

Imágenes y concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en estudiantes universitarios futuros profesores.

Flores, Fernando Agustín.

Cita:

Flores, Fernando Agustín (2008). *Imágenes y concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en estudiantes universitarios futuros profesores. XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-032/304>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/efue/32R>

IMÁGENES Y CONCEPCIONES SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS FUTUROS PROFESORES

Flores, Fernando Agustín

Secretaría General de Ciencia y Técnica, Universidad Nacional del Nordeste. Argentina

RESUMEN

Se exponen algunos resultados obtenidos en una investigación cuyo principal objetivo fue caracterizar en sus aspectos más salientes las modelizaciones de estudiantes avanzados de un profesorado de la Facultad de Humanidades de la UNNE acerca de la actuación docente. Específicamente, en este trabajo el análisis gira en torno a dos interrogantes complementarios: ¿Cómo se imaginan estos futuros docentes en situación de enseñanza, y cómo conciben la situación de aprendizaje del alumnado?. Las imágenes y concepciones que emergen del análisis se interpretan en términos de las tradiciones vigentes en la formación docente. En efecto, estos modelos o tradiciones conllevan sus propias imágenes de la tarea docente, y vehiculizan concepciones acerca de la formación del profesorado. Para captar estas cuestiones se presentaron frases con opciones de respuestas pre-categorizadas. La información recabada fue posteriormente discutida y ampliada en grupos focales. Los hallazgos principales revelan que al reconstruir las modelizaciones de la acción docente y confrontarlas con los modelos teóricos, emergen concepciones e imágenes de la enseñanza y el aprendizaje en el aula que estarían correspondiendo a modelos de docencia diferentes. Se observa la presencia de posiciones superpuestas sustentadas por la tradición academicista y el enfoque práctico orientado a la vertiente artesanal y espontaneista.

Palabras clave

Tradiciones Futuros profesores Enseñanza-aprendizaje

ABSTRACT

IMAGES AND CONCEPTIONS ON EDUCATION AND THE LEARNING IN UNIVERSITY STUDENTS FUTURE PROFESSORS
Some results of an investigation are exposed, whose main intention was to characterize in it's more salient aspects the modelizaciones of students advanced of a teaching of the Faculty of Humanities of UNNE about the educational performance. Particularly, in this work the analysis turns around two complementary questions: How these educational futures in education situation imagine, and how they conceive the situation of learning the pupils. The images and conceptions that emerge from the analysis interpret in terms of the effective traditions in the formation of the teaching. In effect, these models or traditions entail their own images of the educational task, and vehiculizan conceptions about the formation of the teaching. In order to catch these questions phrases with options of pre-categorizadas answers appeared. The obtained data later was discussed and extended in focal groups. The main findings reveal that when reconstructing the modelizaciones of the educational action and confronting them with the theoretical models, emerge conceptions and images from the education and the learning in the classroom that would be corresponding to different models of teaching. The presence of superposed positions is observed sustained by the academicista tradition and the oriented practical approach to the artisan slope - espontaneista.

Key words

Traditions Future professors Education-learning

INTRODUCCIÓN

El propósito de esta comunicación es presentar y discutir algunos resultados obtenidos en una investigación denominada: *Modelizaciones de la actuación docente en estudiantes universitarios futuros profesores*, relativos a uno de sus objetivos generales que propuso caracterizar en sus rasgos más significativos las modelizaciones de la actuación docente en estudiantes avanzados del profesorado en Ciencias de la Educación, carrera perteneciente a la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste. Es la intención de este trabajo explorar y describir las concepciones e imágenes presentes en la conformación del pensamiento pedagógico de estos estudiantes, acerca de la enseñanza y el aprendizaje en el aula; y acerca de qué lugar ocupan y qué tarea cumplen en esa relación, para interpretar estas cuestiones en términos de modelos de docencia vigentes en la formación inicial del profesorado.

Este estudio se ubica en la línea de investigación del pensamiento pedagógico de docentes y estudiantes. En el marco de la psicología educacional, más precisamente desde la vertiente cognitiva, se enfocan estos procesos de pensamiento en torno a las concepciones, teorías y creencias personales (Marrero, 1992; Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993). Entienden estos autores, que para llegar a comprender el pensamiento de docentes y estudiantes hay que calar en la red ideológica de teorías y creencias, éstas determinan el modo como el docente da sentido a su mundo en general y a su práctica de enseñanza en particular.

Desde este punto de vista, las concepciones son entendidas como marcos organizadores, generalmente implícitos, que condicionan la forma en que se afrontan las tareas. Aunque son el resultado de procesos constructivos que se llevan a cabo personalmente, sus formas de uso y contenidos tienen origen social. Por su parte, la noción de imágenes sociales, tal como la conceptualiza Angulo Rasco (1999), combina sentimientos, valores, necesidades y creencias; engloba a la experiencia pasada, a partir de las cuales se van a organizar y significar experiencias posteriores. Estas imágenes socialmente determinadas incluyen un conjunto de concepciones acerca de cómo somos enseñando y cómo esperamos que los alumnos aprendan, también, qué lugar y qué tarea nos cabe en esa relación.

Se trata entonces de imágenes y concepciones que los futuros profesores han construido desde la experiencia y en la experiencia de ser estudiantes, que están especialmente arraigadas cuando se encuentran finalizando su trayecto de formación de grado. Su estudio cobra particular importancia si las interpretamos en el marco de las tradiciones o modelos de docencia vigentes en los procesos de formación del profesorado. Hay que aclarar que aún cuando aparezcan modelos teóricamente definidos, en la práctica ninguno de ellos se encuentra en estado puro.

Los modelos de docencia considerados en este estudio son los planteados por Davini (1995), Diker y Terigi (1997), y Pérez Gómez (1992). Ellos son: el modelo normalizador, el academicista y el técnico-eficientista. Además, se incorporó en el análisis tendencias aún no consolidadas en tradiciones, a decir de Davini, estas tendencias o enfoques circulan en el discurso y en el imaginario de los docentes aunque sin plasmarse en planes concretos de formación. Se incluyeron dos enfoques, el práctico en sus dos orientaciones (la espontaneista y la reflexiva), y el crítico.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

La perspectiva metodológica es de carácter exploratoria - descriptiva con abordaje cualitativo, por su intencionalidad de tratar una problemática compleja en un entorno natural y específico. El estudio se llevó a cabo en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste que prepara profesores en diversos campos disciplinares para intervenir en los niveles medio y superior del sistema educativo. La muestra estuvo constituida por veintidós estudiantes avanzados del profesorado de Ciencias de la educación, quiénes se encontraban cursando el quinto y último año de la carrera.

La información se obtuvo en dos etapas sucesivas. En la prime-

ra, a partir de un cuestionario semi-estructurado de preguntas de respuestas abiertas y cerradas, los resultados que se exponen provienen de respuestas pre-categorizadas en dos variantes, para ser jerarquizadas según la preferencia de los estudiantes y para señalar las opciones que consideran más importantes.

La etapa siguiente, mediante la implementación de grupos focales, cuyo propósito fue discutir, ampliar y profundizar la información recabada por el primer instrumento. Se organizaron cuatro grupos de discusión, reunidos y conformados para los fines de la investigación, con la presencia de estudiantes de ambos sexos (aunque no se logró distribuir por partes iguales, en razón de que fueron pocos los estudiantes varones), que poseían distintos tiempos en el cursado de la carrera, algunos alumnos concordaron en su cursado con los tiempos estipulados en el Plan de Estudio, otros extendieron estos tiempos, y aún otros los adelantaron.

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Se elaboraron tres categorías empíricas con el fin de exponer los resultados de forma ordenada y resumida.

a)- Las características de la buena enseñanza y el buen aprendizaje. La mayor parte de los estudiantes señaló en el cuestionario, que existen posibilidades ciertas de que el profesor genere una buena enseñanza cuando logra relacionar los contenidos disciplinares con las experiencias y los saberes que poseen los alumnos. Consistentemente, se indicó que los buenos aprendizajes ocurren cuando los alumnos relacionan los saberes que están adquiriendo, y se esfuerzan por comprender sus significados.

Llamativamente, en los grupos focales cuando se solicitó que caracterizaran la buena enseñanza, se otorgó mayor importancia a los modos de transmisión del contenido de la asignatura más que a su selección y organización. Sin embargo, aunque mostraron acuerdo en rasgos que ubican a la buena enseñanza básicamente en el formato tradicional de clases magistrales, se hallaron matices diferenciados que flexibilizan esta postura, tales como: "...desarrollar las clases en un clima informal y de confianza...", "...pensar en actividades que impliquen desplegar la creatividad...", "...promover la participación y constante interacción de los alumnos..." Una postura diferente y enfrentada, sostiene que el docente es un colaborador en los aprendizajes de los alumnos, antes que un transmisor de contenidos. Esta posición pone en primer plano el carácter flexible e informal del trabajo del docente en el aula, en donde el alumno ocupa un lugar preponderante en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Respecto a los buenos aprendizajes, se acordó que pueden suceder cuando el docente percibe las necesidades de aprendizaje de los alumnos y organiza el contenido en función de los mismos. Otros estudiantes, en cambio, conjeturaron que para lograr buenos aprendizajes primero el profesor deberá crear un ambiente calido y agradable en la clase, y el alumno tendrá que estar suficientemente motivado. En este sentido, sostuvieron que depende de las ganas que tenga el alumno para aprender y después que exista un ambiente adecuado y una relación de confianza con el profesor. Finalmente, algunos estudiantes han defendido la idea de que un buen aprendizaje ocurre cuando el alumno logra transferir lo adquirido en clase a situaciones concretas de su vida.

b)- Los saberes y las acciones importantes en situación de enseñanza. La mayor parte de los estudiantes que completaron el cuestionario, coincidió en señalar que el conocimiento más importante que dispone el profesor en situaciones de enseñanza, proviene de la constante revisión y reflexión de su propia experiencia en la docencia. En cuanto a las acciones en situación de enseñanza, la mayoría marcó la importancia de aquellos procedimientos que utiliza el docente para afrontar las situaciones imprevistas que suelen suceder en el aula. Concordantemente, en los grupos tomó fuerza la concepción del docente como alguien preparado y capaz de analizar sus prácticas y redefinir en el curso de la enseñanza, su propuesta didáctica y su actuación. Se percibió cierta convicción en parte de los grupos, que sin la presencia de los saberes que provienen del estudio y reflexión

de la propia experiencia en el aula, el docente caería en una actuación sin fundamentos, sin consistencia y sin aval. Sin embargo, mientras que la revisión y reflexión de los docentes de su práctica cotidiana en el aula no se encuentre apoyada de contenidos interpretativos, la capacidad para producir experiencias significativas es limitada.

c)- Los aspectos estimados en el aprendizaje de los alumnos. Al menos dos tercios de los estudiantes señaló en el cuestionario, que el aspecto más importante para que los alumnos logren aprender, fue *la dedicación en tiempo y esfuerzo al estudio*. Del mismo modo, se otorgó importancia a *la participación activa del alumno en el desarrollo de la clase*. Coherente con parte de estos primeros resultados, en los grupos focales se sostuvo con firmeza que *para aprender el alumno tiene que dedicar tiempo y esfuerzo en el estudio*, se agregó, además que tiene que estar dispuesto a hacerlo, es decir, hallarse suficientemente motivado para emprender con éxito sus aprendizajes. Por otra parte, sostienen que no se aprende en el momento sino que el aprendizaje demanda su tiempo. En este sentido, se ha dicho que lo estudiado se comprende después de un tiempo, consideran que el aprendizaje no es repentino o inmediato, sino que demanda tiempo. Estos estudiantes conciben a los aprendizajes como fruto de la relación de distintos saberes, fundamentalmente reconocen el saber disciplinar y el saber que el alumno trae de su experiencia de vida, y esto logra el alumno con tiempo y esfuerzo.

CONCLUSIONES

La descripción de los resultados obtenidos mediante la aplicación del cuestionario y su posterior confrontación con los modelos teóricos de docencia, reveló la presencia significativa del modelo práctico con rasgos que enfatizan la dimensión espontánea y experiencial de la actuación docente. Sin embargo, esta primacía se diluye cuando se integró la información de las producciones grupales. Aparecieron elementos contradictorios en los puntos de vista que sostienen estos futuros profesores respecto de la enseñanza y el aprendizaje en el aula. Se otorgó un lugar destacado a *los contenidos y su transmisión*, si bien se exhibieron ciertas variaciones en este modo de concebir la enseñanza, básicamente a estas posiciones se los puede agrupar dentro de una visión academicista aunque con matices que la hacen más moderada respecto de la postura clásica. Desde una posición diferente, en cambio, aunque consistente con los resultados interpretados del primer instrumento, se sostuvo que el alumno es el centro de la enseñanza y no un mero consumidor de la misma, privilegiando como eje de estructuración de las tareas de enseñanza sus intereses, motivaciones, deseos y relaciones con el medio. La discusión giró desde la importancia del contenido y su transmisión hacia los intereses del alumno y su proceso de aprendizaje, de los que *otorgaban mayor peso a la transmisión verbal o la exposición de forma oral del contenido de la asignatura a impartir, se pasó a los que resaltaban casi exclusivamente la dimensión espontánea y natural de la clase, desde esta posición se otorgó un importante reconocimiento al papel de la improvisación en la actuación docente, privilegiando la intervención sobre la planificación. Sostuvieron que la enseñanza nunca puede ser una práctica estática y bien organizada.*

Por su parte, la concepción del aprender operan de un modo no totalmente consistente con relación a la integración de las dimensiones tratadas, en el sentido de que aparecen elementos que se los pueden interpretar dentro del enfoque práctico (colocar la actividad del alumno en el centro de la enseñanza, subrayar los aspectos motivacionales del aprendizaje, relacionar los conocimientos); en tanto que al mismo tiempo surgen otros elementos que obedecen a concepciones más clásicas, por ejemplo, hacer hincapié únicamente en el tiempo y el esfuerzo por aprender.

El análisis del conjunto de estos resultados, parece indicar que en las imágenes sociales que poseen estos futuros profesores agrupan concepciones que, por un lado, colocan a la actividad del alumno y sus intereses como estructurantes de la actuación docente, y otro lado, sitúan el énfasis en los contenidos disciplinares y su transmisión. En estas concepciones emergentes

aforan aspectos que corresponden a modelos de docencia diferentes, se observa la presencia de posiciones superpuestas sustentadas por la tradición academicista y el enfoque práctico de orientación espontaneista. En síntesis, el funcionamiento de las imágenes sociales que poseen los estudiantes futuros profesores es sutil, en ella conviven de forma silenciosa, concepciones de la tarea de enseñar y el modo de aprender de los alumnos, distintas y hasta opuestas. Estas concepciones clara está no adscriben a una determinada tradición o modelo de formación docente, y mientras no sean suficientemente explicitadas y discutidas difícilmente la aparición de nuevos enfoques logrará orientar el trabajo cotidiano del docente en el aula.

BIBLIOGRAFÍA

- ANGULO RASCO, F. (1999) De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. En Pérez Gómez, A. Barquín Ruiz, J. Y Angulo Rasco, F. (Coord.) Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica. Madrid: Akal.
- DAVINI, M. C. (1995) La formación docente en cuestión: Política y pedagogía. Bs. As. Paidós.
- DIKER, G. y TERIGI, F. (1997) La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Bs. As. Piados.
- MARRERO, J. (1992) Las teorías implícitas del profesorado: un puente entre la cultura y la práctica de la enseñanza. Universidad de Sevilla
- MARRERO, J. (1993) Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de enseñanza. En Rodrigo, M.; Rodríguez, A. y Marrero, J. (coord.) Las teorías implícitas. Madrid: Aprendizaje VISOR
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1992) La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. En Gimeno Sacristán, J. Y Pérez Gómez, A. (Coord.) Comprender y transformar la escuela. Madrid: Morata.