

# **¿CÓMO SE ENSEÑA EN EL AULA UNIVERSITARIA?**

## CONCEPCIONES DE ENSEÑANZA Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN PROFESORES DE MEDICINA.

Ariana De Vincenzi [ariana.devincenzi@vaneduc.edu.ar](mailto:ariana.devincenzi@vaneduc.edu.ar).

### **Resumen**

El presente trabajo se centra en el análisis de dos dimensiones esenciales para el estudio de la enseñanza universitaria: **las actuaciones docentes en el aula y el pensamiento de los profesores sobre la enseñanza.**

Desde la década del 70 a la actualidad, ambos temas han sido objeto de investigación a través de diversos abordajes metodológicos. El desarrollo de los modelos conceptuales que subyacen a los diferentes enfoques de investigación ha evolucionado desde una mirada de racionalidad técnica, que pretende explicar las prácticas docentes mediante la verificación de ciertos patrones de conducta esperables, conforme a situaciones regulares que se dan en la vida en el aula hasta llegar, en la actualidad, a una mirada constructivista, que admite la singularidad y complejidad de la clase y asume una perspectiva descriptiva acerca de las prácticas de enseñanza y del ambiente del aula.

Reconociendo esta evolución histórica en el estudio de las prácticas de la enseñanza y, admitiendo que estos enfoques de investigación educativa no se anulan sino que coexisten y se integran en mayores niveles de profundidad al analizar la complejidad de la vida en el aula, este trabajo de investigación se propone describir cómo se enseña en el nivel universitario, mediante la observación de actuaciones de los profesores en el aula y del relevamiento de sus percepciones sobre la enseñanza.

El presente trabajo de investigación se realiza en una Universidad privada de Argentina, donde se estudian las prácticas y concepciones sobre la enseñanza que poseen profesores universitarios de la carrera de medicina. Para ello se realizan observaciones de clase en el contexto del aula a 25 docentes, que representan el 63% de la población docente de la carrera. El 48% de

estos profesores imparten enseñanza en el ciclo básico de la carrera en tanto que el 52% restante lo hace en el ciclo clínico. Se empleó una ficha de observación semi-estructurada para la observación de clases que incluyó las siguientes dimensiones de la práctica docente: planificación, estructuración metodológica, procedimientos de evaluación, interacción en el aula, organización de la vida en el aula y tipo de tareas académicas.

Asimismo, se relevaron las concepciones de enseñanza de los profesores a través de un inventario atribucional de las teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza, elaborado por Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993). Finalmente, se estudió la relación entre las prácticas docentes observadas y las concepciones de enseñanza relevadas.

En el estudio realizado se observa cómo las prácticas docentes están acompañadas de supuestos que, en algunos casos, se sintetizan en una relación de congruencia entre el pensar y el actuar y, en otros, en su opuesto. Lo significativo es que en el contexto de comunicación didáctica, donde se entrelazan las representaciones psicosociales de los que interactúan, se configura una red compleja de vínculos y formas de hablar y de pensar que condicionan la práctica. Comprender la enseñanza implica partir de las micro experiencias áulicas y recuperar los episodios vividos en contexto y, desde allí, ascender en una mirada educativa más amplia, evitando la reproducción y repetición de respuestas uniformes. Los programas de perfeccionamiento docente así como las orientaciones didácticas en el nivel superior deben rescatar la singularidad de la práctica pedagógica entendiendo que es en el contexto mismo de la enseñanza donde ésta se construye y reconstruye. La reflexión en la acción y sobre la acción resulta ser un tipo de práctica a instaurar en los docentes, para que éstos descubran su propia actividad de enseñanza como una cuestión de exploración y revisión permanente.

### **Identificación del problema y su justificación**

Esta investigación tiene como propósito estudiar cómo se enseña en el nivel universitario, específicamente en una carrera de medicina, a través de la descripción de las prácticas docentes observadas en el aula y en un contexto hospitalario y del relevamiento de las concepciones de los profesores sobre la enseñanza.

Desde los años setenta, se ha producido importante cantidad de investigación empírica en el campo de la enseñanza que advierte sobre la necesidad de analizar la actuación de los profesores en el aula, evitando realizar inferencias sobre las características de las prácticas docentes a partir de lo que éstos expresan durante las entrevistas (Kane et al., 2002).

La práctica docente se caracteriza por su complejidad. En ella intervienen distintos actores –docentes y estudiantes– con características particulares y se producen intercambios y relaciones en contextos igualmente específicos y cambiantes. Por lo tanto, el docente se expone en varias oportunidades a sucesos imprevistos frente a los cuales debe responder adaptando sus estrategias de intervención a las circunstancias reales.

Tales intercambios que se producen entre el profesor y los alumnos, en el marco de la estructura de las tareas académicas, surgen desde diferentes fuentes y se orientan hacia diversas direcciones, lo que convierte al aula en un escenario complejo.

No podemos desconocer que el docente utiliza conocimientos formales –pedagógicos y disciplinares– al momento de planificar su intervención en el aula pero que, ante la situación real educativa, el docente actúa –en forma conciente o intuitiva– conforme las elecciones que considera más convenientes para su práctica. En dichas circunstancias opera el “conocimiento práctico” (Schön, 1992; Claxton, 2002) que favorece la fluidez en la intervención docente y retroalimenta el conocimiento formal.

Estudiar las concepciones de la enseñanza del docente permite establecer cómo se produce esa síntesis de conocimientos formales y de experiencias prácticas personales en el ámbito de la tarea educativa (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993).

El estudio sobre las concepciones de la enseñanza del docente se ha constituido en una línea de investigación desde finales de los años setenta (Clark y Yinger, 1979) y desde entonces se ha venido consolidando. El eje está puesto en analizar el pensamiento del profesor partiendo de la premisa que *“la enseñanza es una actividad que difícilmente pueda analizarse con independencia de la red de significados en que se inscriben las acciones y de las perspectivas de*

los actores” (Feldman, 2004:69). Las investigaciones producidas prestan especial atención a la formación docente y su experiencia profesional.

Del análisis de la relación entre las prácticas docentes y las concepciones sobre la enseñanza que poseen los docentes pueden surgir interesantes reflexiones. Al respecto Sanjurjo (1994:144) considera que existe una relación bidireccional entre concepción y práctica, al señalar que *“la intervención se encuentra mediatizada por la forma de entender y pensar la práctica y asimismo la práctica confirma, modifica o transforma la comprensión de la misma”*. De este modo, las concepciones sirven de marcos de referencia para actuar, reconociendo su importante carácter mediador en la configuración de la práctica docente. Asimismo, existen diferentes mecanismos que actúan en dicha práctica, transformando las teorías implícitas de los profesores (Baena, 2000). Conforme lo han relevado autores como Wittrock (1986), De la Cruz y Scheuer (2000), no existe suficiente investigación producida sobre el estudio de esta relación. Pérez Gómez (1989:124) señala que *“los vínculos entre el pensamiento y la conducta, entre el procesador y el ejecutor humano son evidentemente complejos y permanecen lo bastante desconocidos como para aconsejar la prudencia y el reconocimiento de cierta discontinuidad entre el pensar y el hacer”*.

Relevar creencias y conocimientos de los profesores universitarios acerca de la enseñanza e identificar la relación que existe entre éstas y las prácticas docentes es el punto de partida para promover cualquier tipo de propuesta de formación pedagógica que resulte significativa para el desarrollo profesional docente. Adviértase que en el nivel universitario y, con mayor énfasis en las carreras de medicina, la formación pedagógica de los profesores, se está convirtiendo progresivamente en un requerimiento formal.

De este modo, se espera que los resultados que arroje este trabajo permitan identificar los diferentes aspectos que intervienen en la configuración que los docentes realizan del proceso de enseñanza y, por esta vía, contribuir en el análisis de dos problemáticas relevantes en el campo de la Didáctica de Nivel Superior: la crisis de la legitimidad del profesionalismo en la tarea docente y la capacitación y formación pedagógica continua de quienes asumen la función de enseñar.

La crisis del profesionalismo analizada por Schön (1992), Hargreaves (2002), entre otros, refiere a la “*crisis de confianza tanto en la educación profesional como en los propios profesionales para guiar la práctica*” (Hargreaves, 2002:33). La racionalidad técnica (Schön, 1992) no resulta suficiente para dar respuesta a la compleja y diversa realidad a la que se enfrentan los profesionales en la vida cotidiana.

Esta crisis se acentúa si se analiza la dimensión profesional del docente universitario: “*la docencia universitaria resulta notablemente contradictoria en cuanto a sus parámetros de identidad socio profesional. Es frecuente que los profesores universitarios nos identifiquemos como tales en la medida en que es signo de status social. Pero ese reconocimiento (al menos en lo que se refiere a sus componentes docentes) resulta bastante marginal a la hora de valorar los elementos desde los que se construye y desarrolla dicha identidad* (Zabalza, 2004:107).

Si bien está planteado en los debates acerca del mejoramiento de la calidad de enseñanza que la profesión docente implica exigencias de conocimientos del área pedagógica para poder ejercerla, no se ha regulado aún en la Argentina el requisito de una titulación que habilite para el ejercicio de la tarea de enseñar en el nivel universitario.

Además, los dominios específicos de cada campo profesional generan, en el contexto de la educación universitaria, discursos pedagógicos divergentes y fragmentados que dan cuenta de un pluralismo profesional (Schön, 1992), pudiéndose percibir la coexistencia de diversas concepciones sobre la docencia, sin que ninguna alcance la condición de discurso dominante. Asimismo, admite pluralización de modalidades de intervenciones y prácticas docentes.

La complejidad de la vida en el aula reclama una postura heurística por parte de los docentes, la que debe estar sustentada en conocimientos, principios de procedimiento y valores, para asumir con responsabilidad la actividad docente (Elliot; Stenhouse). En este sentido es que los programas de capacitación y formación docente deberían promover contextos de reflexión sobre la acción, en los que el docente pueda explicitar los diferentes aspectos que se ponen en juego en su práctica pedagógica, asumiendo el proceso de enseñanza como una cuestión de revisión permanente.

### **Objetivos de la investigación**

El objetivo principal de este trabajo de investigación es estudiar cómo enseñan los profesores de la carrera de medicina de una universidad privada argentina. A tal fin se describen

las prácticas docentes que efectivizan los profesores de medicina mediante la observación de sus clases.

Posteriormente se implementa un inventario desarrollado por Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993), para analizar las concepciones de enseñanza que poseen los profesores observados.

Finalmente se evalúa la relación entre las prácticas observadas y las concepciones de enseñanza relevadas para describir las formas en que los docentes de medicina configuran la enseñanza.

## **Marco teórico**

- **Las prácticas docentes en el aula**

Dimensiones para su análisis

A lo largo del siglo XX se realizaron diversas investigaciones sobre las prácticas docentes que arrojaron cantidad de información sobre los diferentes factores que intervienen en el proceso de enseñanza. Dichos factores o dimensiones de análisis de la enseñanza se manifiestan con mayor o menor relevancia y con determinado significado, en la actuación docente en el aula.

Considerando tales investigaciones sobre la enseñanza a través del trabajo producido por que Pérez Gómez (1989) en “*La enseñanza, su teoría y su práctica*”, se pueden identificar al menos seis dimensiones de análisis en la práctica docente en el aula:

- a) *La planificación.*
- b) *La estructuración metodológica del contenido de la enseñanza.*
- c) *Las interrelaciones entre docente y alumnos en torno a las actividades académicas.*
- d) *Los procedimientos de evaluación implementados.*
- e) *La organización de la vida en el aula.*
- f) *El tipo de tareas académicas.*

Por constituir *dimensiones del proceso de enseñanza*, existe entre ellas una interacción permanente que limita la posibilidad de identificarlas como manifestaciones independientes que se materializan en una sola actividad o referencia verbal del docente o en un momento específico de la clase.

En la vida en el aula, dichas dimensiones se integran en un espacio singular, complejo y cambiante. Es por ello que resulta necesario asumir un enfoque multidimensional para interpretar y ordenar la observación de la práctica docente.

#### Las prácticas docentes a lo largo de la investigación educativa

Perez Gómez (1989) realizó un análisis de las investigaciones empíricas producidas en el campo de la enseñanza entre las décadas del sesenta y del setenta. Estas investigaciones arrojaron información diversa acerca de los múltiples factores que inciden en el proceso de enseñanza.

Al respecto Perez Gómez señala que cada una de estas investigaciones parten de modelos conceptuales específicos que orientan la atención hacia algunos de los aspectos particulares de la vida en el aula. Esta perspectiva selectiva se ve reflejada en los diferentes modelos explicativos de la práctica docente cuya evolución *“se ha producido en un sentido de mayor profundización y extensión, para abarcar y reflejar con mayor fidelidad la complejidad de los fenómenos reales que ocurren en el ámbito natural del aula”* (Perez Gómez, 1989: 96).

En este sentido, al analizar las prácticas docentes debe estar presente la idea de que ninguno de los modelos explicativos se identificará en el aula en forma pura sino que se podrá advertir, a partir del análisis de las dimensiones de la práctica docente, una prevalencia de las características propias de un modelo respecto de los demás.

Son tres los tipos de configuraciones de la práctica docente identificadas:

- La práctica docente como actividad técnica en la que subyace un modelo pedagógico proceso-producto.
- La práctica docente como comprensión de significados en la que subyace un modelo pedagógico mediacional.

- La práctica docente como espacio de intercambios socioculturales en la que subyace un modelo pedagógico ecológico.

- **Las concepciones sobre la enseñanza**

Estudiar las prácticas de enseñanza para sustentar las orientaciones didácticas que contribuyan al mejoramiento de la docencia implica atender a las concepciones que los profesores tengan sobre la misma.

Uno de los conceptos que se utilizan para estudiar las concepciones que tienen los profesores sobre la enseñanza, es el de teorías implícitas, las que se definen como “*simplificaciones de la estructura correlacional del mundo*”, dando lugar a la construcción de modelos mentales o interpretaciones de la realidad con las que el sujeto opera. Las mismas tienen una “*función descriptiva o predictiva de los acontecimientos pero escasamente explicativa*”. Dada su naturaleza de representaciones implícitas, no serían accesibles a la reflexión consciente (Pozo Muncio, 2001:230).

Rodrigo, Rodriguez y Marrero (1993:245) definen las teorías implícitas sobre la enseñanza como “*teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica. Por lo tanto, son una síntesis de conocimientos culturales y de experiencias personales*”. En esta definición marcan la conexión entre los conocimientos subjetivos y experienciales y los conocimientos formales y profesionales que subyacen a la concepción de enseñanza que poseen los profesores.

La investigación producida hasta el momento no ha demostrado que exista una relación directa entre creencias, teorías o representaciones de los profesores sobre la enseñanza y su práctica docente; por el contrario numerosas investigaciones refieren la frecuente contradicción entre lo que se piensa y lo que se hace. (Carretero, 1991; Murray y Macdonald, 1997; Molpeceres y otros, 2001; Tillema y Hayon, 2005)



Para poder relevar el pensamiento del docente sobre la enseñanza desde el análisis de sus teorías implícitas, es necesario generar una situación en que el mismo reflexione sobre su práctica de enseñanza y desde una acción discursiva pueda describir la misma. Reflexionar sobre la acción supone tomar distancia de la misma y convertirla en objeto de conocimiento mediante representaciones conceptuales explícitas. Es allí donde pueden presentarse los problemas de coherencia entre el pensamiento y la acción. Schön (1992) se refiere a “*la teoría expuesta*” que produce el sujeto cuando intenta explicar sus acciones desde el lenguaje usual y a “*la teoría en uso*” que es la que utiliza en la actuación. La enunciación de las acciones no reflejaría exactamente a las mismas ya que implica un nivel diferente de construcción.

La reflexión sobre la acción supone el control de los propios procesos cognitivos y la capacidad de orientar estratégicamente los mismos hacia propósitos específicos. Cuando las restricciones estructurales de las teorías implícitas de un docente impiden dar respuesta adecuada a demandas del contexto de enseñanza, se puede producir una reestructuración de las teorías implícitas, mediante una reflexión consciente sobre las mismas. Esa reflexión sobre la práctica inicia un proceso de cambio conceptual que, hasta que se refleja en la actuación, puede afectar la coherencia entre pensamiento y la actuación. Al respecto, Carretero (1991:19) señala que “*la mayoría de los docentes sabemos que desde que concebimos algo hasta que lo logramos llevar al terreno de la práctica, existe un largo camino que en muchos casos resulta difícil de transitar*”. Carretero destaca la dificultad que implica para un docente cambiar sus teorías o prácticas cotidianas y señala la necesidad de que el docente visualice la modificación de su práctica como un crecimiento potencial y no como la superación de un problema o defecto en la misma. El proceso de cambio conceptual requiere de una base afectiva o de confianza para poder iniciarse.

### **Material y Métodos**

Se realiza un trabajo de investigación con un abordaje cualitativo y de nivel descriptivo. El abordaje cualitativo, privilegiando la observación in situ del desarrollo de las prácticas concretas de enseñanza, permite la conceptualización de las mismas desde una perspectiva que integra los aportes de las corrientes pedagógicas actuales. En este sentido, se enfatiza la construcción de los datos desde el propio análisis de las observaciones realizadas. El diseño

descriptivo indaga las concepciones de enseñanza prevalentes entre los docentes de la carrera de medicina a través de un instrumento psicométrico.

### Instrumentos empleados para el relevamiento de la información

- *Ficha de observación*

La ficha de observación de clases abarca a las dimensiones de la práctica docente identificadas en el marco teórico: planificación, estructuración metodológica de la clase, procedimientos de evaluación implementados, la interacción en el aula, la organización de la vida en el aula, el tipo de tareas académicas. En tal sentido se identifican una serie de aspectos que deben ser observados en el aula para describir la presencia o ausencia de dichas dimensiones en las prácticas docentes observadas. Asimismo se referencian palabras claves para la narración de la observación que representan conceptos desarrollados sobre cada dimensión en el marco teórico.

- *Inventario Atribucional de Teorías Implícitas (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993)*

Para relevar las concepciones de enseñanza se utiliza el Inventario Atribucional de las teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza, elaborado por Rodrigo y otros (1993). Este instrumento está compuesto por 33 frases autorreferenciales que se puntúan mediante escala Likert de cinco puntos y corresponden a las siguientes teorías: Teoría dependiente, Teoría productiva, Teoría expresiva y Teoría interpretativa

Cada escala presenta así un puntaje máximo teórico que será de 56 puntos para aquellas que poseen 7 ítems y de 48 puntos para las de 6 ítems. El puntaje mínimo teórico es 0 puntos para todas las escalas. Los resultados de Rodrigo (1993) respecto de la correlación media de todas las teorías es  $r = .83$  con un nivel de significación de  $p = .001$  (muestra 100 Docentes EGB).

### **Conclusiones principales**

- 1- **El docente configura intencionalmente su práctica como mediador entre los conocimientos a adquirir por los estudiantes y las capacidades de apropiación de los mismos.** El 64% de los docentes de la carrera de medicina (16 profesores) configura su práctica de enseñanza conforme a un modelo de “práctica docente como comprensión de

significados”. Este tipo de prácticas docentes rescata la importancia de reconocer, tanto en el docente como en los alumnos, su capacidad para procesar la información a la que somos sometidos en cada instante por la interrelación que se produce con el contexto social. En este sentido, se trata de docentes que asumen la explícita intención pedagógica de relevar los conocimientos previos de los estudiantes, identificar sus necesidades e intereses y adaptar los materiales de trabajo y actividades académicas a dichas características relevadas. Estos profesores pretenden intervenir sobre las variables contextuales que operan en la vida del aula, orientando diferentes aspectos -el tiempo destinado al desarrollo de las diferentes actividades académicas, la utilización del espacio, los segmentos de intercambio, entre otros- a las expectativas de trabajo definidas. Asimismo, son docentes que piensan la enseñanza como una actividad mediante por la que se debe favorecer la participación activa del alumnado en el proceso educativo y ante la cual, el docente debe disponer de principios de procedimiento y valores que presidan su intervención y le otorguen intencionalidad pedagógica.

- 2- **El espacio físico condiciona la actuación del docente en el aula.** La práctica docente como comprensión de significados sustentada en una concepción de la enseñanza con base en las teorías expresiva e interpretativa, se da con mayor frecuencia en el contexto del aula que en el contexto de los hospitales -donde los estudiantes interactúan con los pacientes- y en las asignaturas del ciclo básico de la carrera de Medicina. Podría inferirse que la mediación del docente entre el alumno y el conocimiento a apropiarse pretende servir de andamio o soporte para favorecer un aprendizaje significativo por parte de los estudiantes, que no desvirtúe la naturaleza del conocimiento experto esperado y que permita incentivar el desarrollo de ciertas competencias explícitamente reconocidas como necesarias, en la formación inicial del médico. Esta mediación docente permitiría crear las bases para que puedan recibir y entender los contenidos de la formación clínica. Contrariamente, en contextos físicos hospitalarios, donde se desarrollan la mayoría de las asignaturas del ciclo clínico, la configuración de la intervención docente prevalente es “la práctica docente como espacio de intercambios socioculturales” (la misma se presenta en 8 de los 11 docentes que desarrollan su actividad en el ciclo clínico de la carrera). Aquí la mediación entre los conocimientos a apropiarse y los estudiantes se produce en el contexto

de los intercambios socioculturales que se genera en torno a los pacientes. En una relación dialéctica entre la teoría y la práctica, el *conocimiento se construye en la acción* (Schön, 1992). Estos docentes adscriben a una concepción de enseñanza descentralizada, construida en base a espacios de negociación constante de significados y expectativas de trabajo, relación dialógica permanente entre los estudiantes, con los pacientes, con el docente y con la realidad que se configura y determina las orientaciones del proceso educativo. Son prácticas esencialmente ecológicas donde todas las dimensiones que se presentan en el espacio de trabajo determinan un clima psicosocial de intercambios y construcciones cooperativas.

- 3- **La planificación constituye parte de la tarea que desarrollan los profesores universitarios** Se evidenció, tanto en la observación de las prácticas docentes como en el relevamiento de las concepciones de enseñanza, una intención explícita del docente por definir las expectativas de trabajo de cada clase. Esta explicitación da cuenta de la toma de decisiones proactiva que realiza el docente, la que en la mayoría de los casos se negocia con los estudiantes conforme a sus intereses y conocimientos previos.
  
- 4- **Se puede advertir que aquellos profesores que configuran su intervención docente conforme al modelo de “la práctica docente como comprensión de significados” presentan una relación directa con las representaciones mentales que tienen sobre la enseñanza.** Se trata de docentes que tienen explícitas intenciones pedagógicas al abordar el proceso de enseñanza tanto en términos de los resultados de aprendizaje esperados como en el reconocimiento de los intereses, necesidades y conocimientos previos de los estudiantes, a los fines de adecuar la organización de las actividades académicas a un espacio de construcción y de intercambios en torno al objeto de estudio propuesto. Tanto en su concepción de la enseñanza como en su actuación se relevan regularidades referidas a:
  - a. La intencionalidad pedagógica en su intervención docente materializada en el programa de la asignatura -al cual se hace referencia verbal- y en recursos didácticos que se emplean en el aula -guías de aprendizaje, diapositivas, fotos, láminas-.

- b. Una preocupación evidente por negociar con los estudiantes las expectativas de trabajo para orientar el tiempo de las actividades previstas y su organización. Una frase que evidencia esta preocupación con la que todos los docentes que se encuentran en este grupo de la muestra de profesores manifestó total acuerdo es *“en mis clases siempre seleccionamos los textos y materiales para trabajar según los objetivos que hemos propuesto y previa discusión entre todos en clase”*.
- c. La evaluación de los alumnos durante la clase mediante el interrogatorio como mecanismo para evaluar el nivel de comprensión y tomar decisiones respecto de los temas a reforzar, revisar o ajustar.

5- **Los docentes que presentan, o en su concepción de la enseñanza o en su práctica docente, evidencias de una mirada técnica no establecen relación de continuidad entre su actuación y su percepción.** Durante muchos años la mirada técnica de la enseñanza, sustentada en un modelo de educativo donde el comportamiento del profesor aparece relacionado con el rendimiento del alumno fue el estilo de enseñanza prevalente en la manera de comprender y actuar la docencia y en los programas de capacitación profesional. Esta rutinización de técnicas de intervención docente para la obtención de resultados de aprendizaje específicos, aún caracteriza la práctica profesional de algunos docentes que, ante situaciones divergentes, se encuentran limitados para afrontarlas con diferentes perspectivas de intervención. Concebir la vida en el aula desde una racionalidad técnica, genera como problema fundamental el enfrentarse a una realidad compleja, incierta y cambiante que se resiste a ser encasillada. Estos docentes desarrollan una práctica rutinaria en el aula aunque exponen una teoría acerca de su concepción sobre la enseñanza que dista de dicha práctica técnica, incorporando elementos propios de teorías expresivas e interpretativas de la enseñanza.

6- **Los programas de capacitación, perfeccionamiento y actualización docente deben poner el acento en promover la reflexión del docente sobre sus prácticas y concepciones de la enseñanza aceptando el pluralismo profesional como una manera de abordar la didáctica del nivel superior.** Admitir que cada práctica didáctica es

singular, que es necesario que cada docente construya conforme a conocimientos formales, intuitivos y reflexivos su concepción de la enseñanza implica orientar las políticas de perfeccionamiento docente hacia la promoción del pensamiento reflexivo, la toma de conciencia de esas estrategias cognitivas con que opera el docente en la configuración de la enseñanza. Si los programas de formación docente no apuntan a promover la autorreflexión docente como punto de partida para la comprensión de sus estrategias de enseñanza y sus limitaciones y, desde allí, a favorecer la toma de conciencia sobre la necesidad de asumir un rol docente con conocimiento científico, con autonomía de gestión y con responsabilidad sobre sus intervenciones, no se puede solicitar a los estudiantes que alcancen tales competencias profesionales.

Se plantea un nuevo tema a profundizar mediante la investigación, referido a posibles modalidades para el diseño de programas de formación docente. Programas que resulten facilitadores de prácticas reflexivas, procurando que los profesores tomen conciencia de sus propias maneras de pensar y actuar en torno a la tarea docente. Estas propuestas deberían propiciar entornos cooperativos en los que la revisión crítica de las propias prácticas sea resignificada desde la especificidad del campo profesional convocante.

## Bibliografía

- Atkinson, T., Claxton, G. **El profesor intuitivo**, Barcelona: Editorial Octaedro, 2002.
- Augustowsky, G. **Las paredes del aula**. Bs.As.: Editorial Amorrortu, 2005.
- Camillioni A, Celman S, Litwin, E, Palou De Maté, C. **La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo**. Bs.As: Piados. 1998
- Carretero, M **La investigación europea sobre enseñanza y aprendizaje** en Carretero, M; Bennett, N; Järvinen, A; Pope, M; Ropo, E. Procesos de enseñanza y aprendizaje. Aique. 1991
- Colls, C, Palacios J, Marchesi, A. Desarrollo psicológico y educación, Tomo II, Madrid: Alianza Editorial, 2004.
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S., Manning, F. **Aprender a cambiar**. Barcelona: Editorial Octaedro. 2001.
- Kember, **A reconceptualization of the research into university academic's conceptions of teaching**, Learning and Instruction Vol. 7 N° 3: 255-275. 1997.
- Murray, K.; Macdonald, R. **The disjunction between lecturers' conceptions of teaching and their claimed educational practice**. Higher Education 33: 331-349. Kluwer Academic Publishers. 1997
- Molpeceres, M.; Chulvi, B.; Bernad, J.C. **Concepciones sobre la enseñanza y prácticas docentes en un sistema educativo en transformación: un análisis en los PGS**. Organización

- Internacional del Trabajo. Centro Interamericano de investigación y documentación sobre formación docente. España: 2004
- Pozo Muncio, I. **Aprendices y maestros, la nueva cultura del aprendizaje**, Madrid: Editorial Alianza, 2001.
  - Pratt, D.D. **Conceptions of teaching**. *Adult Education Quarterly* 42 (4), 203-220 en A Reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. 1992.
  - Rodrigo Rodríguez, A. y Marrero J. **Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano**. Madrid: Aprendizaje/Visor, 1993.
  - Samuelowicz, K. **Revisiting academics' beliefs about teaching and learning**. *Higher Education* 41: 299-325. Kluwer Academic Publishers. 2001
  - Tillema, H. **Facing dilemmas: teacher-educators' ways of constructing a pedagogy of teacher education**. Vol. 10, Nº 2, 203-217. *Teaching in Higher Education*. 2005
  - Zabalza, Miguel A. **La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas**. Narcea, S.A. de Ediciones.2004