions above, the objective of this research is to collect and organize information concerning practice knowledge about teaching that university professors obtain from their teaching experience. The information was collected through a qualitative methodology, in which 10 teachers from two universities in Iquique-Chile were interviewed. Teachers show a constructivist type of conceptualization of the learning, but they are not aware of how their teaching activity influences the social world.

Key words:

- Teaching
- University
- Practical knowledge
- Quality
- Teaching reflection

Introducción

La educación superior es el nivel más alto de calificación que pueden alcanzar las personas y se reconoce como un nivel que articula el crecimiento tecnológico, científico y económico de un país. Por lo mismo, los gobiernos han puesto en el sistema educativo muchas de sus expectativas sobre el mejoramiento general de la sociedad, lo que ha provocado una dinamización de los sistemas de educación superior a nivel mundial, especialmente en cuanto a la calidad de la enseñanza universitaria (Manzano, 2011; Coraggio, 2002; Lemaitre, 2005); sin embargo, en lo conceptual hay controversia sobre qué se entiende por calidad.

En interacción con la discusión y desarrollo sobre la calidad de la enseñanza universitaria está la masificación de este nivel educativo, los nuevos paradigmas curriculares que implican otros modos de comprender el aprendizaje humano y los cambios económicos y sociales que determinan una nueva mirada a los perfiles de egreso de las carreras profesionales. Esto ha impactado directamente en los discursos sobre la función de la universidad y ha puesto de relieve la siguiente pregunta: ¿cuál o cuáles son los objetivos y métodos de la formación profesional?

Todavía hace cincuenta años el objetivo de la universidad, vigente y libre de cuestionamientos, era la formación disciplinar (González y Espinoza, 1994). Semejante enfoque ha sido puesto en tela de juicio por académicos como Pérez Gómez (2010), quien señala que este currículo racional-técnico no incorpora la reflexión de la teoría en la práctica, y vuelve al alumno incapaz de afrontar los nuevos desafíos de la sociedad contemporánea.

En consideración a esto, las universidades han optado, a nivel mundial, por dar énfasis a la formación profesional y por apegarse a un currículo basado en competencias, cuyo marcado carácter eficientista le ha valido críticas por dejar escaso margen para la emancipación del individuo (Sacristán y Pérez Gómez, 1997 en Cámara y Nardoni, 2010).

Frente a estas críticas han surgido otras miradas, como la socio formativa de Tobón (2004), que reconoce la importancia de la competencia para servir en forma eficiente, y destaca que el ejercicio profesional no ocurre en el vacío, y que el hecho de no integrar las dinámicas sociales y contextuales en el proceso formativo ignora una parte fundamental de la reflexión disciplinar o ética de la formación profesional, por lo que aboga por su inclusión explícita en el modelo.

En Chile esta realidad también ha estado presente y las universidades no han sido ajenas a contradicciones emanadas desde su propio proceso de estructuración. A comienzos de los años 80 se produjo un aumento en la cobertura de la educación secundaria y la posterior presión al sistema de educación terciaria (Lemaitre, 2005). Esta masificación no se acompañó de una política de asignación de recursos paralela, ya que se planteó que “no correspondía subsidiar un nivel educacional destinado a estudiantes de altos ingresos” (Lemaitre, 2005, p. 317). Se produjo una disminución de la subvención del gasto educativo de este nivel por parte del Estado y una consecuente inequidad entre las instituciones universitarias, las que optaron por mantener una selección elitista o una política de incremento de matrícula que aumentó la heterogeneidad de sus estudiantes; la formación pasó de ser academicista a una de formación estrictamente profesional, en el contexto de la formación por competencias y las exigencias de indicadores de eficiencia, lo cual favoreció las protestas estudiantiles por la calidad de los programas impartidos.

En este contexto, ¿qué está pasando con el docente universitario? Hacer cambios en los paradigmas educativos y las formas habituales de enseñar, sobre todo en instituciones de tan larga tradición como las universidades, puede ser una tarea difícil de concretar. Quizás por ello se piensa que el currículo racional técnico sigue presente en el quehacer pedagógico en la forma de un currículo oculto, como plantea Pérez Gómez (2010). Después de tantas reformas a los planes de estudios, planes de adecuación, contrarreformas y proceso de Bolonia, nuestra universidad sigue estando saturada de las mal denominadas clases magistrales, toma pasiva de apuntes y reproducción fiel en los exámenes. Además, no se sabe cómo el profesor experimenta este contexto de cambio en Chile, ni menos cómo refleja estos nuevos discursos en su entendimiento de aprendizaje, o en su práctica de enseñanza.

Esta investigación se propuso, por un lado, determinar el conocimiento práctico de los profesores universitarios, en cuanto a su tarea de formadores, distinguiendo entre aquellos que sus estudiantes son evaluados positivamente y aquellos que no; por otro, establecer qué tipo de relaciones hay entre este conocimiento y el contexto universitario. En ambos casos el análisis se hace a partir de las creencias o conocimiento de los profesores, pues estos son un factor determinante de su acción pedagógica y, consecuentemente, de su construcción del concepto de universidad (Imbernón, 1998; Catalán, 2010). Queda pendiente una necesaria revisión in situ, desde la observación directa de sus prácticas docentes en aula.

El conocimiento práctico de los profesores

Se sabe, gracias a diversos estudios, que el conocimiento científico es diferente del conocimiento práctico. La práctica encierra situaciones en que la teoría no encaja y que se resuelven en el mismo momento, produciéndose así un conocimiento práctico sobre situaciones particulares. Villoloro (1988,

en Macchiariola, 2006) establece que creer es tener algo por verdadero, pero sin seguridad de que así sea, ni tampoco contar con evidencia al respecto. El saber, en cambio, es una creencia cuya veracidad ha sido probada con evidencia. Por otro lado, Villoloro distingue entre saber y conocer. Saber lo entiende como un conocimiento proposicional, implica aprehensión mediata del objeto y es válido para cualquiera, se supone que está basado en una comunidad científica. Conocer, en cambio, implica haber tenido una experiencia personal y directa con el objeto, validándose sólo desde la experiencia individual y por lo cual es intransferible. Entonces, lo que conoce un profesor pueden ser creencias que no siempre sabrá argumentar, y conocimientos personales, que construye en su experiencia docente y que justifica a partir de saberes científicos.

Podemos entender, entonces, que el conocimiento científico y el conocimiento del profesor son conocimientos que se desarrollan epistemológicamente diferenciados. Una de las diferencias es que el primero se sistematiza, se comunica y se construye de forma intencional y planificada, mientras que el segundo se desarrolla espontáneamente, está ligado a la experiencia sensible, busca comprender pero no explicar la realidad del aula, y no necesariamente se sistematiza. Ambos tienen puntos de encuentro y diferencias.

El conocimiento del profesor es un conocimiento práctico porque se orienta a guiar la acción educativa y porque surge de la experiencia práctica. El conocimiento práctico del profesor sigue una lógica de uso, es decir, es un conocimiento que consiste en afirmaciones cuyos resultados son acciones, en vez de proposiciones. Grossman (1990) distingue los siguientes componentes del conocimiento práctico de los profesores:

- Conocimiento del contenido: incluye el conocimiento del contenido y el conocimiento didáctico.
- Conocimiento de alumnos y aprendizaje: conocimiento de teorías de aprendizaje, del desarrollo de los alumnos en diferentes áreas, sobre motivación, el trabajo en la diversidad y el tema de género.
- Conocimiento pedagógico general: entendimiento sobre organización, gestión y métodos de enseñanza.
- Conocimiento del currículo: conocimiento del currículo y su desarrollo.
- Conocimiento del contexto: conocimiento de las variables contextuales donde se desarrolla el trabajo profesional del profesor.
- Conocimiento de sí mismo: conocimiento de creencias y disposiciones así como de la filosofía educativa.

Sobre el conocimiento didáctico del contenido, es amplia la contribución de Shulman (1993, en Montero, 2001), quien lo entiende como “un proceso de razonamiento y acción pedagógica a través del que los profesores aplican su comprensión al problema a enseñar algo en un contexto particular, hacen sus planes seriamente y los corrigen espontáneamente e improvisan, cuando inevitablemente los momentos de la enseñanza emergen, y por medio de las cuales desarrollan nuevas comprensiones, intuiciones y disposiciones” (Montero, 2001, p. 183). Requiere, según Shulman, tanto racionalidad técnica, como racionalidad práctica.

Schulman en la misma referencia, plantea que, para enseñar, se necesita comprender aquello que se va a enseñar; los diferentes niveles de dominio sobre la materia tienen impacto en la organización de la enseñanza. A partir de esta base, entra en juego la capacidad del profesor de transformar su conocimiento del contenido en formas que sean pedagógicamente poderosas y se adapten a la diversidad de los alumnos; esto último es lo que marca la diferencia entre el profesor y el especialista en la materia. Según Schulman, los profesores conocen mucho más de lo que pueden articular, por lo cual es relevante seguir indagando en la línea del conocimiento práctico de los profesores. Este autor también llama a poner atención al riesgo que supone la familiaridad de la enseñanza, en cuanto a actividad de sentido común. Para facilitar la transición al pensamiento profesional se deben superar las preconcepciones, si no probablemente se mantendrán viejos esquemas y no se crearán nuevos al respecto.

El conocimiento práctico del profesor no se construye aisladamente sino que es parte de una institución educativa y de una sociedad (Macchiariola, 2006). Si bien el conocimiento del profesor es idiosincrático y personal, se construye desde su experiencia, tanto de alumno como de profesor, es un conocimiento que comparte con la comunidad docente, por lo cual es individual, pero también normativo y convencional. Además, es un conocimiento que se da en un determinado contexto, en este caso, el universitario, por tanto es un conocimiento que no se puede analizar alejado de las circunstancias sociales de su producción.

Objetivos y diseño metodológico

El objetivo general de esta investigación¹ fue conocer y sistematizar el conocimiento práctico sobre la enseñanza que los profesores universitarios construyen a partir de su experiencia docente. Los objetivos específicos se refieren a:

1. Explicitar el conocimiento práctico de un grupo de profesores universitarios sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, y desprender su sustento epistemológico.
2. Determinar si el conocimiento práctico de los profesores evaluados adecuadamente por sus estudiantes, se diferencia del conocimiento práctico de otros profesores.
3. Establecer relaciones entre el contexto universitario y el conocimiento práctico sobre la enseñanza que el profesor construye.

¹ Esta investigación fue financiada por la Universidad Arturo Prat mediante el Proyecto Interno número DI 0035-09, denominado "Construcción del Conocimiento Práctico sobre la Enseñanza de Profesores Universitarios". La información fue recolectada el año 2010 y 2011.

Los profesores participantes en este estudio pertenecen a dos universidades chilenas de la región de Tarapacá, de carácter público, con sedes en la ciudad de Iquique. Ambas universidades fueron dependientes de la Universidad de Chile hasta hace tres décadas, por lo que heredaron una tradición universitaria importante. En cuanto a los recursos se refiere, por ley conservan un aporte fiscal directo, el cual se complementa con aportes indirectos, privados y públicos. Ambas universidades postulan en sus modelos educativos un modelo cognitivo constructivista con énfasis en el aprendizaje, centrado en el estudiante, lo que cambia el rol del profesor de instructor a mediador, así como el del estudiante, de receptor a protagonista. Por último, las dos casas de estudio han tenido un proceso de revisión de los perfiles de egreso, cuya orientación ha estado marcadamente influenciada por un currículo basado en competencias.

El diseño de investigación fue de carácter cualitativo y contempló tres fases. En primer lugar, se entrevistó grupalmente a estudiantes de diferentes carreras a través de cuatro grupos, para lograr determinar con ellos quiénes eran los profesores de los cuales habían aprendido y las características que les atribuyen. A partir de ahí se determinó una lista de profesores que los estudiantes indicaban como profesores “modelo”, aquellos que sabían muy bien su disciplina y cuya relación pedagógica era desafiante, además de tener siempre una disponibilidad para aclarar sus dudas y con quienes primaba una relación respetuosa. En la segunda fase se entrevistó a cinco de estos profesores “modelos” nombrados por los estudiantes en las entrevistas. Llamamos a este, el grupo A. Finalmente, se entrevistó a otros cinco profesores no nombrados por los estudiantes, con el fin de comparar los datos obtenidos anteriormente. A este grupo le llamamos el grupo B. A todos se les preguntó por temas tales como lo que piensa que es el aprendizaje, cómo entiende la enseñanza, cómo concibe a los estudiantes y su relación con ellos, y lo que le es factible realizar dentro de un contexto universitario particular, en un formato semiestructurado y en profundidad. Por tanto, siguiendo la clasificación de Grossman (en Montero, 2001), a los profesores se les consultó por conocimiento pedagógico y general, conocimiento de sí mismo, conocimiento de alumnos, y aprendizaje y conocimiento de contexto.

La muestra se detalla en la siguiente tabla:

Tabla 1. Muestra de profesores entrevistados

	Edad	Sexo	Años de docencia	Profesión	Tipo de contrato	Carrera	Especialización
A1	38	Femenino	12	Profesora	Jornada completa	Pedagogía	Magister
A2	38	Masculino	9	Abogado	Jornada Completa	Derecho	Doctor ©
A3	37	Femenino	9	Psicóloga	Profesora Medio tiempo	Psicología	Diplomados
A4	35	Femenino	8	Psicóloga	Profesora Medio tiempo	Psicología	Magister
A5	64	Masculino	26	Ingeniero		Ingeniería	Magister
B1	34	Femenino	6	Profesora	Profesora Medio tiempo	Pedagogía	Magister
B2	44	Femenino	4	Socióloga	Jornada Completa	Sociología	Doctorado
B3	38	Masculino	8	Psicólogo	Profesor Medio tiempo	Psicología	Diplomado y Magister
B4	32	Femenino	8	Profesora	Profesora Medio tiempo	Plan Bilingüe	Magister
B5	50	Masculino	16	Ingeniero	Jornada Completa	Ingeniería	Doctor ©

Cada uno de los profesores fue contactado personalmente para la entrevista que fue grabada, transcrita y analizada mediante el esquema planteado por la teoría fundamentada en los datos, es decir, por medio de un camino inductivo de progresiva codificación y organización de los mismos.

Los criterios de calidad de la investigación utilizados fueron los establecidos por Guba (1989): la consistencia de los datos a través de la búsqueda de variación de los mismos, la posibilidad de transferencia de los resultados y conclusiones a realidades universitarias similares a las descritas, y la confiabilidad, es decir, la posibilidad de acceder a la evidencia.

Resultados

Los resultados que se presentan a continuación corresponden al análisis de los 10 profesores entrevistados, quienes en su mayoría presentan coincidencia en sus discursos; no se aprecian diferencias relevantes entre lo que manifiestan los docentes del grupo A y B.

En cuanto a cómo entienden la docencia universitaria/ aprendizaje/enseñanza

Puede verse que el profesor, en lo metodológico, enfatiza el someter las creencias a discusión. Así se aprende. Reconoce la importancia del conocimiento teórico, sin embargo, si este no es sometido a discusión, si él como guía no es capaz de mediar, los estudiantes no se apropiarán del mismo. El profesor plantea que la reflexión, la experiencia práctica, el despertarles el enigma, y orientarles a crear más que a recrear, resultan fundamentales para tal apropiación de los temas de la asignatura.

Este conocimiento pedagógico general el profesor lo ha adquirido en la situación de aula, en el contacto con sus estudiantes:

[...] O sea la metodología debe ser capaz de encantar al estudiante, o sea descubrir que hay una vinculación entre el Derecho y la Filosofía por ejemplo, cosa que no les gusta mucho a algunos estudiantes [...] pero por lo menos para mí va por ese lado, descubrir que hay algo más que aprenderse las cosas de memoria, hay un razonamiento. Al encantar al estudiante en esa línea, creo que es interesante (profesor 24, párrafo 83).

En sintonía, evidencia una visión dialéctica entre teoría y práctica, dado que lo teórico lo somete a análisis a través de situaciones problemas. Se acerca más a verse a sí mismo como un profesor reflexivo: "Sí claro, entendiendo que lo teórico, la idea de aparato psíquico era necesario para lo que vamos a ver después, entonces después en lo práctico, vemos aproximaciones a partir de casos clínicos, a partir de casos escritos que revisamos de otras pruebas, por ejemplo, y luego los chicos trabajan con una persona" (profesor A3, párrafo 12).

Esta reflexión tiene una importancia fundamental. Se observa que no sólo es parte de actividades aisladas, sino que percibe que cualquier práctica profesional no se resuelve exclusivamente por la sapiencia de una sabiduría teórica, sino que requiere de la reflexión, por lo que trata de hacer de la ésta un sello en la formación profesional de sus estudiantes.

Los profesores se preocupan de mediar aprendizajes para que los estudiantes aprendan lo propio del curso, pero además, para que tengan habilidades metacognitivas, es decir, para que sean capaces de automonitorear su proceso: "Y se les hacen preguntas también para que ellos aprendan a relacionar ideas, a pensar, a analizar, que ellos constantemente se pregunten" (profesor B2, párrafo 14).

La reflexión o la capacidad de análisis refiere a una mirada socioformativa del currículo universitario de parte de los profesores (Tobón, 2004). El profesor defiende, mediante sus argumentos, que el estudiante tenga la posibilidad de mirar los contextos de ejercicio profesional y actuar en consideración de estos. El objetivo formativo, según los profesores, es lograr un compromiso del estudiante con su futura profesión, que entienda que esta se ejerce dentro de un marco ético y valórico que no debe perderse de vista, "Los objetivos de estas asignaturas corresponden a desarrollar en los estudiantes una postura profesional, es decir, ética, valores, valorar su profesión y competencias profesionales en los ámbitos abordados por las asignaturas" (profesora A4, párrafo 5).

Por otro lado, con relación al conocimiento práctico sobre sus estudiantes, plantea que este debe tener un encuadre de vínculo que denote una nueva forma de relacionarse con ellos, menos rígida, de mayor confianza, de más cercanía, de mayor compromiso. Es un encuadre donde el docente no preestablece conductas, sino que instituye el encuadre en la medida en que va conociendo al grupo,

[...] pero no tengo ningún problema en cambiar esos límites si es necesario, pero eso significa que tiene que haber un proceso para poder abrir esos límites, entonces [...] creo además que los alumnos me valoran más en la medida en que me conocen, entonces me valoran más después de haber tenido un par de asignaturas conmigo, [...] y además yo los conozco mejor, entonces creo que eso significa que la relación es más fluida, no soy amiga de mis alumnos [...] y si habría que definir una relación con ellos, yo creo que es una relación [...] cuando es más cercana (profesor A4, párrafo 64).

Los profesores, por medio de esta visión del vínculo, critican tácitamente una relación profesor-estudiante distante, propia de un paradigma racional técnico, en donde lo primordial es la transmisión de conocimientos de un experto a principiantes. Desde la mirada de los profesores, el diálogo no es sólo entre teoría y práctica, sino que es un diálogo verdadero, entre ellos y sus estudiantes, y donde él está también en situación de aprendiz, ya que aprende a mediar aprendizajes en la interacción con sus estudiantes.

Por último, uno de los profesores se plantea explícitamente el objetivo de la "formación general" y se refiere a logros al respecto. Por formación general entiende que los alumnos aprendan no sólo de su especialidad, sino que, por ejemplo, aprendan a comunicarse oralmente y por escrito. Los otros profesores también se refieren a este aspecto de la formación del profesional como un aspecto que últimamente se evalúa en la universidad:

Eso tiene que ver con habernos hecho cargo del problema, porque si lo hubiéramos dejado tal como ocurría, porque si no (menciona nombre de estudiante) hubiese llegado al término tal igual como otros alumnos, y hubiésemos dicho, oye cómo se nos pasó. Y no pues, ahora nos gusta verlo, y cómo interviene, y cómo se expresa, y cómo entrega sus informes, etc. (profesor B5, párrafo 21).

Implicancias de esta forma de entender la docencia/ aprendizaje/enseñanza en la universidad

Según lo que los profesores ven, el estudiante logra hacerse cargo de su proceso de aprendizaje, tomando una actitud y compromiso profesional: “[...] que los mismos alumnos lleven material como para aportar a la clase, diciendo encontré esto, no sé si servirá, yo creo que también, a ver, que tiene como que ver con que los alumnos sigan el proceso de la asignatura y lo sigan de distintas maneras...” (profesor A4, párrafo 33).

Los profesores piensan que esto se liga con la reflexión que ellos incentivaron durante la formación de estos estudiantes; también están preocupados “porque en esa reflexión se discuta sobre el significado de su profesión para el mundo social, cuyos medios fueron la experiencia y evaluación práctica. Todo lo anterior en un escenario de relación profesor-estudiante, que es intencionadamente cercana y transferencial.

Por otra parte, bajo esta perspectiva de aprendizaje, los profesores ven que sus estudiantes adquieren mayor confianza en sí mismos y en los conocimientos que van obteniendo: “[...] lo positivo es que genera mayor seguridad, de que el/la estudiante puede tener acceso al conocimiento en términos reales y puede ir a aprehenderlo, tomarlo con mayor seguridad, porque está viendo temas, está resolviendo lo que en el ejercicio profesional se le van a presentar” (profesor A2, párrafo 50).

Los profesores develan un conocimiento práctico sobre el contexto, es decir, aunque no hablan de masificación, sí se hacen cargo de lo que esta ha significado, es decir, mayor matrícula y mayor diversidad en las competencias de entrada de los estudiantes,

De partida hay que tener presente que nosotros recibimos un tipo de estudiante, que son los estudiantes de los quintiles más bajos, entonces las clases que se hacen acá son distintas de las clases que uno podría hacer en otra universidad, con estudiantes con más capacidades, entonces uno debe adecuar, en estos últimos días me han preguntado palabras que son simples: ‘¿Qué es coercitivo? ¿Qué es depurar?’ (profesor B2, párrafo 83).

“Bueno y la heterogeneidad de las capacidades obviamente es un tema” (profesora A4, párrafo 75).

En suma, los profesores construyen su conocimiento práctico pedagógico a partir del diagnóstico de la situación del estudiante pero también, principalmente, de los resultados del proceso que visualizan en sus estudiantes, como el compromiso, la seguridad en sí mismos y la capacidad reflexiva. A partir de estos datos edifica su conocimiento práctico pedagógico, reforzándose en el transcurrir de su práctica como lo que se *debe hacer*: “[...] cuando me rebate, cuando no está de acuerdo con lo que le estoy planteando y es capaz de sustentar una tesis diferente a la que le planteo yo. Yo ahí siento que

el estudiante aprendió porque quiere decir que él está manejando su propio bagaje y eso da cuenta de un estudio" (profesor A2, párrafo 66).

Por otro lado, los profesores muestran un compromiso ético en su actividad pedagógica, les importa el sello profesional que están aportando al formar, más que la mera entrega de herramientas técnicas:

Un encuadre, por ejemplo, las inasistencias a taller, una, no importa si es porque se quedaron vieron la novela, o estaban enfermos graves en el hospital, pero sólo una. La segunda, reprueban la asignatura. Eso no me lo creían mucho al principio, hasta que fueron viendo que reprobaban la asignatura, entonces ellos ahora saben que se juegan su carta, de que son responsables del momento en el cual se la juegan. A mí me importa hartito de que haya una actitud responsable frente a lo que se hace, yo me he dado cuenta de que eso no lo traen (profesor A3; párrafo 44).

[...] eso hace mejor profesional al estudiante, ya, porque todos estos estudiantes que te digo yo, están muy bien ubicados, son muy trabajadores y se esfuerzan por demostrar en su espacio laboral que ellos hacen bien su trabajo y que no quieren dejar mal a su universidad. A ese nivel... (profesor B5, párrafo 62).

Condiciones de trabajo

Los profesores se refieren también a cómo esta forma de enseñar, más experiencial, más práctica, es facilitada o no por la universidad. Los profesores ven con satisfacción que concuerdan el discurso de su universidad, y su práctica pedagógica. El modelo educativo de su universidad, centrado en el aprendizaje, es un conocimiento científico que le refuerza su conocimiento práctico pedagógico:

Yo lo encuentro bastante bueno, eficiente, la labor de doña (menciona autoridad universitaria), es espectacular, el otro día me llegó un modelo de los programas que tenemos que hacer de la gestión por competencias, y que no sólo debemos poner no sólo los objetivos, sino que las competencias que se deban formar en los alumnos, yo creo que para mí está bien, para mí como marketero claramente que generar competencias que son bastante complicadas, el resto son problema de índole administrativo (profesor A5, párrafo 70).

No obstante, otro profesor señala que, en su área disciplinar, algunas prácticas docentes muestran claras contradicciones con este discurso, y propone que se deben volcar esfuerzos por reestructurar prácticas docentes convencionales de su carrera. El conocimiento práctico docente aquí pugna con un saber pedagógico, que se ha transmitido de generación a generación en una tradición que comienzan a cuestionar, gracias al respaldo del conocimiento científico que le otorga su misma universidad:

Bueno, porque de acuerdo a lo que señala el modelo universitario o el modelo educativo de la universidad, es un modelo constructivista que se supone

que está centrado en el estudiante y tengo entendido que es el aprender haciendo, entonces la forma como nosotros trabajamos es contrario a eso porque no es aprender haciendo, es aprender memorizando y a partir de lo que el profesor dice, entonces es el sumo sacerdote el que va controlando cuál es el nivel de conocimiento que tiene el estudiante (profesor A2, párrafo 125).

Uno de los profesores hace referencia específicamente a las condiciones laborales, planteando que existe disonancia entre la actividad pedagógica centrada en el aprendizaje y la estructura de tiempos establecidos para ejercer las acciones docentes.

En lo que se refiere a la forma de evaluación utilizada -de resultado final y calificada del 1 al 7-, los profesores señalan que eso no significa retroalimentación para quien aprende:

Nosotros seguimos usando la tabla del 1 al 7, porque estamos dentro de un marco regulatorio y que si no lo hacemos estamos faltando a la ley, pero todo ese otro proceso lo tratamos de traducir a esa escala, no es al revés, no es que la nota que te sacaste es la que mide el conocimiento que tienes, es al revés la cuestión” (profesor B5, párrafo 50)

Las actividades docentes que realiza con un enfoque centrado en el estudiante, implican mayor tiempo de dedicación a asuntos tales como la evaluación del proceso, las estrategias de instrucción que fomentan la elaboración de parte del alumno como metodologías por proyectos y uso de portafolios, la evaluación continua, las actividades pedagógicas y de evaluación práctica que implican mayor dedicación de tiempo en planificación, evaluación y retroalimentación, tiempo que está fuera del estipulado en contratos o en las cargas docentes establecidas a las asignaturas. Los profesores que indican que hacen esas actividades dicen que son conscientes de que ese tiempo no es remunerado, pero que las realizan de igual forma, ya que, de no hacerlo, su conflicto interno sería mayor:

Al principio era un fiasco eh, yo te hablo de 5, 6 años atrás era un desastre, como ahí empezamos a cambiar el tema de la metodología, no mucha pega, no lo quiero hacer, claro porque tienes que llevar un registro por cada estudiante, el aprendizaje por cada estudiante, es como un portafolio por cada estudiante, en donde hay colegas, yo no coloco tantas notas, pero hay colegas que colocan 15 notas, en el semestre, y yo coloco ocho como máximo, y ha resultado el sistema, pero el cambio es fuerte es cansador, es agotador, vives para eso, no tienes tiempo para nada más, pero ya después cuando agarras el training, cuando superas esa valla, ya después se empieza, no a hacer fácil, pero sí a mecanizar (profesor B5, párrafo 23)

[Esto tiene] mucho más ventajas que desventajas, la única desventaja que creo yo que puedo mencionar es que es una pega enorme, es una pega gigantesca (profesor B5, párrafo 46).

Se puede ver como el conocimiento práctico pedagógico encuentra algunas dificultades para concretarse en el aula. No obstante, el profesor lo sigue teniendo como el gran eje, a partir del cual pretende articular su práctica docente.

Pero estas condiciones de trabajo no sólo afectan al profesor. Tal como señala una profesora en su relato, los tiempos de la universidad, tampoco consideran los tiempos de la vida de los alumnos. Los estudiantes, en su mayoría jóvenes que requieren para su proceso de crecimiento y maduración el contacto con su pares y su vida extrauniversitaria, como podría ser el participar en grupos de diferente índole, difícilmente pueden realizar otras actividades que no sean las académicas debido a la carga horaria impuesta por la universidad que escasamente da la posibilidad de esos espacios, lo que puede afectar su calidad de vida: "[...] me han tocado alumnos que han perdido clases porque tienen muchas otras, mucha carga de trabajos en los otros ramos eso sí me ha pasado muy a menudo" (profesora B1, párrafo 20).

Los profesores se pronuncian sobre los recursos con los que cuentan para la enseñanza e indican que normalmente son escasos. Es curioso observar que, a pesar de identificar esta situación, los profesores la describen en un tono neutral, sin mayor carga emocional, como si estuviesen acostumbrados a esa realidad, relatando que la enfrentan, la resuelven y siguen haciendo su trabajo con lo que cuentan a la mano. Puede verse aquí también cómo valoran más su conocimiento práctico pedagógico adquirido. No abandonan su conocimiento, a pesar de que los recursos de apoyo a la enseñanza son precarios, "Generalmente se proveen los recursos, pero son variables los recursos, a veces el data no está disponible, pero uno tiene que adaptarse, es bueno a veces no usar el data, o a veces no hay fotocopias, o a veces no hay suficientes libros. En ninguna parte están los recursos así como perfectos, así que hay que adaptarse" (profesor B4, párrafo 46).

Podemos ver que el conocimiento pedagógico adquirido es reforzado por los resultados que ellos visualizan en sus estudiantes, así como por el discurso institucional. El profesor trata de ser coherente con este conocimiento, pero visualiza una estructura académico-administrativa y recursos escasos para la enseñanza, aspectos que no los percibe como determinantes para su práctica de enseñanza y que le perturban.

La acción pedagógica y su relación con el contexto social

Los profesores valoran negativamente que la educación en Chile se dé en un contexto de mercado. Reconocen que, hoy en día, la educación es masiva, tratada como un producto comercial, intercambiable como cualquier mercancía. Los profesores señalan que, en este marco político, el discurso sobre la calidad es relevado sólo en cuanto a indicadores de infraestructura, procedimientos administrativos y resultados, no en cuanto a la importancia del proceso enseñanza-aprendizaje:

“De alguna manera, la educación se mueve en una cosa como de libre mercado y, por lo tanto, muchas acciones tienen más que ver con el libre mercado que con la educación en sí. Como que hay que hacer cosas de calidad y además hay que mantener libre mercado [...], tiene que ser interesante, atractivo, vendible y bueno [...], creo que no siempre se puede lograr todo eso y entonces, creo que a veces los mensajes son como un poco contradictorios” (profesor B2, párrafo 91).

Es por ello que el profesor valora como importante enfatizar en los estudiantes el compromiso, la pasión por la profesión, para ayudarlos a ser profesionales integrales; asimismo, el profesor busca encantar a aquellos estudiantes que, en principio, motivados por este contexto de mercado, llegan con la idea de reeditar económicamente como única razón para estudiar en la universidad:

No siempre la elección es muy vocacional, [...] implica que, a veces, eso en las clases se observa, es decir, por eso es que está esta cosa de, bueno ¿y esto para qué me sirve?, y si yo voy a ser psicólogo laboral, hablo de mi profesión de psicólogo laboral, ¿esto me sirve?, a mí, personalmente, creo que me cuesta lidiar con eso [...], en términos personales me choca mucho (profesor A4, párrafo 75).

Y también mostrar aquellas cosas que no sirven, que, que no interesan, porque también tiene que ver con la pasión, creo que eso es como importante, no ser muy automático, uno podría ser como muy hábil enseñando algo, una técnica, una habilidad, una competencia, pero creo que tiene que tener como espíritu, yo creo que eso en general los alumnos lo valoran, entonces, por lo tanto, creo que valoran cuando uno entrega este otro aspecto, pero tiene que ver con que te vean que tú estás en lo tuyo, ehm... con sentido... (profesor A4, párrafo 60).

[...] A mí me importa harto de que haya una actitud responsable frente a lo que se hace, yo me he dado cuenta de que eso no lo traen (profesor A3, párrafo 44).

Este contexto social de mercado obliga a las universidades regionales como las descritas, a funcionar con recursos mínimos. Esto trae consecuencia la dificultad para formar equipos más permanentes de trabajo, privilegiándose formas de relación laboral parcial, transitoria y no vinculante. Por otro lado, los profesores perciben que aquellos que tienen más años laborando se marginan de los procesos de cambio educativo.

Los dos aspectos anteriores son propios de los escasos recursos con los que se cuenta, dado que formar equipos y capacitar, es decir, cambiar esquemas tradicionales de acción pedagógica, son temas que requieren inversión:

Mira, va a sonar peyorativo pero los profesores más viejitos utilizan el sistema de quedarse en lo teórico, porque fueron formados de esa manera, porque

dicen 'ya sabiéndose el código ya aprobó, aprobó' [...] (profesor B2, párrafo 30).

[...] y es por eso que ya no podemos hacer absolutamente nada con aquel profesor que se quedó haciendo su cátedra de charla magistral con metodologías retrógradas (profesor B5, párrafo 32).

Claro, yo soy de la que trabajo bien aplanada, con grupos de ayudantes, tengo muy buenos ayudantes que finalmente terminan siendo mis alumnos en práctica, mis alumnos tesis, lo que en los primeros años yo me di cuenta que les llamó la atención la técnica (profesor B3, párrafo 29).

Discusión

La visión del conocimiento práctico pedagógico de estos profesores va de acuerdo con un enfoque socio formativo del currículo: en lo metodológico privilegia estrategias constructivistas, entendiendo al estudiante como alguien que aprende activamente, y por ende trata de que el grupo vaya sometiendo sus creencias a discusión y así le ayuda a construir nuevos esquemas de comprensión. En cuanto al vínculo profesor-estudiantes, prefiere un encuadre menos rígido, más acorde a un salón donde todos discuten y aprenden dialógicamente. En este entendimiento se entiende la formación general, como un punto importante de la formación profesional, que no debe ser dejada al azar, que no sólo debe evaluarse, sino que debe planificarse.

Debido a que los resultados que observa en el aula son positivos durante el proceso, el profesor refuerza esta visión de la formación universitaria. Los profesores ven que los estudiantes logran hacerse responsables de su proceso de aprendizaje, que toman una actitud y compromiso profesional y que obtienen seguridad y confianza en los conocimientos que van adquiriendo, como también en sí mismos. Asimismo, los profesores describen un contexto de trabajo, macro y micro, que en general² no aporta en el sentido lógico de este conocimiento práctico-docente construido, sino que más bien lo obstaculiza.

Esta forma de trabajo centrada en provocar la reflexión, más experiencial, más práctica, le implica más tiempo al profesor en lo micro; hay prácticas docentes que están en la otra vereda paradigmática, formas de evaluar centradas en lo memorístico que subsisten por tradición; en la universidad se da una estructura de organización de los tiempos y de evaluación que da importancia a la calificación más que a la retroalimentación, que no deja tiempo para que el profesor planifique adecuadamente o evalúe de una forma más auténtica, y que no permite al estudiante participar activamente en la vida universitaria extra curricular. Paralelamente los recursos de apoyo a

² Exceptuando los Modelos Educativos, que se perciben como un factor que apoya este conocimiento práctico docente.

la enseñanza son percibidos como escasos, por lo cual han ido aprendiendo a prescindir de ellos.

En lo macro, perciben un contexto social-político neoliberal con el cual deben lidiar, pues este influye directamente en su quehacer universitario, por ejemplo, los valores de esta sociedad impactan en los estudiantes, quienes privilegian carreras de mayor estatus económico, sin estar realmente seguros de su vocación. Por otro lado, en este escenario, la universidad privilegia acciones educativas que implican menor costo administrativo, y también se elige un marco curricular que sintoniza con el modelo social-político, es decir, un enfoque orientado a obtener competencias que vuelvan eficientes a los futuros profesionales.

Pese a todos los obstáculos, los profesores construyen un conocimiento pedagógico en conformidad con un enfoque socio-formativo con estrategias metodológicas acordes al mismo. ¿Cómo lo logran? Podríamos responder que lo vivencian de esa forma, lo experimentan así en su práctica, es decir, en la relación con sus estudiantes los profesores hacen diagnósticos respecto a ellos, y concluyen que tienen competencias de entrada muy heterogéneas, o que la decisión que los llevó a escoger una carrera, mínimamente, deben someterla a reflexión. Por tanto, actúan en consecuencia, e intentan convertir la reflexión en un sello para este profesional.

Esto hace pensar que, en la construcción del conocimiento práctico docente, lo que el profesor logra experimentar en el aula determina dicho conocimiento. Es en el aula donde busca derribar o reforzar sus creencias previas. Los profesores no le imponen a la realidad del aula discursos prehechos, sino que desde el aula se sirven de saberes, que les ayudan a comprender lo que ocurre ahí, o que les permiten pensar su actuación pedagógica. No obstante, reconocen que en la práctica de enseñanza no pueden aún desterrar prácticas que contradicen su conocimiento práctico, como son la estructura de tiempos en la universidad, la evaluación de tipo memorístico que ha sobrevivido por tradición y el énfasis en calificar y no en retroalimentar. Esto hace pensar que el conocimiento práctico pedagógico de los profesores que fueron parte de esta investigación es un conocimiento individual, aún no compartido por la comunidad de la que forman parte. Llevar este conocimiento individual a que se aparte de una reflexión de la comunidad universitaria puede que contribuya para que la situación de trabajo, referente a acciones educativas conservadoras aún en uso al menos, puedan cuestionarse.

El conservadurismo en ciertas prácticas docentes se liga a disciplinas específicas y a una falta de conocimiento referido a cómo reemplazar esas prácticas transmitidas de generación en generación, a cómo sustituir esa forma de enseñar o evaluar en la disciplina. En otras palabras, los docentes saben lo que enseñan, pero escasean de estrategias didácticas disciplinares para enseñar. La didáctica de la disciplina es un tema que recientemente ha estado en desarrollo a partir del conocimiento didáctico de la enseñanza de materias diferentes (Cometta, 2001). Probablemente el camino para desarrollar conocimiento didáctico en las disciplinas sea a partir de integrar investigación formal y práctica sobre algunas áreas de conocimiento. Formal, para tener un

marco normativo científico, y práctico, para permitir que la experiencia del profesor no se pierda, favoreciendo así la comprensión de su práctica docente mediante la postulación de preguntas, sobre lo cual se puedan cimentar cambios. Por supuesto, se requiere de una nueva actitud sobre la valoración de la docencia por parte de los propios académicos y, sobre todo, las autoridades.

Por otra parte, es evidente que el discurso de los profesores está centrado y comprometido con la formación integral, lo que es un elemento central de calidad. Al igual que los profesores de Bain (2011), los profesores de este estudio hablan de la importancia de enseñar no sólo su materia en particular, sino de producir una influencia duradera en cómo el profesional en formación piensa, actúa, siente. Esta responsabilidad está guiada por una idea rectora, que es formar una actitud de compromiso con respecto a su labor.

Esta focalización de los profesores en la calidad de su labor contrasta con su escasa mirada panorámica sobre el contexto universitario. Aunque hacen algunos comentarios sobre cómo el contexto social influye en la universidad, no se pronuncian sobre cómo la actividad docente universitaria influye en este contexto. Perciben, así, una universidad que funciona con recursos escasos, en un ambiente mercantilizado, pero no se plantean cómo esta podría contribuir a transformar la realidad de otros, o incluso su propia realidad intramuros.

Probablemente esta falta de cuestionamientos por parte de los profesores hace que persista una universidad tradicional, que forma profesionales bajo una mirada racional técnica, como lo señaló Pérez Gómez (2010) al inicio de este texto. A esta mirada tubular aluden varios autores (Coraggio, 2002; Kehm, 2011) y explican que es la escasez de espacios para el debate académico lo que permite que subsista esta universidad tradicional, exiguamente sensible a su entorno social. Mientras estos debates académicos no se establezcan, los profesores seguirán tratando de equilibrar con su conocimiento práctico-pedagógico, los factores de un contexto universitario transformado, y los objetivos formativos eficientistas, propios de un modelo económico y social de mercado.

Referencias

- Bain, K. (2011). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona: Publicación Universidad de Valencia.
- Cámara, V. y Nardoni, M. (2010). Evaluación de los aprendizajes en la enseñanza basada en competencias. El portafolio como instrumento de evaluación del proceso. Recuperado de: <http://repem.exactas.unlpam.edu.ar/cdrepep10/memorias/comunicaciones/Trabajos%20Inves/CB%2043.pdf>.
- Catalán, J. (2010). *Teorías subjetivas. Aspectos teóricos y prácticos*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- Cometa, A. L. (2001). La construcción del conocimiento didáctico desde la investigación y su relación con la práctica: ¿Qué conocimiento? ¿Qué didáctica? *Fundamentos en Humanidades*, 2, 3, 56-76.

- Coraggio, J. L. (2002). *Construir universidad en la adversidad. Desafíos de la educación superior en América Latina*. En H. Casanova (Ed.), *Nuevas políticas en educación superior*. A Coruña: Netbiblo.
- González, L. E. y Espinoza, O. (1994). *Propuestas para la modernización de la educación superior chilena*, documento de trabajo, Santiago: PIIIE.
- Grossman, P. (1990). *The Making of a Teacher. Teacher Knowledge and Teacher Education*. Chicago: Teacher College Press.
- Guba, E.G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp.148-165). Madrid. Akal.
- Imberón, F. (1998). *La Formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Lemaitre (2005). Responsabilidades públicas y privadas en el desarrollo de la educación superior. En Vries (Ed.), *Calidad, eficiencia y evaluación de la educación superior*. A Coruña: Netbiblo.
- Macchiariola (2006). El Conocimiento de los profesores universitarios: de qué tipo de conocimiento estamos hablando. Colección de cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza universitaria. 1, 5. Recuperado de: <http://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/cuadernillo05.pdf>.
- Manzano, V. (2011). *La universidad comprometida*. Barcelona: Hipatia.
- Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Argentina: HomoSapiens.
- Pérez Gómez (2010). Nuevas exigencias y escenarios para la formación docente en la era de la información y la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68. Recuperado de: <http://aufop.blogspot.com/2010/07/angel-i-perez-gomez-nuevas-exigencias-y.html>.
- Solar, M.I, y Díaz, C. (2008). El Sistema de creencias y prácticas pedagógicas del docente universitario y su implicancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En Cinda (Ed.), *Evaluación del desempeño docente y calidad de la docencia universitaria*. Santiago: Cinda.
- Tobón, S. (2004). *Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: ECOE.