XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2007.

Concepciones implícitas de estudiantes futuros profesores sobre la actuación docente.

Flores, Fernando Agustín.

Cita:

Flores, Fernando Agustín (2007). *Concepciones implícitas de estudiantes futuros profesores sobre la actuación docente. XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/000-073/286

ARK: https://n2t.net/ark:/13683/e8Ps/DHF

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto*. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: https://www.aacademica.org.*

CONCEPCIONES IMPLÍCITAS DE ESTUDIANTES FUTUROS PROFESORES SOBRE LA ACTUACIÓN DOCENTE

Flores, Fernando Agustín
Secretaría General de Ciencia y Técnica - Universidad Nacional del Nordeste. Argentina

RESUMEN
Se informan resultados de una investigación cuyo propósito fue caracterizar las modelizaciones de estudiantes de un profesorado de la Facultad de Humanidades de la UNNE acerca de la actuación docente. Estos modelos aprehendidos se convierten en los inicios del ejercicio de la profesión, incluso de manera involuntaria, en orientadores de la acción. En esta ponencia el análisis recupera los contenidos de estas modelizaciones sobre las fuentes del aprendizaje docente, las funciones y las cualidades implicadas en el ejercicio de la docencia. Se aplicó un cuestionario semiestructurado a una muestra de veintidós estudiantes del último año y se organizaron grupos focales de discusión. Los resultados revelan que predomina la convicción de que los conocimientos adquiridos en la experiencia son la fuente más importante para aprender a enseñar, consistentemente la vocación y la actitud flexible ante los cambios son concebidas como cualidades indispensables del buen profesor, y éste pierde su función de enseñante para pasar a ser moderador, facilitador u orientador. Estas concepciones se corresponden con el modelo práctico, privilegiando la dimensión espontánea e intuitiva antes que reflexiva de la actuación docente, abandonando el concepto de profesor tradicional, académico o enciclopedista y el del experto técnico, propio del enfoque de racionalidad Técnica.

Palabras clave
Estudiantes Concepciones Implícitas Enseñanza

ABSTRACT
IMPLICIT CONCEPTIONS OF FUTURE STUDENTS PROFESSORS ON THE TEACHER PERFORMANCE
Results inquire into an investigation whose intention was to characterize the modelizaciones of students of a teaching of the Faculty of Humanities of UNNE it about the teacher performance. These apprehended models become the beginnings of the exercise of the profession, even of involuntary way, in orientation of the action. In this communication the analysis recovers the contents of these modelizaciones on the sources of the teacher learning, the functions and the qualities implied in the exercise of teaching. A semistructured questionnaire was applied to a sample of twenty-two students of the last year and focal groups of discussion organized themselves. The results reveal that the conviction that predominates the knowledge acquired in the experience are the source most important to learn to teach, consistently the vocation and the flexible attitude before the changes is conceived like indispensable qualities of the good professor, and this one loses its function of transmitting to happen to be moderator, facilitador or orientator. These conceptions correspond with the practical model, privileging reflective the spontaneous and intuitive dimension before of the teacher performance, leaving the concept of traditional, academic or enciclopedista professor and the one of the technical expert, own of approach of technical rationality.

Key words
Students Implicit Conceptions Education

INTRODUCCIÓN
En este trabajo se presentan e interpretan resultados obtenidos en una investigación, cuyo objetivo fue examinar la apropiación de modelos de actuación docente en estudiantes del profesorado de Ciencias de la Educación que estaban finalizando la carrera. En particular, en esta ponencia el análisis examina las concepciones implícitas de los estudiantes sobre las fuentes del aprendizaje docente, las funciones y las cualidades implicadas en el ejercicio de la docencia para recuperar el contenido de sus modelizaciones acerca de la actuación docente.
En las últimas décadas, en el marco de la Psicología Educacional, ha cobrado creciente interés el estudio de los procesos de pensamiento del profesor, sobre todo en lo atinente al desarrollo de creencias y teorías personales sobre tópicos como son: la enseñanza, el aprendizaje y la construcción del conocimiento. Diversos autores coinciden en señalar que el interés por este tipo de estudios abre posibilidades de generar alternativas para una mejor comprensión, modificación y gestión de las prácticas pedagógicas (Assaël y Soto, 1992; Feldman, 1992).
Los textos revisados dan cuenta de una tendencia señalada por José Contreras (1996), la pedagogía ha evidenciado un deslizamiento a lo largo de las dos últimas décadas, de ser un discurso *dirigido a* los enseñantes, centrado en las técnicas y métodos óptimos a aplicarse en la educación de los alumnos, ha pasado a ser un discurso *sobre* los enseñantes, centrado en lo referente al cambio y la formación docente. Se ha pasado así de la preocupación de *qué hacer con los alumnos* a la preocupación de *qué hacer con el profesorado*, a partir de una toma de conciencia del papel central que los docentes juegan en la implementación de propuestas innovadoras.
Desde esta perspectiva, se reconoce que una parte importante de las decisiones y acciones de los profesores depende de sus concepciones acerca de la enseñanza, éstas dan sentido a su actuación y le permiten interpretar y hacer frente a los sucesos del aula. Marrero (1993), las define como elaboraciones personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica. En este sentido, siguiendo a Bruner (2003), si bien los procesos constructivos se llevan a cabo personalmente, sus formas y contenidos se originan en la participación y negociación en el interior de determinados grupos sociales que comparten actividades comunales, adquiriendo así carácter convencional o canónico. Además, destaca que estas construcciones se ponen en juego durante la inserción en las instituciones y sus culturas, facilitando la comprensión de las realidades construidas por los semejantes, los intercambios y procesos de negociación, tanto la consolidación motivada de intenciones y metas.
Este estudio propone entonces interpretar la relación de las concepciones implícitas que poseen los futuros enseñantes sobre la actuación docente y los modelos de docencia que están presentes en la cultura a la cual pertenecen. En efecto, estos modelos o tradiciones conllevan sus propias visiones de la tarea docente, y vehiculizan por lo tanto concepciones acerca de la formación del profesorado.
Los modelos de docencia que Davini (1995), identifica como más característicos de América Latina son: *el modelo normalizador y disciplinador, el academicista, y el técnico - eficientista*.

Diker y Terigi (1997), reconocen también en la región otras tendencias no consolidadas en tradiciones, que circulan en el discurso y en el imaginario de los docentes aunque sin plasmarse en planes concretos de formación. Para nuestra situación en estudio, interesa especialmente incorporar *el enfoque práctico - artesanal y el práctico - reflexivo*. Por su parte, Pérez Gómez (1992), amplia el análisis ubicando características de *la perspectiva crítica* en la preparación del profesorado; porque es muy posible que se encuentren ciertos rasgos propios de tales Modelos de docencia en las concepciones de los estudiantes futuros profesores.

MÉTODO

El estudio fue de naturaleza exploratoria - descriptiva con enfoque cualitativo. Se llevo a cabo en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste que prepara profesores en diversos campos disciplinares para los niveles medio y superior. La muestra estuvo constituida por veintidós estudiantes del profesorado de Ciencias de la Educación que se encontraban cursando materias del ultimo año de la carrera.

La información se obtuvo en dos etapas consecutivas. En la primera, a partir de un cuestionario de preguntas de respuestas abiertas y cerradas, los resultados que se exponen provienen de respuestas pre-categorizadas en dos variantes, para ser jerarquizadas según su orden de prioridad y para señalar las opciones que se consideran más importantes. Posteriormente, se realizaron entrevistas mediante la estrategia de grupos focales de discusión con el fin de examinar con mayor profundizar y detalle los significados asociados a sus concepciones, que refieren a los aprendizajes requeridos para empezar a enseñar, a las funciones y a las cualidades relacionadas con el rol docente.

El análisis conjunto de estos resultados ofrece indicios que ayudan a comprender desde que modelo de docencia el estudiante del profesorado de Ciencias de la Educación se piensa, identifica y se proyecta.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La mayoría de los estudiantes encuestados coincidió en señalar que la fuente de aprendizaje docente más importante se apoya en la reflexión sobre la práctica educativa para comprender sus características y sus atravesamientos institucionales y socio-políticos, con la finalidad de desarrollar procesos de emancipación individual y colectiva. Con un reconocimiento sensiblemente menor, aparecen los saberes provistos por las experiencias concretas de enseñanza, y las competencias técnicas y destrezas pedagógicas. Sorprendentemente, los conocimientos disciplinares como fuente valiosa de aprendizaje docente no fue señalado por ningún estudiante. Mediante la implementación de grupos focales de discusión, se amplió esta información, observando que, nuevamente, prevalece la práctica concreta de enseñanza como fuente privilegiada de aprendizaje docente, se la concibe como una ocasión muy significativa para adquirir y construir nuevos conocimientos y disposiciones. Sin embargo, se observa una discrepancia, la práctica educativa ya no es percibida en su dimensión sociopolítica y emancipatoria, la imagen de los profesores como "intelectuales transformativos" propuesta por Giroux (1990), se ajustaba más a aquella concepción. En cambio, se asume en los grupos de forma predominante, que el docente aprende a enseñar conforme enseña, aprende vivenciando, el profesor tiene que desarrollar su sabiduría experiencial y su creatividad para afrontar las complejas, inciertas y cambiantes situaciones que se dan dentro del aula. Al respecto expresaban los estudiantes: "Se aprende a enseñar cuando efectivamente te toca dar clases"; "Por más teoría que vos tengas encima me parece que la práctica de enseñar no se puede transmitir, no se aprende a enseñar siguiendo una receta, vos te haces haciendo"; "Uno aprende de la experiencia, la práctica te da ciertos instrumentos para que el profesor pueda desempeñarse frente a determinada realidad, en cambio la teoría te hace imaginar que te vas a encontrar con el grupo perfecto, te vas a la realidad y resulta que tenes mil complicaciones", "...en ese momento uno se da cuenta verdaderamente si es lo que quiere hacer por el resto de su vida", "...el conocimiento lo tengo pero el problema se me presenta cuando tengo que aplicarlo en una situación concreta de enseñanza". Este aprendizaje basado en la experiencia, a decir de Porlán (2004), tiene un fuerte componente conservador al ser el resultado de un largo proceso de adaptación a la cultura escolar y profesional dominante.

También, se hallaron argumentos que, si bien se los agrupó dentro de esta categoría, presentan ciertas diferencias que pueden señalarse, los aprendizajes basados en la experiencia, según estos estudiantes, para que sean significativos se deben *combinar* con las teorías disponibles en el campo educativo. En palabras de una estudiante: "...la experiencia y los contenidos van juntos, yo creo más en una combinación entre ambos". Otro estudiante de manera un poco más elaborada rescata su valor formativo de la siguiente manera: "...la enseñanza concreta será una experiencia fructífera de aprendizaje sólo si somos capaces de analizarla con ayuda de un referente teórico más amplio".

Por otra parte, acordaron los distintos grupos que convertirse en profesor supone el conocimiento de la materia objeto de enseñanza, pero reconocieron que el dominio disciplinar por sí sólo no soluciona los problemas que debe enfrentar el profesor en su práctica diaria. Del mismo modo, surgieron posiciones que sin asumir plenamente la dimensión técnica de la profesión, reconocieron que existen situaciones educativas que han de enfrentar como docentes que son susceptibles de intervenciones que se pueden prescribir a partir de un conjunto de técnicas y conocimientos instrumentales.

Respecto a las concepciones de estos estudiantes de profesorado que refieren a las funciones y cualidades implicadas en el ejercicio de la docencia, los datos obtenidos mediante los dos instrumentos fueron consistentes, para los estudiantes la función más importante que debe realizar el docente es la de guía, orientador o facilitador de los aprendizajes del alumnado. Según esta concepción el alumno se sitúa en el centro de la enseñanza. Siguiendo a Porlán (2004), el profesor adopta el papel de coordinador, improvisando recursos, solucionado problemas y favoreciendo la participación, expresión y comunicación de todos los estudiantes. Los aspectos que aparecen más insistentemente en el intercambio discursivo que se produjo en los grupos, se vinculan más a la imagen de artista del profesor que a la de Técnico o la de Intelectual: "atender a las características singulares del grupo de alumnos", "a la imprevisibilidad del trabajo en el aula", "no podes anticiparte con absoluta certeza a los acontecimientos", "la característica de imprevisible de la clase te obliga a que seas creativo". Existe en estas expresiones una sobre valoración del carácter espontáneo de la actuación docente y de los componentes contextuales y situacionales de la enseñanza, en detrimento de aquellas características que aluden a un diseño previo estructurado y estructurante de la actuación, en este sentido comenta un estudiante su experiencia en la Residencia que lo marco significativamente: "...cuando estás dando clases lo planificado no te sirve, la clase real a la que dibujas en un papel es diferente y hasta opuesta... terminas pensando que no tiene mucho sentido hablar de planificación".

Destacan la vocación por la docencia y la disposición para adaptarse a los cambios, junto a la actitud abierta y flexible para aceptar sugerencias, críticas y propuestas como cualidades más importantes que ayudaría a los profesores a desempeñarse adecuadamente en su profesión. También se hizo amplia referencia en los distintos grupos al compromiso y responsabilidad que debe asumir el docente no sólo por cuestiones de índole profesional incluso con la institución y los alumnos, al respecto opinaban los estudiantes: "...ante todo me parece importante el compromiso con la institución y con los alum-

nos...", "...que el trabajo se lo tome de forma seria...", "...la enseñanza es algo importante y como tal hay que valorarla... tenes que ser muy responsable de tus actos darle toda la seriedad que corresponde..."

En síntesis, los resultados presentados y discutidos, estarían en su conjunto indicando que se está en presencia de una concepción implícita cuyas características la aproximan al modelo práctico, según la denominación empleada por Pérez Gómez (1992), en su vertiente artesanal con rasgos orientados fuertemente a la acción espontánea y creativa del profesor, ubicándose éste ya no como un enseñante que profesa el saber sino como alguien que facilita y ayuda al alumno para que pueda aprender. Asimismo, también aflora aunque con menor insistencia elementos propios de la perspectiva crítica, existe un reconocimiento explicito de la naturaleza política y social de la enseñanza. Por ultimo, es significativo el hecho de que los estudiantes rechazan absolutamente todo aspecto que haga mención a las tradiciones Academicista y Técnico - eficientista, ya sea la importancia de la formación disciplinar, la transmisión de contenidos, las competencias y destrezas técnicas, la intervención eficaz, la planificación, etc. aunque en las entrevistas atemperaron su posición se continúa advirtiendo rechazo a estos modelos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSAËL, J. y SOTO, S. (1992) Cómo aprende y cómo enseña el docente. Informe de seminario. Santiago de Chile. PIIE

BRUNER, J. (2003) La fábrica de historias. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

CONTRERAS, Domingo, J. (1996) Teoría y Práctica docente. En Revista Cuadernos de Pedagogía, Nº 53. España

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.

FELDMAN, D. (1992) ¿Por qué estudiar las creencias y teorías personales de los docentes?. En revista del instituto de investigación en ciencias de la educación. (UBA).

GIROUX, H. (1990) Los profesores como intelectuales. Barcelona: Paidós

MARRERO, J. (1993) Las teorías implícitas del profesorado: vinculo 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. Comprender y transformar la escuela. Madrid: Morata

PÓRLAN, R. (2004) Constructivismo y escuela. Sevilla: Díada