

LO QUE PIENSAN DE LA ENSEÑANZA Y LO QUE HACEN LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS

Carlos Manterola
Escuela de Educación, UCV
manterolacarlos@yahoo.es

RESUMEN

Los documentos educativos internacionales últimos colocan como primera finalidad de la Educación Superior el lograr los niveles de educación más altos para que los estudiantes puedan desenvolverse adecuadamente ante las demandas del nuevo milenio, pero para ellos es fundamental mantener un profesorado de alta calidad a todos los niveles, en especial en su formación pedagógica y didáctica. En este marco se inscribe este trabajo, que pretende identificar las “teorías explícitas” e “implícitas” que poseen los profesores de Educación Superior sobre el concepto de enseñanza. Para identificar las teorías explícitas se utilizó un cuestionario ya validado y para examinar las teorías implícitas sobre la enseñanza se observaron y grabaron en audio dieciseis horas académicas de clases del área de ciencias naturales.

El análisis de las respuestas de los cuestionarios se realizó mediante un sencillo estudio estadístico de frecuencias y porcentajes, y para el examen de las clases observadas se efectúa un estudio de la estructura didáctica y se asignan significados a las actividades de aula. Con estos datos se comparan ambas teorías: las que “dicen tener” los profesores y las que “hacen” en su trabajo escolar. Entre las conclusiones se pueden mencionar que los profesores estudiados “dicen” mantener fundamentalmente una teoría Activa y que se encuentran muy alejados de las teorías Tradicional y Técnica de la enseñanza. Por el contrario, las teorías de la enseñanza que “practican” los profesores es la Tradicional y la Técnica con algunos rasgos de la teoría Activa. La contradicción entre lo que se defiende verbalmente y lo que se hace no podía ser más neta. Es fundamental, pues, conocer estas teorías implícitas para poder mejorar la formación universitaria de los profesores y plantear alternativas didácticas diferentes para poder cambiar la institución escolar. Y, además, pone en entredicho la eficacia de cursos de pedagogía de tipo teórico.

Palabras clave: teorías implícitas, conocimiento práctico, enseñanza

INTRODUCCIÓN

Con la gran expansión de la Educación Superior a nivel mundial en la segunda mitad del siglo pasado, también se multiplicaron los desafíos a enfrentar, y así se manifiestan en la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción* (UNESCO, 1998) y se complementan en el 5° *Congreso Mundial de la Internacional de la Educación* (IE), reunido en Berlín, en julio del 2007 cuando:

“Reconoce que los estudiantes de hoy (como trabajadores de mañana) necesitan niveles de educación más altos y aptitudes más complejas para poder desenvolverse en un mercado laboral mundial tan competitivo ...” y, lo complementa con “ la convicción del profesional docente, en el suministro de una educación de alta calidad a todos los niveles, ...”.

La primera función de la Educación Superior radica en la necesidad de otorgar una formación cualificada a estudiantes que deben enfrentarse a un mundo cada vez más exigente, tanto en su capacitación profesional como en la formación de ciudadanos responsables para estar a la altura de los tiempos modernos. Y esta función es imposible llevarla a cabo sin profesionales de la docencia de alta calidad en todos los niveles, no solamente en el área de su especialidad sino además en su formación pedagógica y didáctica que lo hagan eficaz en ayudar a los estudiantes en sus aprendizajes.

La lectura de estos documentos le debe llevar a los centros de Educación Superior a colocar como primera línea de sus políticas de desarrollo y mejoramiento la formación didáctica de su profesorado.

EL DESAFÍO AL CUAL NOS ENFRENTAMOS.

La psicología cognitiva presenta dos tipos de saberes: uno, el abstracto y formal que suele ser producto de la escolarización, que sirve para comprender las explicaciones sobre los fenómenos; y, el otro, el conocimiento que se origina en la educación informal, en las experiencias personales del sujeto y que tiene una gran capacidad para solucionar las dificultades concretas con las que la persona se enfrenta en el día a día. Ambos conocimientos conforman la cultura de la persona. Al primer tipo de conocimientos, Rodrigo; Rodríguez; Marrero (1993), Pozo (1996), Pozo y otros (2006), lo denominan *teorías explícitas* y los segundos saberes conforman las llamadas *teorías implícitas*. Los conocimientos explícitos desarrollan en las personas la competencia del *saber decir*,

mientras que los saberes implícitos son de naturaleza no consciente, dependientes del contexto específico y le aportan al sujeto eficacia en su *hacer*, más que en el decir (Pozo y otros, 2006).

A esta diferenciación se agrega las afirmaciones que provienen de la neurociencia, y que privilegian la importancia del conocimiento informal sobre el explícito. En este sentido, el neurólogo Marcus Raichle (2009) dice: “La mayor parte de lo que vemos lo construye el cerebro”, ya que parece -según sus palabras- que solamente el 10% de las sinapsis que realiza el cerebro proceden del exterior, mientras que el resto procede del interior de la persona.

Si estos dos planteamientos los aplicamos al programa de formación pedagógica para los profesores, se puede aceptar –por un lado- que los docentes poseen una teoría explícita y consciente de la enseñanza y –simultáneamente- otra teoría, implícita e inconsciente sobre ella; y, -por el otro lado- que las teorías implícitas son mucho más importantes que las explícitas por cuanto inciden directamente sobre el quehacer docente.

¿Cómo se caracterizan estas teorías sobre la enseñanza que poseen los profesores? ¿El profesor enseña como dice que enseña o su acción es diferente a como la expresa? ¿Es diferente saber explicar cómo se debe enseñar a cómo se desarrolla la acción didáctica?

Estas preguntas llevaron a definir los objetivos de la investigación sobre las concepciones didácticas de los profesores; qué tipo de enseñanza defienden, cómo enseñan en la práctica laboral y, qué diferencias existen entre unas y otras.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El trabajo se propone únicamente tres objetivos que son los siguientes:

1. Reconocer las teorías explícitas sobre enseñanza que manejan los profesores de Educación Superior
2. Examinar las teorías implícitas sobre enseñanza de los profesores de Educación Superior
3. Analizar las semejanzas y diferencias entre unas y otras.

MARCO TEÓRICO QUE FUNDAMENTA LA INVESTIGACIÓN.

Este trabajo se ha desarrollado con el financiamiento del CDCH-UCV, que –a su vez- se inserta dentro de la línea investigativa denominada “Cambio Escolar y Mejoramiento de la Calidad en la Escuela” que se desarrolla en el Doctorado en Educación del Postgrado de la Facultad de Humanidades y Educación, de la Universidad Central de Venezuela.

En este trabajo, como se especificó en los objetivos, se van a analizar las teorías de enseñanza que maneja el docente, tanto en lo que dice como en lo que hace, para así poder repensar los programas de formación pedagógica del profesorado de Educación Superior.

Sí se han llevado a cabo, y no en número pequeño, trabajos sobre el pensamiento y las creencias de los docentes; por ejemplo, se han realizado investigaciones sobre el pensamiento epistemológico de los educadores (Martín, Porlan, Rivero, 1998), sobre sus creencias educativas (Marcelo, 1987; Pajares, 1992; Córdova, 2006), sobre sus representaciones sobre el aprendizaje (Pozo, 1989, 1994, 2006; Sánchez, 2000; Freitas, 2003) sobre las teorías implícitas que mantienen sobre diferentes conceptos educativos especialmente en la área de las ciencias naturales, sobre el Conocimiento Práctico (Elbaz, 1988, 1991; Connelly y Clandinin, 1985, 1990), sobre el Conocimiento Didáctico del Contenido (Shulman, 1987; Marcelo, 1997; Grossman, 2005) todo lo cual está constituyendo un amplio y fundamentado cuerpo de conocimientos sobre el conocimiento de los profesores (Putnam y Borko, 1998) (citado por Marcelo, 2005).

También se ha trabajado sobre las concepciones didácticas que utilizan los educadores durante su práctica laboral en los niveles preuniversitarios (Marcelo, 1995; Fernández y Elortegui, 1996; De Pro Bueno y otros, 2000; Latorre, 2004; Vega, 2005; Cochran, Zeichner y Fries, 2006; Medina y otros, 2006; Pozuelos, Travé y Cañal, 2007; Cañal, 2009; Manterola, 2010) y, en menor cantidad, en los profesores de Educación Superior (Gómez, 2003; de Ketele, 2003; Margalef, 2005; Alvarez, 2006; Bobadilla, Cárdenas, Dobbs y Soto 2009; Serrano, 2010). En estos trabajos se presentan varias clasificaciones sobre las teorías pedagógicas que los docentes poseen y utilizan en su labor didáctica, así como sobre los tipos de profesores en orden a su enseñanza.

En este caso, únicamente se van a mencionar cuatro propuestas que concuerdan mucho entre ellas, especialmente en el significado que se les da a las mismas, que servirán de referencia teórica para analizar las creencias y teorías didácticas de los profesores. Por

un lado Marrero (1993), después de un estudio histórico sobre las concepciones pedagógicas en la educación durante los últimos cuatro siglos, distingue “cinco grandes corrientes pedagógicas: tradicional, activa, crítica, técnica y constructiva” (Marrero, 1993:246). Según este autor, la Teoría Tradicional de la enseñanza retoma la educación centrada en la autoridad del profesor; la perspectiva Activa, que pudiera estar representada por Rousseau y Dewey; la Crítica, que se consolidará en el siglo XX con Giroux, Freire, Apple, Kemmis; la perspectiva Técnica, fundamentada en los conductistas primero y con la teoría de sistemas después; y, por último, la teoría Constructivista que, apoyándose también en Rousseau, se consolida con la obra de Piaget y los autores de la pedagogía operatoria.

A su vez, Pérez (1999), basándose en los “intereses rectores del conocimiento” señalados por Habermas (1982), utiliza cuatro perspectivas de análisis para comprender la acción profesional; éstas son: la racionalista, la técnica, la humanista y el pensamiento práctico.

Fernández y Elortegui (1996) caracterizan cinco modelos didácticos en los docentes que los denominan *Profesor Transmisor* cuya prioridad es el cumplimiento del programa; el *Profesor Tecnológico*, que organiza detalladamente la clase con objetivos claros dirigidos a adquirir los conocimientos y capacidades de la disciplina; el denominado *Profesor Artesano*, que suele ser más frecuente en los primeros niveles del sistema escolar; el *Profesor Descubridor* que basa su enseñanza en la investigación empírica por descubrimiento; y, por último, el modelo del *Profesor Constructor*, que se suele encontrar muy escasamente y vinculado a grupos de trabajo alrededor de un proyecto, en donde la perspectiva constructivista del aprendizaje está muy presente.

Pozo y otros (2006), estudia la enseñanza y el aprendizaje sobre la clasificación en tres posturas fundamentales: la teoría Directa, la Interpretativa y la Constructiva, pero al final agregan una cuarta postura que no se atreven a denominarla teoría y la llaman la Visión Posmoderna (Torrado y Pozo, 2006). La Teoría Directa (TD) es la teoría implícita del aprendizaje y de la enseñanza más básica. La Teoría Interpretativa (TI) proviene de la evolución de la teoría directa; “es la que predomina en los modos en que aprendices y profesores dan cuenta del aprendizaje” (Pozo y otros, 2006:123). La Teoría Constructiva (TC) que “implica procesos mentales reconstructivos de las propias representaciones acerca del mundo físico, sociocultural e incluso mental, así como de autorregulación de la propia actividad de aprender”. Y, por último, la llamada Visión Posmoderna que asume

una postura relativista radical, según la cual no habría ninguna posibilidad de evaluar las distintas representaciones del conocimiento.

METODOLOGÍA EMPLEADA EN LA INVESTIGACIÓN

En la descripción de este punto, se va seguir las tres dimensiones de la metodología de la investigación que plantea Dendaluze (1999): la epistemológica, la metodológica y la técnica.

La dimensión epistemológica de esta investigación se determina en base al modelo “interpretativo y constructivista”, utilizando la nomenclatura de Pérez (1992, 1997, 1999), que “se preocupa fundamentalmente por indagar el significado de los fenómenos educativos en la complejidad de la realidad natural donde se producen” (Pérez, 1999:28). En concreto, se analizan las clases grabadas en audio de los profesores.

La dimensión propiamente metodológica contempla el tipo y alcance de la investigación. Este trabajo, bajo el criterio del origen de la fuente de datos, se corresponde con un estudio de campo y no con una investigación documental; de acuerdo al criterio de las intenciones del investigador, este trabajo se puede catalogar como descriptivo y también como analítico, pues se llega a categorizar didácticamente el discurso de los profesores.

La dimensión técnica considera los tipos de datos y los procesos de análisis de los mismos. En esta investigación se utilizan dos procedimientos para la recolección de los datos y dos formas de análisis de ellos. Para el primer objetivo, reconocer las teorías explícitas sobre la enseñanza que los profesores manifiestan mantener, se utiliza el cuestionario de Marrero (1993). Un cuestionario conformado por 30 preguntas tipo likert para cubrir los aspectos más importantes de las cinco teorías didácticas: Tradicional, Activa, Técnica, Constructiva y Crítica, que el autor plantea, distribuyendo 6 ítems por teoría. Se trabajó con seis profesores universitarios que dan clases de química a los cuales se les pasó el cuestionario mencionado y se les observó las clases que daban. En total se grabaron 16 horas académicas de clase, distribuidas en 8 sesiones; en concreto al Profesor 1 y 2 se les grabó a cada uno 4 horas de clase, y a los Profesores 3, 4, 5 y 6 se les grabó dos horas de clase a cada uno. Esta observación y grabación de clases se realizó entre los meses de mayo y septiembre del 2009.

De los seis profesores, dos tienen el título de Doctor, uno es Magister y otro cursa la Maestría y los dos más jóvenes son licenciados, todos ellos en la mención de Química.

La selección de los docentes no es aleatoria, sino que se fue conformando en la medida en que se tenía la oportunidad de contactar con ellos y no pusieran indisposición para ser grabados y responder el cuestionario.

Adicionalmente se pasó el cuestionario a 40 profesores más de Educación Superior. El análisis de los datos del cuestionario se realizó con un estudio descriptivo estadístico por la frecuencia de respuesta.

El otro tipo de datos provenientes de la grabación en audio del discurso del profesor durante sus clases, y que permitirían identificar las Teorías Implícitas sobre la enseñanza que manejaba el profesor en su práctica docente se transcribió y se realizó un análisis en dos niveles. En el primero se divide el discurso del docente por tipo de actividad didáctica que realiza; por ejemplo: si el profesor presenta los objetivos de la clase, si explica el contenido, si amenaza, etc. Es decir, en este primer nivel de análisis se describe la secuencia de actividades que realiza el profesor durante la clase.

Posteriormente, a las actividades identificadas se les da un significado didáctico tomando como referencia las características que explican cada una de las teorías sobre la enseñanza. De esta manera se puede inferir las teorías didácticas implícitas que mantienen los profesores.

Para clarificar el análisis del discurso realizado, a continuación se presenta la tabla N° 1 con las primeras palabras del discurso de una clase y con los dos niveles del análisis: la secuencia didáctica y el significado teórico didáctico de las mismas. En concreto esta tabla con todo el discurso de las dos horas de clase ocupa 21 páginas.

Tabla N° 1: Profesor 1, clase 1: discurso del profesor, secuencia de actividades y significado didáctico de las mismas.

DISCURSO DEL DOCENTE	SECUENCIA DE ACTIVIDADES	SIGNIFICADO DIDÁCTICO
Prof.: Buenos Días	Saluda,	
silencio por favor.	pone orden,	autoridad del profesor
Hoy vamos a seguir con la guía de problemas. ¿Quién puede leer el problema numero 31? Alumna: La Escherichia coli es un bacilo intestinal que puede contener...	informa el ejercicio que se va a hacer Lee alumna el ejercicio	Centralismo del profesor
P: Mas alto por favor	Control del docente	autoridad del profesor

Alumna: La Escherichia coli es un bacilo intestinal que puede contener $1,66 \cdot 10^{-14}$ g de ADN. Si la masa molar del ADN es $2,5 \cdot 10^9$ g/mol, la cantidad de moléculas de ADN en cada uno de estos bacilos es de: a) 8 c) $4 \cdot 10^{18}$ b) 4 d) $3 \cdot 10^{18}$ P: Cuando ellos hablan $6,36 \cdot 10^{-14}$ gramos, me hablan ¿de qué? Me están pidiendo cantidad de moléculas de ADN, que será ese dato ¿qué creen ustedes ($6,36 \cdot 10^{-14}$)? Saben o no saben,	Lee alumna el ejercicio Inicia la explicación con preguntas sobre la comprensión del texto leído	Centralismo del profesor
recuerden que el examen esta cerca. Alumnos: no (responden varios) P: No saben, okey.	Amenaza con examen. Ratifica el profesor que no saben	Evaluar por exámenes
Según los datos del problema estos $6,36 \cdot 10^{-14}$ gramos de ADN, me están dando una masa, las unidades me lo están diciendo, ¿de qué es la masa? ¿Qué es el ADN? Alumnos: (nadie responde)	Explica preguntando	Centralismo del profesor. Enfoque disciplinar

RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LOS DATOS.

Resultados del Cuestionario.

Las respuestas del cuestionario se analizarán tomando en cuenta tres aspectos. El primero seleccionando las proposiciones con mayor aceptación por el colectivo de los profesores. El segundo estudiando las proposiciones con mayor rechazo por parte del profesorado y, por último, analizando por teorías de la enseñanza las posturas que dicen mantener los profesores.

En primer lugar seleccionamos las diez proposiciones que poseen mayor aceptación por los profesores. Como el máximo de puntuación por proposición que se puede obtener es cinco, cuando se elige la opción Muy de Acuerdo, se han optado por aquellas que alcanzan el mayor valor. Como la décima proposición en orden de valor es igual a la undécima, se optaron por once proposiciones.

Tabla N° 2 Las once proposiciones con el mayor acuerdo obtenido.

Nº pregunta	PROPOSICIONES	Acuerdo Valor
V15	Estoy convencido/a de que las relaciones en el aula deben ser plurales e iguales.	4,55
V13	Creo que es necesario integrar la escuela al medio, solo así podemos preparar a los alumnos para la vida.	4,45
V14	Al evaluar opino que lo fundamental es valorar no solo el resultado, sino el conjunto de actividades realizadas por el alumno.	4,40
V4	En mi opinión, la discusión en la clase es esencial para mantener una adecuada actividad de enseñanza.	4,40
V24	Soy plenamente consciente de que la enseñanza contribuye a la selección, preservación y transmisión de normas y valores explícitos u	4,40

	ocultos.	
V19	Suelo tener en cuenta cuando evalúo si los trabajos elaborados por los alumnos van evolucionando durante el curso.	4,35
V3	Suelo comprobar más el proceso de aprendizaje de los alumnos que los resultados finales.	4,28
V12	Procuro que, en mi clase, los alumnos estén continuamente opinando y ocupados en algo.	4,28
V23	Estoy convencido/a de que aquello que el alumno/a aprende por experimentación, no lo olvida nunca.	4,20
V2	Procuro que todos mis alumnos sigan el ritmo que yo marco para la clase.	4,18
V27	Siempre he dicho que, para que una escuela funcione de forma eficaz, hay que hacer una adecuada valoración de necesidades.	4,18

Al hacer la selección de proposiciones con mayor rechazo, únicamente se encuentra una, la V9, que dice: Creo que el mejor método de enseñanza es el que consigue alcanzar más objetivos en menos tiempo, que alcanza un valor de 2,00 siendo el máximo de rechazo el valor 1.

Si se consideran estas proposiciones con mayor acuerdo y con mayor rechazo, se aprecia que la V15, V4 y V12 mantienen una posición sobre la comunicación en la clase abierta, en la que priva la discusión y por tanto, la libertad de participar, y que también está de acuerdo con el rechazo dado a la V9.

Así mismo se aprecia una concordancia de pareceres en las preguntas V14, V19 y V3 en donde se defiende la importancia de fijarse en el desarrollo permanente del alumno y no únicamente en los resultados finales.

En las respuestas a las preguntas V13 y V24 se considera la interrelación que existe y debe existir entre escuela y sociedad.

La aceptación de la V2 y de la V24, que son las de menor valor de las once seleccionadas, nos indican una tendencia al centralismo en el profesor del ritmo de la clase, y la manifestación técnica de tomar en cuenta las necesidades para tener éxito.

Una vez analizadas las proposiciones por su significado directo, se va a evaluar las proposiciones de acuerdo a las teorías de la enseñanza que representa cada una de ellas. Para ello de las once proposiciones seleccionadas con el mayor acuerdo, se suman sus valores por teoría. El resultado en valores y en porcentaje es el siguiente:

Tabla 3: Teorías Explícitas del profesorado de Educación Superior sobre la Enseñanza

Teorías de la enseñanza	valor	%
Activa	21,73	45,58
Constructiva	8,63	18,10
Crítica	8,95	18,77
Tradicional	4,18	8,77
Técnica	4,18	8,77
total	47,67	100,00

Por tanto, lo que dicen los profesores de Educación Superior analizados se concreta en que, en primer lugar, están presentes las cinco teorías. En segundo lugar, que los valores de aceptación dados a cada una de las teorías difieren de forma notable; mientras una teoría representa casi el 50% de sus creencias, las otras están representadas de manera más débil. En concreto, la Teoría Activa es la que se lleva el primer lugar de la aceptación por parte de los profesores encuestados, mientras que las Teorías Tradicional y Técnica son las menos aceptadas de todas ellas.

Resultados del Análisis del Discurso del profesor.

Como se explicó en el apartado de la metodología, el análisis del discurso del profesor se realizó en dos niveles. Uno apreciando la secuencia de actividades distintas que desarrollaba durante la clase y el otro que consistió en darle significado didáctico al tipo de actividad realizada e identificada en el primer análisis (ver tabla N° 3).

Esos estudios se realizaron con las 8 clases de los seis profesores estudiados y dieron como resultado lo siguiente:

Las dos clases de química analizadas del profesor 1 corresponden al primer semestre de la carrera con unos 40 estudiantes por sección; entre las dos clases observadas existe una semana de separación entre ellas. Su enseñanza está centrada en un modelo predominante durante toda la clase, en donde el profesor es el centro de la actividad de aula, en la que predomina la palabra como instrumento de comunicación, en la que utiliza como recurso didáctico unas veces el video beam con presentación power point y siempre la pizarra.

Los estudiantes todos van al mismo ritmo de estudio y no existe discusión sobre la bondad o consistencia del conocimiento que se trabaja. La enseñanza está basada en la disciplina y nunca existe una relación con la vida diaria o social de los alumnos.

El alumno siempre está ocupado y hay que aprovechar el tiempo. El aprendizaje se concibe que se alcanza por la repetición sucesiva y abundante de algoritmos. La única participación de algún alumno que se atreve a pasar a la pizarra consiste en seguir las orientaciones que le da el docente para resolver el ejercicio.

Aunque hay un ambiente comunicativo distendido, cada cierto tiempo el profesor actúa para evidenciar que la autoridad del salón radica en él.

Pudiéramos decir que estas características pertenecen a una concepción de la enseñanza denominada Tradicional. Estas son las que predominan en la práctica didáctica del Profesor 1.

Sin embargo también aparecen algunos pocos rasgos de la teoría Técnica y Activa, tales como la preocupación por la búsqueda de los resultados correctos de los ejercicios, por lo que se va a preguntar en los exámenes y por las referencias no escasas a éstos. También se aprecia la postura Técnica de la enseñanza en la preocupación por no perder el tiempo, por presentar ordenadamente el trabajo y por la búsqueda de la claridad en el contenido. La actividad permanente en que se mantiene toda la clase pudiera ser una característica propia de la Teoría Activa. Sin embargo no se aprecian en el Profesor 1 rasgos de las teorías Constructivista ni de la Crítica en su quehacer didáctico.

El Profesor 2 da clases en el tercer semestre y las dos clases observadas con una diferencia de una semana entre ellas son muy similares a las del Profesor 1. Difiere en algo del Profesor 1 por su tendencia a intensificar el aspecto de la exposición magistral, que posteriormente la alterna con las preguntas puntuales a los estudiantes como recursos para seguir su explicación. Lleva las clases más estructuradas y ordenadas y se apoya siempre en presentaciones power point que las presenta por video beam y conducen el hilo didáctico. Por supuesto el centralismo del profesor es muy grande. La enseñanza se sigue concentrando en los contenidos disciplinares, los cuales pareciera que no tiene relación con otras cosa sino con la misma química. Este profesor 2 se maneja entre estas dos corrientes la Técnica y la Tradicional, aunque siempre tiene rasgos de la Activa. No se aprecian tampoco características de las teorías de la enseñanza constructiva ni de la crítica.

Los profesores 3, 4, 5 y 6 fueron observados solamente en una clase de una duración de dos horas académicas cada una.

El Profesor 3 sigue la pauta didáctica de los profesores 1 y 2. Es una clase magistral, apoyado en presentaciones por video beam, que de vez en cuando utiliza la pregunta

como recursos para seguir con su explicación verbal. Es una clase centrada en la disciplina, sin relaciones con la vida del alumno ni del entorno social en el que nos movemos. Se busca la claridad y la eficacia en la enseñanza siguiendo una planificación didáctica ordenada. Por tanto, el análisis de su discurso nos dice que posee rasgos dominantes de la Teoría Técnica combinada con características de la Teoría Tradicional. Siempre apoyado en algún aspecto de la Teoría Activa.

El Profesor 4 no se diferencia de los anteriores. Su didáctica está totalmente centrada en él, que se manifiesta en el protagonismo que sigue en la clase y la no participación de los alumnos. Este protagonismo le lleva a utilizar ese estilo de enseñanza muy utilizado de preguntar y responder; pero pregunta no para que le respondan sino para él seguir la dinámica de la enseñanza.

De igual manera se muestra que se enseña la química sin salirse de la química; no hay referencias a la vida del alumno, de la comunidad, del mundo. Lo que busca el docente es lograr que los alumnos aprendan el algoritmo de balancear y hacer los cálculos estequiométricos correspondientes. No se trata de formar al estudiante; consiste, más bien, en aprender un algoritmo. También se observa que el docente utiliza el estilo de explicar, en este caso apoyándose en el libro, y después hacer ejercicios. Haciendo más y más ejercicios iguales se logra el aprendizaje del algoritmo. Se mantiene, pues, la misma posición sobre la enseñanza. Una enseñanza con grandes rasgos de la teoría Tradicional y de la enseñanza Técnica.

El Profesor 5 es más joven que los anteriores y tiene una relación de mayor camaradería con los alumnos. De igual manera utiliza analogías con el mundo social y cercano al estudiante que le pueden ayudar a entender. Sin embargo priva el orden en la planificación de la clase y la calidad de los objetivos didácticos. Domina también la clase magistral, la explicación centrada en el profesor ayudado por las presentaciones en video beam. No se sale de la disciplina que se muestra aislada de todo otro saber. El éxito por los resultados y la enseñanza de algoritmos están fuertemente representados en su práctica didáctica. Por todo ello se puede decir que domina una teoría sobre la enseñanza de tipo Técnica combinada con la Tradicional y en algo la Activa.

El Profesor 6, por último, también sigue la clase magistral, centrada en él y en los contenidos de la disciplina. No pierde tiempo, busca la claridad. Pero sí utiliza con mayor frecuencia las analogías con la vida real de los alumnos, lo cual favorece la creación de un clima de cierta camaradería. El orden en la exposición, los objetivos que se buscan

están claros y pretende tener toda la eficacia posible en lograr los aprendizajes. Pudiéramos resumir que también predomina la teoría Técnica combinada con la Tradicional.

En resumen, el análisis del discurso que usan los profesores en sus clases responde preponderantemente a las Teorías Tradicional y Técnica, con algún rasgo siempre presente de la Teoría Activa. No aparece ningún rasgo que los ubique en las teorías Constructivistas, ni Críticas.

Comparación de las Teorías Explícitas e Implícitas de los profesores sobre la Enseñanza.

Si recordamos la Tabla N° 3, se aprecia que los profesores de educación superior encuestados dicen que están de acuerdo con rasgos de las cinco teorías de la Enseñanza; pero, como se apreció más arriba, casi la mitad del valor dado corresponde a la Teoría Activa y los valores más pequeños de aceptación atañe a las Teorías Tradicional y Técnica, mientras que ocupan un lugar intermedio las Teorías Crítica y Constructivista. Hasta aquí las teorías explícitas sobre enseñanza manifestadas por los profesores.

Sin embargo, como se ha visto del análisis del discurso del profesorado, éste desarrolla su docencia basada fundamentalmente en la Teoría Tradicional y en segundo lugar con la Teoría Técnica, que son las menos favorecidas en el cuestionario. Y mientras en éste instrumento se manifiesta la Teoría Activa como la más defendida por los profesores en su práctica aparece con muy pocos rasgos.

Por lo que se puede concluir que existe una gran disparidad entre lo que se piensa sobre la Enseñanza y lo que se practica. Se piensa como un profesor defensor de la teoría activa y se practica la labor docente como un profesor tradicional y técnico. La formación del profesorado de Educación Superior debe tomar en cuenta estos tipos de investigaciones para perfilar mejor el programa de formación pedagógica.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Alvarez, Fco. (2006) Saber pedagógico y formación docente. <Documento en línea>. Disponible: http://mt.educarchile.cl/MT/Falvarez/2006/09/saber_pedagogico_y_formacion_d.ht ml- <Consulta 2007, diciembre 15>
- Bobadilla G., M., Cárdenas P., A, Dobbs D.,E y Soto B., A. M. (2009) “Los rodeos de la práctica”. Representaciones sobre el saber docente en el discurso de estudiantes de Pedagogía. *Estudios Pedagógicos XXXV*(1): 239-252,
- Cañal, P. (2009) Activismo, enseñanza de las ciencias en Primaria y formación del profesorado. *Investigación en la Escuela*, 67:5-22
- Cochran-Smith, M., Zeichner, K. y Fries, K. (2006). Estudio sobre la formación del profesorado en los Estados Unidos: descripción del informe del comité de la American Educational Research Association (AERA) sobre investigación y formación del profesorado. *Revista de Educación*, 340:87-116.
- Coll, C y Sánchez, E. (2008) Presentación. El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación. *Revista de Educación*, 346:15-32
- El 5º Congreso Mundial de la Internacional de la Educación (IE), reunido en Berlín, Alemania, del 22 al 26 de julio de 2007. <Documento en línea>. Disponible: <http://www.ei-ie.org/worldcongress2007/ei-ie/docs/Resolutions/2007-00195-01-S.pdf>. Consulta 2008, febrero 15
- Córdova, D. (2006) El pensamiento pedagógico de los estudiantes de Educación. *Revista de Pedagogía*, 79:231-269
- De Ketele, Jean-Marie (2003). La formación didáctica y pedagógica de los profesores universitarios: luces y sombras. *Revista de Educación*, 331:143-169
- De Pro Bueno, A., Saura L., O y Sánchez B., G. (2000) ¿Qué actividades de enseñanza utilizan los profesores en formación inicial y los profesores en ejercicio cuando planifica unidades didácticas de ciencias? *Investigación en la Escuela*, 40:23-37
- Dendaluce S., Iñaki (1999) La investigación educativa ante el tercer milenio. *Bordón*. Vol. 51, Nº 4:363-376
- Elbaz, F. (1988): “Cuestiones en el estudio del conocimiento de los profesores”. En Villar Angulo, L. M.: *Conocimientos, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy, Marfil, pág. 88-96.
- Fernández G., J y Elortegui, N. (1996) Qué piensan los profesores de cómo se debe enseñar. *Enseñanza de las Ciencias*, 14(3):331-342
- Freitas, Migdalia. (2003) *Enseñanza y Comunicación. Una alternativa para la formación docente*. Trabajo especial para ascender a la categoría de Profesor Agregado. Universidad Central de Venezuela: Caracas.

- Gómez L. L. F. (2003) Las teorías implícitas de los profesores y sus acciones en el aula. Ponencia presentada en el VII Congreso Nacional de Investigación Educativa en Guadalajara, Jalisco (21-11- 2003)
- Grossman, P., Wilson, S. Shulman, L. (2005) Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 9(2)
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e Interés*. Madrid:Taurus (original, 1972. *Knowledge and Human Interests*. Londres:Shapiro)
- Latorre N., M. (2004) Aportes para el análisis de las racionalidades presentes en las prácticas pedagógicas. *Estud. Pedagógicos*. 30:75-91. Disponible En: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0718-07052004000100005&lng=es&nrm=iso>. Consulta 2005, marzo 15
- Manterola, C. (2003) *Lo que se enseña y lo que se aprende: una perspectiva institucional*. Tesis de Doctorado en Educación. Postgrado de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela
- Manterola (2010) ¿Qué teorías determinan nuestra acción didáctica? Ponencia presentada en XII Jornadas de Investigación Educativa y III Congreso Internacional. Escuela de Educación, UCV, mayo 2010
- Marcelo, C. (1987) *El pensamiento del profesor*. Barcelona:CEAC
- Marcelo, C. (1995) *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo*, Barcelona:PPU
- Marcelo, C. (1997) ¿Quién forma al formador?". *Revista de Educación*, 313:249-278
- Marcelo, C. (2005) La investigación sobre el conocimiento de los profesores y el proceso de aprender a enseñar. Una revisión personal. En Perafán, G. A. y Adúriz-Bravo, A. (comp) *Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales*. Bogotá:Universidad Pedagógica Nacional/Nomos, (2ª ed)
- Marcelo, Carlos (2009) los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. Profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado.*, vol. 13, Nº 1
- Margalef G., L. (2005). La formación del Profesorado Universitario: análisis y evaluación de una experiencia. *Revista de Educación*, 337:389-402
- Marrero, J. (1993) Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza, en Rodrigo, M.J., Rodríguez, A, y Marrero, J. (eds.) *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid, Visor
- Martín Del Pozo, Rosa, Porlán Ariza, Rafael, Rivero García, Ana (1998). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores, II: estudios empíricos y conclusiones. <Documento en línea>. Disponible: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=94921> <Consulta 2005, octubre 20>

- Medina, M., Tejera R., C., Elórtégui, N y Fernández G. J. (2006). Formación didáctica de profesores: experiencia de convergencia entre el profesorado de la Universidad y el de educación secundaria. *Investigación en la escuela*, 58:93-102
- Morin, E. (1990): *Introducción al Pensamiento Complejo*, Barcelona, Edit. Gedisa.
- Pajares, F. (1992) Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Pérez G., A.I. (1992). Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. En Gimeno, J y Pérez, A.I. *Comprender y Transformar la enseñanza*. Madrid:Morata pp 115-136
- Pérez G., A.I. (1997). *Historia de una Reforma educativa*. Sevilla:Díada
- Pérez G., A.I. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid:Morata, 2ª ed. (1ª edición en 1998).
- Pozo J.I.(1996). *Aprendices y Maestros*. Madrid:Alianza.
- Pozo, J. I. (1989) *Teorías cognitivas del aprendizaje*, Madrid:Morata,
- Pozo, J. I.(1994); *Solución de problemas*, Madrid: Santillana,
- Pozo, J.I., Scheuer, N., Mateos, M., Pérez E., Mª del Puy (2006) las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En Pozo, J. I y otros *Nuevas Formas de Pensar la Enseñanza y el Aprendizaje*. Madrid:Grao pp 95-132
- Pozuelos, F. F., Travé, G y Cañal, P. (2007) Acerca de cómo el profesorado de primaria concibe y experimenta los procesos de investigación escolar. *Revista de Educación*, 344:403-423
- Raichle, Marcus (2009) *La vida privada del cerebro*. REDES 32. <Documento en línea>. Disponible: <http://www.redesparalaciencia.com/?s=Raichle%2C+Marcus> <Consulta 2009, mayo 30>
- Rodrigo M.J.; Rodríguez A.; Marrero J., (1993) *Las teorías implícitas*. Madrid:Visor
- Sánchez, L. (2000) *Concepciones de aprendizaje del saber universitario y del saber popular*. Tesis Doctoral. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.
- Serrano Sánchez, Rocío C. (2010) Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Revista de Educación*. Nº 352
- Shulman, L. (1987) Knowledge and Teaching. Foundations of the New Reform. Harvard Educational Review, 57(1), traducido en Shulman, L. (2001) Conocimiento y Enseñanza. Estudios Públicos, 83
- Torrado, J. A y Pozo, J.I (2006) Del dicho al hecho: de las concepciones sobre el aprendizaje a la práctica de la enseñanza de la música. En Pozo, J. I y otros *Nuevas Formas de Pensar la Enseñanza y el Aprendizaje*. Madrid:Grao, pp 205-228
- UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. <Documento en línea>. Disponible:

http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm <Consulta 2009, octubre 20>

- Vega G., L. (2005). Los sistemas educativos europeos y la formación de profesores. Los casos de Francia, Reino Unido, España y Finlandia. En: *Revista de Educación*, 336:169-187