



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación

TESIS



Docencia y enseñanza universitarias: Un estudio sobre las representaciones de los docentes de la carrera de Contador Público

Natalia Correa

Noviembre, 2015

ISSN: 2393-7378



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

Lic. Natalia Correa

Docencia y enseñanza universitarias: un estudio sobre las representaciones de los docentes de la carrera de Contador Público

Universidad de la República
Área Social
Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República

Tesis presentada con el objetivo de obtener el título de Magíster en Enseñanza Universitaria en el marco del Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria del Área Social y de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República

Tutor: Mg. Carmen Caamaño

Montevideo, 24 de noviembre de 2015

Foto de portada: www.freepik.es



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

A mi familia.



Agradecimientos

A José Canabé, no solamente por colaborar con distintas partes de la tesis sino, y sobre todo, por escucharme, acompañarme, brindarme su cariño y apoyo durante todo este proceso.

A Natalia Mallada, colega, compañera de trabajo y de la Maestría y, lo más importante, por ser mi amiga. Natalia no solo colaboró con que este trabajo fuera más legible, además me escuchó, me acompañó, me alentó y me demostró que la amistad verdadera existe.

A mi madre, Amalia Gonzalez, y mi tía Mabel Scapusio por cuidarme cuando fue necesario y por enseñarme que puedo contar con ellas.

A María del Carmen Correa, mi hermana y amiga, y Verónica Sanz, compañera de la Maestría y amiga, gracias por impulsarme a continuar con la tesis en momentos difíciles.

Gracias a Analía Ignatov y Ernesto Domínguez, compañeros de la Maestría, por los fructíferos momentos compartidos, de infinito aprendizaje. Ernesto, gracias por invitarme a colocar la mirada en docentes que ejercen su profesión de base fuera de la universidad. Fue decisivo en mi elección de estudiar este perfil docente.

A Varenka Parentelli compañera de la Maestría, colega, amiga y compañera de la Unidad de Apoyo a la Enseñanza (UAE) de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración (FCEA). Gracias por apoyarme cuando mis alejamientos para culminar esta tesis te recargaron de trabajo.

A mis queridos docentes y, algo invaluable, mis amigos Elba Bertoni, Héctor Perera y Mabel Quintela, por siempre estar dispuestos a sugerirme lecturas, ofrecerme distintos puntos de vista y pensar conmigo los inicios de esta tesis.

También agradezco a mis actuales compañeros del Programa de formación pedagógico-didáctica de docentes universitarios del Área Social y Artística y de la UAE de FCEA. A Gabriela Pérez Caviglia y Victoria Perciante un agradecimiento especial por su amistad y su aliento en distintos momentos de la realización de este trabajo.

A Bettina Leites y Rosario Fernández, por cuidar a Laika.

A las compañeras de las bibliotecas de las Facultades de Ciencias Económicas y de Administración y de Ciencias Sociales, por su constante apoyo en la búsqueda bibliográfica.

Un agradecimiento muy especial a Florencia Caggiani, estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación y egresada del Profesorado de Historia, por colaborar con la transcripción de las entrevistas y compartir conmigo sus reflexiones.

Los docentes que brindaron su tiempo para reunirse conmigo y responder mis preguntas merecen no solo un agradecimiento sino un reconocimiento especial. Sin ellos este trabajo no hubiera sido posible.

A María Inés Copello y a Joaquín Paredes, por estimularme a continuar estudiando.

A Carmen Caamaño, orientadora de esta tesis. Aunque Umberto Eco diga que no es necesario yo creo que sí lo es. Carmen, gracias por tu apoyo, tu aliento, tu sostén y tus más que valiosos aportes de larga data a mi formación.

Por último, agradezco a la Comisión Sectorial de Enseñanza por la oportunidad de formarme y formarnos a todos los que hemos transitado por el Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria. Una formación conveniente y necesaria.

Resumen

El propósito fundamental de la presente investigación fue el de encontrar, describir y categorizar las representaciones que tienen algunos docentes de la carrera de Contador Público de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración (FCEA) acerca de su labor en las aulas universitarias. Ello implicó, entre otros aspectos, conocer cuáles son las ideas que poseen acerca de la profesión docente, la actividad de enseñanza y los sujetos de aprendizaje.

Al mismo tiempo se buscó conocer y comprender la relación que existe entre estas representaciones, la experiencia que tienen como docentes y la formación didáctica y/o pedagógica que puedan tener.

Se presenta para acceder al título de Magíster en Enseñanza Universitaria y se enmarcó en la línea temática “Didáctica universitaria” que integra el Posgrado.

Aunque la investigación sobre el pensamiento y el conocimiento docente se ha abordado ampliamente a nivel internacional, el interés por realizar un estudio de caso sobre esta temática se justifica en que el tópico ha sido escasamente trabajado en la educación universitaria de nuestro país. Asimismo, mi inserción laboral, académica y profesional se encuentra principalmente dedicada al ámbito de la formación didáctica y pedagógica de los docentes universitarios. A su vez, parte de mi ejercicio profesional y académico se desarrolla en la FCEA.

Se adoptó una metodología cualitativa, entendida como una actividad sistemática que se orienta hacia la comprensión en profundidad de los fenómenos educativos y que entiende la realidad de forma holística. La estrategia de investigación fue flexible en la cual se utilizó como técnica de recolección de información la entrevista semiestructurada. La muestra fue intencional, estratificada según experiencia docente y formación pedagógica o didáctica de los docentes de la carrera.

Entre los hallazgos, se encontró que para los entrevistados la docencia universitaria constituye una profesión secundaria y se advirtió una marcada tendencia a asimilar la docencia con la enseñanza. La actividad de enseñanza para estos docentes, por su parte, es conceptualizada desde dos grandes orientaciones: como transmisión y como acompañamiento. Describen a los estudiantes, por ejemplo, a partir de su edad, situación laboral, turno al que asisten a clase, avance en la carrera, asuntos que influyen en su madurez, intereses y hábitos de estudio. No se observaron diferencias sustantivas en las representaciones de los entrevistados en relación con la experiencia docente, aunque sí se identificaron en los discursos de los docentes que poseen formación pedagógica o didáctica de quienes no poseen esta formación.

Palabras clave: Representaciones docentes; Enseñanza universitaria; Profesión docente; Universidad de la República.

Abstract

The main purpose of this research was to find, describe and categorize the representations that have some teachers of the Accounting degree from the Faculty of Economics and Administration (FCEA) about their work in university classrooms. This means, among other things, knowing what ideas they have about the teaching profession, the activity of teaching and the students.

At the same time we sought to know and understand the relationship between these representations, the teaching experience and the pedagogical or teaching training they could have.

It is presented in order to obtain the Master in University Teaching, and was part of the thematic line "university didactics" that integrates the mentioned degree.

Although research on thinking and knowledge of teachers has been widely discussed internationally, interest in making a case study on this subject is justified in that the topic has been little worked in the higher education of our country. Also, my academic integration and employ are mainly dedicated to the field of didactics and pedagogical training of university teachers. In turn, part of my professional and academic exercise takes place in the FCEA.

A qualitative methodology, understood as a systematic activity that is geared towards in-depth understanding of educational phenomena and understand the reality holistically, was adopted. The research strategy was flexible and the technique of semi-structured interview was used in order to collect the data. The sample was intentional, stratified by teaching experience and pedagogical training of the teachers.

As for the findings, it was found that university teaching is a secondary profession and that the interviewed have a strong tendency to assimilate teaching with teaching. Educational activity for these teachers, meanwhile, is conceptualized from two

directions: as transmission and as an aid to learning or accompaniment. Students are described about, for example, their age, employment status, attending schedule class, career level, issues that affect their maturity, interests and study habits. No substantial differences in the representations of those interviewed in connection with the teaching experience were observed, although teachers that have pedagogical or didactics training do have differences in their speeches from those without such training.

Keywords: Teachers Representations; Higher Education Teaching; Teacher Profession; University of the Republic.

Tabla de cuadros e ilustraciones

Cuadro N°1. Categorías, dimensiones y propiedades.....	51
Cuadro N°2. Cobertura de unidades curriculares y cantidad de entrevistados por ciclo	52
Gráfico N°1. Cantidad de entrevistados por grado docente.....	53



Tabla de contenidos

Resumen.....	8
Abstract.....	10
Introducción.....	15
1. Encuadre conceptual.....	19
1.1 La docencia universitaria como profesión.....	19
1.2 Función formativa: el docente universitario y la enseñanza.....	23
1.2.1 Los saberes implicados en el ejercicio de la función enseñanza.....	24
1.2.1.1 Dominio del contenido.....	24
1.2.1.2 Conocimiento didáctico del contenido.....	25
1.2.1.3 Conocimiento psicopedagógico y del contexto.....	26
1.2.2 Procesos de formación de los docentes universitarios.....	26
1.2.3 El vínculo de los docentes universitarios con el saber didáctico.....	28
1.3 Los estudios sobre el pensamiento y el conocimiento del docente.....	30
1.3.1 Orientaciones de los estudios.....	31
1.3.2 Representaciones, concepciones y creencias de los docentes universitarios.....	33
2. Aspectos metodológicos.....	39
2.1 El diseño de la investigación.....	40
2.2 Muestra teórica: los docentes entrevistados.....	44
2.3 Técnica utilizada: la entrevista semiestructurada.....	46
2.4 Estrategia de análisis.....	48
2.4.1 Descripción de las categorías.....	49
2.4.1.1 Perfil de los docentes entrevistados.....	49
2.4.1.2 Representaciones acerca de la docencia.....	49
2.4.1.3 Representaciones de los docentes en relación con la enseñanza.....	50
2.4.1.4 Los estudiantes vistos por los docentes.....	50
2.4.2 Síntesis de las categorías de análisis.....	50
3. Análisis de los resultados.....	52
3.1 Los docentes entrevistados: su perfil.....	52
3.2 Representaciones acerca de la docencia.....	54
3.2.1 Concepto de docente.....	54

3.2.1.1 El docente como transmisor.....	55
3.2.1.2 El docente como mediador.....	57
3.2.1.3 El docente como facilitador.....	58
3.2.1.4 La docencia como vocación.....	60
3.2.1.5 La docencia como acto de responsabilidad.....	62
3.2.2 Caracterización del docente.....	62
3.2.2.1 Características del buen docente.....	63
3.2.2.2 Características del mal docente.....	66
3.3 Representaciones de los docentes en relación con la enseñanza.....	71
3.3.1 Concepto de enseñanza.....	71
3.3.1.1 Enseñar es transmitir.....	72
3.3.1.2 Enseñar es ayudar a aprender.....	75
3.3.2 Descripción de la propia actividad de enseñanza.....	76
3.3.2.1 Descripción de una clase típica.....	77
3.3.3 Reflexiones sobre la propia práctica.....	79
3.3.3.1 Los placeres de la enseñanza.....	81
3.3.3.2 Identificación de problemas en la actividad de enseñanza.....	84
3.4 Los estudiantes vistos por los docentes.....	89
4. Discusión.....	96
4.1 La docencia universitaria como profesión secundaria.....	96
4.2 La docencia universitaria asimilada a la enseñanza.....	97
4.3 La enseñanza y los docentes.....	104
4.4 Los estudiantes según los docentes.....	111
Conclusiones.....	115
Referencias bibliográficas.....	121
Bibliografía recomendada.....	129
Siglas.....	132
Datos de contacto de la autora.....	133
Materiales complementarios.....	134
Apéndice A. Pautas de entrevista.....	134
Apéndice B. Transcripción entrevistas.....	134
Apéndice C. Archivo análisis MaxQDA.....	134
Apéndice D. Datos entrevistados.....	134
Anexo A. Instalador de MaxQDA.....	134

Introducción

En los últimos años ha crecido la preocupación por la calidad de la enseñanza en el nivel universitario lo que ha traído como consecuencia que cada vez más se discuta el papel formativo que la institución desempeña. En ese marco, ha tomado fuerza la discusión acerca de los aprendizajes logrados por los estudiantes al egresar de la universidad y del papel de los docentes en sus procesos de aprendizaje. Diversos investigadores han puesto de manifiesto que las formas de pensar de los docentes – sus creencias, representaciones, concepciones– influyen en las prácticas de enseñanza y que, por tanto, tienen efectos sobre la actividad que realizan. De esta manera se hace necesario el estudio de las representaciones que poseen los docentes universitarios acerca del significado que adquiere para ellos la profesión docente, el alcance de la actividad de enseñanza y su visión de los sujetos de aprendizaje.

Si bien la investigación sobre el pensamiento y el conocimiento de los docentes ha sido abordado en el ámbito internacional, el interés por realizar un estudio de caso sobre esta temática se justifica porque, en primer lugar, el tema ha sido escasamente tratado en el ámbito de la educación universitaria uruguaya. En segundo lugar, mi inserción laboral, académica y profesional se encuentra principalmente dedicada al ámbito de la formación didáctica y pedagógica de los docentes universitarios. En tercer lugar, parte de mi ejercicio profesional y académico se desarrolla en la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración (FCEA) de la Universidad de la República (UdelaR). Fue, precisamente, en este servicio universitario donde se radicó la presente investigación y, en particular, en la carrera de Contador Público.

La investigación realizada

Atendiendo a la temática seleccionada, los antecedentes relevados y al caso escogido, con el desarrollo de esta investigación se buscó, entonces, caracterizar y describir las representaciones que poseen los docentes de la carrera de Contador Público de la

FCEA sobre la profesión docente, la actividad de enseñanza y los sujetos de aprendizaje. Asimismo, se buscó comprender la relación de estas representaciones con la experiencia docente y la formación pedagógica o didáctica.

Esto implicó atender, asimismo, los siguientes *objetivos específicos*:

- Conocer cuáles son los significados de la actividad de enseñanza para los docentes de la carrera de Contador Público de la FCEA.
- Conocer cómo conciben al sujeto de la formación, el estudiante.
- Establecer y comparar las diferencias y/o similitudes de las representaciones de los docentes sin formación pedagógico-didáctica con las de quienes sí poseen.
- Identificar y comparar la relación existente entre estas representaciones y la experiencia docente.

Para el logro de estos objetivos, se adoptó una estrategia de investigación flexible, en la que se utilizó como principal técnica de recolección de información la entrevista semiestructurada. Previo al ingreso al campo se estableció un guión orientador con el propósito de determinar de antemano la información relevar. Para la selección de la muestra se siguió la estrategia del muestreo teórico de Glaser & Strauss (1967, cit. en Flick, 2007). Se trató de una muestra intencional, estratificada según experiencia docente y antecedentes en formación pedagógica o didáctica. Asimismo, se buscó cubrir un amplio espectro de unidades curriculares de origen con la finalidad de obtener una selección que contemplara situaciones diversas.

El *corpus* está compuesto por treinta y ocho entrevistas a docentes de la carrera de Contador Público. Algunos profesores fueron entrevistados en más de una ocasión, por lo que el número total de entrevistas llega a las cincuenta. El promedio de duración de cada entrevista fue de aproximadamente treinta minutos. Las entrevistas fueron transcritas en su totalidad para facilitar el análisis. La salida del campo estuvo marcada por el criterio de saturación teórica (Glaser & Strauss, 1967, cit. en Flick, 2007).

En una primera etapa del análisis de las entrevistas se identificaron unidades de significado en los discursos de los docentes, se categorizaron y codificaron. En una

segunda etapa se recuperaron los segmentos codificados con las categorías emergentes y a través del método comparativo constante estas se confrontaron de modo de contrastarlas, precisarlas e integrarlas para reducir la redundancia de categorías. En una tercera etapa se agruparon las categorías en grandes temas. Fue utilizado el software de análisis MAXQDA 10.0 portable durante todo este proceso.

Cabe aclarar que esta investigación fue de carácter exploratorio y, por tanto, su finalidad fue realizar un primer acercamiento a las temáticas abordadas. Las conclusiones deben ser leídas en esa clave.

Orientación al lector de la organización del texto

En el presente trabajo se presentan el marco conceptual que guió la investigación, el diseño metodológico empleado, el análisis y la discusión de los resultados obtenidos y, por último, las conclusiones y proyecciones a futuro.

De este modo, en el primer capítulo se realiza un encuadre conceptual, donde se presentan algunos fundamentos y antecedentes vinculados con los propósitos de la presente investigación. En primer lugar, se propone la docencia universitaria como profesión y se abordan las funciones que deben asumir los docentes en la universidad. En segundo lugar, se plantean las funciones del docente universitario y se focaliza en su función formativa. Por último, se repasan algunos estudios sobre el pensamiento y el conocimiento del docente y se reseñan aquellos que sirven de antecedentes a la presente investigación.

En el segundo capítulo se describen los aspectos metodológicos que permiten enmarcar los alcances y limitaciones del estudio: el diseño de la investigación, las características de la muestra, las técnicas de recolección utilizadas y la estrategia de análisis de la información relevada.

En el tercer capítulo se analizan los resultados obtenidos, organizados siguiendo las categorías descritas en el segundo capítulo. Se comienza describiendo el perfil de los entrevistados. A continuación se abordan las representaciones de los docentes sobre la docencia, la enseñanza y los estudiantes.

En el cuarto capítulo se ponen en diálogo los resultados de la investigación con estudios e investigaciones previas, planteos teóricos y las propias reflexiones.

Por último, se presentan algunas conclusiones donde se exponen los alcances, aportes y limitaciones del estudio, y se realizan sugerencias de líneas investigación y de posibles acciones institucionales a futuro.



1. Encuadre conceptual

Fundamentos y antecedentes vinculados con los propósitos de la presente investigación

El rol docente en la universidad se configura, según Zabalza (2007), a partir de tres dimensiones: la laboral, la personal y la profesional. Si bien la dimensión laboral posee una gran importancia, a los efectos de este trabajo interesa centrarnos en las otras dos. Considerar la dimensión personal permite acceder a aspectos tales como la implicación y el compromiso personales, los ciclos de vida de los docentes y las fuentes de satisfacción o insatisfacción en el trabajo. La atención a la dimensión profesional, por su parte, permite visualizar qué funciones debe cumplir el docente, cómo se construye la identidad profesional, qué conocimientos debe poseer y cuáles son las necesidades de formación al respecto.

En este capítulo, en primer lugar, se encuadrará la docencia universitaria como profesión y se abordarán las funciones que deben asumir los docentes en la universidad. En segundo lugar, se atenderá la función formativa del docente universitario y se trabajarán temas tales como el vínculo de los docentes universitarios con el saber didáctico, los saberes necesarios para ejercer la enseñanza y los procesos de formación para el ejercicio de dicha función. Por último, se realizará un repaso a los estudios sobre el conocimiento del docente, donde se presentarán los principales objetos y métodos empleados en este tipo de estudios y se reseñarán algunos que sirven de antecedentes a la presente investigación.

1.1 La docencia universitaria como profesión

Comenzar enmarcando la docencia universitaria como profesión tiene diversos propósitos. Por un lado, permite visualizar la docencia como una actividad compleja en la cual están implicados un conjunto de saberes que tienen diversidad de orígenes y niveles de generalidad (Hativa, 2000). Por otra parte, y para el caso de la docencia

ejercida en la universidad, permite distinguir los múltiples perfiles de docentes que conviven en la institución y las distintas funciones que estos deben asumir, ya que este trabajo se focalizará en una de ellas.

La universidad cumple un papel fundamental en la producción de conocimientos socialmente pertinentes que se desarrolla a través de la función investigación. Este aspecto, sin embargo, ha estado en permanente tensión con el papel formativo que también desarrolla. Actualmente se considera que las funciones de investigación, enseñanza y extensión deben estar articuladas, lo que influye directamente en las actividades que los docentes universitarios deben realizar. Para el presente trabajo se considera al docente universitario como aquel académico que realiza actividades de enseñanza, investigación y extensión (Errandonea, 1998: 97). Sin embargo, haremos un recorte en el estudio y nos centraremos en una de dichas funciones: la enseñanza¹.

Al analizar las funciones que deben cumplir los docentes universitarios los autores destacan una serie de actividades que pueden ser agrupadas de distintas maneras. La mayoría de las enumeraciones se relacionan con las funciones propias de la universidad: producción y distribución de conocimiento contextualizado en la realidad en la que la misma está inserta. La caracterización que realizan Benedito *et al* (1995: 119) es muy exhaustiva; el docente universitario que se sienta responsable de su tarea debe desarrollar las siguientes funciones:

- El estudio y la investigación;
- La docencia, su organización y el perfeccionamiento de ambas;
- La comunicación de sus investigaciones;
- La innovación y la comunicación de las innovaciones pedagógicas;
- La tutoría y la evaluación de los alumnos;
- La participación responsable en la selección de otros profesores;
- La evaluación de la docencia y de la investigación;
- La participación en gestión académica;
- El establecimiento de relaciones con el mundo del trabajo, de la cultura, etc.
- La promoción de relaciones e intercambio interdepartamental e interuniversitario;
- La contribución a crear un clima de colaboración entre los profesores.

¹ Se trata de un trabajo realizado en el marco de la Maestría en Enseñanza Universitaria, por lo que corresponde realizar este recorte.

Todas estas actividades pueden ser agrupadas utilizando las categorías de García-Valcárcel, quien plantea que los ámbitos básicos de dedicación de los docentes universitarios son la docencia [*enseñanza*], la investigación y la gestión (2001: 10). Para esta autora las funciones del docente universitario «deben ser analizadas desde la concepción del mismo como un especialista de alto nivel dedicado a la enseñanza y miembro de una comunidad académica» (2001: 9). Siguiendo a Arbizu (1994, cit. en García-Valcárcel, 2001), los docentes en el desarrollo de su función enseñanza poseen dos roles: un rol asignado –tradicional– y un rol demandado –papel nuevo que le solicitan–. Así, se amplía el listado que enumeran Benedito *et al* (1995) y los docentes universitarios, además, deberían ser:

- Especialistas en diagnóstico y prescripción del aprendizaje;
- Especialistas en recursos de aprendizaje;
- Facilitadores del aprendizaje en la comunidad;
- Especialistas en la convergencia interdisciplinaria de saberes;
- Clasificadores de valores;
- Promotores de relaciones humanas;
- Consejeros profesionales y del ocio.

En este sentido, el docente universitario es un *profesional polivalente* por la variedad de funciones que tiene asignadas y un *profesional peculiar* por el doble perfil que debe asumir: el científico-técnico y el didáctico (Perera, 2006; Collazo, 2008). No obstante esto último, históricamente la universidad ha dejado de lado estas cuestiones, es decir, «la identidad de la docencia universitaria, como práctica socio-histórica, se ha construido en relación con la inscripción en un campo académico-institucional y al margen del discurso pedagógico-didáctico» (Collazo, 2008: 15).

La enseñanza en las universidades está siendo ejercida por profesionales de las más variadas áreas de conocimiento (Behrens, 1998) lo que implica, por tanto, que en los planteles docentes existan distintos perfiles. Un modo de describir dichos perfiles es el de Boyer (1990, cit. en Cataldi & Lage, 2004) quien distingue, entre otros, los profesionales que trabajan en su área, los docentes profesionales (con conocimientos pedagógicos) y los docentes investigadores (Cataldi & Lage, 2004: 30). Por su parte, Behrens considera que se encuentran ejerciendo la función docente en el nivel universitario cuatro grupos de profesores:

«a) os profissionais de várias áreas do conhecimento que se dedicam à docência em tempo integral; b) os profissionais que atuam no mercado de trabalho específico e se dedicam ao magistério algumas horas por semana; c) os profissionais docentes da área pedagógica e das licenciaturas que atuam na universidade e, paralelamente, no ensino básico [...] d) os profissionais da área da educação e das licenciaturas que atuam em tempo integral nas universidades» (Behrens, 1998: 57).

Con respecto al segundo grupo, el correspondiente a los profesionales liberales de diversas áreas que eligen la docencia como otra profesión, Anijovich *et al* indican que una alta proporción de ellos «al referirse a su identidad profesional [...] se centran en sus especialidades científicas o técnicas y, en pocas ocasiones, hacen alusión a sus actividades docentes» (2009: 32). Se trata de profesionales que se presentan en la comunidad como renombrados médicos, abogados, contadores, ingenieros, arquitectos, bioquímicos (Lucarelli, 2006; Anijovich, 2009), por ejemplo, y su dedicación a la docencia se restringe a algunas horas por semana (Cataldi & Lage, 2004). Como consecuencia:

«suas jornadas não permitem um envolvimento com os alunos, os companheiros que lecionam no curso, o departamento e a própria instituição. Nesse grupo de profissionais que atuam na docência, o destaque da contribuição assenta-se exatamente na preciosidade das experiências vivenciadas em sua área de atuação. Como profissionais em exercício, contaminam os alunos com os desafios e as exigências do mundo mercadológico. Trazem a realidade para a sala de aula e contribuem significativamente na formação dos acadêmicos» (Behrens, 1998: 59).

Por otra parte, estos docentes se caracterizan por no siempre estar preocupados por involucrarse con las funciones investigación y extensión o, incluso, realizar posgrados académicos. En cuanto a su formación pedagógico-didáctica:

«grande parte (senão a totalidade) desses docentes nunca esteve em contato com uma formação pedagógica que atendesse a esse papel de professor que ele se predispõe a desenvolver com seus alunos. Os erros e os acertos vão caracterizando sua caminhada acadêmica. Alguns só se propõem a se preparar pedagogicamente quando se deparam com situações desafiadoras em sala de aula» (Behrens, 1998: 60).

Camilloni indica que el vínculo del docente con el saber didáctico “erudito” ha sido un tema recurrente de la didáctica en las últimas décadas:

«Es manifiesta la creciente importancia que ha adquirido esta cuestión en razón de que la problemática de la formación didáctica de los profesores [...] no se puede reducir a presentarles el saber didáctico disciplinario a través de una versión enseñable y adaptada a una rápida transmisión, sino que debe centrarse en la necesidad de producir en ellos cambios conceptuales, en algunos casos muy importantes, de modo de lograr desarrollar su capacidad para traducir los principios fundamentales del discurso didáctico en un proyecto y una práctica pedagógica» (Camilloni, 2007: 41).

Planteada la docencia universitaria como una profesión compleja y considerando que en la institución conviven múltiples perfiles de docentes, algunos de los cuales mantienen un vínculo muy escaso con el saber didáctico “erudito”, en el próximo apartado se focalizará en la función formativa de estos docentes pues este trabajo se encuentra centrado en la enseñanza.

1.2 Función formativa: el docente universitario y la enseñanza

Como mencionamos anteriormente, García-Valcárcel (2001) plantea que actualmente el docente universitario posee dos roles. Por un lado, un rol asignado y asumido por tradición: tiene el saber y lo transmite porque domina la disciplina. Por otro, un rol nuevo y demandado por la sociedad: el docente deja de ser la única y primordial fuente de información. En la tensión entre estos dos roles, el docente cumple funciones organizativas que deben servir para preparar un ambiente de aprendizaje sólido, proporcionar una posición ventajosa para la ‘enseñanza estratégica’, utilizar una rica base de conocimiento, y verse como mediador y modelo. También hace al rol docente preguntarse para qué y por qué enseñar y no sólo preguntarse cómo, cuándo, qué y a quién enseñar. En este sentido, Zabalza (2003) enumera las competencias profesionales de los docentes universitarios como enseñantes:

- Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje;
- Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares;
- Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa);
- Manejar las nuevas tecnologías;
- Diseñar la metodología y organizar las actividades;
- Comunicarse-relacionarse con los alumnos;
- Tutorizar;
- Evaluar;

- Reflexionar e investigar sobre la enseñanza;
- Identificarse con la institución y trabajar en equipo.

En una línea similar, Benedito *et al* consideran que el profesorado universitario:

«es un tipo de profesional que realiza un servicio a la sociedad a través de la universidad. Debe ser reflexivo, crítico, competente en el ámbito de su disciplina, capacitado para ejercer la docencia y para realizar actividades de investigación. Debe intentar desarrollar una actividad docente, comprometida con la idea de potenciar el aprendizaje de los estudiantes y contribuir a la mejora de la sociedad. Ha de procurar que el conocimiento impartido en aulas, talleres y laboratorios sea relevante para la formación teórica y práctica de los estudiantes. También deberá preparar a los alumnos para que éstos puedan, cada vez con más autonomía, avanzar en sus procesos de estudio y en la interpretación crítica del conocimiento y de la sociedad a la vez que adquieren una capacitación profesional» (Benedito *et al*, 1995: 119).

Dos grandes aspectos se pueden destacar de la actividad docente en la universidad:

1. Los saberes que deberían poseer los docentes para el ejercicio de la función enseñanza.
2. La formación que necesitarían para cumplir adecuadamente con dicha función, es decir, el vínculo de los docentes con el saber didáctico.

1.2.1 Los saberes implicados en el ejercicio de la función enseñanza

Si bien en la universidad forma parte de la identidad docente saber de la disciplina (sea científica, artística o profesional), es menos frecuente el reconocimiento de la importancia del saber didáctico. Una visión no-profesional de la docencia es, justamente, la que plantea que la enseñanza es un arte que se aprende en la práctica y que por tanto no es necesario formarse. Si bien la práctica es fuente de conocimiento, como en cualquier profesión, no es la única (Zabalza, 2007; Davini, 2015). Una enseñanza de calidad exige –al menos– el dominio del contenido, un conocimiento didáctico del contenido y un conocimiento psicopedagógico del aprendizaje y del contexto (Shulman, 2001; Tamir, 2005).

1.2.1.1 Dominio del contenido

Se plantea que el docente universitario debe ser competente en la disciplina que

enseña, lo cual implica que actualice sus conocimientos permanentemente. La universidad ofrece diversos mecanismos de actualización disciplinaria: la formación continua a través de la realización de posgrados, la investigación, la socialización de conocimientos con la comunidad académica (seminarios, congresos). Sin embargo esta es una condición necesaria, pero no es suficiente (Hernández & Sancho, 1993; Lucarelli, 2006; Bain, 2007; Zabalza, 2007).

1.2.1.2 Conocimiento didáctico del contenido

García-Valcárcel menciona que los docentes universitarios deben asumir como parte de su perfil dos tipos de competencias: las científico-metodológicas y las didácticas. (2001: 9). Aunque los docentes universitarios deben ser académicos altamente formados en la disciplina que enseñan, la calidad de la enseñanza no depende solamente de esa alta formación y especialización. Es necesario que los docentes tengan en cuenta que el conocimiento que se produce en los centros de investigación debe resignificarse en función de los estudiantes. En palabras de Chevallard, el proceso de transformación «de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado transposición didáctica» (1997: 45). Esto implica que se traduzcan dichos contenidos y que se tenga en cuenta el proceso en el cual serán aprendidos, por lo que es necesario que posean otro tipo de conocimientos que le permitan realizar la función enseñanza adecuadamente:

«En la enseñanza de una materia determinada se dan dos componentes mínimos esenciales en los que interdisciplinariamente confluyen –deben confluir– los planteamientos: uno, el científico de base [...]; el otro, didáctico. El docente que enseña una disciplina, cualquier disciplina, es esencialmente un educador, un formador. Consecuentemente, debe atender a las dos dimensiones que abarca la enseñanza si no quiere que su quehacer docente flaquee por una de sus bases, normalmente la que tiene que ver con la intencionalidad formativa» (Álvarez Méndez, 2000: 186).

Para ello es importante que se conciba como un profesional de la educación que conoce de su materia, pero que también debe ser formado para la enseñanza de la misma. Así, los docentes universitarios también deben poseer formación en pedagogía y en didáctica.

1.2.1.3 Conocimiento psicopedagógico y del contexto

La enseñanza, como actividad interactiva, se realiza en relación con otros, los estudiantes (Zabalza, 2007: 111). En este sentido, además del conocimiento de su disciplina, Benedito *et al* argumentan que los docentes deben conocer qué es lo que sucede en el aula:

«El profesor ha de ser un conocedor de la disciplina y un especialista en el campo del saber, permanentemente abierto a la investigación y a la actualización del conocimiento. Pero ha de conocer también qué es lo que sucede en el aula, cómo aprenden los alumnos, cómo se puede organizar para ello el espacio y el tiempo, qué estrategias de intervención pueden ser más oportunas en ese determinado contexto» (Benedito *et al*, 1995: 124).

1.2.2 Procesos de formación de los docentes universitarios

«Yo no había hecho ningún curso formal ni informal de capacitación docente. En el nivel universitario se parte del supuesto de que si uno conoce su materia, la enseñará bien a los alumnos» (Sarason, 2000: 19).

En el ámbito universitario –a diferencia de otros niveles educativos– para ingresar a la docencia no es necesario contar con formación didáctica previa. En general los docentes ingresan a la función a partir de la valoración de sus antecedentes académicos y profesionales en los cuales la atención a los conocimientos didácticos y/o pedagógicos es escasa (Fernández Pérez, 2004), a pesar de que estos son fundamentales en la profesionalización de la docencia: «La formación pedagógica del profesorado universitario y la profesionalización docente van de la mano, ya que ambas buscan una mayor atención a la función docente del profesorado de este nivel educativo» (García-Valcárcel, 2001: 31). Sin embargo, como planteamos anteriormente, en la universidad históricamente estas cuestiones han sido dejadas de lado o escasamente abordadas:

«Los hechos son que de la Facultad o de la Escuela Universitaria se pasa directamente a la enseñanza, sin una preparación específica que articule los contenidos científicos y culturales elaborados, con el fin de reestructurarlos en función de las posibilidades de un aprendizaje escolar (práctica), objetivo al que aspira el quehacer docente» (Álvarez Méndez, 2000: 187).

El proceso de formación de los docentes universitarios para el ejercicio de la función enseñanza se realiza a través de una socialización intuitiva y autodidacta,

generalmente siguiendo los modelos de colegas docentes de mayor experiencia (Benedito *et al*, 1995). Siguiendo una idea similar, este proceso es descrito por García-Valcárcel como «un proceso de socialización que está lejos de ser racional y consciente, el cual va imponiendo un prototipo de actitudes y prácticas docentes intencionadas» (2001: 33).

Una de las perspectivas del estudio de la temática plantea que este proceso de socialización no se restringe a su experiencia como docente una vez que ha comenzado a transitar ese rol sino que comienza con su pasaje por el sistema educativo desde la infancia y se asienta, entre otros, en los siguientes elementos: la experiencia del docente como estudiante, los modelos de sus profesores y las expectativas de sus alumnos en el ejercicio profesional (García Galindo, 1985, cit. en García-Valcárcel, 2001).

Aunque Benedito *et al* plantean que no debe descartarse «la capacidad autodidacta del profesorado» (1995: 120), una de las consecuencias es que la mayoría de los docentes termina repitiendo rituales y reproduciendo los modelos pedagógicos con los que fueron formados (Perera, 2006: 35).

Para Santos (1989) es el sentido común el que sustenta la práctica docente de los profesores universitarios que no han tenido contacto con teorías pedagógicas o educativas. Según el autor, el sentido común constituye la materia prima básica del conocimiento pedagógico; se trata de un saber general y práctico «reconhecido e introjetado por todos os docentes que já foram alunos. Envolve disposição, táticas e estratégias, valores, atitudes e interesses que o docente canaliza para a sala de aula na busca de bem ensinar» (Leite *et al*, 1998: 53).

A este conjunto de ideas que circulan entre los docentes universitarios acerca del significado y el alcance de la enseñanza en este nivel, Camilloni denomina *didáctica del sentido común*:

«Denominaremos Didáctica del Sentido Común a este conjunto de ideas, por la función que se le asigna en la práctica docente y por su origen considerando, en particular, la modalidad de su construcción sobre una base de representaciones sociales. Tiene como objetivo racionalizar la acción. Por

esto, usualmente, se expresa en proposiciones cuya validez se argumenta recurriendo a principios de orden mayor y a experiencias personales» (Camilloni, 1995: 5-6).

Si bien hemos considerado la docencia universitaria como una profesión y que una de las funciones del docente es la enseñanza, hemos visto también que en este nivel educativo el saber valorado al ingreso al escalafón es –principalmente– el disciplinar. Esta situación genera un vínculo particular de los docentes universitarios con el otro saber implicado en la enseñanza: el saber didáctico. A continuación realizaremos un breve repaso a esta cuestión por su influencia en el estatus de legitimidad que posee la didáctica como campo de conocimiento en el nivel.

1.2.3 El vínculo de los docentes universitarios con el saber didáctico

«los docentes de segundo nivel, los que se llaman profesores, es decir aquellos que profesan, no la fe sino el saber, los que actúan con el verbo y la verdad, no necesitan estas técnicas pedagógicas. Y, por supuesto, obviamente, tampoco los docentes de la enseñanza superior» (Beillerot, 1998: 13).

La falta de legitimidad de la didáctica en el nivel universitario podría deberse a que la enseñanza –como objeto de estudio– está en permanente construcción y, además, –en tanto actividad– puede ejercerse sin formación previa. Esto significa que, como vimos, se trata de una actividad que puede realizarse desde el sentido común pues este brinda un cierto conjunto de normas acerca de cómo enseñar. Parte de la resistencia, por otra parte, podría estar en el origen etimológico de la pedagogía como “guía del niño”. Además en la universidad se considera que los estudiantes, en tanto adultos, ya poseen herramientas que les permiten aprender por sí mismos y que, del lado de los docentes, basta con saber la disciplina para enseñar. Múltiples autores, algunos ya mencionados a lo largo de este trabajo, disienten con esta perspectiva (Hernández & Sancho, 1993; Lucarelli, 2006; Bain, 2007; Camilloni, 2007; Zabalza, 2007). Al respecto, Davini sostiene que

«Si bien cualquier persona puede enseñar a otros, los docentes [...] ejercen esta tarea como profesión, en ámbitos determinados de la enseñanza formal [...] En esta profesión, la enseñanza deja de ser una tarea de *amateurs*, supone una racionalización y una especialización de un determinado saber y sus prácticas» (2008: 54).

Así, la docencia como práctica profesional para el logro de determinados fines, implica la utilización de un conjunto de medios que no se basan exclusivamente en la práctica particular sino que existen ciertos conocimientos y criterios para la acción, de orden más general (Davini, 2008). En este sentido, Camilloni señala que la didáctica como disciplina

«es una fuente de conocimientos destinada a apoyar la tarea del profesor, a ayudarlo a tomar decisiones en su acción con grupos específicos de alumnos que deben realizar aprendizajes especiales en contextos particulares. La didáctica no puede resolver cada uno de estos casos, pero puede brindar apoyo desde la formación de un discurso destinado a docentes concretos [...] con enunciados de un cierto grado de generalidad que los docentes individuales, ante la necesidad de resolver cotidianamente los problemas de la enseñanza, deben interpretar» (Camilloni, 2007: 56-57).

No es objeto de esta investigación profundizar en la didáctica como campo ni discutir su estatus de conocimiento científico, el cual se encuentra en permanente tensión (Camilloni, 1997; Davini, 1997; Dámaris Díaz, 1999; Bolívar, 2008; Díaz Barriga, 2009). Sin embargo, sí es importante a los efectos del análisis posterior conceptualizar la didáctica como un conjunto de teorías cuyos principales propósitos son –además de establecer normas para la acción de enseñar– describir y explicar la enseñanza (Camilloni, 2007: 51). Esta conceptualización amplia permite descentrar el foco de la didáctica como conocimiento meramente instrumental. Si bien esta posee una base normativa acerca de la enseñanza –como marca de origen–, no es un conocimiento estrictamente técnico (Davini, 2008). En este sentido, el conocimiento didáctico se apoya sobre tres fuentes: a) los valores y las concepciones pedagógicas, b) el conocimiento disponible por las investigaciones, y c) las prácticas concretas (Davini, 2008: 58-59). Al hacer foco en la enseñanza, su objeto de estudio, Clark & Peterson (1997) identifican la participación de dos dominios: a) procesos de pensamiento (no observables) y b) acciones y efectos (observables). En el próximo apartado nos centraremos en la investigación del primero de los dominios mencionados, ya que la comprensión de la enseñanza requiere conocer el pensamiento de los docentes, sus creencias y sus conocimientos:

«Understanding teaching necessitates understanding teachers' thinking, beliefs and knowledge regarding teaching, learning and students. Research on teaching no longer consists solely of the examination of a teacher's overt classroom behavior, and has changed its focus to more subtle and implicit

aspects of teaching. However, there is only little published literature on this topic at the higher education level» (Hativa, 2000: 331).

1.3 Los estudios sobre el pensamiento y el conocimiento del docente

En los apartados anteriores mencionamos que, según Clark & Peterson (1997), en el proceso de enseñanza participan dos dominios; por un lado, las acciones y sus efectos observables y, por otro, los procesos de pensamiento, que son no observables. Asimismo, hicimos referencia a las complejidades de la formación de los docentes universitarios. En este apartado nos centraremos en el estudio de las ‘teorías’ de los docentes pues constituyen, precisamente, «un capítulo importante del área de trabajo sobre el pensamiento del profesor y, asimismo, pertenecen al dominio de estudio de los procesos de formación de los docentes» (Camilloni, 2007: 43-44). Estos estudios reciben distintas denominaciones, según el aspecto que se priorice: creencias, conocimiento práctico, teorías personales, teorías implícitas, concepciones del profesor, principios de la práctica, conocimiento profesional, conocimiento tácito, teorías del sentido común, representaciones sociales (Marrero, 1993; López Beltrán, 1996; Porlán, Rivero García & Martín del Pozo, 1997; De la Cruz, 1998; Camilloni, 2007; Gómez & Guerra, 2012). Asimismo el enfoque del estudio puede centrarse, por ejemplo, en cómo se originan estas teorías o, desde otra perspectiva, en sus posibilidades de cambio a partir de una formación específica en didáctica –el problema del cambio conceptual– (Camilloni, 2007).

Uno de los primeros estudios relacionados con esta temática fue el publicado por Jackson en *La vida en las aulas* de 1968. Fue un estudio descriptivo en el cual el autor realizó una contribución conceptual y donde «intentó describir y comprender los constructos y procesos mentales que guían la conducta de los maestros» (Clark & Peterson, 1997: 444).

Clark & Peterson (1997) plantean que este tipo de estudios, la mayoría posteriores a 1975, tienen como objetivo principal describir la vida mental de los docentes. En esta investigación entendemos, en sentido amplio, las representaciones de los docentes como el conjunto de significados que estos otorgan a un fenómeno (Feixas, 2010). La importancia de explorar y conocer las representaciones de los docentes sobre la

docencia, la enseñanza y los estudiantes radica en que existe una relación entre estas representaciones y sus acciones. Este es, justamente, el supuesto del cual parten los estudios del pensamiento del profesor, los cuales se basan en la existencia de una relación entre los procesos de pensamiento y las acciones de los docentes (Clark & Peterson, 1997).

En este sentido, las creencias y las formas de pensar de los enseñantes guían la interpretación y la práctica docente (Pérez & Gimeno, 1988; Pope & Scott, 1988; Marland & Osborne, 1990; Porlán, 1994; Fenstermacher & Sotis, 1998; Medina, De Simancas & Garzón, 1999; Doménech Betoret *et al*, 2006; Jiménez Llanos & Feliciano García, 2006; De la Cruz *et al*, 2006; Bain, 2007; Makuc, 2008; Feixas, 2010) y, por tanto, influyen en su conducta: «Los procesos de pensamiento de los maestros influyen sustancialmente en su conducta e incluso la determinan» (Clark & Peterson, 1997: 443). Al respecto, Camilloni advierte que «las creencias de los docentes tienen efectos sobre la enseñanza y que es imprescindible ocuparse de ellas, ya que los alumnos pueden ser las víctimas de ideas erróneas y prácticas inadecuadas» (2007: 44).

Si bien el conocimiento del docente «está comenzando a ser considerado y a consolidarse como un campo esencial y pertinente de investigación» (Angulo Rasco, 1999: 270), la influencia del conductismo y la visión tecnicista tanto en la investigación como en la formación docente retrasó el interés por esta temática (Pérez & Gimeno, 1988; Carter, 1990, cit. en Angulo Rasco, 1999; López Beltrán, 1996; Feldman, 2001).

1.3.1 Orientaciones de los estudios

Las categorías principales de los procesos de pensamiento –utilizadas por primera vez en 1974 por Crist, Marx & Peterson– abarcan la planificación del docente, los pensamientos y decisiones interactivos y las teorías y creencias. Se encuentran basadas en la distinción entre las fases preactiva, interactiva y posactiva de la enseñanza que propuso Jackson en 1968² y se fundamentan en que los procesos de

² Categorías posteriormente utilizadas ampliamente por diversos autores, entre ellos García-Valcárcel (2001).

pensamiento de los docentes durante la acción educativa son distintos de los que se producen antes o después de la interacción (Clark & Peterson, 1997: 449).

Angulo Rasco (1999) ubica el origen de estos estudios en el enfoque de investigación denominado *procesamiento de información*. Según este autor, se trata de la línea de investigación más consolidada y cuya evolución histórica la ha resituado como el programa de investigación del *conocimiento docente*:

«el estudio de la planificación, la toma de decisiones, las creencias, y aun de las diferencias entre novato/experto, se sitúan en un plano epistemológico distinto al que ocupan los estudios proceso-producto (Pérez Gómez, 1981a). Si estos últimos pretendían conocer a relación entre actividades docentes y el alumnado [...] los primeros centran su atención exclusivamente en los procesos mentales del docente en sí mismos y no directamente en cuanto a su relación con los rendimientos académicos [...] Lo que vendría a afirmar que los docentes no actúan sin más, sino que tras sus actuaciones existe toda una compleja vida mental» (Angulo Rasco, 1999: 272).

En cuanto a los estudios sobre planificación del docente, la mayor parte de las investigaciones son descriptivas y centradas en maestros de primaria experimentados (Clark & Peterson, 1997: 474). Respecto de los estudios sobre los pensamientos y las decisiones interactivos, la mayoría se refiere a pensamientos interactivos sobre los estudiantes (Clark & Peterson, 1997: 480). Por último, los estudios sobre las teorías y creencias se dividen en, por un lado, las creencias sobre los alumnos y, por otro, las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje:

«Nisbett y Ross (1980) expresaron que “la comprensión por parte de la gente del rápido flujo de los acontecimientos continuados” depende a menudo de su “amplia reserva de conocimientos generales sobre objetos, personas, sucesos y sus relaciones características”. [...] algunos de esos conocimientos se hallan organizados en estructuras cognitivas, esquemáticas, en tanto que otros se representan como *creencias* o *teorías*, “es decir, ‘proposiciones’ razonablemente explícitas sobre las características o clases de objetos”» (Clark & Peterson, 1997: 502).

Los métodos de investigación empleados incluyen combinaciones de técnicas como el pensamiento en voz alta, la estimulación del recuerdo, los diarios, entre otros, que tienen utilidad tanto para la investigación del pensamiento como para la activación

de procesos de reflexión (Clark & Peterson, 1997; Jiménez Llanos & Feliciano García, 2006).

Junto con la orientación mencionada anteriormente –es decir, los estudios de *procesamiento de información*– Edelstein (2011) menciona, siguiendo a Montero (2001), dos orientaciones adicionales en la investigación del conocimiento de los docentes: los estudios sobre el *conocimiento práctico* y los estudios del *conocimiento didáctico del contenido*.

Los primeros aluden al conocimiento que los docentes «configuran desde su trabajo en el contexto del aula [...] que indagan los efectos de las demandas del aula en el pensamiento y acción de los profesores» (Edelstein, 2011: 62). Así, mientras que en el enfoque de procesamiento de información el análisis se realiza *sobre* el conocimiento del docente, en el enfoque del conocimiento personal práctico el análisis se realiza *desde* el conocimiento del docente (Angulo Rasco, 1999: 291).

Por su parte, los estudios del conocimiento didáctico del contenido conciernen a «las direcciones en las que los profesores comprenden y representan la materia para sus alumnos» (Edelstein, 2011: 63). En otras palabras: colocan el acento en la intersección entre contenidos y pedagogía (Edelstein, 2011: 65). Sus principales exponentes son Shulman y colaboradores.

1.3.2 Representaciones, concepciones y creencias de los docentes universitarios

Los estudios sobre el pensamiento y el conocimiento del profesorado se asientan en una concepción en la cual los docentes no son meramente técnicos sino que, en el ejercicio de su profesión, reflexionan sobre su acción. El planteo de la enseñanza como una actividad crítica y reflexiva surgió hace unos años como respuesta a los modelos tecnocráticos que no tenían en cuenta los contextos particulares en los que se desarrolla dicha actividad y que, por tanto, restringían la labor del enseñante a un mero ejecutor de planes y programas (Zabalza, 1997). Como se mencionó, en la bibliografía relevada existe un consenso acerca de que los modos de pensar de los docentes guían su actividad y, por consiguiente, es necesario atender este asunto desde la investigación.

En el caso de las investigaciones sobre concepciones, conocimientos, pensamientos, enfoques, representaciones, creencias, imágenes, de los docentes universitarios la mayoría se encuentran focalizados en la enseñanza y en la docencia. A continuación se repasan algunos estudios realizados en los últimos veinte años en distintos contextos.

Gros & Romañá (1999) recogen los principales resultados de una investigación que realizaron en 1994 sobre la docencia en la Universidad de Barcelona (España), en la cual entrevistaron a veinticuatro docentes. En su estudio encontraron que los entrevistados tienden a recordar casos extremos de docentes que tuvieron: «Ambos casos, positivo y negativo, sirven como ejemplo a seguir o evitar, respectivamente» (Gros & Romañá, 1999: 45). Plantean que entre los entrevistados existe la concepción de que la docencia es una actividad profesional y por tanto requiere aprendizaje. Entre otros aspectos consultaron a los entrevistados por qué les gustaba ser docentes y qué es un buen profesor, quienes mencionaron diversidad de motivos y atributos. Por otro lado, encontraron que el principal aspecto que rescatan los docentes sobre los estudiantes es que estos son jóvenes. Sin embargo «Bajo esta descripción genérica, los alumnos aparecen revestidos de rasgos diversos, unos negativos, otros positivos. Respecto a las características negativas, la gama es amplia [...] Sin embargo, no dejamos de encontrar algunas opiniones de signo contrario, a veces mezcladas contradictoriamente con las anteriores» (Gros & Romañá, 1999: 57-58).

Por su parte Medina, De Simancas & Garzón (1999) presentan los principales resultados de un estudio cualitativo realizado a partir de entrevistas en profundidad, semiestructuradas e individuales, a veintinueve docentes universitarios de Venezuela. Entre otros propósitos, el estudio buscó conocer qué pensaban los entrevistados sobre la enseñanza y qué representaciones tenían de sí mismos y de los estudiantes. Los investigadores encontraron una tendencia hacia la escasa reflexión por parte de los docentes sobre el quehacer pedagógico y un «un predominio de creencias y teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje, lo cual lleva a concebir su práctica pedagógica más intuitiva que racionalmente» (1999: 563). Identificaron algunos grupos-tipo de concepciones de enseñanza: «un primer grupo-tipo que concibe la

enseñanza como transmisión. [...] Un segundo grupo-tipo entiende la enseñanza como un proceso de facilitación» (Medina, De Simancas & Garzón, 1999: 565). Indagando la representación sobre los estudiantes que poseían los entrevistados cuya concepción acerca de su papel era facilitar aprendizajes, observaron que veían a los estudiantes como impulsivos, sin estructura mental organizada, con vocabulario limitado, con dificultades de lectura y comprensión, entre otros (Medina, De Simancas & Garzón, 1999: 566).

Hativa (2000) reseña un conjunto de investigaciones realizadas en el ámbito de la educación superior norteamericana, europea y del lejano oriente, en las que se abordan temáticas tales como los conocimientos del profesor, las concepciones y enfoques de enseñanza, la reflexión sobre la enseñanza, la autopercepción de los docentes, el pensamiento y las creencias que son perjudiciales para la buena enseñanza, entre otros. Plantea, asimismo, la variedad de estrategias metodológicas desde las cuales se realizan las investigaciones, que responden a distintas tradiciones, entre ellas: estudios de casos, observaciones de clase, entrevistas a docentes y estudiantes, descripción narrativa, la estimulación del recuerdo a partir del visionado de videos de clase, encuestas. Entre otros estudios de interés, menciona investigaciones vinculadas con la evolución de las concepciones de los docentes en el transcurso de su experiencia profesional y estudios sobre la posibilidad de hacer explícito el conocimiento tácito y experiencial a partir de la reflexión intencional sobre la enseñanza. En el caso de su investigación, establece un conjunto de factores en la enseñanza de docentes mal evaluados (*low-rated*) que podrían influir en su mal desempeño en pos de lograr una buena enseñanza. También valora la importancia del trabajo personalizado de expertos en pedagogía con docentes acerca de sus creencias y conocimientos pedagógicos en la superación de dichos factores y la mejora de la enseñanza. El autor identificó tres categorías generales de factores que disminuyen la eficacia de los docentes universitarios: a) características personales y aptitudes que afectan negativamente el comportamiento en el aula, b) falta de conocimientos pedagógicos y c) pensamientos y creencias estériles en relación con la enseñanza y los estudiantes (Hativa, 2000: 334).

En una institución universitaria argentina De la Cruz & Pozo (2003) realizaron una investigación mediante la aplicación de una encuesta a docentes con preguntas

directas y abiertas sobre el concepto de enseñanza y sus valoraciones acerca de una “buena clase”, entre otras dimensiones, con la finalidad de identificar concepciones subyacentes a sus respuestas (2003: 142). No encontraron diferencias entre docentes con formación exclusivamente disciplinar y aquellos con título docente en cuanto al modo en que se originan las concepciones. En este sentido, los investigados «consideran que sus concepciones de enseñanza se han modelado en la experiencia acumulada en su historia de formación, en particular en la disciplina que enseñan (Filoux, 1996) y en el ejercicio de la enseñanza (Marrero, 1996)» (De la Cruz & Pozo, 2003: 143). Sin embargo, encontraron diferencias entre las concepciones de enseñanza de los docentes de áreas disciplinares y del área pedagógica –es decir, quienes están a cargo de la formación docente–. Por un lado, los docentes de las áreas disciplinares transmiten los conocimientos seleccionándolos y organizándolos de acuerdo a criterios distintos, vinculados a sus áreas de conocimiento (De la Cruz & Pozo, 2003: 144). Por otro lado, la organización del conocimiento de los docentes del área pedagógica se encuentra guiada por las necesidades de los estudiantes. Dependiendo entonces de la disciplina de origen, encontraron las siguientes concepciones de enseñanza: a) como transmisión de conocimiento estructurado en conceptos (profesores de biología); b) como transmisión de un conocimiento acabado (profesores de matemática); c) como transmisión de conocimiento experiencial (profesores de educación física); d) enseñanza centrada en el alumno (profesores del área de formación docente).

En la extensa investigación realizada por Bain (2007) el foco estuvo puesto en los mejores docentes universitarios. Los sesenta y tres profesores investigados fueron incluidos en la muestra a partir de múltiples criterios, entre los cuales se incluyeron, además de la entidad de sus objetivos de aprendizaje, «el éxito en la ayuda que ofrecían a los estudiantes para alcanzar esos objetivos y la capacidad de estimular a los estudiantes para que mantuviesen actitudes fuertemente positivas hacia sus estudios» (Bain, 2001: 204). Se realizaron entrevistas (formales, informales; grabadas en audio o video), observaciones de clase, se analizaron planificaciones de los docentes y producciones escritas de los estudiantes, y se tuvieron en cuenta comentarios de colegas, entre otras fuentes. Entre otros resultados, se encontró que los “profesores extraordinarios”: a) conocen la disciplina que enseñan muy bien, en particular cómo se ha llegado al estado actual de campo de conocimientos, desde lo

histórico y lo epistemológico; b) además, reflexionan sobre la estructura de ese conocimiento, conocen los nudos problemáticos del aprendizaje de la disciplina; c) tienen una idea de lo que significa aprender, intuitiva pero muy próxima a las investigaciones en el campo; d) piensan en ayudar a sus estudiantes a aprender (Bain, 2007: 26-28).

Con ciertos puntos de contacto con la investigación anterior, Cid-Sabucedo, Pérez-Abellás & Zabalza (2009) en su estudio buscaron identificar, describir y explicar las prácticas de enseñanza declaradas por los “mejores profesores” de la Universidad de Vigo (España). Se trató de una investigación basada en entrevistas semiestructuradas en profundidad a quince docentes de dicha universidad que desempeñaban “buenas prácticas”, según el planteo de diversos actores institucionales –equipos directivos, asociaciones estudiantiles, por ejemplo– consultados previo a la selección. Las principales conclusiones de la investigación incluyen la preponderancia de prácticas de enseñanza mayormente encuadradas en un enfoque centrado en la relación docente-contenido, denominado tradicional, el interés de los entrevistados por el aprendizaje de los estudiantes y, en sus narraciones, el «predominio de los formatos “descriptivos” sobre los “explicativos”. Cuentan más que justifican lo que hacen y eso sitúa la práctica profesional en un contexto más experiencial que racional» (2009: 22).

Más recientemente Feixas (2010) investigó los enfoques y concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje del profesorado de dos universidades de Catalunya (España): la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) y la Universitat Politècnica de Catalunya (UPC). Desde un abordaje fenomenográfico, aunque con un enfoque metodológico mixto, su estudio mostró una gran variabilidad en las concepciones sobre docencia de los docentes universitarios investigados. La investigadora aplicó, por un lado, un cuestionario estructurado autoadministrado a una muestra representativa y, por otro, realizó catorce entrevistas semiestructuradas y en profundidad a docentes de los departamentos de la muestra (2010: 10). A partir de sus resultados, clasificó las concepciones de enseñanza, siguiendo a Ramsden (1993), como «a) la transmisión de conocimiento o de información, b) el desarrollo de destrezas o habilidades en el estudiante y c) el cambio en la comprensión de la materia y el desarrollo de nuevas concepciones» (2010: 22). Por otro lado, el

aprendizaje se definió como «a) la adquisición del conocimiento del profesor, b) la adquisición de técnicas y c) la transformación del conocimiento» (2010: 22). Por último Feixas no encontró un vínculo entre dichas concepciones y la edad, experiencia docente o disciplina de origen.

En cuanto a las concepciones de los docentes acerca de los estudiantes, encontramos la existencia de estudios centrados en cómo los estudiantes deben elaborar un ensayo en el contexto universitario (García Romero, 2004), el déficit lector de los estudiantes de secundaria (Peredo, 2011), la percepción de los docentes sobre el rendimiento académico de los estudiantes (García Ortiz & Cruz Pacheco, 2014), los aspectos extraacadémicos que pueden incidir en la evaluación que hacen los docentes de los estudiantes (Páramo, 2013), entre otros.

Realizada esta aproximación conceptual, en el siguiente capítulo se presentan los principales aspectos metodológicos involucrados en la presente investigación.

2. Aspectos metodológicos

Si bien los estudios sobre el pensamiento del profesor poseen larga tradición en el ámbito internacional, el tema ha sido escasamente tratado en el ámbito de la educación universitaria uruguaya. Por este motivo, la presente investigación fue de carácter exploratorio y tuvo como finalidad realizar un primer acercamiento a las temáticas abordadas, que permita identificar nudos problemáticos y pautas orientadoras para eventuales futuras investigaciones.

Se adoptó una estrategia de investigación flexible, en la que se utilizó como principal técnica de recolección de información la entrevista semiestructurada. Previo al ingreso al campo se estableció un guión orientador con el propósito de determinar de antemano la información relevante que se necesitaba recoger. El cuestionario constó de dos partes: la primera parte de preguntas cerradas y la segunda de preguntas abiertas. Respecto a la primera parte, se solicitó a los docentes información general como su edad, sexo, asignatura/s en la/s que se desempeñan como docente, grado, carga horaria, si poseía otros cargos docentes dentro de la UdelaR o en otras instituciones, actividad profesional y carga horaria dedicada, su experiencia docente y su formación de grado, posgrado y pedagógico-didáctica. En la segunda parte se preguntó a los docentes acerca de diversos temas a partir de distintos tópicos: el docente universitario, la actividad de enseñanza, cómo ven a los estudiantes universitarios.

La muestra se seleccionó siguiendo la estrategia de muestreo teórico concebido por Glaser & Strauss como el proceso de recolección de información que se encuentra controlado por la teoría emergente y por medio de la cual el investigador, paralelamente al análisis, toma decisiones sobre dónde y qué información recoger más adelante para desarrollar su teoría (Glaser & Strauss, 1967, cit. en Flick, 2007). Se trató de una muestra estratificada según experiencia docente (concepto que no es equivalente al de antigüedad, pero que permite un acercamiento) y antecedentes en

formación pedagógico-didáctica. Asimismo, se buscó cubrir un amplio espectro de unidades curriculares de origen con la finalidad de obtener una selección relativamente imparcial que contemplara situaciones diversas.

El *corpus* está compuesto por treinta y ocho entrevistas a docentes de la carrera de Contabilidad. Algunos de ellos fueron entrevistados en más de una ocasión, por lo que el número total de entrevistas llega a las cincuenta. El promedio de duración de cada entrevista fue de aproximadamente treinta minutos lo que constituye alrededor de veinticinco horas de audio. Las entrevistas fueron transcritas en su totalidad para facilitar el análisis. La salida del campo estuvo marcada por el criterio de saturación teórica (Glaser & Strauss, 1967, cit. en Flick, 2007).

Respecto al análisis de las entrevistas, en un primer momento consistió en identificar unidades de significado en los discursos de los docentes, categorizar las mismas y codificarlas (Hernández Sampieri *et al*, 2006: 634). En un segundo momento, se recuperaron los segmentos codificados con las categorías emergentes y a través del método comparativo constante, utilizado también en la etapa previa, se procedió a comparar las mismas con la finalidad de contrastarlas, precisarlas e integrarlas de modo de reducir la redundancia de categorías. Por último, se agruparon las categorías en grandes temas. Para la realización de estas actividades fue utilizado el software de análisis MAXQDA 10.0 portable.

En los siguientes apartados presentaremos el diseño de la investigación, las características de la muestra, las técnicas de recolección utilizadas y la estrategia de análisis de la información relevada.

2.1 El diseño de la investigación

Para el presente estudio se adoptó una estrategia de carácter cualitativo, entendida por Dorio Alcaraz *et al* (2004) como una actividad sistemática que se orienta hacia la comprensión y descripción en profundidad de los fenómenos educativos y que entiende la realidad de forma holística, es decir «observando el contexto en su forma natural y atendiendo sus diferentes ángulos y perspectivas» (2004: 277). Los autores

destacan que en este tipo de investigaciones juegan un papel relevante tanto los participantes del estudio como el investigador. Así, las funciones del investigador son «la interpretación, la comprensión o bien la transformación, a partir de las percepciones, creencias y significados proporcionados por los protagonistas» (2004: 278). Lo que se intenta es que el investigador se sumerja en el mundo subjetivo de las personas y lo haga emerger (Dorio Alcaraz *et al*, 2004). Se fundamenta básicamente en la fenomenología, que concibe al sujeto como «productor de conocimiento que se construye a partir de lo que subjetivamente percibe. Prioriza el acercamiento del fenómeno a partir de la experiencia del sujeto, de la finalidad que le atribuye» (2004: 282).

Uno de los métodos de investigación utilizados en la investigación cualitativa en educación es el estudio de casos. Si bien existen otras concepciones sobre qué se entiende por caso, a los efectos de esta investigación se siguió la planteada por Sabariego Puig *et al* (2004): «llamamos caso a aquellas situaciones o entidades sociales únicas que merecen interés en investigación» (Sabariego Puig *et al*, 2004: 311). Su propósito fundamental es comprender la complejidad del caso en su singularidad. Así, una de las mayores críticas que se le hace a este tipo de estudio es que no se pueden hacer grandes generalizaciones a partir de él. Sin embargo es muy útil para profundizar en un proceso de investigación a partir de unos primeros datos analizados; es conveniente para pequeñas investigaciones, especialmente cuando existen limitaciones de recursos materiales y humanos; y permite la comparación con otros casos, entre otros (Sabariego Puig *et al*, 2004: 311). Por tanto, es un primer acercamiento a esta realidad, que proveerá de pautas orientadoras para eventuales investigaciones de mayor alcance en términos de casos.

El caso seleccionado: la carrera de Contador Público

El inicio de los estudios superiores en las disciplinas y ciencias económicas en Uruguay puede remontarse al propio al origen de la Universidad Mayor de la República cuando, en 1832, Dámaso Antonio Larrañaga propuso la creación de la cátedra de *Economía Política* en la Facultad de Derecho de aquel entonces. Luego de la renovación organizativa de la Universidad impulsada por Alfredo Vázquez Acevedo –concretada en la Ley Orgánica de 1885–, en 1889 se crearon diversas

cátedras, anexas a la Facultad de Derecho de aquel momento, con la finalidad de establecer la carrera de Contador Público.

Años más tarde, en 1894, se crea la Cátedra de Contabilidad y recién es en 1903 cuando –a instancias de José Batlle y Ordóñez– se crea la Facultad de Comercio. Luego de diversas inserciones institucionales, la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración fue creada oficialmente en 1932 dentro de la de la UdelaR sobre la base de la Escuela Superior de Comercio (Universidad de la República, Facultad de Ciencias Económicas y de Administración [UdelaR-FCEA], 2015 enero 12).

En cuanto a la estructura académica, actualmente la FCEA está conformada por los siguientes Departamentos: Administración, Contabilidad y Tributaria, Economía, Métodos Cuantitativos. Además, conforman la estructura académica la Unidad de Perfeccionamiento y Actualización de Egresados (UPAE), la Unidad de Apoyo a la Enseñanza (UAE) y el Centro de Posgrados (CP). En materia de investigación la FCEA, posee dos institutos: el Instituto de Estadística (IESTA) y el Instituto de Economía (IECON) (UdelaR-FCEA, 2013: 17).

La Facultad ofrece cursos de grado, educación permanente y posgrado. El Plan de Estudios de grado vigente (UdelaR-FCEA, 2012) incluye las siguientes carreras universitarias: Contador Público, Licenciado en Administración y Licenciado en Economía. Asimismo, posee una carrera compartida con otros servicios de la UdelaR, la Licenciatura en Estadística, y dos carreras de pregrado: la Tecnicatura Universitaria en Administración (TUA) y el Tecnólogo en Administración y Contabilidad (TAC), que se brinda en el interior. Dentro de su oferta educativa, ofrece cursos en el Ciclo Inicial Optativo - Orientación Social (CIO-OS) con presencia en el interior del país³ y, por otra parte, la Tecnicatura en Gestión Universitaria (TGU) se encuentra radicada en la Facultad. En cuanto a la oferta de educación permanente y de posgrados, la Facultad posee una diversa gama de cursos de actualización profesional brindados por UPAE, especializaciones y maestrías a cargo del CP. Referente a la formación universitaria de profesionales en las áreas

³ En el Centro Universitario Regional Este (CURE): Maldonado, Rocha, Treinta y Tres; en el Centro Universitario Regional (CENUR) Noroeste: Salto.

contable, administrativa y económica comparte su oferta con universidades privadas del país⁴.

De acuerdo con las Estadísticas Básicas 2013 de la UdelaR (Universidad de la República [UdelaR], 2014), el número total de puestos docentes en el servicio es de 1127, de los cuales 499 son grado 1, 270 grado 2, 185 grado 3, 101 grado 4 y 72 grado 5 (UdelaR, 2014: 280). De estos puestos, 25 se encuentran comprendidos en el régimen de dedicación total (UdelaR, 2014: 285). Si calculamos la media de horas docentes vemos que en la Facultad esta cifra alcanza 13,4 horas. Este volumen es significativamente inferior a la media de horas docentes de la Universidad, que alcanza a 22,3 horas⁵. Al inicio de esta investigación se entendió que esta particularidad podría estar dando cuenta de que la actividad docente fuera para muchos de estos profesores una elección profesional secundaria con respecto a su ocupación principal como profesionales liberales o empleados de los sectores privado o público.

El actual *Plan de Estudios 2012* de Contador Público prevé en 360 los créditos mínimos para lograr la titulación y una duración de cuatro años para la carrera (UdelaR-FCEA, 2012). Responde a un conjunto de principios planteados en la *Ordenanza de estudios de grado y otros programas de formación terciaria*, que se aprobó en 2011: formación flexible y organizada en torno a áreas de formación, semestralización, creditización, articulación con otras carreras de la UdelaR, etcétera (UdelaR, 2011). Los integrantes del cuerpo docente de la carrera pertenecen a las diversas Unidades Académicas que componen los Departamentos mencionados anteriormente pero principalmente provienen del Departamento de Contabilidad y Tributaria. El mismo está compuesto por aproximadamente 360 cargos docentes, lo que representa el 31% del total (UdelaR-FCEA, 2013: 18). Cabe aclarar que cuando se realizó el trabajo de campo de esta investigación el Plan de Estudios vigente era el Plan 1990 que prevía la duración de la carrera en cinco años y la elaboración de una monografía final.

⁴ Universidad ORT, Universidad Católica, Universidad de Montevideo, por ejemplo.

⁵ Este dato resulta de la división del número de horas docentes totales entre el número de puestos docentes.

Preguntas de la investigación

Atendiendo, entonces, a los propósitos de la investigación, al caso seleccionado y a los antecedentes relevados, las preguntas-problema de las cuales se partió y que se buscó responder con la realización de la tesis fueron las siguientes:

- ¿Qué representaciones poseen los docentes de la carrera de Contador Público de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración acerca de la docencia, de la actividad de enseñanza y de los sujetos de aprendizaje?
- ¿Qué relación existe entre estas representaciones, la experiencia docente y la formación pedagógico-didáctica?

Esto implicó estudiar y buscar responder, asimismo, las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es el significado de la actividad de enseñanza para estos docentes?
- ¿Cómo conciben al sujeto de la formación, el estudiante?
- ¿Existen diferencias en las representaciones de los docentes sin formación pedagógico-didáctica con las de quienes si poseen?
- ¿Qué relación existe entre estas representaciones y la experiencia docente?

2.2 Muestra teórica: los docentes entrevistados

Para la selección de la muestra se siguió la estrategia del muestreo teórico de Glaser & Strauss quienes la conciben como el proceso de recolección de información que se encuentra controlado por la teoría emergente y por medio del cual el investigador «recoge, codifica y analiza sus datos conjuntamente y decide qué datos recoger después y dónde encontrarlos, para desarrollar su teoría a medida que surge» (Glaser & Strauss, 1967, cit. en Flick, 2007).

La muestra fue seleccionada bajo la siguiente presunción: gran parte de los docentes de la carrera de Contador Público de la FCEA son profesionales de las áreas contable o administrativa que han elegido la docencia como “profesión secundaria”⁶. Como profesionales, estos docentes tienen dedicaciones horarias –para el desarrollo de la

⁶ Expresión utilizada por Anijovich *et al* (2009).

función enseñanza— relativamente bajas y, por lo tanto, escaso tiempo para su formación pedagógica y didáctica.

El procedimiento realizado para la selección de los informantes constó de diversas etapas. En la primera, se realizó un relevamiento de aquellas asignaturas del plan de estudios de la carrera de Contador Público cuyos contenidos fueran estrictamente contables. En la segunda, se identificaron como referentes a los responsables de dichas asignaturas y a los coordinadores de los equipos docentes⁷. En la tercera etapa, se solicitó a los referentes que brindaran datos de contacto de los docentes de sus asignaturas de acuerdo a una pauta en la cual se especificaran los años de experiencia docente, si dichos profesores poseían formación docente y sus grados. Por último, se resolvió trabajar con una muestra aleatoria partiendo de cuatro categorías posibles: docentes de reciente ingreso con y sin formación didáctica o pedagógica; docentes de más de cinco años de experiencia en enseñanza con y sin esta formación⁸. Por docente de reciente ingreso, por tanto, se consideró a aquellos docentes que al momento de realizar el trabajo de campo contaran con menos de cinco años de experiencia de enseñanza en la universidad. La decisión se tomó en base a los planteos de Unruh & Turner (1970) —quienes identifican el período inicial de la docencia en los primeros cinco años de ejercicio— y de Katz (1972) —quien apunta que la fase de madurez comienza a partir del quinto año—, ambos citados en Zabalza (2007: 138) a propósito de las fases del desarrollo profesional docente.

En este sentido, se trató de una muestra estratificada según experiencia docente (concepto que no es traducido por el de antigüedad, pero que desde el mismo se logra un acercamiento) y experiencia en formación pedagógica y/o didáctica. Asimismo, se buscó cubrir un amplio espectro de unidades curriculares de origen con la finalidad de obtener una selección relativamente imparcial que contemplara situaciones diversas.

⁷ En algunos equipos docentes la coordinación, organización y distribución de tareas no es realizada por los responsables sino por una figura intermedia.

⁸ En la UdelAR los docentes en actividad pueden acceder a las actividades de formación didáctica y/o pedagógica que desarrollan tanto las estructuras de apoyo a la enseñanza de los servicios universitarios como los programas de formación didáctica de las áreas de conocimiento. En el caso de la FCEA, la Unidad de Apoyo a la Enseñanza (UAE) cuenta con un Programa de Formación estable y consolidado y el Área Social y Artística cuenta con un Programa de formación desde 2001. Asimismo, es posible acceder a cursos de formación en instituciones externas a la Universidad.

2.3 Técnica utilizada: la entrevista semiestructurada

Como se mencionó anteriormente, se adoptó una estrategia de investigación flexible, en la que se utilizó como principal técnica de recolección de información la entrevista semiestructurada.

La entrevista consiste en una conversación y, por tanto, implica un proceso de comunicación entre por lo menos dos actores, el entrevistador y el entrevistado (Ruiz Olabuénaga & Ispizua, 1989). Su finalidad es que el entrevistado transmita oralmente al entrevistador su definición personal sobre algún asunto:

«La entrevista es una técnica cuyo objetivo es obtener información de forma oral y personalizada, sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona como las creencias, las actitudes, las opiniones, los valores, en relación con la situación que se está estudiando.» (Massot Lafon *et al*, 2004: 336)

En este tipo de entrevistas el investigador/entrevistador se convierte en instrumento de investigación y su rol implica «no solo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas» (Taylor & Bogdan, 1987: 101). Estos autores señalan que las entrevistas poseen algunas desventajas relacionadas directamente con el hecho de que la información que se recoge es discursiva:

«Aunque los datos verbales de la gente pueden aportar comprensión sobre el modo en que piensan acerca del mundo y sobre el modo en que actúan, es posible que exista una gran discrepancia entre lo que dicen y lo que realmente hacen» (Taylor & Bogdan, 1987: 106)

En este sentido, los autores plantean que además de las posibles discrepancias entre discurso y acción, las personas «dicen y hacen cosas diferentes en diferentes situaciones» (Taylor & Bogdan, 1987: 107); asimismo plantean que el investigador no siempre conoce el contexto del sujeto investigado pues no observa directamente su vida cotidiana y, como consecuencia, es posible que se produzcan malentendidos en cuanto al uso de determinadas expresiones o palabras. No obstante estas observaciones, Ortí entiende que la entrevista individual abierta puede contribuir con el análisis de significados «precisando mediante la colaboración del propio sujeto

entrevistado las cadenas asociativas de significantes, inherentes a la llamada polisemia del signo» (Ortí, 2005: 274).

Previo al ingreso al campo se estableció un guión orientador con el propósito de determinar de antemano la información relevante que se necesitaba recolectar: «una entrevista sin guión es un camino muerto, con frecuencia conduce a ninguna parte y pierde las mejores oportunidades de captar el significado que se busca» (Ruiz Olabuénaga & Ispizua, 1989: 127).

El *corpus* está compuesto por treinta y ocho entrevistas a docentes de la carrera de Contabilidad. Algunos de ellos fueron entrevistados en más de una ocasión, por lo que el número total de entrevistas llega a las cincuenta.

El campo se realizó entre diciembre de 2011 y julio de 2012. Las primeras entrevistas, realizadas en diciembre de 2011, sirvieron de prueba ‘piloto’ y en base a las mismas se realizaron ajustes a la pauta. Entre febrero y mayo de 2012 se realizó el grueso de entrevistas, que se iban procesando de modo de encontrar tópicos recurrentes o ausencia de los mismos. Esto llevó a que en junio se realizaran ocho entrevistas adicionales y en julio se entrevistara a la mitad de los ocho entrevistados en junio. Estas entrevistas se realizaron con propósitos específicos tales como solicitar ampliación de información, aclaraciones, profundización en algunos tópicos abordados en las entrevistas anteriores, entre otros.

El primer cuestionario constó de dos partes: la primera parte de preguntas cerradas y la segunda de preguntas abiertas, lo que permitió «obtener información más rica en matices» (Massot Lafon *et al*, 2004: 336). Los aspectos tratados en dicha entrevista fueron:

a) Preguntas cerradas:

Datos generales: nombre, edad, sexo, asignatura/s en la/s que se desempeña como docente, grado, carga horaria, si posee otros cargos docentes dentro de la facultad o en la UdelaR, cargos docentes en otras instituciones, actividad profesional y carga horaria.

Experiencia docente: año de ingreso a la docencia en general y en la FCEA en particular.



Formación: de grado y de posgrado

b) Dimensiones de las preguntas abiertas: Preguntas introductorias; La formación pedagógico-didáctica; El docente universitario; La actividad de enseñanza; El estudiante universitario; Preguntas de cierre.

La salida del campo estuvo marcada por el criterio de saturación teórica debido a que no surgían nuevos tópicos en las entrevistas:

«El criterio para juzgar cuándo dejar de muestrear los diferentes grupos relevantes a una categoría es la saturación teórica de ésta. Saturación significa que no se encuentran datos adicionales por medio de los cuales el sociólogo pueda desarrollar las propiedades de la categoría» (Glaser & Strauss, 1967, cit. en Flick, 2007).

El promedio de duración de cada entrevista fue de aproximadamente treinta minutos lo que constituye alrededor de veinticinco horas de audio. Las entrevistas fueron transcritas en su totalidad para facilitar el análisis. Debido al acuerdo de confidencialidad mantenido con los entrevistados, se resolvió crear un código de identificación de cada entrevista para garantizar el anonimato. El código se compone de letras y números que brindan información básica del perfil –número de entrevistado, grado, carga horaria, entre otros–.

2.4 Estrategia de análisis

Respecto a la estrategia de análisis de las entrevistas, en un primer momento este consistió en identificar unidades de significado en los discursos de los docentes, categorizar las mismas y codificarlas (Hernández Sampieri *et al*, 2006: 634). Durante este proceso, denominado codificación abierta, se utilizó una estrategia de “libre flujo” de modo tal que se determinó como unidad de análisis al segmento con significado, independientemente de su extensión. El sistema de categorías fue creciendo a medida que se analizaba cada nueva entrevista, lo cual exigió revisiones permanentes y recursivas de las anteriores.

En un segundo momento, se recuperaron los segmentos codificados con las categorías emergentes y a través del método comparativo constante –utilizado también en la etapa previa– se procedió a comparar las mismas con la finalidad de

contrastarlas, precisarlas e integrarlas de modo de reducir la redundancia de categorías. En este sentido, muchas de las categorías iniciales fueron modificadas o sustituidas por otras a medida que comenzaban a emerger diferencias en los discursos o pistas acerca de interpretaciones distintas acerca de los mismos tópicos.

En síntesis, los fragmentos textuales seleccionados como representativos de las categorías obtenidas se encuentran dispersos en los discursos de los entrevistados. Durante el proceso de análisis estos fragmentos se agruparon por categorías, propiedades y dimensiones con la finalidad de interpretar lo expresado por los docentes en las entrevistas. Finalmente, se agruparon las categorías en grandes temas. Para la realización de estas actividades fue utilizado el software de análisis MAXQDA 10.0 portable.

2.4.1 Descripción de las categorías

En este apartado se realiza una descripción de las categorías construidas a partir del proceso de análisis descrito.

2.4.1.1 Perfil de los docentes entrevistados

Si bien no constituye estrictamente una categoría, la información relevada y presentada bajo esta denominación tiene por objetivo caracterizar el perfil de los docentes entrevistados y contextualizar el resto del análisis. Comprende la siguiente información: edad, sexo, grado, carga horaria, unidad curricular a la que pertenecen los docentes, años de experiencia en enseñanza, tipo y último nivel de formación alcanzado por los entrevistados (disciplinar, pedagógica y/o didáctica) y ejercicio de la profesión fuera de la universidad.

2.4.1.2 Representaciones acerca de la docencia

Refiere a los modos en que los docentes entrevistados conceptualizan y caracterizan la docencia. Entre sus dimensiones se encuentran las nociones del docente como transmisor, mediador o facilitador y sus variantes, dependiendo por ejemplo de dónde se coloca el acento (en el estudiante, en el docente, en el conocimiento). Se

integran, asimismo, las menciones a la docencia como vocación (como algo innato, su descubrimiento) y como acto de responsabilidad. En cuanto a la caracterización de la docencia, se incluyen aspectos vinculados a la identificación de las características de un buen o mal docente, por ejemplo aquellas relacionadas con el saber disciplinar, el saber didáctico (“saber enseñar”) y el aprendizaje de los estudiantes. Además, se recogen expresiones vinculadas con características de orden interpersonal (empatía, paciencia, calidez, comunicación) o de orden profesional (compromiso, responsabilidad, puntualidad).

2.4.1.3 Representaciones de los docentes en relación con la enseñanza

Se recogen aquí los planteos de los docentes entrevistados en los que aparecen la forma en que conceptualizan la enseñanza, describen sus prácticas y reflexionan sobre ellas. Entre sus dimensiones se encuentran las nociones de enseñanza como transmisión, ayuda al aprendizaje o acompañamiento. Asimismo, se incluyen descripciones de los entrevistados sobre clases típicas que desarrollan y reflexiones en torno a sus prácticas, en particular, los placeres y problemas de la enseñanza.

2.4.1.4 Los estudiantes vistos por los docentes

Son propiedades de esta categoría la caracterización del estudiante típico, las referencias a los intereses y a las estrategias de aprendizaje de los estudiantes. En cuanto a sus características, se incluyen –entre otras– menciones a la edad (adultos, jóvenes, maduros o inmaduros), su situación laboral, su avance en la carrera. Respecto de sus intereses, se plantean aquellos vinculados o no a la carrera. Por último, se incluyen referencias a su dedicación al estudio y las estrategias de aprendizaje que emplean.

2.4.2 Síntesis de las categorías de análisis

Luego de culminado el proceso de análisis, se organizaron las categorías, dimensiones y propiedades de acuerdo al siguiente cuadro:

Cuadro N°1. Categorías, dimensiones y propiedades

Categorías	Propiedades	Dimensiones
1. Representaciones acerca de la docencia	1.1 Concepto de docente	1.1.1 <i>El docente como transmisor</i>
		1.1.2 <i>El docente como mediador</i>
		1.1.3 <i>El docente como facilitador</i>
		2.1.1 <i>El docente como transmisor</i>
		2.1.2 <i>El docente como mediador</i>
		1.1.4 <i>La docencia como vocación</i>
		1.1.5 <i>La docencia como acto de responsabilidad</i>
	1.2 Caracterización de la docencia	1.2.1 <i>Características del buen docente</i>
		1.2.2 <i>Características del mal docente</i>
2. Representaciones de los docentes en relación con la enseñanza	2.1 Concepto de enseñanza	2.1.1 <i>Enseñar es transmitir</i>
		2.1.2 <i>Enseñar es ayudar a aprender</i>
	2.2 Descripción de la actividad de enseñanza	2.2.1 <i>Descripción de una clase típica</i>
		2.3 Reflexiones en torno a la práctica
		2.3.1 <i>Los placeres de la enseñanza</i>
	2.3.2 <i>Los problemas de la práctica</i>	
3. Los estudiantes vistos por los docentes	3.1 Caracterización del estudiante típico	<i>Edad</i>
		<i>Procedencia geográfica</i>
		<i>Situación laboral</i>
		<i>Turno al que asiste</i>
		<i>Avance en la carrera</i>
	3.2 Intereses de los estudiantes	<i>Vinculados a la carrera</i>
		<i>No vinculados a la carrera</i>
	3.3 Estrategias de aprendizaje	<i>Dedicación al estudio</i>
<i>Hábitos de estudio</i>		

A continuación se presentan los principales resultados obtenidos. Previo a dicho desarrollo, se describirán brevemente las características de los docentes entrevistados con la finalidad de contextualizar el análisis.

3. Análisis de los resultados

En este capítulo se presenta un análisis de los principales resultados obtenidos, organizados de acuerdo a las categorías descritas en el capítulo anterior. En primer lugar se describirá el perfil de los entrevistados atendiendo a su promedio de edad, las unidades curriculares de origen, su dedicación horaria a la docencia, entre otros aspectos. En segundo lugar se abordarán sus representaciones acerca de la docencia, su modos de conceptualizarla y caracterizarla, atendiendo a aspectos comunes y peculiares. En tercer lugar se analizarán las representaciones de los entrevistados en relación con la enseñanza es decir, cómo la conceptualizan, describen sus prácticas y reflexionan sobre ellas. Por último, en cuarto lugar, se describirá a los estudiantes desde la perspectiva de los docentes.

3.1 Los docentes entrevistados: su perfil

Como se mencionó en el capítulo metodológico, se entrevistaron treinta y ocho docentes de la carrera de Contador Público. Con respecto a los docentes entrevistados, el rango de edad oscila entre los 28 y los 73 años. Dieciocho de los mismos son mujeres y veinte son hombres. En cuanto a las doce unidades curriculares (UC) de origen, catorce docentes se desempeñaban en UC de inicio de la carrera (primer y segundo año), ocho de los entrevistados en UC de tercer año y dieciséis en UC del ciclo de egreso (cuarto y quinto año). La cobertura de unidades curriculares se presenta en el cuadro a continuación:

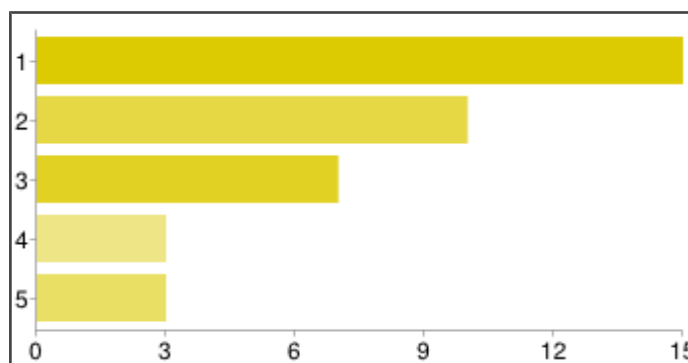
Cuadro N°2. Cobertura de unidades curriculares y cantidad de entrevistados por ciclo

Ciclo	Unidades curriculares (UC)	Entrevistados
Inicio (primer y segundo año)	Introducción a la Contabilidad Introducción a las Organizaciones Contabilidad Básica	14
Intermedio (tercer año)	Contabilidad de Costos Contabilidad y Cambio de Precios	8

Egreso (cuarto y quinto año)	Actuaciones Periciales Auditoría Cont. Presup. y para el Control de Gestión Contabilidad Bancaria Contabilidades Especiales Control Interno Teoría Contable Superior	16
------------------------------	--	----

La mayor parte de los entrevistados pertenecen a los grados de inicio a la función docente –Ayudantes grado 1 y Asistentes grado 2– (ver Gráfico N°1), con una dedicación promedio de ocho horas semanales a la actividad de enseñanza. Veinticinco de los mismos dedican diez o menos horas semanales a la docencia, diez dedican entre once y veinte horas, dos dedican más de veinte horas y uno se encuentra en calidad de docente libre. Por otra parte, encontramos que la gran mayoría de los entrevistados (veintiocho docentes) poseen más de cinco años de experiencia en enseñanza.

Gráfico N°1. Cantidad de entrevistados por grado docente



Sobre la formación de los entrevistados, casi la totalidad son contadores públicos, aunque con denominaciones diferenciadas en la titulación de acuerdo al plan de estudios con el que hayan egresado (planes 1966, 1980 o 1990). Algunos de los docentes también son Licenciados en Administración o en Economía. Respecto a la formación de posgrado, dos docentes poseen estudios de doctorado, once de nivel de maestría y siete diplomas de especialización. Por último, veintiún docentes poseen algún tipo de formación pedagógico-didáctica, es decir, han realizado al menos un curso brindado por la Unidad de Apoyo a la Enseñanza (UAE), por el Programa de formación pedagógico-didáctica del Área Social y Artística o en alguna institución externa a la Universidad.

Para finalizar, encontramos que casi la totalidad de los entrevistados (treinta y seis docentes de los treinta y ocho que se entrevistó) ejerce su profesión, ya sea como empleados en el ámbito público o privado en el área de la Contabilidad, ya sea ejercicio liberal de la profesión, u otro tipo de actividad vinculada (consultorías, por ejemplo). El promedio de dedicación a estas actividades es de 45 horas semanales.

3.2 Representaciones acerca de la docencia

En los discursos de los entrevistados aparecen distintos modos de conceptualizar y caracterizar la docencia. Por un lado, el docente es conceptualizado como transmisor, mediador o facilitador. Asimismo, se encuentran reflexiones en cuanto a los aspectos vocacionales de la función y la responsabilidad implicada en la labor docente. Por otro lado, en lo referido a la caracterización de la docencia, se plantean características del buen y mal docente.

A continuación se presentan los principales conceptos planteados por los docentes entrevistados respecto de la docencia. A lo largo del análisis se irán presentando segmentos que ilustren dichos conceptos.

3.2.1 Concepto de docente

Para comenzar, es interesante rescatar las dificultades de los entrevistadas para definir qué es un docente 'en abstracto'. En la siguiente transcripción se ilustra uno de los diálogos mantenidos:

Código: El docente universitario\Concepto de "docente"

Documento: E5g21eroHs11I

Entrevistadora: ¿Qué es un docente para vos?

E5g21eroHs11: [siete segundos de silencio] Un docente, digamos, no que haya tenido estudios y que se haya recibido sino que de repente pasa...

Entrevistadora: Concepto de docente para vos.

E5g21eroHs11: [seis segundos de silencio] y bueno docente es, este, aquella persona que de repente tiene un conocimiento sobre alguna materia y bueno, tiene vocación como para poder enseñarla, transmitirla en forma clara, y bueno, y evaluar si tiene receptividad y si la otra persona entiende y aprende.

En la mayor parte de los casos se evidenció que, al momento de definir la docencia, se hacía más sencillo plantearlo desde la propia actividad. Las representaciones del docente como transmisor y del docente como facilitador, cada una con sus matices, fueron las predominantes.

3.2.1.1 *El docente como transmisor*

La amplia mayoría de los entrevistados que conciben al docente como transmisor son docentes que no han realizado cursos de formación pedagógica ni didáctica y poseen más de cinco años de experiencia en la docencia.

Consideramos, además de ‘transmitir’, los siguientes verbos utilizados por los entrevistados con la concepción del docente como transmisor: ‘dar’, ‘hacer entender’, ‘explicar’. Encontramos distintas variantes en relación con esta concepción, dependiendo del lugar del saber –‘teórico’ o profesional– transmitido.

En primer lugar, aparecen menciones acerca de que el saber se encuentra en el docente y que, por tanto, el peso de la relación educativa se encuentra este:

Código: El docente universitario\Concepto de "docente"\Docencia como transmisión

Documento: E16g13eroHs3

Es una persona común y corriente que trata de educar, o de, de, darle conocimiento a otra persona, de tratar de influir, o formar a otra persona, con un conocimiento que el docente tiene y que la otra persona no tiene.

Documento: E30g24toHs5

Para mí un docente, digamos es alguien que está parado adelante mío que mínimo tiene que saber más que yo. Primero ¿no? Si es docente es porque algo te va a transmitir, si no me transmite nada, yo lamentablemente no lo tengo como docente. O sea, me tiene que transmitir algo, si él está dando determinada temática, por más que yo sepa esa temática porque trabajo en eso, porque me enteré; digamos, si yo al momento de hacer alguna consulta él me la tiene que evacuar, no sé si en ese momento o si se va a tomar un tiempo, pero me la tiene que evacuar.

Documento: E15g44toHs10I

Un formador que a través de la transmisión, es una opinión también filosófica... Para mí es una persona, o yo trato de ser, una persona que a través de transmitir conocimientos en áreas

específicas como pueden ser la contabilidad, por encima de ellos te sentís satisfecho cuando te pensás que terminás formando a una persona en una forma más integral, también formando en valores; formando en conocimientos específicos; formada en conocimientos ya no solo contables sino de la profesión y, si me dejás volar, también de la vida, ¿no?

En segundo lugar, se encuentran aquellos planteos en los que se identifica el saber curricular, el “del programa”, como aquel que hay que transmitir y en el cual se ve al docente como apoyo:

Código: El docente universitario\Concepto de "docente"\Docencia como transmisión

Documento: E28g12doHs5

Bueno, un docente es la persona que le tiene que transmitir el conocimiento a los alumnos y saberlos guiar, aclarar las dudas que tengan y acompañarlos en el proceso de aprendizaje, a los alumnos y apoyarlos, y explicarles las cosas.

Documento: E33g33eroHs6

¿Qué es un docente? Bueno, un docente es un transmisor de conocimientos. Debería ser mucho más, debería ser una guía, un acompañante, debería ser una fuente de consulta permanente, debería participar en laboratorios de investigación, pero es el transmisor de conocimientos. Yo, digo, un transmisor de los temas que están indicados en el programa de la materia.

En tercer lugar, aparecen menciones a la importancia de estimular el acceso autónomo del estudiante al conocimiento debido a que, principalmente, es imposible cubrir todo lo que hay que transmitir durante un curso:

Código: El docente universitario\Concepto de "docente"\Docencia como transmisión

Documento: E7g25toHs3

Y bueno, alguien que trata de transmitir algunos conocimientos y sobre todo hacer reflexionar a aquellos que están del otro lado en ese momento [...] pero a su vez estimular un poquito a los alumnos.

Documento: E11g23eroHs3I

Un docente... es alguien que tiene que no solo saber de una materia sino de cómo transmitir los conceptos que tiene a otros, cómo enseñarles mecanismos para poder entender las cosas al alumno. O sea, es como el que tiene el arte de poderle hacer entender las cosas o el concepto, o el conocimiento que uno tiene al otro o enseñarle cómo poder seguir adquiriendo más conocimientos. Obviamente, vos explicás algo y después tenés que hacerle, o sea, enseñarle a la persona también a como seguir avanzando en el tema porque vos todo no podés dar y tampoco todo lo sabés [...] un docente, bueno, tiene que tratar de ponerse en lugar del estudiante y tratar de que el estudiante, o sea, aprenda a manejarse sobre un tema o

tenga las ganas, básicamente los conceptos generales que quiere transmitir. O sea, es el encargado, el vehículo para acercar al alumno a lo que es la teoría, no sé, en mi caso la teoría contable. El docente lo que tiene que hacer es enseñarle a entender todos los conceptos, en mi caso contables, para poder después él seguir investigando y, bueno, seguir aprendiendo.

Por último, saber la asignatura, si bien importante, no es sinónimo de saber enseñar:

Código: El docente universitario\Concepto de "docente"\Docencia como transmisión

Documento: E29g14toHs3

¿Qué es un docente? Ehhh... a ver, creo que un docente, no, si, vamos a ver cómo lo ordenamos. Creo que lo principal en realidad para mí, es la forma de transmitir los conocimientos, o sea, creo que hay un tema que evidentemente de base, que es el que tiene que ver con tener o no los conocimientos ¿ta? Pero es un tema que no, que no te alcanza evidentemente, y hay mucha gente que sabe muchísimo, o sea, creo que hay, está claro y pasa mucho y me ha pasado como estudiante y lo ves en las cátedras de que, hay gente que sabe mucho pero que no sabe transmitirlo.

3.2.1.2 El docente como mediador

En esta concepción, planteada por la minoría de los entrevistados a través de vocablos como ‘medio’ o ‘intermediario’, el docente aparece claramente como mediador entre el saber –disciplinar, profesional, curricular– y el estudiante:

Código: El docente universitario\Concepto de "docente"\Docente como mediador

Documento: E1g25toHs3II

Yo creo que un docente es un medio para ayudar a que la gente pueda incorporar el conocimiento. Después irá en el esfuerzo de cada uno, y en las capacidades propias de cada uno, incorporarlo más rápido o más lento al conocimiento [...] Entonces, nosotros vamos a estar ahí como un medio también para frente al momento en que se van produciendo las consultas poder ayudarlos con eso. Me parece que eso es la promoción del aprendizaje.

Documento: E14g14toHs8

Pah... y es un, para mí es un medio entre el estudiante, o sea, y la materia. Yo lo que trato, yo como que, ta, lo que hago, para que me entiendan esta materia, la materia justamente que doy que es importante, o sea, como un vínculo, bajarles a tierra como muchas cosas que están en el libro y que, ta, y, a veces como me pasaba a mí, la lectura sola es, a veces, es incomprendible o cuesta mucho, me parece que eso...

Documento: E31g15toHs3

Y bueno, pienso que es un, si vamos a ir al ser, es un intermediario entre un conjunto de contenidos educativos y una persona que está haciendo una adaptación y que, bueno, esos

contenidos tienen que abarcar determinadas cosas y posibilitar que la persona las maneje, las reciba y, y pueda demostrar que ha pasado por la lectura de eso de una manera más o menos, como que ya cumplió con cierto estándar que hay que cumplir. Digo, eso capaz que...

La idea de mediación incluye, asimismo, la propuesta de apoyar a los estudiantes a continuar aprendiendo:

Documento: E1g25toHs3III

Código: El docente universitario\Concepto de "docente"\Docente como mediador

Pero el docente tiene que ser ese medio, esa forma de hacer que la gente pueda ir aprendiendo cosas y fundamentalmente, más que aprender cosas, aprender a aprender.

3.2.1.3 El docente como facilitador

La mayor parte de los entrevistados que conciben al docente como facilitador son docentes que han realizado cursos de formación pedagógica o didáctica y, salvo un caso, poseen más de cinco años de experiencia en la docencia.

Si bien hay diversidad de expresiones utilizadas para caracterizar la docencia que se vinculan con esta concepción, se optó por la de 'facilitador' debido a que fue la que predominó de manera explícita entre los entrevistados. Así, vocablos tales como 'guía', 'orientador', 'coach' se incluyen entre las que se mencionaron. Aquí, como en el primer caso, existen matices en cuanto a la concepción ya sea que el acento se coloque en el aprendiz, en el docente o en el saber.

En la primera variante, que coloca el acento en el aprendiz, se visualiza el rol del docente como quien debe ayudar en el aprendizaje del estudiante:

Código: El docente universitario\Concepto de "docente"\Docente como facilitador

Documento: E13g31eroHs35I

¿Qué es un docente? Es una persona que ayuda a que el otro aprenda.

Documento: E25g11eroHs3

Entrevistadora: ¿Qué es un docente para vos?

E25g11eroHs3: [Cuatro segundos de silencio] Yo lo que intento hacer como docente es facilitarle a una persona, porque tampoco no me gusta decirle alumno a alguien, facilitarle el proceso de aprendizaje o, ayudarlo en el proceso de aprendizaje.

Entrevistadora: ¿Y eso es un docente, un facilitador?

E25g11eroHs3: [unos segundos de silencio] Los mejores docentes que yo tuve, fueron facilitadores. O facilitadores y fueron los que me despertaron, digamos, como la necesidad de aprender más o de saber más de lo que, eso de la búsqueda de conocimiento, no los que venían con verdades absolutas y, digamos... No alguien que le enseña a pensar como él piensa, sino que quiere saber lo que yo pienso y reconoce eso. Mismo la forma de evaluar también...

Documento: E38g43eroHs10

Es un, a ver, es un, debería ser un orientador del estudiante que no sólo lo forme en la materia sino también lo forme como persona. Eso debería ser me parece a mí.

En una segunda variante se visualiza el acento en el docente a través de expresiones como ‘*coach*’ y ‘orientador’:

Código: El docente universitario\Concepto de "docente"\Docente como facilitador

Documento: E24g55toHs10

Entonces vos me decís por dónde pasa el ideal, y yo creo, a ver, yo hoy al docente lo siento más como un *coach*.

Documento: E35g54toHs1b

Bueno, un docente, es un orientador ¿verdad?

En la tercera variante se puede visualizar el acento en el rol del docente como guía en relación al conocimiento:

Código: El docente universitario\Concepto de "docente"\Docente como facilitador

Documento: E34g53eroHs14

Te tendría que decir que es el facilitador de los conocimientos.

Documento: E23g12doHs5

Y, un docente es alguien que te guía, es decir [...] que cada vez más está eso de ayudarte a, no que soy la ley o que yo tengo el conocimiento, sino seguramente mostrar el camino, guiarlos, facilitarles el material o decir dónde pueden profundizar en relación al tema.

Es interesante ver la evolución del concepto de docencia mencionada por un entrevistado a lo largo de su experiencia docente. Este docente explicita que al inicio de su actividad consideraba al docente como transmisor y que, con el tiempo, dicho concepto se ha transformado y hoy concibe al docente como un facilitador. Veamos el diálogo mantenido:

Código: El docente universitario\Concepto de "docente"\Docente como facilitador

Documento: E10g32doHs18

E10g32doHs18: Y bueno, a mí me cambió bastante el concepto de docente, o sea, yo estoy dando clases desde el año 75, más de 30 años, y un poco creo que el concepto se ha ido al docente facilitador ahora. O sea, un intermediario con el estudiante para que el estudiante forme sus propios conocimientos. Ese es un poco el concepto que yo tengo hoy del docente, que no era el concepto de docente cuando arranqué en aquel momento, era el dueño de la información, que se plantaba delante de la clase y generosamente les daba la información a los estudiantes, escribiendo en el pizarrón y hablando, pero como que era en un solo sentido la cosa ¿no? El docente que no se equivoca, que era el dueño de la verdad, y ahora no es así. El docente ahora para mí es un intermediario, digamos, apoya al estudiante para que el estudiante se forme su propio conocimiento, esa es por lo menos la forma como los estoy encarando en este momento.

Entrevistadora: Y ese cambio de concepto entre cómo concebías al docente y qué debe hacer, que me imagino que repercutía en tu propia práctica docente, ¿A qué se le atribuí el cambio? ¿A tu experiencia, a la formación docente, a tus años de práctica?

E10g32doHs18: Yo creo que es una mezcla de varias cosas, o sea, por un lado la experiencia docente te influye, o sea, yo cuando arranqué era muy joven y digamos que un poco la forma de enfrentar a la clase era decir “acá yo tengo el conocimiento”, y el hecho de generar ese diálogo tenés que estar muy seguro para hacerlo porque, es decir, un poco es la experiencia docente me llevó, por eso que te digo, un poco a ese cambio en el rol, y la formación también sin dudas y la tecnología también, es decir, muchísimo. Hoy tenés otros elementos para manejar, que no los tenías hace 30 años y que te permiten tener un diálogo más fluido con el estudiante, escuchar y volcar lo que aporta como un conocimiento más, es decir, todo eso, digamos. Todo eso, digamos, ya te digo, por las tres cosas diría yo, por la experiencia, por la formación y por la tecnología.

3.2.1.4 La docencia como vocación

La mayoría de los docentes que ingresó a la función por una vocación plantea que siempre la tuvo:

Código: El docente universitario\Concepto de "docente"\Docencia como vocación

Documento: E5g21eroHs11I

No me parece como que es un tema que se podría decir vocacional. Digo, no sé si tengo vocación de contador, pero se podría decir que siempre el querer explicar o enseñar, este, no sé, siempre me gustó.

Documento: E11g23eroHs3II

A mí siempre me interesó no sé si vocación o qué, pero, como que, encontré interesante el tratar ayudar a otro o transmitir los conocimientos que uno tenía a otro.

Documento: E25g11eroHs3

o sea, la vocación así como de docente siempre la tuve.

Algunos conciben la vocación como algo innato:

Código: El docente universitario\Concepto de "docente"\Docencia como vocación

Documento: E15g44toHs10I

Entonces la combinación de la, de lo que la firma promovía para empujarnos un poco a la docencia más algo innato que yo creo que traía, que era la vocación docente, es lo que me llevó a ser docente.

Documento: E32g31eroHs18

Entrevistadora: ¿Qué es un docente para vos?

E32g31eroHs18: (Ocho segundos de silencio) Bueno, un docente, esas definiciones... Es alguien que tiene que nacer con, con las ganas de ser docente.

Sin embargo, quienes ingresaron a la función por otros motivos, manifiestan que luego encontraron la vocación:

Código: El docente universitario\Concepto de "docente"\Docencia como vocación

Documento: E8g23eroHs12

Entré por casualidad, o sea por eso de esa amiga que me dijo pero sinceramente me gustó [...] no sabía que tenía esta vocación.

En cuanto a los motivos por los cuales decidir realizar cursos de formación docente, se plantea que es la propia vocación la que impulsó a algunos docentes a mejorar:

Código: El docente universitario\Concepto de "docente"\Docencia como vocación

Documento: E2g14toHs4II

Creo que lo hago bastante vocacionalmente y bastante amateur, eso podría ser.

Documento: E22g24toHs13

Entrevistadora: Y ¿por qué decidiste hacer los cursos que hiciste?

E22g24toHs13: Porque yo tengo vocación docente y porque entiendo que lo que hacemos actualmente no es lo ideal, entonces como espero cambiarlo en algún momento, para cambiarlo hay que saber para dónde hay que ir y, para saber dónde hay que ir, hay que seguir.

Documento: E35g54toHslb

Claro, no había cursos educativos, ahí empezaron a plantear, de acá iba gente, siempre de la cátedra del área contable, inclusive iban varios que estaban ahí ¿no? Y bueno, yo no fui nunca pero ellos traían los materiales, y nosotros los materiales los que traían ellos y los que repartía [la UAE], que repartía materiales de todas esas cosas; nosotros los discutíamos en la cátedra, ¿verdad?, se repartían, se discutían y ahí trabajábamos. Esa era la formación, el punto de vista de la cosa didáctica que teníamos, nada más. Después era pura vocación ¿verdad?

De este modo, si bien la vocación es un aspecto valorado positivamente en el ejercicio de la docencia, algunos entrevistados también visualizan la importancia de la diversidad de aspectos en juego y la necesidad de acercarse a otro tipo de saberes, no disciplinares.

3.2.1.5 La docencia como acto de responsabilidad

Solo un docente reflexionó sobre la responsabilidad que implica la actividad docente en relación con los estudiantes. Este docente fue entrevistado en diversas oportunidades y, como aspecto peculiar, se entiende importante reflejar su punto de vista:

Documento: E1g25toHs3I**Código: El docente universitario\Concepto de "docente"\Docencia como acto de responsabilidad**

Por un lado yo sentía la responsabilidad de hacerlo porque creo que la docencia es un acto de responsabilidad, no es solamente un gusto, si a mí me gustara hacerlo pero no afectara a nadie, bueno, sería un tema de gusto. [...] El tema es con lo que yo hago hoy, estoy influyendo en alguien, entonces tengo que ser lo suficientemente responsable como para que esa influencia sea la más positiva posible dentro de lo que yo pueda aportar porque puedo condicionar experiencias de aprendizaje futuras sobre esa disciplina y la persona puede verse dificultada en el tema, o puede no gustarle por una mala práctica mía en la docencia...

Documento: E1g25toHs3II

Entonces, tener la responsabilidad de transmitir algo y tratar de transmitirlo bien, y tratar de que estuviera sólido el planteo y tratar de que no hubiera fallas, que no tenga algún supuesto que no sea razonable, me obligó a rever el tema, a profundizar...

3.2.2 Caracterización del docente

Se recogen aquí los modos en que los entrevistados caracterizan a un buen o mal docente, organizados teniendo en cuenta las expresiones vinculadas con el saber disciplinar, el saber didáctico ('saber enseñar'), el aprendizaje de los estudiantes, características de orden interpersonal o de orden profesional.

3.2.2.1 Características del buen docente

En primer lugar y en relación con el saber disciplinar –el 'saber sabio'–, un buen docente es aquel que sabe, conoce la 'materia', es 'bueno técnicamente' pero, además, lo enseña 'correctamente':

Código: El docente universitario\Caracterización del docente\Características del buen docente

Documento: E3g13eroHs7

Entrevistadora: A ver, ¿cómo caracterizarías a un buen docente?

E3g13eroHs7: Ah, es difícil. Pero un buen docente tiene que preocuparse, primero por ser muy bueno técnicamente, ¿no?, este.

Entrevistadora: Cuándo te referís a "técnicamente", ¿te referís a...?

E3g13eroHs7: A, me refiero a conocer la materia, conocer los que la dan, estudiar y repasar, y vos seguir estudiando, tener un estudio continuo. Si bien, no hago, digamos algún postgrado y demás, si estudio permanentemente, la verdad, y leo y sigo leyendo y sigo leyendo.

Código: El docente universitario\Caracterización del docente\Características del buen docente\Explicaciones y ejemplos

Documento: E11g23eroHs3II

...yo creo que un buen docente tiene que tratar, interesarse primero por, bueno, formarse en cuanto a la parte teórica o sea saber de lo que está hablando.

Documento: E34g53eroHs14

...el buen docente debería transmitir los conocimientos correctos ¿ta?, no cualquier cosa, no lo podés enseñar mal porque es una cosa del principio de la profesión. Pero, yo creo que un buen docente, si vos sos un buen docente y te hacen dar una clase de alemán y te dan unos días para prepararla, vos la das con una seguridad y transmitís al otro que eso tu eso lo sabes bien.

En segundo lugar, y en relación con el saber didáctico, un buen docente es aquel que 'sabe enseñar'. A continuación se transcriben expresiones vinculadas a esto último, aunque se verá que en cada una existe una concepción distinta de la enseñanza:

Código: El docente universitario\Caracterización del docente\Características del buen docente

Documento: E2g14toHs4II

Bueno, creo que es un docente que más allá de que, por supuesto tiene que tener una base de conocimiento técnico abundante, pero además tiene que tener capacidad y herramientas para hacer que la curva de enseñanza del alumno crezca, que eso a veces no lo logramos cuando terminamos la clase.

Documento: E3g13eroHs7

Después, está la parte de, pedagógica de un docente, bueno, ese docente tiene que llegar con las mejores herramientas a los estudiantes, lograr enamorarlos de esa materia, ese sería un buen docente en la parte pedagógica, ¿no?

Documento: E4g12doHs5II

(ríe) El que transmite de forma efectiva los conocimientos al alumno ¿no? O sea, es que, cuando termina el curso el alumno se lleva los principales conocimientos que debería tener que eran un poco el objetivo de haber cursado esa materia.

Documento: E34g53eroHs14

E34g53eroHs14: A un buen docente, bueno que transmite con facilidad, que los chicos entienden, que es ameno; que sea una clase, divertida, que sea una clase en que, en que, el ambiente sea distendido, y que aprendan, fácil.

Entrevistadora: Y fácil ¿qué significa?

E34g53eroHs14: Las mismas cosas se pueden decir o muy fácil o muy difícil, por eso hay gente que habla y se le entiende espectacular o, escribe y escribe muy liso y llano, conceptos difíciles, y, gente que, para algo que es un concepto fácil, simple, no lo sabe transmitir de forma simple, lo complica. Yo creo que un buen docente es aquel que ante una situación compleja, lo puede transmitir de forma sencilla.

En relación con los estudiantes, en tercer lugar, un buen docente es aquel que está abierto a ayudar, establece un vínculo de confianza, se preocupa no solamente por transmitir contenidos sino por que comprenda y aprenda:

Código: El docente universitario\Caracterización del docente\Características del buen docente

Documento: E1g25toHs3II

...estar abierto a ayudar.

Documento: E3g13eroHs7

Y, por último, prepararlos para la vida afuera del aula. Y me parece que es mucho más importante que prepararlos para un examen o para un parcial. Si saben razonar y si saben enfrentarse a la vida real, van a saber enfrentarse al examen.

Documento: E6g15toHs6II

Ehhh, que, que... A mí me parece que el buen docente es aquel, es aquel que el alumno, o sea que puede llegar a que el alumno entienda, no sé cómo explicarme, a ver... que logra de que el alumno entienda perfectamente los conceptos que él quiere transmitir.

Documento: E11g23eroHs3II

Un buen docente creo que es el que logra llegar a los alumnos más que nada, o sea, tratar de hacer ese vínculo del, el alumno tenga la confianza de consultar, tenga la confianza y el respeto a los conocimientos que tiene; y, el que se preocupa por tratar de explicar y hacerle entender y que se, o sea, que vaya más allá, no solo de que "ah, di la clase y ta; entendiste, no entendiste, bueno, a pero si no entendes...". Tratar de ver la forma de que el estudiante, y preocuparse por el estudiante.

Documento: E13g31eroHs35II

Por otro lado, el docente tiene que estimular a que los estudiantes tengan curiosidad de aprender cosas diferentes ¿ta? Que eso es algo que yo creo que falta, o sea, el estimular al estudiante, el despertarle curiosidad.

Documento: E5g21eroHs11II

Entonces, yo lo que trato es eso, para mí eso es lo fundamental, ¿viste?, o sea, vos tenés que tratar de ponerte en cómo está pensando el otro y para saber si el otro entendió o no entendió, ¿viste? [...] de nada sirve que vos seas un excelente docente, digamos, exponiendo, si la mitad no te siguió.

En cuarto lugar se mencionan aquellas características o habilidades de carácter interpersonal que debe tener un buen docente tales como empatía, paciencia, calidez, comunicación:

Código: El docente universitario\Caracterización del docente\Características del buen docente

Documento: E1g25toHs3II

Tiene que tener calidad humana también, creo, es decir, tiene que ser una persona a la que se le pueda llegar, no puede ser una persona aislada, una persona que se crea en su mundo y el estudiante aparte [enfatisa "aparte"], tiene que entablar un buen vínculo con el estudiante, en cuanto a los elementos interpersonales [...] no sé, todo docente tiene que ser paciente, no nos podemos enojar porque alguien pregunte, al contrario, tenemos que fomentar que pregunten. A veces, si sucede que decimos "bueno, tal pregunta la vamos a ver al final de la clase" si no se nos van los tiempos y no nos da para dar para todo, pero sí tendría que tener una cierta paciencia, una cierta calidez con el estudiante.

Código: El docente universitario\Caracterización del docente\Características del buen docente\Explicaciones y ejemplos

Documento: E1g25toHs3II

Es más, en mi clase yo trato de hacer algo que es lógico si se quiere, pero trato de aprenderme los nombres de los estudiantes, mirando las fotos del perfil en el EVA... entonces

empiezo "¿qué les parece tal cosa?" habla uno y digo "muy bien fulanita" y queda, al principio queda como diciendo ¿cómo sabe mi nombre? y entonces "ah, vos eras fulano" y a veces le erro, obviamente ¿no? y bueno, me lleva un tiempo aprenderlos. Eso me ha llevado también a una lógica de que la gente por ejemplo me manda un mail y me dice "Hola [fulano], ¿cómo andás?" como si me conociera de toda la vida, y yo me digo ¿quién será esta persona?

Código: El docente universitario\Caracterización del docente\Características del buen docente

Documento: E5g21eroHs11II

Mirá, yo me considero que una de las mayores virtudes que tiene el docente, tiene que ser, ponerte en el lugar del estudiante, que no se si todos se lo proponen hacer y si todos lo logran, ¿viste?

Código: El docente universitario\Caracterización del docente\Características del buen docente\Explicaciones y ejemplos

Documento: E5g21eroHs11II

Yo que sé, yo me acuerdo como pensaba yo cuando tenía 18, 20 años y trato de pensar como pensaba yo cuando tenía 18, 20 años [...] si, me pongo en el lugar del otro.

Por último, en quinto lugar, se mencionan como características de un buen docente aquellas tareas de tipo 'administrativo' que hacen a la profesión docente –como la planificación–, y que incluyen el compromiso, la responsabilidad, la puntualidad:

Código: El docente universitario\Caracterización del docente\Características del buen docente

Documento: E13g31eroHs35II

Y luego, un buen docente es, aunque parezca mentira, es el que cumple además con toda la materia administrativa, que es corregir en tiempo y forma y en forma responsable; entregar los resultados en fecha; ir a las muestras de sobres. Hay todo otro montón de tareas administrativas que llevan mucho tiempo, digo, corregir pruebas lleva una cantidad enorme de horas ¿ta? Pero forma parte de la tarea de ser docente, a ninguno nos gusta corregir, no conozco a un docente que le guste corregir, pero hay que hacerlo. Entonces, ser buen docente también implica hacer esa tarea, hacerla en forma responsable y en tiempo.

Documento: E13g31eroHs35II

Un buen docente, en primer lugar, es el que llega bien dispuesto a dar clase; llega en hora; previo a eso, prepara la clase, qué es lo que va a dar, que es espantoso llegar y que el docente diga en qué estábamos la clase pasada ¿ta? El docente tiene que tener armada la clase que va a dar en su totalidad.

3.2.2.2 Características del mal docente

Las características del mal docente más mencionadas son el autoritarismo y ser docente solo por el mérito que brinda para el ejercicio de la profesión contable. A continuación, al igual que en el desarrollo del punto anterior, organizaremos la presentación siguiendo los siguientes puntos: expresiones vinculadas con el saber disciplinar, el saber didáctico ('saber enseñar'), el aprendizaje de los estudiantes, y con características de orden interpersonal o de orden profesional.

En primer lugar, y en relación con el conocimiento disciplinar, un mal docente es aquel que se considera el único que posee el conocimiento o aquel que transmite sin involucrar a los estudiantes:

Código: El docente universitario\Caracterización del docente\Características del mal docente

Documento: E1g25toHs3II

Un docente malo me parece que es el que se cree el dueño del conocimiento, el que siempre atribuye los malos resultados de la enseñanza a los estudiantes, creo que es un conjunto.

Documento: E34g53eroHs14

El docente malo es el que no seduce. Hay dos cosas, porque el tipo puede decir bien y no equivocarse, puede decir las cosas, estar transmitiendo conceptos correctos, pero la forma de transmitirlos es aburrida, es un mal docente, ¿ta? Y eso no tenés cómo corregirlo. Ahora, si pasa al revés, si pasa que está, es erróneo lo que está transmitiendo, pero lo transmite de una forma agradable, yo no creo que sea un mal docente, creo que es un docente no formado, ¿me expliqué?

En segundo lugar, un mal docente es que no 'sabe enseñar', no realiza una 'transposición didáctica':

Documento: E6g15toHs6II

Código: El docente universitario\Caracterización del docente\Características del mal docente\Explicaciones y ejemplos

Y si vos por ejemplo, vos tenés que tener la capacidad de bajar y poder explicar a un nivel o con palabras o de alguna forma que el alumno pueda inmediatamente captar lo que, después lo ampliará, mejorará; pero yo creo esos docentes que se ponen allá arriba, ¿viste?, y que van como muy rápido o de una forma muy estructurada y rápidamente el alumno no, no... Porque no tiene por qué entender enseguida ¿no?, a veces no es fácil.

Documento: E12g15toHs3

Código: El docente universitario\Caracterización del docente\Características del mal docente

Repetir lo que dice un libro, eso no es un docente, ese es un dictador de clase.

Vinculado con lo anterior, en tercer lugar, se plantea que un mal docente es aquel que no se responsabiliza y no se preocupa por el aprendizaje de los estudiantes:

Código: El docente universitario\Caracterización del docente\Características del mal docente

Documento: E5g21eroHs11II

Y... yo pienso que... que un docente malo puede ser alguien que le importe tres carajos quien tiene del otro lado, o sea, viene, da la clase porque tiene que darla, digo, empieza, termina el ejercicio y digamos, como que no se lleva nada ni él ni brinda nada a los demás.

Documento: E11g23eroHs3II

O sea, el que no se preocupa; el que no tiene en cuenta la necesidad del estudiante, de lo que va a recibir; creo que ese no sería un buen docente para la facultad.

Documento: E13g31eroHs35II

También es un mal docente es el que no tiene interés en el alumno, y eso lamentablemente con el pasar del tiempo, muchos docentes sin querer se convierten en eso, o sea, se olvidan de que acá el objetivo es el alumno, el objetivo es ayudarlos a que salven la materia y no verlos más ¿ta?

Código: El docente universitario\Caracterización del docente\Características del mal docente\Explicaciones y ejemplos

Documento: E1g25toHs3II

Yo tengo la idea de que, especialmente el estudiante de quinto año, el que no aprende no es porque no tenga capacidad para aprender. En gran medida es o no le dedicó el tiempo, no tuvo responsabilidad, o yo fallé como docente frente al estudiante. [...] Y bueno yo escucho compañeros, por ejemplo hace poco una compañera me decía que le iban 10 personas a su grupo y de esas había una cantidad de personas que estaban viniendo al mío. Eh, esas personas a mi me dijeron "mirá, yo al grupo de fulana no voy a ir porque no le entiendo nada", yo frente a eso tengo un dilema ético, yo tampoco le puedo decir a mi compañera "mirá que tengo estudiantes de tu grupo en el mío" porque me parece que estoy vendiendo a un estudiante que no tiene... pero por otro lado también entiendo la posición de ella, y ella me decía "no, porque yo les doy las cosas y no participan". El enfoque de ella cuál es: la culpa es del estudiante que no participa. Sin embargo esos mismos que no participaban, vienen a mi clase y participan, entonces no es un tema tampoco de irresponsabilidad del estudiante, hay responsabilidad nuestra también y la tenemos que asumir.

En cuarto lugar, en lo referido a las características interpersonales, un mal docente principalmente es alguien soberbio, autoritario, además de alguien que no tiene empatía con el estudiante. El autoritarismo y la soberbia, como mencionamos anteriormente, son de las características del mal docente más mencionadas por los entrevistados:

Código: El docente universitario\Caracterización del docente\Características del mal docente

Documento: E1g25toHs3II

Bueno, eh... para empezar un buen docente creo que no tiene que ser soberbio. Es decir, un buen docente es el que se pone en una posición de igualdad frente al estudiante y no considera que porque alguien no entiende una cosa es peor que él, es decir, ni que él es el dueño del conocimiento. [...] Pero no tengo la idea de ese docente magistral, que se para frente a la clase y es él y el resto no sabe nada, me parece que no, no es propio, y quizá menos en el enfoque de una materia de quinto año donde prácticamente han visto una cantidad de cosas, no me interesa ese docente que como que subestima al estudiante [...] Un docente malo, por ejemplo, es el que no permite preguntas o un docente malo es el que penaliza la opinión diferente, no el que hace ver por qué eso puede estar mal, porque quizá que se admitan varias opiniones no quiere decir que todo esté bien.

Documento: E6g15toHs6II

Una cosa que a mí no me gusta y suena horrible eso, así que se pone por encima del alumno, por encima del que no entiende, ¿me entendés? [...] claro, yo entiendo que a veces joden mucho y no es fácil a veces, pero, ellos ya saben, ya se sabe que si vos vas a explicarle a alguien un tema que no sabe nada es porque él lo va a aprender ¿vistes?, no podes ponerte allá arriba. Y además también hay muchos que por ejemplo explican las cosas de una forma como por sobrentendido, ¿vistes?

Documento: E24g55toHs10

Y otra vez, yo creo que el primero es el que tiene mala relación con los estudiantes, por la razón que sea, porque es muy exigente, porque es muy autoritario, porque es despreocupado, puede ser por cualquier extremo. Yo creo que el que tiene mala relación con un estudiante empieza por ahí.

Documento: E35g54toHslb

Y bueno, un mal docente es el que en general piensa que él es el rey ¿verdad?, y por lo tanto pretende imponer cosas, lo cual no significa que los otros tampoco no terminen imponiendo cosas y poder hacer cosas que estén en esa línea.

En quinto lugar, un mal docente es aquel que no prepara las clases, quien no se compromete, es impuntual:

Código: El docente universitario\Caracterización del docente\Características del mal docente

Documento: E2g14toHs4II

Creo que todos fuimos estudiantes y el mal docente es ese que va sin preparar la clase y que no sabe qué te va a decir ni cómo te lo va a decir y terminó la clase y vos sentís que realmente no aprendiste nada, no te aportó nada, estuviste perdiendo dos horas de tu tiempo, eso es un mal docente.

Documento: E13g31eroHs35II

Y mal docente para mi es el docente que aplica la ley del mínimo esfuerzo [...] También es un mal docente el que no cumple con sus tareas, un mal docente es el que no corrige las pruebas; el que tranca la publicación de un resultado, ¿ta?; el que no va a clases y lamentablemente, los sistemas de sanción de eso no existen, porque acá un docente falta y cobra. Porque es así

Documento: E15g44toHs10II

...los opuestos a estas cosas... irresponsable; falta de compromiso; bueno, ni que hablar si no tiene capacidad, ni de conocimientos propios ni de capacidad de transmitirlos. Si, vocación, no sé, que de repente viene acá porque tiene un estudio contable y le da lustre, después para sus negocios, decir que es Profesor de la facultad, pero en realidad no le interesa la docencia, viene para hacer buena letra y para poner en la tarjeta.

Por último, y por la abundante cantidad de menciones, un mal docente es quien ingresó con intereses no vinculados a la función:

Código: El docente universitario\Caracterización del docente\Características del mal docente

Documento: E3g13eroHs7

El que no se prepara bien técnicamente; el que solamente está por tener un currículum; y el que no prepara al estudiante para la vida después de las aulas porque va a ser una competencia para él. [...] Y bueno, hay muchas, hay muchas, ehh, gente que piensa que ser docente de una facultad, te agrega más, es verdad, agrega un peso más a la hora de conseguir trabajo que alguien que no lo sea. Eso pasa.

Documento: E11g23eroHs3II

Pero creo que es ese, el que no le importa, el que lo utiliza como medio personal para llegar a algo, pero sin darle la importancia, la preocupación, la responsabilidad de asistir a clase, de estar actualizado, de atender las necesidades del estudiante.

Documento: E13g31eroHs35II

E13g31eroHs35: Por un lado los docentes que están en la Universidad solamente para tener en su currículum “Soy docente de la Universidad de la República” y luego no les importa...

Entrevistadora: Seguimos, quiero retomar un poco lo que estábamos hablando recién sobre el mal docente, lo primero que me dijiste fue una cosa que te quería preguntar si es muy habitual que haya profesores que son docentes en la Universidad solamente por tener el mérito en el currículum un punto, ¿conoces muchos casos?

E13g31eroHs35: Si.

Entrevistadora: Y eso ¿tiene consecuencias con respecto a su docencia? ¿Cómo es?

E13g31eroHs35: Si, tiene consecuencias en cuanto a que no le prestan demasiada atención, o sea, hacen lo mínimo. Van, dan la clase y ya está, digo, es siempre el mínimo.

Documento: E15g44toHs10II

Entonces, que vengan para utilizar el grado o el cargo que tiene para fines, no sé [...] para otro fin que no sea la docencia.

3.3 Representaciones de los docentes en relación con la enseñanza

En este apartado se analizan las principales representaciones de los docentes entrevistados respecto de la actividad de enseñanza. En primer lugar se presentan los modos de conceptualizar la enseñanza, que pueden sintetizarse en dos orientaciones: como transmisión y como ayuda al aprendizaje o acompañamiento. En segundo lugar, se muestra cómo describen los docentes sus prácticas de enseñanza. Por último, se sintetizan los placeres y los problemas de la actividad de enseñar identificados por los entrevistados a partir de sus reflexiones sobre la práctica.

Como en el apartado anterior, a lo largo del análisis se irán presentando segmentos que ilustren los conceptos planteados.

3.3.1 Concepto de enseñanza

Es interesante retomar aquí las dificultades de los entrevistados para definir qué es la enseñanza. A continuación se transcriben algunas respuestas de docentes a la pregunta ¿Qué es enseñar?:

Código: La actividad de enseñanza\Concepto de enseñanza\Expresiones de dificultad para definir la enseñanza

Documento: E6g15toHs6I

[silencio] Es una pregunta difícil esa. No sé si tengo una definición [silencio]. No sé qué definición te puedo dar, este...

Documento: E10g32doHs18

¿Qué es enseñar? [ríe] Estamos hablando de lo mismo.

Documento: E12g15toHs3

¡Ah, qué difícil estas preguntas! ¿Qué es enseñar?

Documento: E30g24toHs5

¿Qué es enseñar? No, no, está perfecto, pero es algo tan difícil de, decís enseñar. Vuelvo de vuelta con lo que es transmitir ¿no? Para mí enseñar es dejarle algo al alumno.

Documento: E37g35toHs7

[Cuatro segundos de silencio] ¿Qué es enseñar? [Nueve segundos de silencio]. Venías con preguntas profundas...

Solo un entrevistado manifiesta el motivo: se trata de una actividad que se realiza sin cuestionamientos.

Código: La actividad de enseñanza\Concepto de enseñanza\Expresiones de dificultad para definir la enseñanza

Documento: E17g25toHs24

E17g25toHs24: ¿Qué es enseñar? Fua, linda pregunta, esas son preguntas para vos no para mí que estás haciendo la maestría... ¿Qué es enseñar?

Entrevistadora: A mí me interesa saber qué piensan ustedes acerca de qué es enseñar...

E17g25toHs24: Y, lo que pasa que eso uno normalmente no te lo cuestionas, no te preguntas tampoco, digo no, no, no tenés... y, yo estoy seguro que agarras a cincuenta docentes y la mayoría no te va a saber ni qué contestar, yo soy uno que tampoco sé contestar.

Algunos docentes expresaron que la entrevista fue una oportunidad para reflexionar. Se transcriben comentarios realizados por docentes en la tercera entrevista mantenida con ellos:

Código: Reflexiones a partir de la entrevista

Documento: E13g31eroHs35III

No, agradecerte porque me voy pensando...

Documento: E15g44toHs10III

Agradecerte la entrevista, como siempre un gusto, me has hecho reflexionar muchísimo. Gracias por esta oportunidad

Al igual que en el caso de la docencia, la mayor parte de los entrevistados al momento de definir enseñanza realizó alusiones a lo que ellos hacen. Los conceptos de enseñanza como transmisión y como ayuda al aprendizaje fueron los predominantes.

3.3.1.1 Enseñar es transmitir

La mayoría de los entrevistados que conciben la enseñanza como transmisión son docentes que no han realizado cursos de formación pedagógica ni didáctica y poseen más de cinco años de experiencia en la docencia.

Entre los verbos vinculados a este modo de definir la enseñanza, además del de transmitir, se encuentran dar, brindar. En los discursos de los docentes se identifican

variedad de asuntos que se transmiten: conocimientos, herramientas y modelos, experiencias de la práctica profesional, pasión por el aprendizaje.

En cuanto a la transmisión de conocimientos –muchas veces asociados con ‘lo teórico’–, se enseña lo que el docente sabe y el estudiante debe adquirir y, también, ser objeto de evaluación:

Código: La actividad de enseñanza\Concepto de enseñanza\Enseñar es transmitir

Documento: E4g12doHs5I

...enseñar básicamente es transmitir conocimiento y que, y que le llegue, no solamente transmitirlo sino que el resultado el receptor reciba el mensaje y que después, bueno, que eventualmente también eso se quede de alguna manera demostrado ¿no?, en las evaluaciones. Yo me frustro mucho con el porcentaje de aprobación de la materia.

Documento: E11g23eroHs3I

¿Enseñar? Y más o menos lo que te acabo decir, transmitir ideas, o sea, transmitir conceptos y educar desde el punto de vista, creo yo, técnico a una persona.

Documento: E16g13eroHs3

¿Qué es enseñar? [silencio] ¿enseñar... enseñar? No sé, supongo que es lo que te decía antes que hace el docente, es darle herramientas, darle conocimientos, darle cosas que uno las tiene y la otra persona no las tiene, supongo que se trata de eso, de aprovechar el conocimiento de una persona para volcarlo a otras personas.

Documento: E28g12doHs5

Enseñar, bueno, un poco medio lo que decía, es transmitirle al otro el conocimiento y que la otra persona lo adquiera ¿no? ¿cómo te puedo decir? Sí, eso, sí, transmitirle lo que uno sabe que el otro lo adquiera, es un proceso ¿no? un proceso.

Documento: E37g35toHs7

Enseñar... Creo que es tratar de transmitir a un alumno algún conocimiento que el docente posee.

Respecto de las herramientas y modelos, muchos de los entrevistados asocian este tipo de saber con la aplicación de los conocimientos, es decir, de ‘lo teórico’, aunque también aparecen menciones a que se transmiten modos de enfocar los temas para continuar aprendiendo:

Código: La actividad de enseñanza\Concepto de enseñanza\Enseñar es transmitir

Documento: E2g14toHs4I

...porque si yo hago eso no les doy la totalidad de las herramientas, de los conocimientos que necesitan para desenvolver un tema.

Documento: E10g32doHs18

Y bueno, enseñar es tratar de transmitirle al estudiante una manera, digamos, o una metodología, para enfrentar o enfocar los distintos temas que va tener que enfrentar en su vida profesional. O sea, por supuesto es mirar los elementos, la teórica de cuáles son los conceptos que tiene que conocer, y luego enseñarle a aplicar, enseñar no, es redundante, tratar de que aprenda a aplicar los temas.

Documento: E11g23eroHs3I

...es brindar todos los conocimientos que uno tiene a otros y también hacer más o menos lo que yo te decía, irle dando herramientas para que él siga aprendiendo cosas que capaz que vos no le transmitís directamente, cómo poder hacer para obtener más información de la que vos estás capacitado o estás en condiciones de brindar.

Documento: E20g22doHs7

¿Enseñar? Bueno, enseñar para mi es transmitir conocimientos a otros y ayudarlos a que se desenvuelvan en el futuro, darles herramientas para que se desenvuelvan en el futuro.

Documento: E5g21eroHs11I

Enseñar, de repente, es transmitir un conocimiento que el otro no sabe. O explicárselo de otra manera porque lo puede tener pero puede aprender que tiene otro enfoque o, de repente, capaz que hay otra forma de razonar.

Referido a la transmisión de experiencias de la práctica profesional, algunos docentes enfatizan la importancia de enseñar lo que no se encuentra en los libros, lo 'tácito', es decir, aquel conocimiento adquirido en la práctica y que muchas veces es difícil de verbalizar:

Código: La actividad de enseñanza\Concepto de enseñanza\Enseñar es transmitir

Documento: E6g15toHs6I

Yo creo que enseñar, eehhh, una definición capaz que casera te puedo decir, o lo que yo me parece lo que es. Es como, tratar de hacer de que el otro pueda aprender de uno ¿no? De la experiencia de uno, de lo que uno ya vivió, o lo que uno ya entendió. No es que, o sea, que uno sea más ni nada de eso, sino, es, a veces lo hemos dicho acá, por lo menos yo lo he dicho, uno trata de venir, de lo que uno ya viene sabiendo de antes tratar de transmitirlo de alguna manera ¿no? Me parece que es eso.

Documento: E23g12doHs5

Enseñar y, yo creo que, justamente, es parte de lo que venimos hablando de poder transmitirles los conocimientos en forma clara, dejándole tu experiencia o tu parecer en relación a algo y, que, justamente es, llegarle al estudiante, es que el estudiante termina la clase y se lleva algo que alguno no sabía antes ¿ta?

Documento: E25g11eroHs3

[Siete segundos de silencio] Para mí enseñar tiene que ver con brindarle a la otra persona las herramientas necesarias o ayudarlo a encontrarlas para que esa persona pueda tomar decisiones por sí mismo, pueda resolver sus problemas, pueda analizar una situación. [...] uno lo puede ayudar también en la parte, puede ser eso tácito que tenemos, ese conocimiento que de repente uno no lo aprende en los libros, que lo transmite a través de la experiencia...

Solo uno de los docentes plantea que, además de conocimiento, se transmite pasión por aprender y mejorar:

Código: La actividad de enseñanza\Concepto de enseñanza\Enseñar es transmitir

Documento: E1g25toHs3I

Y uno tiene que buscar, con todas las limitaciones que hay, que hay mucha gente, etc., tiene que buscar eso. Entonces, enseñar tiene que ser de alguna manera, transmitir no solamente el conocimiento sino la pasión por aprender y por mejorar.

3.3.1.2 Enseñar es ayudar a aprender

La mayor parte de los entrevistados que conciben la enseñanza como ayuda al aprendizaje son docentes que han realizado cursos de formación pedagógica o didáctica y poseen más de cinco años de experiencia en la docencia.

Además de los verbos relacionados con esta forma de conceptualizar la enseñanza – ayudar a entender, aprender o comprender, construir conocimiento, acompañamiento– lo relevante aquí es el lugar principal otorgado al estudiante:

Código: La actividad de enseñanza\Concepto de enseñanza\Encaminar, acompañar

Documento: E2g14toHs4I

Bueno, para mí enseñar es eso, es encaminar al estudiante en ese camino para adquirir determinados conocimientos técnicos y formas de razonar, es acompañar al estudiante en eso.

Código: La actividad de enseñanza\Concepto de enseñanza\Enseñar es hacer que el otro entienda

Documento: E2g14toHs4I

Sí, todo el tiempo estamos transmitiendo y explicando y yo que sé, pero también es ayudar al estudiante a eso, a que agarre solito, arranque, tenga iniciativa, piense razone y enfoque los problemas con determinada óptica.

Documento: E9g11eroHs19

Enseñar es, es lo que yo te decía hoy, enseñar es abrir cabezas. Enseñar no es transmitir el Fowler Newton o el libro de contabilidad, que yo sé que van, lo leen.

Documento: E21g23eroHs10

Creo que es eso que te decía ayudarte a pensar para construir conocimiento uno mismo ¿no? O sea, creo que hay muchas formas de enseñar pero [silencio] me parece que la mejor es esa, partiendo un poco de lo que uno sabe tratar de ayudar al otro a llegar a lo mismo, a que aprenda.

Las expresiones de futuro, es decir, de apoyar al estudiante para que continúe aprendiendo luego de un curso también forman parte de este modo de ver la enseñanza:

Código: La actividad de enseñanza\Concepto de enseñanza\Enseñar es hacer que el otro entienda**Documento: E13g31eroHs35I**

Despertar la curiosidad.

Documento: E24g55toHs10

Conseguir que el estudiante termine pudiendo enfrentar los problemas por su cuenta, de la manera más independiente posible. Pero ese es un ideal.

Documento: E31g15toHs3

Entrevistadora: ¿Qué es enseñar?

E31g15toHs3: [Seis segundos de silencio] Enseñar es eso, es abrir una ventana para que la gente pueda conocer un tema y eventualmente perseguirlo, o sea, nunca, uno no, o sea, es muy chico lo que uno puede hacer en la clase, muy pequeño lo que muestra realmente.

3.3.2 Descripción de la propia actividad de enseñanza

Debido a la importancia que posee la enseñanza de lo práctico en la carrera se ha optado por seleccionar algunas clases representativas, descritas como típicas por los entrevistados, y realizar un breve análisis de los siguientes aspectos: el lugar del estudiante, el del docente y el del conocimiento. Asimismo, se realizarán referencias al papel de la planificación en dos modalidades de cursado: por un lado los cursos denominados ‘tradicionales’, que constan de clases prácticas y clases teóricas, y los cursos denominados ‘libre-asistidos’.

En ambos casos se trata de una planificación altamente estructurada. Pareciera que no hay lugar para la flexibilidad: se planifica y se ejecuta lo planeado. En la mayor parte de los casos la planificación es externa, es decir, el docente aplica el plan elaborado por el responsable del curso.

3.3.2.1 Descripción de una clase típica

En lo que respecta a la descripción que realizan los entrevistados acerca de su propia actividad de enseñanza existe una coincidencia, particularmente entre los docentes de cursos de modalidad práctica, en que los estudiantes no van a las clases teóricas:

Código: Razones por las que introducir el teórico en el práctico

Documento: E1g25toHs3III

Las clases que damos son de carácter práctico básicamente, pero requerimos del desarrollo de conceptos teóricos que, de hecho, introducimos en clase porque, como sucede en muchas materias de facultad lamentablemente, existen grupos teóricos pero son reducidos porque no hay mucha gente que asista, por temas de horario, por temas laborales en el caso de una asignatura como la nuestra que está en quinto año. Eso impide que se puedan ver estrictamente cosas prácticas, porque las personas no tienen una base teórica detrás. Entonces, se ve un enfoque 'teórico-práctico', más allá de que formalmente en el reglamento exista...

Documento: E2g14toHs4II

...cuando estás en clase necesitas poner reversa y empaparlos de teórico y después sí discutimos. Capaz que no es el ideal porque sería mucho más exigente que ellos estudiaran solos el teórico o fueran a clase de teórico cuando teníamos teórico presencial, pero tampoco iban, eso sería muchísimo más productivo, para ellos en el camino del aprendizaje.

Documento: E4g12doHs5II

Y, entonces, tenés que llegan muchos estudiantes al grupo práctico que no fueron al teórico y el primer contacto que tienen con el tema es en el práctico, por supuesto que tampoco leyó en su casa, nada...

A continuación se transcriben dos ejemplos de clases típicas en los cuales se observa las consecuencias de lo planteado anteriormente en el encare de la clase que realizan los docentes:

Código: La actividad de enseñanza\Descripción de la propia actividad de enseñanza\Descripción de una clase típica

Documento: E4g12doHs5III

Yo todos los temas los encuadro igual digamos, siempre la introducción teórica, la cual tengo preparada ya desde el primer año digamos, y, y ta, después los ejercicios, ninguno cambia. Digo, la introducción teórica es clave porque no tienen, o sea, no tienen idea del tema que están, no saben ni el nombre a veces, les decís el prima de misión "bueno, ahora vamos a dar un complemento de sociedades que es prima de misión" "¿prima de qué? ¿Qué, qué?".

Documento: E28g12doHs5

Bueno, hacemos una breve introducción teórica de los temas porque ta, como se da mucho que la mayoría no van al teórico, bah, en Básica todavía van bastantes al teórico pero siempre hacemos una pequeña introducción teórica, les hablo de qué tema vamos a tratar, después ya pasamos al práctico, les digo “vamos a hacer el ejercicio tal, tal, tal” y bueno lo vamos haciendo en el pizarrón.

En ambos casos se observa que el lugar del estudiante es recibir, escuchar y observar, lo que el docente transmite. En este sentido, el lugar del docente es el de quien brinda el conocimiento: resuelve los ejercicios, demuestra. Así, uno de los mayores problemas que se plantean, debido a que no son los docentes quienes definen el calendario de temas, es la falta de tiempo para trabajar todo lo que se tiene que abarcar. El conocimiento aparece como algo estático ya que pareciera que ni los programas ni las planificaciones se modifican de una edición a otra.

En cambio en los cursos ‘libre-asistidos’, se puede visualizar claramente que el lugar del docente y del estudiante cambian:

Código: La actividad de enseñanza\Descripción de la propia actividad de enseñanza\Descripción de una clase típica

Documento: E13g31eroHs35III

Nosotros tenemos guías de estudio, en donde para cada tema les decimos, vamos a dar tal unidad del programa, para eso te vamos a pedir que leas el capítulo tal de tal libro. Luego de haber leído ese material, estarías en condiciones de contestar las preguntas, entonces les formulamos para ver si comprendieron lo que leyeron. Luego se le indican ejercicios ¿ta?, que tienen que ver exactamente con lo que acaban de leer y así es toda una secuencia. O sea, para cada tema hay guías de estudio, donde hay una secuencia de leer materiales teóricos, hacer ejercicios, leer materiales, hacer ejercicios; y, normalmente cada 15 días hay reuniones presenciales donde son obligatorias. En las reuniones presenciales se trata siempre de hacer un ejercicio, de hacer una actividad diferente, grupal pero, a su vez, se les indica luego hacer una actividad individual, de manera que el profesor que está, tenga la posibilidad de estar en contacto uno a uno con los alumnos. Porque, en el libre asistido, sucede que no siempre vienen a todas las clases, entonces, por el libre asistido tenés que saber todo el programa, porque te vas a encontrar con un alumno viene dos veces por año, pero el día que viene te pasea por todo el programa ¿ta? Entonces, generas una actividad grupal en primer lugar para captar la atención en qué tema estamos y luego la actividad grupal, se hace una actividad individual y ahí el profesor tiene contacto mano a mano con las dudas que te acercan los alumnos. [...] Pero, en clase no se enseña y esa es la premisa del libre asistido; no se explica cómo se hace algo, eso lo tienen que traer sabido.

Aquí, el lugar del docente es el de quien ayuda a los estudiantes a aprender. Los alumnos deben estudiar en la casa, realizar ejercicios, responder preguntas y plantear sus dudas en la clase. Se espera del estudiante, entonces, una participación activa en su proceso de aprendizaje. En cuanto a la planificación, también se trata de cursos altamente estructurados que no dan lugar a la flexibilidad.

3.3.3 Reflexiones sobre la propia práctica

En lo que refiere a la reflexión sobre las propias prácticas, algunos tópicos recurrentes están vinculados con la necesidad de tomar distancia de lo que se hace cotidianamente, lo que permitiría modificar algunas de ellas. En algunos casos esto se atribuye a la ausencia de formación docente:

Código: La actividad de enseñanza\Reflexión sobre la propia práctica

Documento: E1g25toHs3I

...pero sí, con el correr del tiempo me di cuenta que era necesario una distancia para rever las prácticas que uno hace y generalmente la operativa diaria en el calor del día a día se pierde la posibilidad de analizar cómo hizo las cosas, si la clase estuvo bien o no, si se podía mejorar en qué mejorar, en toda esa autocrítica.

Documento: E7g25toHs3

Creo que eso es lo que sobre todo falta en la facultad en el grado, que no hay demasiada, no hay demasiado análisis crítico de lo que se hace y eso creo que es realmente por falta de formación.

Documento: E2g14toHs4I

Código: La actividad de enseñanza\Reflexión sobre la propia práctica

Yo a veces siento que damos las clases de una forma demasiado expositiva, también tiene que ver con cómo está estructurada la materia que tenemos poca carga horaria para hacerla distinta, entonces no te da el tiempo para empezar, ir y tirar un caso y que los chiquilines lo estudien y después discutirlo. [...] Una cuestión de carga horaria y también una cuestión de desconocimiento de parte de los docentes, me parece que debe haber herramientas un poco más entretenidas, que capten más la atención y que hagan fijar de mejor manera el conocimiento y no las estamos utilizando.

El momento de la reflexión aparece asociado, en ocasiones, a la identificación de debilidades propias, en algunos casos vinculadas a las metodologías de enseñanza empleadas y en otros a los recursos didácticos utilizados:

Código: La actividad de enseñanza\Reflexión sobre la propia práctica

Documento: E5g21eroHs11I

Y básicamente también en el acierto en el error, vos te das cuenta dentro de qué tipo de docente estas, o sea, yo me di cuenta que mis clases básicamente son magistrales ¿es qué le dicen? Y bueno ta, yo digo, de todas las modalidades que dimos yo me di cuenta de que para mí esa es la que yo me siento más cómodo, no significa que sea la mejor.

Documento: E11g23eroHs3I

Vos pensás que algo es muy sencillo o “cómo no lo van a entender” y de repente es que vos lo estás explicando mal.

En cuanto a los recursos didácticos, es frecuente la mención al mal uso del pizarrón:

Código: La actividad de enseñanza\Reflexión sobre la propia práctica\Identificación de debilidades propias

Documento: E1g25toHs3III

Te cuento, uno de los puntos que históricamente tengo flojo y que lo voy mejorando, es el uso de él pizarrón y del material didáctico. Del material didáctico, yo he querido hacer materiales didácticos pero no me dejan, por la razón que te expliqué antes. Y en el pizarrón, muchas veces yo no tengo muy buena letra, entonces, trato de usarlo y usarlo poco. Entonces, lo utilizo únicamente cuando es necesario.

Documento: E2g14toHs4II

Si, mira informalmente, la verdad que seguro que tenemos muchas carencias, que debo tener muchísimas carencias dando clase, no sé, una que me doy cuenta todos los años y digo bueno, cómo la voy a mejorar es el manejo del pizarrón, que es una cosa que es bastante básica, vos decís bueno, debería poder hacerlo pero nunca me, o sea, yo que estoy dando clase me doy cuenta que bueno, no llegué al manejo del pizarrón.

Documento: E22g24toHs13

Yo creo que la única herramienta concreta y directa que tomé en un curso y la apliqué a esa herramienta directa, la apliqué mal porque soy malo en eso, fue el uso del pizarrón.

Para finalizar este apartado, se transcriben algunas reflexiones vinculadas con la influencia de la experiencia en la mejora de las propias prácticas de enseñanza:

Código: La actividad de enseñanza\Reflexión sobre la propia práctica\La experiencia docente

Documento: E3g13eroHs7

Sí porque, digo, mis estudiantes de primer y segundo año que yo di clases, no creo que tengan el mismo, la misma percepción mía de profesora, como los que di en los años posteriores. [...] Yo lo sufrí porque no me sentí con las armas pedagógicas como para poder ¿viste?, enfrentar una clase, este, ehh, yo que sé, este, saber que, hoy en día es mucho más fácil con un ejemplo hacerles visualizar algo, este, por eso, digo, entre tantas cosas.

Documento: E4g12doHs5II

Hoy, tres años después, no sé, de que es mi tercer año como que ta, si, tipo, me siento mucho más cómodo preparando las clases el día anterior y viniendo a facultad. Pero, pero, las primeras veces es como que, quiero hacer esto, sí, tengo ganas de hacerlo, me entusiasma pero, dame herramientas, o sea, como que, yo entiendo que sí, que la gente que ingresa...

Documento: E5g21eroHs11I

...te podría decir que ya soy un profesor con experiencia, digo 12 años, va a ser, si dios quiere, el año próximo el décimo tercero y bueno ta, y obviamente agarras una cancha que, digo que, la vas agarrando a medida que pasan los años.

Documento: E11g23eroHs3I

Después como que es automático, te va saliendo y aunque surjan temas nuevos ya sabés cómo ir haciendo que el estudiante entienda.

El saber pedagógico o, más precisamente, el saber didáctico se asocian a herramientas para el mejor desempeño de la enseñanza y la opción por acercarse a dichos saberes a través, por ejemplo, de realización de cursos tiene ese fin: resolver un problema.

3.3.3.1 *Los placeres de la enseñanza*

Dos aspectos señalados al momento de reflexionar sobre la enseñanza se relacionan con los placeres y los problemas de la actividad. Respecto de los placeres, es recurrente el planteo de que la principal motivación no es la remuneración sino devolverle a la sociedad, a la universidad o a la facultad lo que aprovecharon los entrevistados durante su proceso de formación.

Código: La actividad de enseñanza\Identificación de placeres en la actividad de enseñanza

Documento: E21g23eroHs10

También, en particular, yo soy un muy agradecido con la universidad, para mí fue una oportunidad preciosa y también lo vivo como una forma de retribución porque no vivo de la docencia ni mucho menos, en realidad, es desde el punto de vista de mi sustento es marginal lo que me genera, la verdad que es una satisfacción más desde el punto personal, de crecimiento y de sentir que también estás aportando algo en la universidad y dándole oportunidad a otros.

Documento: E15g44toHs10III

Contribuir a formar personas y en la palabra formar, la amplió y la extiendo no solo a la formación técnico – profesional, sino a la formación humana y a la formación en valores y en ética. Puedo hacer, parte de esa gratificación de ser docente, el seguir una cadena de decir “yo recibí conocimientos de otros que me permitieron lograr ser lo que soy...”, me siento

gratificado en continuada, transmitirle a otros que tengan la misma chance que tuve yo para que crecer y desarrollarse en la vida a nivel profesional y humano. Y después no sé si habrá algo de ego, quizás, de... que puede haberlo, de decir “enseño bien, vienen y me dicen qué buen profesor fui”, otros, unos ya en la calle, otros que son mayores, ya son madres, mayores y todo... y bueno, y de repente capaz que tiene una partecita de un mimito al alma de que te, ¿me comprendes lo que digo?

Documento: E24g55toHs10

...de alguna manera vos sentís que estas contribuyendo con otros a, que de alguna manera puedan desarrollarse en lo que eligieron, ¿no? Así como uno piensa para atrás que hubo una cantidad de profesores y de colegas que le dieron a uno una cantidad de riqueza intelectual que de alguna manera uno pudiera ser útil en ese proceso, ¿no?

Otros placeres de la enseñanza mencionados por los entrevistados se vinculan con el aprendizaje, propio y de los estudiantes. Sobre el aprendizaje propio, se destaca la posibilidad de mejora continua y la necesidad del estudio permanente que exige la docencia:

Código: La actividad de enseñanza\Identificación de placeres en la actividad de enseñanza

Documento: E1g25toHs3II

Otra cosa que es placentera es la necesidad de estudiar algo para poder entenderlo para poder explicarlo, muchas veces uno puede entender algo, pero hasta que no lo sabe transmitir, realmente no lo llega a entender bien. Entonces, tener la responsabilidad de transmitir algo y tratar de transmitirlo bien, y tratar de que estuviera sólido el planteo y tratar de que no hubiera fallas, que no tenga algún supuesto que no sea razonable, me obligó a rever el tema, a profundizar, a entender en qué casos si, en qué casos no; y eso es un placer para mí mismo también, porque me ayuda profesionalmente y le sirve a mi conocimiento sobre el tema.

El aprendizaje propio en la interacción con los estudiantes también es valorado positivamente:

Código: La actividad de enseñanza\Identificación de placeres en la actividad de enseñanza

Documento: E2g14toHs4II

Y también me gusta mucho aprender con ellos. Como yo no trabajo con esta materia, no es lo que yo hago todos los días, yo estudio para ir a clase, estudio cuando salgo, y siento cada vez que me enriquezco un poquito más, todos los años, en cuanto a conocimientos y después con los chiquilines, cuando te cuestionan cosas, cuando, eso es como lo más enriquecedor [...] Aprender lo técnico y lo otro. Estar con ellos, interactuar.

Documento: E5g21eroHs11II

Mirá, para mí, está encaminado digamos, a lo que yo pretendo del estudiante y lo que pretendo de mí. Este, yo quiero pasarla bien, digo, ¿me explico? O sea, yo vengo, tengo que venir a Facultad y tengo que disfrutar, o sea, y termina la clase y deseo, ojalá que llegue pronto el miércoles que viene, cuando me voy pensando en eso el día en que la clase realmente estuvo buena, la disfruté y disfrutar la clase obviamente no implica solamente el hacer cinco chistes y reímos todos. Disfrutar la clase significa que bueno, que la pasamos bien, que en esa clase pudimos crecer, digo, crecer todos, digo, o sea, y aprendimos este, y bueno ta, por ese lado.

Como se planteó antes, también es fuente de placer el aprendizaje de los estudiantes, cuando aprueban la asignatura y la sensación de que se aportó a la formación de personas, más allá de la formación disciplinar:

Código: La actividad de enseñanza\Identificación de placeres en la actividad de enseñanza

Documento: E1g25toHs3II

Y bueno, creo que ya te comenté algunos, o sea, por ejemplo sentir que la otra persona entendió que hemos, que se le prendió la lamparita con lo que vos le estás tratando de transmitir, que produjo esa conexión, eso para mí es súper placentero.

Documento: E2g14toHs4II

A mí me gusta interactuar con los gurises y sentir que entienden, sentir que crecieron un poquito entre que entraron a la clase y se fueron, eso me encanta.

Documento: E4g12doHs5II

Bueno, ta, cuando corregís y hay gente que le va bien, y te acordás de la cara de esa persona cuando hacía preguntas o cuando atendía en la clase y, ta, y después cuando, cuando uno ve que quedaron conocimientos, que quedaron plasmados en la prueba ya sea porque el chiquilín estudió o bueno porque en definitiva se llevan algo del curso.

Documento: E13g31eroHs35II

Los placeres de la docencia, ayudar a la gente joven para encaminarse, ayudarlos a ser mejores personas y a su vez, el despertar la curiosidad por el conocimiento.

Documento: E15g44toHs10I

Esa gratificación es que, formé, ayudé a una persona a formarse no solo en la disciplina propiamente dicha, sino en un ámbito más amplio que al fin y al cabo, lo que me gusta es que de la facultad salgan personas integrales con conocimientos específicos, sí, pero por encima de todo que los integren a una persona, a una persona digamos amplia.

Documento: E35g54toHslb

Los placeres... Los placeres de la docencia son cuando vos ves que alguien tiene éxito ¿verdad? Los placeres de la docencia están siempre en el estudiante, siempre en el estudiante.

Asimismo, y para finalizar este apartado, forman parte de los placeres de la enseñanza otros aspectos, tales como como el reconocimiento y ser modelo:

Código: La actividad de enseñanza\Identificación de placeres en la actividad de enseñanza

Documento: E4g12doHs5II

Sí, como que, como que es ese sentimiento bien humano, a veces el de que te sentís bien cuando te das cuenta que haces algo bien. Y creo que, que se potenciaba aparte cuando, cuando obtenés una especie de reconocimiento o algo, cuando no se [...] Por ahí, yo por eso también veía, te comentaba un poco desde el punto más egocéntrico de como de “bueno ta, yo soy capaz de transmitir este conocimiento a la gente” ¿ta?

Documento: E4g12doHs5III

...me da muchas satisfacciones, o sea, no sé, también, tal vez también hay algo, no sé, de egocentrismo o qué, pero hay una parte que uno siente, ta, que está dejando cosas a otras personas, que esas personas recurren a vos para hacerte consultas, lo que sea.

Documento: E15g44toHs10II

También te lo estoy diciendo, soy el continuador de una cadena de seguir dando lo que recibí, es uno de los placeres. El cumplir con una vocación de servicio para la sociedad, para la comunidad, es uno de los placeres. El ego, que te mencionaba hoy, que digan “ay, usted fue el mejor profesor que tuve, que no se qué”, es uno de los placeres. El sentido de pertenencia, el sentir que parte del cuerpo docente, mucho más ampliado que la cátedra solo sino que toda la facultad, tener un nivel de diálogo de cierto nivel con gente.

Documento: E34g53eroHs14

¡Ay, es lindo, es lindo, es muy lindo! Me acuerdo una vez que, en una evaluación, que yo era más, era joven, estaba medio flaquita, toda de trajecito Chanel, andaba así por el mundo, y me acuerdo que, que una, en las evaluaciones uno puso “cuando sea grande quiero ser como usted”. Yo creo que es un placer ver que, claro, yo creo que al docente, a mí también me gusta aprender y valoro cuando alguien me explica y entiendo cosas que no sabía. Y bueno, yo creo que, es un placer, es un placer ir y verles las caras, ver que te entienden, ver que, ver que tenés el Aula Magna, calladita y seducida, es maravilloso, es maravilloso.

3.3.3.2 Identificación de problemas en la actividad de enseñanza

Los principales problemas identificados por los entrevistados pueden agruparse en aquellos vinculados con sus posibilidades de ejercer la enseñanza de manera autónoma, los materiales didácticos utilizados en los cursos, la falta de tiempo para completar los temas curriculares que deben abordar, la evaluación y –en especial– la muestra de sobres como oportunidad de profundizar temas del programa, la falta de recursos y coordinación al interior de los equipos docentes que integran, en menor

medida la falta de formación didáctica, y –por último, aunque no el menos mencionado– la falta de interés de los estudiantes.

En cuanto a sus posibilidades de ejercer la enseñanza de manera autónoma, muchos docentes manifiestan no tener autorización para producir materiales propios, que todos los integrantes de los equipos docentes deben trabajar los temas definidos por los responsables de manera uniforme y en el mismo momento del año. Si bien algunos manifiestan la existencia de cierta flexibilidad a la hora de dar sus clases, otros discrepan con el enfoque de la cátedra.

Código: La actividad de enseñanza\Identificación de problemas en la actividad de enseñanza

Documento: E1g25toHs3III

Otra dificultad que, que tengo en clase es que, la forma de abordar los temas no me puedo apartar de la forma a como está pautado en la asignatura. (...) en la asignatura actual quizá el principal problema que tengo es que no tengo mucho tiempo para incidir sobre los materiales que están en la asignatura, entonces me tengo que basar para abordar contenidos en lo que la asignatura proporciona. Son materiales que históricamente ha tenido, se han ido modificando pero, a mi juicio, en una forma un poco lenta (...) Y también tengo otro inconveniente que es la necesidad de uniformizar lo que se da en todos los grupos lo que me impide, por ejemplo, desarrollar estrategias propias.

Documento: E4g12doHs5II

Después, es una cátedra interesante e importante en el contador. Sin embargo discrepo con algunos puntos del programa que creo que se le da relevancia a lo que no lo debería tener en cuanto a la normativa contable. Y bueno, eso en lo que está relacionado con la cátedra en sí mismo, con el contenido. (...) Bueno, en realidad son aspectos relacionados con la cátedra en sí mismo tal vez ¿no?

Respecto de los materiales didácticos utilizados en los cursos, se menciona la existencia de materiales envejecidos, libros de ejercicios sin solución o con soluciones erróneas e, incluso, la falta de materiales para el estudio docente:

Código: La actividad de enseñanza\Identificación de problemas en la actividad de enseñanza

Documento: E2g14toHs4II

Uno de los principales problemas es que hay temas que no tenemos muchos materiales para estudiar los docentes, entonces tenemos que buscar material.

Documento: E4g12doHs5II

Hay veces que no me siento cómodo, este año hubo una mejora, pero con respecto a por ejemplo al material práctico que tenemos que a veces que no todos tienen soluciones. A

veces los que tienen soluciones tienen errores, a veces son ejercicios muy antiguos, no sé, de 10 años para atrás.

La falta de tiempo para completar los temas curriculares que deben abordar ya sea para la preparación o al momento de dar las clases es un tópico recurrente entre los entrevistados:

Código: La actividad de enseñanza\Identificación de problemas en la actividad de enseñanza

Documento: E13g31eroHs35II

Es falta de tiempo ¿ta? Porque hay veces que abris y tenes 30 correos como nada (...) Puede ser falta de tiempo para elaborar más materiales.

Documento: E2g14toHs4II

El otro gran problema que tenemos es la falta de tiempo para preparar, que es una cuestión meramente personal que no es culpa de la universidad, pero por supuesto que quienes tenemos dedicación total mucho menos. Entonces a veces no encontrás el tiempo necesario para preparar y a veces como que me doy cuenta, eso me pasaba más al principio, ahora creo que en la práctica me pasa menos por suerte, que no le encontrás la vuelta de determinado tema cómo llegar a que el estudiante te lo entienda.

En relación con la evaluación un docente menciona la actividad de corrección como antiplacer, la preocupación por que la evaluación no siempre responde a propósitos formativos y la necesidad de resignificar la muestra de sobres como una oportunidad de fortalecimiento de aprendizajes:

Código: La actividad de enseñanza\Identificación de problemas en la actividad de enseñanza

Documento: E1g25toHs3II

Y bueno, uno de los antiplacers, no sé si me lo vas a preguntar, es la corrección, en la forma en cómo está determinada hoy, corrección masiva de pruebas que me parece que no reflejan, que no tratan de medir el aprendizaje real.

Documento: E1g25toHs3II

Muchas veces se preguntan cosas teóricas súper abiertas y en realidad, lo que tratan de ver es si leyó pero no se aprendió nada, y uno tiene que estar mirando y viendo, bueno, cada una de las cosas que escribe. En una cantidad grande de sobres en poco tiempo, es todo un problema ¿no?

Entonces, esas actividades a mí como que no me gustan, porque además, ni siquiera la muestra de sobres se utiliza, yo como estudiante no lo hacía y nosotros no lo hacemos, como una oportunidad de retroalimentación en lo que fallaste, para poder aprender. A la muestra de sobres ¿quién va? El que perdió, no va el que salvó apenas, dice, a la muestra de sobres no voy. Pero, ese que salvó a penas, hay una cantidad de conocimientos que podría no haber

tenido durante la prueba, pero que después se los puede transmitir, es decir, “mirá esto te quedó flojo, pero por este punto”. Entonces, la persona no puede aprender, en definitiva, no logró el objetivo

Creo que las muestras de sobres tendrían también que revitalizarse de alguna manera o cambiar el enfoque porque, hoy en día es la oportunidad o el estudiante lo ve como la oportunidad de ir a robar algún punto, y en realidad no, yo mismo lo aclaro cuando vienen a la muestra de sobres, si querés que yo vaya a la muestra es para aprender y ver. Y me ha pasado que me he quedado tres horas en la muestra de sobres con dos estudiantes, explicándoles el tema porque no podían ir a clase o porque eran del interior y no podían venir, y yo qué voy a decir, no, no, vení al curso; sería muy cómodo de mi parte, no sirve, si no pueden, qué tengo que hacer, mirá, te lo voy a explicar en 20 minutos, en 30 minutos por lo menos las grandes líneas.

Un docente se manifiesta especialmente preocupado por aspectos organizativos y, concretamente, por la falta de recursos:

Código: La actividad de enseñanza\Identificación de problemas en la actividad de enseñanza

Documento: E15g44toHs10II

Voy a empezar por una tontería pero que me tiene podrido es tener que ocuparme de la infraestructura como ir a buscar una pantalla, un cañón, cables, si cuando llegas al salón justo de tarde hubo otra actividad y desmantelaron las mesas y tenés que armar todo... o sea, la logística me paspa.

Otro docente plantea su preocupación acerca de la falta de coordinación al interior del equipo docente que integra:

Código: La actividad de enseñanza\Identificación de problemas en la actividad de enseñanza

Documento: E6g15toHs6II

...capaz que a veces un poco la coordinación (...) Si, entre los docentes, entre todos, ¿no? Al igual digamos, como todos, ¿no? A veces como que no está funcionando coordinadamente en todos sus temas.

Solamente un docente, asimismo, identifica que la falta de formación didáctica es un problema y que en ocasiones se ha encontrado con situaciones que no ha sabido manejar:

Código: La actividad de enseñanza\Identificación de problemas en la actividad de enseñanza

Documento: E4g12doHs5II

Después, si bueno, que también, uno estudió para contador pero no tuvo una formación en cuanto a cómo dar clase ¿no? Más allá de un curso que pudo haber tenido, no sé, en el trabajo o lo que sea, no hay una formación en docencia ¿no? Entonces, sí, de repente se te presentan situaciones que no sabés bien cómo manejar o, bueno, o te puede llegar a pasar eso ¿no?

Por último –aunque no el menos mencionado– preocupan el desinterés de los estudiantes, o el exclusivo interés por aprobar y no por aprender, su falta de motivación, el hecho de que no estudian, su pasividad, su nivel bajo de conocimientos previos, su comportamiento en clase, entre otros:

Código: La actividad de enseñanza\Identificación de problemas en la actividad de enseñanza

Documento: E1g25toHs3III

Y otra dificultad es que, trato de combatirla pero en muchos casos no tengo éxito, es que la gente viene acostumbrada ya a un nivel de quinto año pero ahora con el plan de estudios nuevo, están en tercer año, tienen otra mentalidad, me parece, vienen con la idea de que tenés que darme lo necesario para salvar el examen y no me importa aprender. Me parece como que le hemos quitado el gusto por aprender cosas y, no me importa la forma en que es en la realidad, me importa lo necesario para salvar el examen.

Documento: E3g13eroHs7

una especie de desinterés del estudiante en cuanto a esta materia, “a mí ¿qué es lo que me va a aportar en mi vida práctica?”

Documento: E5g21eroHs11II

Este, después, este, digamos que, que es difícil como que hacerlos como que, digamos, trabajen en sus casas, ¿viste? Yo trato de, bueno, de motivarlos, o sea, las clases en realidad este, mis clases, digo, o sea, yo trato de que vayan aprendiendo pero pasándola bien, ¿viste? (...) Digamos que [silencio] posiblemente el nivel de los estudiantes quizás se percibe que no es el mismo digamos que unos años atrás. O sea, ehh, puede ser que vengan con niveles más bajos de secundario, de bachillerato, que los que venían antes.

Documento: E11g23eroHs3II

Yo creo que es la falta de participación del estudiante, por más que uno trate, capaz que en la forma de, yo primero pensaba la forma de como uno incentivaba y no lo lograba.

Documento: E15g44toHs10II

la actitud de los estudiantes de que “voy a buscar lo que me sirve para salvar el examen” y no a aprender, no la mayoría, digo, hay excepciones que si lo hacen pero te hablo del grueso ¿no? van a buscar... te rompes todo para exponer un tema y no sé qué y “si profesor, una pregunta”, “si, cómo no, con mucho gusto”, cuando vas a escuchar la pregunta es: “¿para la revisión va de la página 40 a la 60 del libro que usted escribió?”, entonces te dan ganas de matarlo ¿no? porque lo único que buscan es salvar la revisión y salvar el examen y no llevar

consigo conocimientos sólidos o profundos de lo que vos te rompés todo por transmitirle ¿no?

Documento: E15g44toHs10III

Que este dictando la clase con todo el esfuerzo y no sé qué, y estás vos con dos más cuchicheando y “che, ¿esta noche vamos a bailar...?” y no sé qué... Entonces hago silencio, todos se quedan en silencio y las otras siguen hasta que una le pega con el codo a la otra, notó que yo paré, o sea, la dispersión me molesta ¿no? No sé si esa es una dificultad de la práctica en el aula o, forma parte de la apatía que te hablaba hoy.

Como se mencionó anteriormente, cuando se consultó a los docentes sobre problemas de la enseñanza muchos mencionaron aspectos vinculados con los estudiantes. También fue un tema recurrente la muestra de sobres, donde muchos entrevistados plantearon que los estudiantes que no aprobaron un prueba no van a consultar sino a conseguir algún ‘punto’ adicional. El siguiente fragmento de diálogo permite introducir el siguiente apartado de este capítulo, en el cual se comienza a visualizar cómo los docentes ven a los estudiantes:

Código: La muestra de sobres

Documento: E16g13eroHs3

E16g13eroHs3: Y después el alumno es como muy, capaz que yo también lo era, como muy añinado, muy, muy adolescente todavía, lo veo en la muestra de sobres y en ese tipo de cosas donde vienen a plantearte cosas que...

Entrevistadora: ¿Qué tipo de cosas por ejemplo?

E16g13eroHs3: Y cosas como ponerte cualquier cosa en un examen y decir “ah, pero mi padre es contador y me dijo que si voy a comprar esto acá, y eso del valor de mercado, porque yo voy a la feria a comprarlo acá...” y te lo ponen en el examen. Como muy de, de, respuesta de adolescente pero obviamente tienen 21 años, y son todos más o menos de esa edad, no tengo personas, o no hay en el grupo personas más grandes.

3.4 Los estudiantes vistos por los docentes

Los estudiantes son caracterizados por los docentes a partir de aspectos tales como su edad, origen (procedencia geográfica), intereses, situación laboral, turno al que asisten a clases y avance en la carrera. Estos aspectos son identificados como factores que influyen en su dedicación al estudio y, por tanto, en sus estrategias de aprendizaje. A modo de ejemplo, dependiendo de la edad los estudiantes son caracterizados como adultos o jóvenes, como maduros o inmaduros. Asimismo, la

situación laboral es identificada como un aspecto relevante en cuanto al tiempo que los estudiantes puedan dedicar al estudio. A continuación se presentan los principales conceptos planteados por los entrevistados respecto de los estudiantes. En primer lugar, se desarrollarán los elementos comunes a los docentes y luego se mostrarán los aspectos identificados como peculiares a partir de los perfiles de los entrevistados. A lo largo del análisis se irán presentando segmentos que ilustren los conceptos planteados.

En el planteo de los entrevistados los estudiantes de ingreso son diferentes a los de egreso. Los estudiantes de ingreso son vistos como jóvenes, recién egresados del nivel secundario, no trabajan y asisten a clase principalmente en horario matutino o vespertino. Por su parte, los estudiantes de egreso trabajan y asisten a clase principalmente en el turno nocturno. En caso de que estos estudiantes hayan cursado la carrera en el tiempo previsto por el plan de estudios, los mismos son vistos como jóvenes e inmaduros; mientras tanto, si se trata de estudiantes adultos estos son vistos como maduros y responsables.

Código: El estudiante universitario\Descripción del "estudiante típico"

Documento: E2g14toHs4I

A lo largo de estos tres años he notado que en TCS tenemos dos tipos de alumno. El alumno que ha seguido la carrera año a año y está en cuarto y se corresponde con unos 21 o 22 años; ese tipo es en general bastante inmaduro, trata de estudiar para salvar y va a clase para tomar puntos de clase hasta que lo interesás. [...] Y por otro lado tenés los estudiantes que hace mucho tiempo que están en facultad, que tienen un perfil muy distinto, y ahí también, ese grupo es bastante heterogéneo porque tenés los que están podridos de venir a clase. Ya no quieren venir nunca más, lo único que quieren es salvar y están los otros que tienen muchos años de trabajo, tienen, como yo les digo, conceptos distorsionados de lo que es la contabilidad, entonces están un poco deformados [ríe].

Documento: E33g33eroHs6

Yo creo que en esta materia hay dos grupos bien diferenciados. Uno de chicos nuevos, jóvenes, que van haciendo la carrera año a año, que en general no tienen compromiso laboral, y después hay un grupo de gente que ha, que tiene mayor edad, que viene más lento, son menos y que trabajan.

Documento: E37g35toHs7

Creo que en general son personas que tienen buenos conocimientos contables, muchos tienen experiencia laboral, eso hace que para uno resulte un desafío mayor dar clase a ellos, como te decía hoy que a los alumnos de primer año. Después, dependiendo un poco, aunque parezca mentira, depende a veces un poco del horario en el cual uno de la clase, tienen características

a su vez diferentes. En general el alumno de la noche se refuerza en estas características, de noche van los que trabajan en general y de mañana van, de repente, los que no trabajan. Entonces, a veces en los alumnos de la mañana uno puede percibir alguna característica un poco diferente, capaz no con tanta calle o con tanto conocimiento que puede dar el propio trabajo, y a veces capaz que, en la mañana uno la asocia más a, a veces, a algunas conductas un poco más, no del todo profesionales, si se quiere ¿no? Me parece que el alumno de la noche tiene una característica más de que va porque le interesa y quiere recibirse y capaz que el alumno más de la mañana tiene alguna característica un poco diferente.

Código: El estudiante universitario\Características de los estudiantes

Documento: E11g23eroHs3II

Y los únicos que participan, que tratan de aprender son los que son de mayor edad. Que se ve que ya tienen otra madurez y aparte tienen, o sea ya te digo, hacen otro tipo de sacrificio para venir a facultad porque son gente de 40 años para arriba y ellos ya, se supone, tienen otra responsabilidad y otras cosas, no es que vengan a facultad y después me voy al baile o voy a clase y tengo todo pronto.

Es recurrente el planteo de los entrevistados respecto a que el principal interés de los estudiantes es aprobar la asignatura. En este sentido, se plantea que los estudiantes no tienen interés por aprender ni dedican tiempo al estudio.

Código: El estudiante universitario\Descripción del "estudiante típico"

Documento: E14g14toHs8

¡Pah! Es raro porque para mí los estudiantes no estudian, o sea todos no, no es que... pero la gran mayoría, o sea, va a la clase, te escucha, pero vos cuando empezás a preguntar te das cuenta que no, no, no estudian... algunos sí, pero la gran mayoría, no sé cómo decirlo formalmente, pero son vagos, me parece... capaz que es problema nuestro, que no, no, nosotros no les llegamos de una forma de involucrarlos en la materia y que ellos se interesen y la idea es que estudien y vayan a la clase preparados.

Documento: E29g14toHs3

En realidad el típico hoy es alguien que va y que quiere salvar, o sea, lo que le interesa es salvar.

Documento: E32g31eroHs18

Bueno, yo los describiría como tipos que quieren lo fácil, terminar rápido [8 segundos de silencio] aprender lo menos posible en general. Aprender lo básico, lo que tienen que saber para salvar un examen.

Documento: E34g53eroHs14

Si, estoy pensando, o sea, los mismos, los de Costos y los de las otras materias de tercero. Hay de todo ¿no? [...] En general [4 segundos de silencio] son bastante haraganes, es decir, cuanto más resueltos les des el coso y menos tengan que pensar, les gusta más y, se nota, año a año, la baja en el nivel de los estudiantes.

No obstante, existen diferencias en cuanto a las razones de esto, que se identifican con el nivel de avance en la carrera. Así, los docentes manifiestan que los estudiantes de ingreso estudian sobre la fecha del examen o revisión –sin figurar menciones significativas acerca de los posibles motivos–, mientras que los estudiantes de egreso lo hacen por falta de tiempo debido al trabajo, u otras obligaciones en caso de los estudiantes identificados como adultos. Por otra parte, debido a que la principal motivación es aprobar (o egresar) según los entrevistados se realiza el mínimo esfuerzo buscando el resultado deseado.

Código: El estudiante universitario\Descripción del "estudiante típico"

Documento: E18g34toHs7

Se quiere ir, se quiere ir de Facultad, quiere terminar, trabaja muchas horas, está cansado, está cansado de Facultad y se quiere ir.

Documento: E7g25toHs3

Eh... [silencio] ¿Cómo lo describiría? Y bueno, están próximo a recibirse, en general quieren salir rápido... hay un cambio, que también no sé si es palpable en estadísticas pero hoy, el alumno hoy comparado con el que cuando yo entré, cuando yo recién estaba recibido y entré a dar clase, había varios que perdían 100 veces los exámenes; hoy el alumno es un alumno muy práctico.

En cuanto a los aspectos peculiares, se encontraron diferencias en los discursos de los docentes con formación pedagógica o didáctica respecto de los que no poseen tal formación. De este modo, los docentes con formación pedagógico-didáctica caracterizan a los estudiantes utilizando una mayor cantidad de atributos, es decir, el concepto de estudiante posee una mayor densidad conceptual. Además, se visualiza una tendencia a relativizar las afirmaciones que se realizan.

En este sentido, mientras que los docentes sin formación pedagógica o didáctica caracterizan al estudiante de ingreso como “inmaduro”, los que sí han pasado por estas instancias de formación plantean que si bien es cierto que tienen dificultades para manejarse en la institución, es importante colaborar con ellos en su inserción y permanencia.

Código: El estudiante universitario\Descripción del "estudiante típico"

Documento: E13g31eroHs35I

Y... el estudiante tipo de nuestras áreas son gurises, en mi caso que estoy en el EVA me tocan muchos del interior, y son gurises que muchas veces están un poco perdidos, o sea, esto es un

mundo, este año nosotros tuvimos 2980 inscriptos. Entonces, el estudiante de primer año está en el medio de una nube real. [...] la masificación los golpea muy fuerte. Entonces, se sienten muy chiquitos, ellos quedan re contentos cuando vos les contestas un correo en seguida “muchas gracias profesora” O sea, es muy difícil ser estudiante de primer año en nuestra facultad. Y creo que los docentes de primero tenemos que volver y ponernos en el lugar de ellos y tratar de ayudarlos a decirles “no se asusten, se puede”. [...] Entonces los estudiantes de primero requieren mucha ayuda de los docentes.

Si bien la gran mayoría de los docentes plantean que los estudiantes “no estudian”, los docentes con formación identifican carencias de comprensión lectora, de producción escrita y de conceptos básicos disciplinares como asuntos que influyen en las dificultades de los alumnos al momento de estudiar.

Código: El estudiante universitario\Descripción del "estudiante típico"

Documento: E9g11eroHs19

Bueno, yo creo que, primero que son chiquilines que muchas veces vienen bastante inmaduros y que necesariamente lo que intentamos hacer en facultad es intentar llamarlos un poco a la responsabilidad, o sea, creo que ellos no perciben que terminó el liceo. Por otro lado veo gurises con enormes carencias, pero carencias que van más allá de la contabilidad, o sea, los gurises vienen con unas carencias en cuanto a comprensión lectora por ejemplo que es absolutamente increíble, con unas limitaciones ortográficas y de expresión brutales. [...] A mí me parece que les faltan armas para saber estudiar, y bueno, eso arma un paquete que es bien interesante de desatar y de empezar a caminar la formación universitaria.

En el tramo de egreso los docentes sin formación plantean que sus alumnos tienen como interés principal egresar de la carrera. Mencionan, asimismo, que los estudiantes no poseen bases teóricas, que son “tabulados”, que estudian de manera mecánica y que esperan del docente únicamente la solución de los ejercicios.

Código: El estudiante universitario\Descripción del "estudiante típico"

Documento: E11g23eroHs3I

Ellos van a ver la solución “cuánto da, listo, después aprendo en función de lo que tengo”. Muchos no, pero la gran mayoría el encare yo noto que va pasando eso cada vez más, de que tienen menos base teórica como para poder seguir desarrollando conocimientos, comprendiendo bien. Uno les habla de una cosa y para ellos quedó en primero y nunca más la vieron, y no entienden que es lo mismo pero que ahora es, de repente, con algún tema nuevo o con algún agregado, una teoría nueva o un modelo contable nuevo.

Documento: E14g14toHs8

Hay gente que estudia pero la gran mayoría, yo te diría que vengo corrigiendo las revisiones, te das cuenta que no estudiaron nada, que la mayoría de las cosas las hacen mecánicas, y ta...

Código: El estudiante universitario\Características de los estudiantes

Documento: E38g43eroHs10

Entrevistadora: Con “tabulado” ¿a qué te referís?

E38g43eroHs10: A que quieren recetas.

En cambio, los docentes con formación pedagógica o didáctica plantean que los estudiantes, si bien tienen como una de sus principales motivaciones aprobar la asignatura y egresar, también tienen interés por entender, aprender, y que poseen un enfoque multimedia del estudio y del aprendizaje.

Código: El estudiante universitario\Descripción del "estudiante típico"

Documento: E1g25toHs3I

Les interesa todo lo que es tecnológico. [...] Subimos una clase grabada y nos decían por qué no hay más de esas clases. Les interesa las cosas que son online. Eso por un lado como característica. Si yo les digo "vayan y lean tal cosa", o voy y les copio todo en un pizarrón, no quieren ir a copiar datos, son estudiantes que quieren entender por qué hacen las cosas.

Otro aspecto peculiar identificado fueron las menciones a expresiones tales como “cultura del ya”, búsqueda de “recetas” y “quieren la solución” al hablar de los estudiantes. Al recuperar estos fragmentos se encontró que estas expresiones eran planteadas mayormente por entrevistados con más de cinco años de ejercicio docente, independientemente de su experiencia en formación pedagógica o didáctica.

Código: El estudiante universitario\Descripción del "estudiante típico"

Documento: E9g11eroHs19

Yo lo que veo es que hoy cada vez más nos cuesta transmitir contabilidad pero no porque la contabilidad sea difícil sino porque año a año vienen peor en disciplinas de conocimientos generales. Y además también vienen muy focalizados en la cultura del “ya”, entonces ellos lo que quieren es recetas “decime cuánto da, decime cuál es la cuenta que hago”.

Documento: E10g32doHs18

El estudiante típico de contabilidad básica son muchachos de 19 o 20 años, o sea, en una etapa, digamos, de evolución en su madurez, o sea, yo creo que a veces inmaduros, que vienen con, a veces con expectativas de buscar recetas ¿no? Y a veces se sienten medio frustrados porque no encuentran recetas y les parece que si no tienen una receta no aprendieron; ese es uno de los temas que cuesta trabajar con los estudiantes, suelen ser de segundo año ¿verdad? que están prontos para abrir el cuaderno y sacar apuntes y escribir todo lo que tú decís, y pedirte que hables más despacio para poder escribirlo.

Documento: E11g23eroHs3I

Ahora son muy inmaduros a mi criterio, o sea, buscan todo más digerido o... como que se quedan con “cuánto da” [ríe] y no con entender en profundidad qué es de lo que uno les está

hablando. Uno lo argumenta por la falta de tiempo que hay, son materias con muy poca carga horaria, que en dos meses se tratan muchos conceptos. No, no sé si es por una cuestión de madurez o de, capaz que yo era así también, pero como que no tienen conceptos fuertes, no tienen una base fuerte, o sea, no sé los de primer año, entonces, el estudiante hoy por hoy va a tratar de... si vos no le ponés que una cuenta da 5 “ah, no, no, el profesor no lo explicó” y ¿3+2 qué es? [ríe].

En el próximo capítulo se pondrán en diálogo los resultados analizados aquí con algunos enfoques teóricos y resultados de estudios encontrados en las fuentes bibliográficas consultadas.

4. Discusión

El propósito de este capítulo es poner en diálogo los resultados analizados en el capítulo anterior con estudios e investigaciones previas, planteos teóricos y las propias reflexiones.

4.1 La docencia universitaria como profesión secundaria

Como mencionamos en el capítulo metodológico, la selección de los entrevistados se realizó bajo la presunción de que gran parte de ellos serían profesionales de las áreas contable o administrativa y que ejercerían la docencia como segunda profesión. En el primer capítulo, por su parte, realizamos una caracterización de este tipo de perfil de docentes, ya que no es el único. A modo de ejemplo, gran parte de la literatura relativa a la docencia universitaria se centra en la controversia o tensión entre las funciones de enseñanza e investigación (Benedito *et al*, 1995; Cataldi & Lage, 2004; Zabalza, 2007; Bain, 2007; Murcia-Peña, Pintos & Ospina-Serna, 2009). Sin embargo en la carrera de Contador Público sospechamos que la mayor parte de los docentes tendría una alta dedicación horaria semanal en alguna actividad laboral fuera de la universidad. Al respecto encontramos que, efectivamente, la mayoría de los entrevistados (treinta y seis de los treinta y ocho docentes) ejerce su profesión, tanto como empleados en los ámbitos público o privado y/o realizan un ejercicio liberal de la profesión contable, siendo 45 horas semanales el promedio de dedicación a estas actividades. Por su parte, la dedicación a la docencia es baja, de 8 horas promedio por semana, la mayoría (veinticinco) dedican 10 o menos horas y, si se puede utilizar el concepto de moda, ocho de ellos poseen una dedicación de 3 horas.

Respecto a su formación de grado, casi la totalidad son contadores públicos; algunos de ellos poseen doble titulación de grado –son también Licenciados en Administración o en Economía–. En cuanto a su formación de posgrado completada,

dos docentes poseen estudios de doctorado, once de maestría y siete poseen diplomas de especialización. Por último, veintiún docentes han realizado al menos un curso de formación didáctica brindado por la UAE de FCEA, por el Programa de formación pedagógico-didáctica del Área Social y Artística o en alguna institución externa a la Universidad.

4.2 La docencia universitaria asimilada a la enseñanza

En el capítulo metodológico se expresó que esta categoría refiere a los modos en que los docentes conceptualizaron y caracterizaron la docencia. Entre las dimensiones vinculadas con la conceptualización se encontraron las nociones del docente como transmisor, mediador o facilitador y se integraron, asimismo, las menciones a la docencia como vocación y como acto de responsabilidad. En cuanto a la caracterización, se incluyeron las características de un buen o mal docente planteadas por los entrevistados. En el capítulo de análisis, a su vez, se presentaron las principales representaciones y se señalaron los aspectos los comunes en las entrevistas y los peculiares.

Si bien docencia y enseñanza no son sinónimos, los entrevistados los conciben como tales. Como se mencionó en el capítulo anterior, en muchas ocasiones los entrevistados manifestaron dificultades para definir “docencia” de modo diferente a como definieron “enseñanza”. Esto se visualiza claramente al momento de consultar qué es la docencia, luego de haber consultado por la enseñanza –y viceversa–, en expresiones tales como “lo que te venía diciendo”, “ya te lo dije”, “venimos hablando de eso”. Asimismo, se encontraron dificultades para emitir una definición abstracta de “docente”, es decir, para los entrevistados un docente es lo que ellos son, hace lo que ellos hacen. Al respecto Jackson plantea que, como los profesionales de otras áreas, los docentes «están demasiado atareados haciendo lo que deben hacer como para preocuparse por las definiciones formales de su oficio» (Jackson, 2002: 121).

Como mencionamos docencia y enseñanza, etimológica y terminológicamente, no son lo mismo:

«la palabra ‘docencia’ proviene de un verbo latino: ‘doceo, es, ere’ que, en alguno de sus significados se relaciona con la enseñanza, yendo mucho más allá de lo que se considera actualmente como tal. Entre las múltiples entradas que aparecen en el diccionario destacamos los siguientes significados: mostrar; hacerse ver; anunciar; enseñar (hacer conocer, dar a conocer) alguna cosa; enterar a los jueces de las ofensas de alguien; etc.

El término se distinguía de la palabra ‘insignio’ del cual se derivaría el término ‘enseñanza’, con el sentido de: ‘señalar’, ‘mostrar’, ‘distinguir’, ‘poner delante’, ‘poner una marca’, ‘conocer por alguna nota o señal’. Así, los términos ‘docencia’ y ‘enseñanza’ tienen orígenes diferentes y no son sinónimos.» (Caamaño, 2012).

En el nivel universitario, por otra parte, se entiende que son funciones docentes la enseñanza, la investigación, la extensión, la gestión. Estas funciones docentes responden a los fines de la UdelaR, definidos en su ley orgánica. Así, algunas actividades de conducción de la institución son, asimismo, desarrolladas a través de cargos docentes (por ejemplo, los cargos de Rector, Decanos, Directores de servicios, Asistentes Académicos, etcétera⁹). En este sentido, no debería asimilarse un concepto por otro ya que un docente universitario no es solamente un enseñante.

Sin embargo, los entrevistados asocian la docencia con la función de enseñanza y, salvo en un caso, no aparecen menciones a otras funciones. De hecho, de los discursos de los entrevistados emerge que sus tareas son planificar y desarrollar las clases que tienen asignadas, responder consultas de estudiantes –por correo electrónico o a través del Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA)–, elaborar materiales didácticos, participar en la evaluación de los aprendizajes, todas actividades vinculadas con la función formativa de los docentes. Por consiguiente, los entrevistados no visualizan la docencia como una profesión polivalente (Perera, 2006; Collazo, 2008). Posiblemente por este motivo, las representaciones de docente encontradas en esta investigación están vinculadas con la función de enseñanza: el docente como transmisor, como facilitador –predominantes– y como mediador.

Beillerot plantea que si se imagina que la situación pedagógica está definida por tres polos –saber, alumno y docente– «entonces, las líneas que unen estos tres polos para formar un triángulo definen tres procesos: uno, *enseñar*, privilegia el eje profesor-

⁹ Véase artículo 3 del Estatuto del Personal Docente.

saber; *formar* privilegia el eje profesor-alumno; *aprender*, privilegia el eje alumno-saber» (Beillerot, 1998: 20).

En cuanto a la concepción del docente como transmisor, se encontraron tres variantes. En la primera, desde el discurso de los entrevistados se expresa que el saber transmitido se encuentra en el docente. En la segunda, el saber que se transmite es el de la disciplina. Por último, la tercera, es aquella en la cual aparecen expresiones en las cuales se plantea que se busca estimular el acceso autónomo del estudiante al saber. En esta concepción, entonces, se estaría privilegiando la relación del docente con el saber, es decir, el eje de la enseñanza según el planteo de Beillerot. Un docente clásico, siguiendo al autor, está preocupado por la materia, se siente responsable por su enseñanza y «parece estar aceptado que la responsabilidad del aprendizaje se reenvía a los alumnos» (Beillerot, 1998: 20).

Aunque en la tercera variante parece haber un corrimiento hacia el eje del aprendizaje, el centro de los planteos se encuentra en que el docente no puede transmitir todo al alumno en el tiempo pedagógico del curso.

«En el núcleo de las ideas sobre la docencia de la mayoría de los profesores, hay un interés en lo que el profesor hace y no en lo que se supone que los estudiantes deben aprender. Según esta concepción habitual, enseñar es algo que los instructores hacen a los estudiantes, normalmente proporcionando verdades sobre la disciplina. Es lo que algunos escritores llaman un “modelo de transmisión”» (Bain, 2007: 62).

Respecto a la concepción del docente como facilitador se identificaron tres variantes. En la primera el acento está puesto en el estudiante y el rol del docente es ayudar en su aprendizaje. En la segunda, el acento está puesto en el docente cuyo rol es guiar, orientar. En la tercera, el acento está puesto en el papel del docente en relación con el conocimiento. En esta concepción, siguiendo el planteo de Beillerot, se estaría privilegiando la relación del estudiante con el docente, o sea, el eje privilegiado sería el de la formación. En esta concepción, ¿cuál sería el papel del docente? ¿se descuidaría el saber objeto de transmisión?

«El eje de la formación privilegia la relación entre el formador y el formado. El trabajo de formador consiste en establecer e implementar procedimientos que le permiten al adulto aprender. Este es un punto de enfrentamiento muy

importante. Los primeros de los que hablé van a acusar a los segundos de descuidar el saber» (Beillerot, 1998: 20-21).

Si bien en la tercera variante mencionada podría parecer que hay un corrimiento hacia el eje de la enseñanza —es decir, el de la relación docente-conocimiento—, el centro de los planteos se encuentra en la relación docente-estudiante.

La concepción del docente como mediador pareciera centrarse en el eje del aprendizaje pues, desde el discurso de los entrevistados, entienden su rol privilegiando la relación del estudiante con el saber.

En el capítulo de análisis mencionamos, por otra parte, que la amplia mayoría de los entrevistados que conciben al docente como transmisor no poseen formación pedagógica ni didáctica. Si bien, es preciso matizar este hallazgo ya que no se indagó en profundidad este aspecto, es interesante compararlo con el perfil de quienes conciben al docente como facilitador pues es precisamente el opuesto: la mayor parte de los entrevistados que tienen esta segunda concepción han realizado cursos de formación pedagógica o didáctica. No se hallaron diferencias sustanciales en lo que refiere a la experiencia docente, lo que coincide con los hallazgos de Feixas (2010), quien no encontró un vínculo entre las concepciones de enseñanza y la experiencia docente.

No obstante, es relevante mencionar que uno de los entrevistados expresó que su concepto de docencia se fue transformando a lo largo de su carrera docente: al inicio concebía al docente como transmisor y hoy concibe al docente como facilitador. En tal sentido, Bain plantea que las preocupaciones de los docentes novatos son diferentes de las de los expertos y se centran principalmente en asuntos relacionados al conocimiento a enseñar:

«Cuando era un novato de veintitrés años preparándome para dar mi primer curso a universitarios [...] garabateé cuatro preguntas en el dorso de un sobre. Años después encontré ese pedacito de mi propia juventud bien planchado dentro de una libreta de notas, y descubrí que mis necesidades eran aparentemente sencillas: ¿Dónde está el aula? ¿Qué libro de texto utilizaré? ¿Qué incluiré en mis clases? ¿Cuántos exámenes haré?» (Bain, 2007: 61)

La vocación: ¿docente se nace o se hace?

«Quizás, el mayor obstáculo al que nos enfrentamos es la noción de que la capacidad docente es algo con lo que se nace y que es muy poco lo que podemos hacer para cambiarlo tanto si la poseemos como si no» (Bain, 2007: 193).

Los docentes de un servicio universitario de la UdelaR que fueron entrevistados en una indagación realizada en 2007 mencionaron como motivaciones para el ingreso a la función docente: la vocación, una forma de transmitir lo que saben a través de su experiencia, como forma de ingresar a la función de investigación y, sólo en un caso, como una salida laboral (Correa, 2007). La vocación fue, en la presente investigación, también una de las motivaciones por las cuales los entrevistados ingresaron a la docencia. En algunos casos el ingreso estuvo motivado por otros aspectos, por ejemplo la invitación de un jefe en el ámbito laboral que también era docente –algo aparentemente bastante habitual según los planteos de muchos de los entrevistados–. En otros se planteó que la motivación se vinculaba con devolverle a la sociedad, a la universidad o a la facultad lo que aprendieron durante y luego de su proceso de formación.

En el planteo de la docencia como vocación se identificaron tres variantes. Por un lado, se encuentran las menciones a la vocación como algo innato, expresado especialmente por quienes manifestaron ingresar a la función por este motivo. Por otro, se encuentran las menciones al descubrimiento de la vocación durante el ejercicio de la actividad, expresado justamente por quienes ingresaron a la docencia por otros motivos. Por último, se rescataron menciones al papel de la vocación en la decisión de realizar cursos de formación didáctica o pedagógica.

Gros & Romañá encontraron en su investigación, precisamente, la existencia de dos tendencias:

«una, más minoritaria, formada por quienes consideran que *se nace* profesor, que es algo innato y por tanto difícil de cambiar o de mejorar si no se poseen las cualidades requeridas. Y, otra, formada por los profesores que piensan que *se aprende* a ser profesor, y por ello, las prácticas deficientes pueden mejorarse» (Gros & Romañá, 1999: 47).

De este modo, aunque la vocación fue valorada positivamente, algunos entrevistados identificaron la importancia de acercarse a otro tipo de saberes, no disciplinares. Sin embargo, si se focaliza en el discurso de algunos entrevistados acerca de la decisión para realizar cursos de formación didáctica aparecen con frecuencia menciones a la búsqueda de resolver algún problema concreto de la práctica. Coincidentemente, Behrens plantea que algunos docentes deciden realizar cursos de formación pedagógica solamente cuando encuentran retos concretos en el aula (1998: 60). En este sentido, una de las principales situaciones que configurarían los “estados de disponibilidad¹⁰” (Fernández, 2000) sería la identificación de alguna debilidad propia y la expectativa de que la realización de un curso puede ayudar a corregirla (“Yo creo que la única herramienta concreta y directa que tomé en un curso [...] porque soy malo en eso, fue el uso del pizarrón”). La didáctica, vista así, se identificaría con un saber instrumental, técnico.

Como se planteó en el capítulo tercero, un entrevistado mencionó que es docente por vocación y reflexionó sobre la necesidad de un ejercicio responsable de la docencia por la influencia que puede tener en los estudiantes. En ese sentido, planteó que no es solamente una influencia en el presente, sino que su acción puede condicionar experiencias de aprendizaje futuras. En este sentido, es que planteó que la docencia es un acto de responsabilidad. De acuerdo con Caamaño:

«Una tarea y responsabilidad primordial de los docentes es la de instaurar lo que algunos investigadores llaman: “ambiente de bajo riesgo”, “ambiente amigable”, “entorno seguro”, “entorno para el aprendizaje crítico natural” que busque habilitar y potenciar un buen aprendizaje sin temores y con altas expectativas» (Caamaño, 2009a: 44).

El buen y el mal docente para los entrevistados: ¿qué los caracteriza?

La caracterización que realizan los entrevistados sobre lo que entienden como un buen docente coincide con los aspectos comunes que Gros & Romañá (1999)

¹⁰ Fernández plantea que la función de asesor pedagógico en la universidad surge como necesidad institucional básicamente por la conciencia de una incertidumbre –en este caso de los docentes– y por la consideración de que alguien puede ayudar a disminuirla. Tomando como base esta idea, la autora plantea dos situaciones posibles que configuran lo que ha denominado *estados de disponibilidad*: «El sujeto puede quedar disponible para recibir asesoramiento por una decisión propia asentada en el marco de libertad que la norma deja a su singular desempeño, o bien la disponibilidad se estructura a partir de una configuración institucional crítica» (Fernández, 2000: 12).

encontraron en su estudio. Los entrevistados en la presente investigación plantearon que un buen docente conoce de su materia y la enseña correctamente, la sabe enseñar, está abierto a ayudar al estudiante en su aprendizaje y es empático, paciente, cálido y comunicativo. En este estudio no aparecen menciones expresas sobre la necesidad de poseer o no formación didáctica o pedagógica para ser un buen docente, es decir, solo se plantea que el docente debe “saber enseñar”. En el caso del estudio mencionado, las autoras planearon que las respuestas dadas por los docentes fueron que un buen profesor se caracteriza por: a) dominar la materia, b) saber cómo enseñarla; c) estimular, motivar los alumnos y d) la comunicación con los alumnos (Gros & Romañá, 1999: 52-53).

En cuanto a otras características, en esta investigación los entrevistados mencionan que un buen docente planifica sus clases y es comprometido, responsable y puntual. Por su parte, en el estudio de Gros & Romañá se mencionan también que un buen profesor debe –entre otros aspectos– preparar bien las clases, resultar accesible a los estudiantes, ser capaz de ponerse en lugar del alumno, llegar a clase puntualmente (Gros & Romañá, 1999: 53).

Por otro lado, para los entrevistados un mal docente es quien se considera la única fuente de conocimiento, no sabe enseñar, no se preocupa por el aprendizaje de los estudiantes, es soberbio, autoritario, no tiene empatía con los estudiantes, no prepara las clases, no se compromete, es impuntual y no se interesa por la docencia o, de otro modo, solo busca prestigio.

A través de la metáfora del Dr. Wolf, Bain nos acerca ciertas características de un mal docente según la visión de los estudiantes, algunas de las cuales coinciden con el planteo de los entrevistados:

«Una persona tras otra nos dijo que era arrogante, que no le importaban los estudiantes, que ridiculizaba a algunas personas en clase, que fanfarroneaba sobre los muchos estudiantes que suspendían la asignatura y que imponía exigencias crueles y arbitrarias [...] se mostraba poco dispuesta a responder preguntas» (Bain, 2007: 154).

Por último, en cuanto al planteo vinculado a que un mal docente es aquel no se interesa por la docencia, es interesante lo expresado por los entrevistados en cuanto a

que, para algunos, una motivación para ingresar a la función sería el prestigio asociado al “ser docente universitario” en el ámbito de la profesión contable. Según muchos docentes algunas empresas estimulan a sus empleados a que ingresen a la docencia e, incluso, flexibilizan horarios de trabajo para que puedan llegar más tarde a la oficina o ausentarse de ella para “dar clase”. Si bien no se contradice, el foco de algunos autores en la idea de prestigio y su vínculo con la docencia universitaria se encuentra en otro aspecto: «Poder y prestigio no provienen de la docencia universitaria como saber pedagógico, sino del dominio de un campo científico, tecnológico o humanístico determinado» (Lucarelli, 2006: 276). Esta misma idea expresa Anijovich (2009: 32).

4.3 La enseñanza y los docentes

«pese a la ubicuidad de la enseñanza como actividad, no hay uniformidad de opiniones acerca de ella» (Jackson, 2002: 19).

En esta categoría se recogieron los planteos de los docentes entrevistados en los que se pueden visualizar sus modos de conceptualizar específicamente la enseñanza. Entre sus dimensiones encontramos las nociones de enseñanza como transmisión, ayuda al aprendizaje o acompañamiento. También se incluyeron descripciones de los entrevistados sobre sus clases típicas y reflexiones de sus prácticas. Por último, se expusieron menciones a los placeres y los problemas de la enseñanza identificados por los docentes.

En el apartado anterior de este capítulo mencionamos que en muchas ocasiones los entrevistados encontraron dificultades para definir “docencia” y “enseñanza” de modo diferente. Esto puede visualizarse no solo en los titubeos sino también en algunas respuestas: “es una pregunta difícil esa”, “venías con preguntas profundas”. Solo en un caso se expresó de manera explícita que la enseñanza es una actividad que se realiza sin cuestionamientos. De acuerdo con lo ya expresado, etimológica y terminológicamente enseñanza y docencia no son sinónimos.

La enseñanza es un concepto y una actividad que caracteriza al rol docente. Como concepto es polisémico, depende del modelo teórico que posea quien la conceptualiza y se vincula estrechamente con sus concepciones de aprendizaje, de

conocimiento y de “sujeto humano”. Como vimos, en su origen etimológico proviene de ‘insignio’ –‘señalar’, ‘mostrar’, ‘distinguir’, ‘poner delante’, etcétera–. En tanto actividad, en el ámbito universitario la enseñanza es una de las funciones de los docentes, pero no la única.

La principal característica de la enseñanza, y que la distingue de otras actividades, es que se trata de una acción intencional, «un intento de alguien de transmitir cierto contenido a otra persona» (Basabe & Cols, 2007: 126). En este sentido no se trata de una actividad meramente espontánea, como se plantearía desde un enfoque no profesional de la enseñanza entendida como arte (Zabalza, 2007: 110), sino de una actividad sistemática. Algunas concepciones ven la relación entre enseñanza y aprendizaje como causal; sin embargo, se trata de actividades diferentes. Si bien del proceso de enseñanza se espera un proceso de aprendizaje, no siempre de una pretendida enseñanza –en tanto intento– se sigue un determinado aprendizaje. En este sentido, la relación entre enseñanza y aprendizaje es de dependencia ontológica y no causal (Fenstermacher: 1989).

Según los entrevistados: ¿qué es la enseñanza?

Con el planteo de la pregunta se buscó desnaturalizar el concepto, lo que permitió hacer visible que no existe una definición única. Como manifiestan diversidad de autores (Fenstermacher & Soltis, 1998; Jackson, 2002; Basabe & Cols, 2007; Davini; 2008), la enseñanza es una práctica humana y, como tal, responde a variados propósitos, intereses y motivaciones que operan como marcos interpretativos e influyen en las acciones que los docentes emprenden. Así, los enfoques o concepciones de enseñanza de los docentes se enmarcan en modelos pedagógicos y, junto con lo que desean que sus estudiantes “lleguen eventualmente a ser”, influyen en su manera de enseñar, es decir, la dirección, el tono y el estilo del docente (Fenstermacher & Soltis, 1998: 23).

Davini (2008) plantea la existencia de dos grandes concepciones sobre la enseñanza, que no constituyen modelos rígidos y que, en la práctica, se asumen como orientación general en determinados momentos: a) como instrucción y b) como guía. Fenstermacher & Soltis (1998) por su parte, identifican tres modos de concebir la

enseñanza: a) el enfoque del ejecutivo, b) el enfoque del terapeuta y c) el enfoque del liberador. En la presente investigación se encontraron dos orientaciones en el concepto de enseñanza manejado por los entrevistados: como transmisión y como ayuda al aprendizaje o acompañamiento.

En cuanto a la concepción de enseñanza como transmisión, los docentes expresaron diversidad de asuntos a ser transmitidos: conocimientos, herramientas y modelos, experiencias. En un caso se mencionó que se transmite pasión por el aprendizaje. En la transmisión de conocimientos –generalmente ‘teóricos’–, se enseña lo que el docente sabe. El estudiante deberá adquirir dicho conocimiento a los efectos de ser evaluada su adquisición. La transmisión de herramientas y modelos principalmente consiste en la aplicación ‘práctica’ de conocimientos ‘teóricos’ y, por otra parte, modos de abordar problemas de la profesión. Lo aprendido durante la práctica profesional de los docentes, y que no se encuentra en los manuales, también es objeto de transmisión. Esta concepción concuerda con lo expresado por Davini (2008) acerca de la enseñanza como instrucción y con el enfoque del ejecutivo de Fenstermacher & Soltis (1998).

La enseñanza entendida como instrucción es la que plantea el rol del docente como transmisor de conocimientos o modelizador de prácticas. Los estudiantes incorporan los saberes –procedimientos, conocimientos o conceptos– a partir de la acción del enseñante mediante la escucha, observación o reflexión (Davini: 2008: 29). En el enfoque del ejecutivo, por otro lado, el docente «busca que el alumno adquiera un conocimiento y una habilidad específicos» (Fenstermacher & Soltis, 1998: 79). La metáfora subyacente a este enfoque es la de la escuela como fábrica, donde el docente ocupa un lugar de gerente y el estudiante ocupa el de materia prima. Lo importante en este enfoque es lo que puede ser enseñado, destacándose lo que el docente hace.

En lo relativo a lo manifestado por uno de los entrevistados sobre que, además de conocimiento, busca transmitir pasión por aprender y mejorar, es relevante mencionar que se trata del mismo docente que planteó la docencia como un acto de responsabilidad y, como se verá más adelante, es el único docente que planteó preocupaciones acerca de la evaluación de los aprendizajes. De acuerdo con Bain,

«los mejores educadores pensaban en la docencia como cualquier cosa capaz de ayudar y animar a los estudiantes a aprender» (Bain, 2007: 62). Se trata de uno de los docentes, asimismo, que fue entrevistado en más de una oportunidad debido a su perfil particular: es un docente novato que al ingresar a la docencia comenzó a realizar cursos de formación didáctica.

La concepción de enseñanza como ayuda al aprendizaje, se identificó a partir del lugar privilegiado que se le otorgó a los estudiantes en el discurso de los entrevistados. Por su parte, el papel del docente en esta concepción se describió como ayuda y apoyo al estudiante durante el transcurso del cursado pero, y sobre todo, la finalidad es que a futuro el estudiante pueda continuar aprendiendo de manera autónoma. Este modo de entender la enseñanza posee algunos puntos de contacto, al menos desde lo discursivo, con el enfoque del terapeuta identificado por Fenstermacher & Soltis (1998) y con el planteo de Davini (2008) sobre la enseñanza como guía.

En el enfoque del terapeuta el docente es una persona que ayuda a otro –el estudiante– a alcanzar su propio conocimiento y habilidades (Fenstermacher & Soltis, 1998). Lo importante en este enfoque es lo que se aprende, destacándose lo que el estudiante es y decide llegar a ser. En el caso de la enseñanza entendida como guía, dice Davini:

«Destaca la guía sistemática y metódica por parte del [...] profesor y el papel central de la actividad de quienes aprenden, a través de la observación directa de fenómenos, la búsqueda y la indagación activa, la resolución de problemas, la reflexión activa y la inventiva. La metáfora es la enseñanza como andamio para que los alumnos elaboren el nuevo conocimiento en una secuencia progresiva de acciones» (2008: 30).

Un repaso a la descripción de las prácticas de los docentes de cursos ‘tradicionales’ que conciben la enseñanza como ayuda al aprendizaje, exige matizar los puntos de contacto entre el planteo de los entrevistados y los conceptos de los autores citados en el párrafo anterior. La mayor parte de las descripciones de los entrevistados acerca de sus clases típicas permite sospechar que no es habitual que los docentes soliciten a los estudiantes buscar información, investigar, resolver problemas por sí mismos, sino que en clase el centro de la actividad se encontraría en el profesor. Como se vio

en el capítulo de análisis, en las clases descritas como típicas el papel del estudiante parece ser recibir, escuchar y observar lo que el docente transmite. Así, el rol del docente sería el de quien brinda el conocimiento, ya sea resolviendo ejercicios, realizando demostraciones, explicando conceptos. No obstante esto último, la imagen de enseñanza como ayuda al aprendizaje muestra una diferencia sustantiva con la de enseñanza como transmisión, concretamente en el modo de concebir la propia actividad en relación con el aprendizaje de los estudiantes. Además, y como ya se expresó, las concepciones sobre la enseñanza no son modelos rígidos y los docentes los asumen como orientaciones generales en determinados momentos de su práctica (Davini, 2008).

Los cursos en la modalidad de ‘libre-asistidos’ parecen poseer una configuración más cercana a la concepción de enseñanza entendida como guía. En ellos puede visualizarse con claridad una modificación del lugar que ocupan el docente y el estudiante. Así, el lugar del docente es el de quien ayuda a los estudiantes a aprender mientras que se espera de ellos una participación activa en su proceso de aprendizaje.

La mayor parte de los entrevistados que conciben la enseñanza como transmisión, según se expresó en el capítulo de análisis, son docentes que no han realizado cursos de formación pedagógica ni didáctica. Por su parte, la mayoría de los entrevistados que conciben la enseñanza como ayuda al aprendizaje son docentes que sí poseen este tipo de formación. Al igual que en el caso de las concepciones sobre la docencia, no se encontró vínculo entre las concepciones de enseñanza y la experiencia docente.

Reflexionando sobre la enseñanza: sus problemas y placeres

Algunos planteos recurrentes al momento de reflexionar sobre las propias prácticas expresan la necesidad de tomar distancia de lo que se hace cotidianamente, algo que no sucede con frecuencia. Como se mencionó anteriormente, un entrevistado planteó que –de hecho– la enseñanza se ejerce sin cuestionamientos. Por su parte, algunos docentes indicaron, incluso, que las entrevistas fueron una oportunidad para reflexionar. Se atribuye en algunos casos la ausencia de reflexión a la falta de formación didáctica. De acuerdo con lo ya expresado, en el discurso de algunos

docentes se asocia dicho saber con lo instrumental, se han acercado a ella para resolver algún problema concreto de la práctica.

Pero además de los problemas, a los cuales nos referiremos más adelante, al momento de reflexionar sobre la enseñanza aparecen menciones a los placeres de la misma. Los mencionados con mayor frecuencia son: a) la posibilidad de mejora continua y la necesidad del estudio permanente que exige la docencia, b) el aprendizaje que se realiza a través de la interacción con los estudiantes, c) el aprendizaje de los estudiantes, concretamente cuando aprueban la asignatura y sienten que aportaron a su formación, d) el reconocimiento que reciben y la satisfacción de ser considerados modelos. Estos asuntos son similares a los encontrados por Gros & Romañá cuando consultaron a sus entrevistados los motivos por los cuales les gustaba ser profesores. Las autoras manifiestan que, si bien la satisfacción por la docencia es común, cada persona plantea distintas causas. Las principales fuentes de satisfacción se relacionan con: a) las asignaturas, en particular su dominio, b) los estudiantes, en particular el contacto personal y ver que aprenden debido a la intervención docente, c) con aspectos del propio carácter, por ejemplo un elemento narcisista –ser buen comunicador, un líder, seducir– (1999: 49-51).

En cuanto a los problemas de la práctica, son comunes y recurrentes las menciones a sus posibilidades de ejercer la enseñanza autónomamente, los materiales didácticos utilizados en los cursos, la falta de tiempo para desarrollar los temas curriculares y la falta de interés de los estudiantes. Los problemas mencionados de manera peculiar por algunos entrevistados se vinculan con la evaluación –en particular problemas asociados a la muestra de sobres–, la falta de recursos, la ausencia de coordinación de los equipos docentes y la falta de formación didáctica. Como puede visualizarse, en general los problemas de la práctica se atribuyen a cuestiones externas a su propia actividad:

«En relación con la autocrítica, observamos que cuando se exploran los problemas personales o profesionales para la enseñanza, casi todos se centran en factores externos como el número de alumnos, características de los estudiantes, entre otros, y muy pocos reconocen sus propias limitaciones» (Medina, De Simancas & Garzón, 1999: 568).

Cuando en la reflexión se identifican debilidades propias la principal referencia es el mal uso de recursos didácticos, por ejemplo el pizarrón, y en menor cantidad de ocasiones las metodologías de enseñanza que se emplean.

Aunque un tema recurrente entre los entrevistados fue la muestra de sobres¹¹, solamente un docente (E1g25toHs3) reflexionó de manera espontánea sobre la evaluación de los aprendizajes. Además de expresar que la corrección no es fuente de placer y hacer alusión –como otros profesores– a que los estudiantes que se acercan a la muestra de sobres son quienes no aprobaron una prueba, observó que es necesario resignificarla como mecanismo de devolución de modo de fortalecerla en su potencial didáctico. Como señala Anijovich (2010), en los últimos años se ha realizado paulatinamente una modificación del paradigma de la evaluación de los aprendizajes (2010: 129). En particular, la autora plantea que en los procesos de evaluación de carácter formativo tanto investigadores como docentes consideran que, entre otros aspectos, las devoluciones que realizan los docentes tienen un rol central en el proceso de aprendizaje (Anijovich, 2010: 130). Paredes Labra (2012) expresa, por su parte, que la retroalimentación incluso podría «servir para modificar y refinar la forma de pensar. Es otra forma de considerar al estudiante en la relación pedagógica» (2012: 364). A nivel local Caamaño (2009b) investigó precisamente este tema en profundidad en un servicio de la UdelaR. En cuanto a la evaluación y la devolución encontró que en general los docentes no los visualizan como espacios didácticos, entre otros, por los siguientes motivos:

«falta de tiempo para abordar todos los contenidos del Programa (*currículum* excesivamente abigarrado); lo engorroso que resultan las devoluciones [...] la gran cantidad de estudiantes que tienen, etc. Pero, en definitiva la idea es que estos espacios todavía no se visualizarían como verdaderos espacios de enseñanza y de aprendizaje» (Caamaño, 2009b: 102).

En el caso de los entrevistados en la presente investigación se atribuye a los estudiantes la ‘falla’ de la muestra de sobres como mecanismo de devolución.

El entrevistado mencionado (E1g25toHs3) se muestra, por otro lado, especialmente preocupado por que la evaluación no siempre responde a propósitos formativos. Según el docente la evaluación se centraría exclusivamente en la lógica disciplinar y

¹¹ La muestra de sobres es un mecanismo de devolución institucionalizado en la FCEA.

no en el aprendizaje. En este sentido, además de que en esta preocupación puede verse nuevamente que la evaluación no se visualizaría como espacio didáctico, se plantea un problema ético:

«Cuando se apunta solamente a los aspectos técnicos y burocráticos de la evaluación, las preocupaciones fundamentales se vinculan con las cuestiones de la objetividad y se dejan de lado las cuestiones éticas que las evaluaciones conllevan. Los aspectos éticos que subyacen en las evaluaciones de los aprendizajes, en general, no solo no se consideran sino que parecerían no ser pertinentes en el afán de buscar una pretendida objetividad» (Caamaño, 2014: 28).

4.4 Los estudiantes según los docentes

En esta categoría se identificaron, como se mencionó en el capítulo metodológico, las siguientes propiedades: la caracterización del estudiante típico, las referencias a los intereses y a las estrategias de aprendizaje de los estudiantes. En cuanto a sus características, se incluyeron menciones a la edad, su situación laboral, su avance en la carrera. Respecto de sus intereses, se plantearon los vinculados o no a la carrera. Sobre sus estrategias de aprendizaje se incluyeron, entre otras, referencias a su dedicación al estudio.

El estudiante universitario: ¿adulto y aprendiz?

«El alumno es definitivo, simultáneamente como un sujeto joven, con capacidad ilimitada de aprendizaje, y maduro porque debe demostrar los productos de su aprendizaje como individuo adulto» (Camilloni, 1995: 6).

Como se expresó en el capítulo de análisis, dependiendo de la edad los estudiantes son caracterizados como adultos o jóvenes, maduros o inmaduros. Que los estudiantes universitarios sean adultos implica, por un lado, que se entienda que poseen un proyecto de vida y, por otro, que «poseen un amplio *background* cultural y experiencial previo» (Zabalza, 2007: 187). Al respecto, Steiman se pregunta qué se entiende por estudiante-adulto:

«El sentido común nos diría que, siendo el alumno/a de la educación superior un adulto, posee la estructura cognitiva acorde para la apropiación de cualquier tipo de saberes y que por su edad evolutiva la matriz del aprender ya estaría conformada. [...] Los enfoques situacionistas, por el contrario, consideran al sujeto no sólo por sus componentes de desarrollo sino,

fundamentalmente, por la actividad que se constituye como tal» (Steiman, 2010: 84).

En este sentido, el estudiante universitario no solamente es un sujeto adulto sino, y fundamentalmente, un alumno con una historia de aprendizaje de lo que significa dicho rol, adquirido durante el proceso de escolarización:

«Es adulto y como tal, está precedido por la historia personal de cada sujeto y en especial por su extracción social y el ‘lugar’ desde el que participa en las prácticas sociales. Es alumno/a y como tal, no parte de punto cero en su inserción institucional ya que ha pasado por otras instituciones escolares previamente» (Steiman, 2010: 85).

Se encontró durante la investigación que en el discurso de los entrevistados existe una diferenciación entre las características de los estudiantes de ingreso respecto de los de egreso. A los estudiantes de ingreso se los identifica como jóvenes, recién egresados de secundaria, sin actividad laboral y su asistencia a clase es principalmente en los turnos matutino o vespertino. Estos estudiantes, en su calidad de jóvenes, son vistos como inmaduros. Esto coincide con los resultados del estudio de Gros & Romañá, quienes encontraron que la característica predominante de los estudiantes –según lo expresado por los docentes de su muestra– fue “son jóvenes” y, también, inmaduros: «Resultan curiosamente inmaduros personal y académicamente, interlocutores poco formados, intelectos adormecidos o irresponsables» (1999: 57). También coincide con lo hallado por Murcia-Peña *et al*, quienes expresan que para muchos docentes los estudiantes son ‘adolescentes’ y «por lo tanto inmaduros e irresponsables, pero sobre todo desinteresadas, que deben lograr una mayoría de edad para poder ser “tomadas en serio”» (Murcia-Peña, Pintos & Ospina-Serna, 2009: 81).

Los estudiantes de egreso, por su parte, trabajan y asisten a clase en el turno nocturno. Aquí predomina la imagen de los estudiantes como adultos, y en su calidad de tales, son vistos como maduros y responsables. Gros & Romañá en su estudio también encontraron que los docentes describían de modo diferente a los estudiantes según el turno al que asistían: «Matizando, varios profesores han señalado diferencias entre alumnos de mañana y de noche. Los primeros, descritos como más jóvenes e inmaduros, los segundos, mayores, con más interés y formación aunque con menos tiempo para el estudio» (Gros & Romañá, 1999: 58).

En cuanto a la imagen de los estudiantes de ingreso como “inmaduros”, se encontró que algunos docentes expresan que es importante colaborar con ellos en su inserción y permanencia de modo de contrarrestar las dificultades que enfrentan al momento de manejarse en la institución. Esto da cuenta de un compromiso particular de estos docentes con los estudiantes y una visión de su rol que va más allá de solo “dar clase”. Estos docentes se caracterizan por haber pasado por instancias de formación pedagógica o didáctica.

Los estudiantes ¿no estudian?

«¿Qué esperamos de ellos en la Universidad? [...] Nos interesan jóvenes con contracción al estudio, entusiastas, capaces de organizarse y disciplinarse para apropiarse de la oferta de la ciencia y de la cultura; dueños de expresiones claras y de recursos de abstracción» (Molina & Prieto Castillo, 1997: 25).

Como se indicó en el capítulo anterior, es recurrente el planteo de los entrevistados respecto a que el principal interés de los estudiantes es aprobar la asignatura o egresar, que no tienen interés por aprender ni dedican tiempo al estudio, es decir, realizan el mínimo esfuerzo buscando el resultado deseado. Algunos docentes expresan que los estudiantes de egreso no poseen bases teóricas, son “tabulados”, estudian de manera mecánica y que del docente esperan únicamente la solución de los ejercicios. Además, se recuperaron menciones a expresiones tales como “cultura del ya”, búsqueda de “recetas” y “quieren la solución” al hablar de los estudiantes. Estas expresiones son manifestadas mayormente por entrevistados con más de cinco años de ejercicio docente, independientemente de su experiencia en formación pedagógica o didáctica.

Al respecto, Steiman se pregunta:

«¿Por qué si el alumno/a niño y un alumno/a adolescente ‘espera’ que su docente le indique qué y cómo un objeto-saber puede ser apropiado, esta espera, (¿pasiva?) desaparecería mágicamente cuando se es alumno/a de una institución de educación superior» (Steiman, 2010: 85).

Cuando se consultó a los docentes por los problemas asociados a la actividad de enseñanza, muchos docentes manifestaron preocupaciones ligadas a los estudiantes, entre ellas: su falta de interés por la materia, su falta de motivación, su pasividad, su

nivel bajo de conocimientos previos, su incorrecto comportamiento en la clase. Steiman vuelve a preguntarte «¿Por qué las reglas que rigen la situación áulica podrían variar? ¿Quién verdaderamente permite que varíen?» (Steiman, 2010: 86).

Más allá de esta visión del estudiante, algunos docentes expresan que los alumnos sí tienen interés por entender, aprender, y que poseen un enfoque multimedia del estudio y del aprendizaje. Además, mencionan ciertas carencias de comprensión lectora, de producción escrita y de conceptos básicos disciplinares como aspectos influyentes en las dificultades de estudio de los alumnos, a quienes hay que ayudar. Los docentes que realizan estos planteos poseen formación pedagógica o didáctica.

Alonso Tapia (2001) encontró que las metas que persiguen los estudiantes condicionan tanto sus esfuerzos como las estrategias que les permiten aprender. Entre otras, las metas que persiguen los estudiantes son:

- Obtener calificaciones positivas;
- Preservar y, si es posible, incrementar su autoestima;
- Comprender y experimentar que su competencia aumenta;
- Adquirir conocimientos y competencias relevantes y útiles;
- Conseguir metas externas al propio aprendizaje;
- Sentir que estudian porque lo eligen ellos y no porque se los obliga;
- Conseguir la aceptación, la atención y la ayuda del profesor.

En este sentido, las metas de los estudiantes serían mucho más complejas que la visión que tienen los docentes, aspecto que sería interesante investigar a nivel local.

Conclusiones

En la presente investigación se buscó caracterizar y describir las representaciones que poseen los docentes de la carrera de Contador Público de la FCEA sobre la docencia, la enseñanza y los estudiantes. Asimismo, se intentó establecer la relación de estas representaciones con la experiencia docente y la formación pedagógica o didáctica. Para ello, se entrevistó a treinta y ocho docentes de la carrera; algunos de ellos fueron entrevistados en más de una oportunidad.

Respecto a la representaciones de la docencia universitaria, se encontró que para los entrevistados esta constituye una profesión secundaria y, asimismo, se advirtió una marcada tendencia a asimilar la docencia con la enseñanza. En lo relativo al significado de la actividad de enseñanza para estos docentes, se hallaron dos grandes orientaciones: la enseñanza como transmisión y la enseñanza como ayuda al aprendizaje o acompañamiento. En cuanto a los estudiantes, son descritos a partir de su edad, situación laboral, turno al que asisten, avance en la carrera, entre otros, aspectos que influyen en su madurez, intereses y hábitos de estudio. Si bien no se observaron diferencias sustantivas en relación con estas representaciones y la experiencia docente, sí se identificaron interesantes diferencias en relación con los que tienen o no formación pedagógica o didáctica.

Considerar la dimensión profesional permite establecer las funciones implicadas en la docencia, los conocimientos relevantes y las necesidades de formación al respecto y, también, cómo se construye la identidad profesional. Como se mencionó, la docencia para la amplia mayoría de los entrevistados, por un lado, se encuentra asimilada a la función enseñanza y, por otro, es una profesión secundaria. En este sentido, en cuanto a las funciones y la identidad profesional, puede afirmarse que la docencia no es vista como una profesión polivalente, lo que puede observarse en las representaciones del docente como transmisor, mediador o facilitador –salvo en un caso no se ve al docente como investigador–. Asimismo, y en tanto la mayoría de los

entrevistados dedica un promedio de 45 horas semanales al ejercicio de su profesión contable y un promedio de 8 horas por semana a la enseñanza, puede afirmarse que se trata de su segunda profesión. Sin embargo, no se trata de una profesión mal valorada. Por un lado, porque muchos profesores expresan que han ingresado a la docencia por vocación y manifiestan que la enseñanza es fuente de múltiples satisfacciones personales, actividad que realizan –además– con compromiso. Por otro lado, porque ser docente universitario también es fuente de prestigio en el ámbito de la profesión contable. Algunas empresas, de hecho, estimulan a sus empleados a que ingresen a la docencia y flexibilizan los horarios de trabajo para que puedan dar clase.

No obstante, la profesionalización docente refiere igualmente a los conocimientos y la formación requeridos para ejercer la función. En el caso de enseñanza, es unánime entre los entrevistados la valoración del conocimiento de la disciplina y del conocimiento que el docente posee y ha aprendido en la práctica de la profesión contable. Mucho menos mencionados son los saberes didácticos y pedagógicos. Se expresa muy poco la necesidad de formación al respecto y, cuando se menciona, dichos saberes aparecen asociados a un conocimiento instrumental al cual se acercan para resolver problemas concretos de la práctica. Esto parece una paradoja, ya que más de la mitad de los entrevistados cuentan con dicha formación. A su vez, en la satisfacción de la docencia se reconoce una tendencia un tanto narcisista en cuanto a que se encuentra ligada a lo que la actividad de enseñanza le aporta a cada uno. Esto se observa incluso cuando se hace referencia a la satisfacción ligada a los aprendizajes de los estudiantes pues estos serían consecuencia de su enseñanza.

Por ser la autonomía en la actuación una de las características determinantes de la profesionalidad (Sarramona *et al*, 1998) es preciso detenerse en los planteos de los docentes acerca de sus escasas posibilidades de ejercer la enseñanza de manera autónoma. Como se mencionó, varios docentes expresaron no estar autorizados a producir materiales didácticos propios y que deben trabajar los temas definidos por los responsables de las unidades curriculares de modo uniforme. Aunque algunos indicaron que se manejan con cierta flexibilidad al dar sus clases, muchos disienten con el tratamiento de los contenidos por parte de sus superiores. En este sentido, parecería que la institución espera que los docentes sean “meros ejecutores” de lo

seleccionado y planificado por otros (Zabalza, 1997). Como mensaje institucional esta situación no contribuye a que los docentes se visualicen a sí mismos como profesionales. Si su principal actividad se focalizará en transmitir lo preparado por especialistas: ¿por qué se saldría del amateurismo? ¿por qué se reflexionaría sobre la función? ¿por qué se buscaría acercarse al saber didáctico? La concepción del docente como ejecutor de lo planificado por otros se acerca a una visión tecnicista de la profesión o, en otras palabras, contribuye a la posición de que la docencia es una semiprofesión y que cualquier persona con buenos materiales puede enseñar (Eisner, 1982). Además, coadyuva con la idea de que quien tiene dotes naturales y vocación para enseñar lo puede hacer sin necesidad de formarse en conocimientos didácticos o pedagógicos.

Como se mencionó, el significado de la actividad de enseñanza para los entrevistados asume dos orientaciones: como transmisión y como ayuda al aprendizaje o acompañamiento. Esto posibilitó hacer visible la inexistencia de una sola concepción pero, y sobre todo, la falta de reflexión cotidiana sobre las prácticas –en algunos casos podría agregarse ausencia de autocrítica– y las dificultades de los entrevistados para distinguir la enseñanza de la docencia. También hizo posible evidenciar que la evaluación de los aprendizajes no se identifica con la enseñanza.

La mayoría de los atributos que los entrevistados asignan a los estudiantes pueden considerarse negativos: son pasivos, inmaduros, no estudian, etcétera. A ese modo de describir a los estudiantes, puede sumarse la forma en como los docentes narran el desarrollo de sus clases. En las clases descritas como típicas, el papel del estudiante parece ser recibir, escuchar y observar lo que el docente transmite. En muy pocos casos los entrevistados expresan que en sus prácticas desarrollen actividades diferentes a resolver ejercicios en el pizarrón, realizar demostraciones o explicar conceptos. La pregunta de Steiman (2010) acerca de quién debería habilitar en el aula cambios en las concepciones de los roles de estudiante y docente se hace, por lo menos, pertinente. Esa forma de ver a los estudiantes convive con otra, planteada por la minoría de los entrevistados, para quienes los estudiantes sí tienen interés por aprender y comprender. En lo que sí coinciden todos los entrevistados es en que los estudiantes tienen una motivación muy fuerte por aprobar las asignaturas y egresar

en los casos de los estudiantes de los tramos finales de la carrera. Estos últimos, son vistos como más esforzados y responsables, particularmente porque trabajan.

Si bien no se observaron relaciones sustantivas entre estas representaciones y la antigüedad o experiencia docente, sí se identificaron diferencias en los discursos de quienes poseen experiencia en formación pedagógica o didáctica de quienes no la tienen. No obstante, en primer lugar, fue interesante rescatar las reflexiones de un entrevistado acerca de las transformaciones que sufrió su concepto de enseñanza con el transcurso del tiempo. En segundo lugar, también fue interesante analizar el perfil de los docentes que utilizaban expresiones como “cultura del ya”, “búsqueda de recetas” y “quieren la solución”, cuando se referían a los estudiantes pues se trató de docentes con más de cinco años de experiencia, independientemente de su formación pedagógica o didáctica. En tercer lugar, invita a pensar sobre las escasas diferencias entre las representaciones de quienes podrían considerarse docentes ‘novatos’ de aquellos que podrían considerarse ‘expertos’.

De acuerdo con lo hallado, los docentes que no poseen formación didáctica o pedagógica tienden a concebir al docente como transmisor y la enseñanza como transmisión. Su descripción de los estudiantes, por otra parte, posee pocos atributos y son más tajantes en sus planteos. Señalan que los estudiantes de ingreso son “inmaduros” y no estudian. Los estudiantes de egreso son descritos como “tabulados” y con un marcado interés en aprobar la asignatura y egresar, por lo que estudian mecánicamente y esperan con pasividad que los docentes resuelvan los ejercicios en el pizarrón.

Quienes sí poseen este tipo de formación, tienden a concebir al docente como facilitador y la enseñanza como ayuda al aprendizaje. Estos docentes, asimismo, describen a los estudiantes con mayor cantidad de atributos y procuran matizar sus afirmaciones. Si bien entienden que los estudiantes de ingreso poseen dificultades para insertarse en la institución, se plantean colaborar con ellos para posibilitar su permanencia en la institución como parte de su rol. También expresan su preocupación acerca de las carencias de comprensión lectora que pueden influir en su desempeño al momento de estudiar. Su descripción de los estudiantes de egreso, por

otra parte, es que sí desean comprender y que poseen un enfoque multimedia del aprendizaje.

En cuanto a las diferencias encontradas en los discursos de los docentes que poseían o no formación didáctica o pedagógica es necesario precisar que no se profundizó en si dichas diferencias son efectivamente consecuencia de tal formación. En otras palabras: no se profundizó en el origen de las representaciones sino en su contenido. En este sentido, la investigación presentada aquí fue una exploración primaria sobre los tópicos abordados y no tuvo la pretensión de explicar los fenómenos. La muestra no fue representativa del universo sino intencional, por lo que las conclusiones se limitan a la misma. Además, se trata de un enfoque discursivo, es decir, no se analizaron las prácticas de estos docentes. Por último, se analizaron las entrevistas en torno a las categorías construidas, pero no analizó el grado de coherencia en los discursos de los docentes de manera individual ni tampoco el grado de coherencia de dichos discursos con las prácticas de enseñanza. Sin embargo, los resultados alcanzados tienen ciertas implicaciones a los efectos de profundizar a futuro tanto en la investigación como en las posibles acciones que se pueden tomar desde la institución, en particular en las posibilidades de estímulo a la profesionalización docente como en el diseño de estrategias de formación didáctica y pedagógica para este perfil de docente universitario.

En materia de investigación, es necesario trascender la fase de exploración hacia una fase de descripción y explicación. Entre otros temas, es importante avanzar en la comprensión de si la formación didáctica o pedagógica influye en las concepciones de los docentes y en qué sentido. También, qué influencia posee o no esta formación en la transformación de las prácticas de enseñanza. Asimismo, es crucial ampliar la muestra y analizar otros perfiles docentes, por ejemplo el perfil de docentes investigadores. Por otra parte, es relevante trascender el enfoque discursivo y conocer, estudiar, analizar las prácticas de enseñanza de los docentes y el grado de coherencia con sus discursos.

En lo personal, es de interés continuar la investigación por otros caminos. Si bien no fue tema de análisis en la presente tesis, durante la realización de las entrevistas se



encontraron distintos modelos de inducción profesional¹² a la docencia en la Facultad. Concretamente, uno de los aspectos que se relevó durante la realización de esta tesis fue qué necesidades de formación pedagógica o didáctica recordaban los docentes entrevistados al momento de dar sus primeras clases. Durante el trabajo de campo se encontró que si bien muchos profesores planteaban que al momento de ingresar a la actividad docente no poseían formación previa para el ejercicio de la función enseñanza, contaron con diversos tipos de apoyo para desarrollar su actividad de parte de docentes de mayor experiencia o de sus pares.

Si bien existen investigaciones acerca de las preocupaciones de los profesores en su iniciación a la docencia en el nivel universitario y sobre los procesos de formación de docentes principiantes en niveles primario y secundario, el proceso de inducción profesional de los docentes noveles o principiantes en la universidad está escasamente estudiado (Bozu, 2009; Bozu, 2010). Aunque esta ha sido una preocupación institucional y diversas universidades –entre ellas la UdelaR– han desarrollado acciones de formación pedagógica para los docentes, esta formación no es obligatoria. Así, como proyecto de doctorado he propuesto investigar sobre este tópico.

En lo referente a posibles acciones institucionales, es preciso diseñar propuestas de formación didáctica y pedagógica diferenciales atendiendo a la diversidad de perfiles docentes. De este modo, deben desarrollarse instancias particulares para docentes que poseen cargas horarias muy bajas para dedicarse a la enseñanza, trabajan más de 40 horas semanales fuera de la institución y, por tanto, tienen escasas oportunidades para realizar cursos de formación docente. Lo que no puede hacer la institución es, justamente, no ocuparse de este tema. En particular, porque instancias alternativas de formación pueden estimular la reflexión sobre el rol y las prácticas, además de colaborar en la identificación de la didáctica como campo de saber y desligarla de la idea de que es un saber meramente instrumental. También puede ayudar a la diferenciación de la enseñanza con la docencia y que el aprendizaje no es consecuencia directa de la enseñanza.

¹² Se trata de un concepto, en principio, polisémico que puede referir a la transición de un estudiante de profesorado a docente en ejercicio o a la primera etapa del proceso de desarrollo profesional docente (Bozu, 2010). En el nivel universitario se acerca más a la segunda acepción.

Referencias bibliográficas

Alonso Tapia, J. (2001). Motivación y estrategias de aprendizaje: Principios para su mejora en alumnos universitarios. En A. García-Valcárcel (coord.), *Didáctica universitaria* (79-111). Madrid: La Muralla.

Álvarez Méndez, J. M. (2000). *Didáctica, currículo y evaluación: ensayos sobre cuestiones didácticas*. Madrid: Miño y Dávila.

Angulo Rasco, J. F. (1999). De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. En A. Pérez Gómez; J. Barquín Ruiz & J. F. Angulo Rasco (eds.), *Desarrollo profesional docente: política, investigación y práctica* (261-319). Madrid: Akal.

Anijovich, R.; Cappelletti, G.; Mora, S. & Sabelli, M. J. (2009). *Transitar la formación pedagógica: Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.

Anijovich, R. (2010). La retroalimentación en la evaluación. En: R. Anijovich (comp.), *La evaluación significativa* (129-149). Buenos Aires: Paidós.

Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universitat de Valencia.

Basabe, L. & Cols, E. (2007). La enseñanza. En Camilloni, A. R. W. de (comp.), *El saber didáctico* (125-161). Buenos Aires: Paidós.

Behrens, M. A. (1998). A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. En M. Masetto (org.), *Docência na universidade* (57-68). Campinas: Papirus.

Beillerot, J. (1998). *La formación de formadores (entre la teoría y la práctica)*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Benedito, V.; Ferrer, V. & Ferreres, V. (1995). *La formación universitaria a debate*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Bolívar Botía, A. (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad*. Archidona: Aljibe.

Bozu, Z. (2009). El profesorado universitario novel y su proceso de inducción profesional. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1 (2), 317-328.

Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3387/2576> [Consulta 11 de julio de 2015].

Bozu, Z. (2010). El profesorado universitario novel: estudio teórico de su proceso de inducción o socialización profesional. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 1 (3), 55-72. Recuperado de

<http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1161/983> [Consulta 11 de julio de 2015].

Caamaño, C. (2009a). En busca de una enseñanza responsable. En C. Caamaño (coord.), *¿Se puede ayudar a aprender? ¿se puede ayudar a enseñar?* (31-64). Montevideo: Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación / Comisión Sectorial de Enseñanza.

Caamaño, C. (2009b). *Evaluar para mejorar la enseñanza en la Universidad*. Montevideo: Universidad de la República, Facultad de Agronomía.

Caamaño, C. (2012). *Docencia, Enseñanza, Educación*. Manuscrito no publicado, Departamento de Estudios en Docencia, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.

Caamaño, C. (2014). La evaluación como práctica de enseñanza. En C. Caamaño (coord.), *La evaluación de los aprendizajes: Cuatro miradas* (12-55). Montevideo: Camus.

Camilloni, A. R. W. de (1995). *Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación Superior*. Ponencia presentada a las Primeras jornadas trasandinas sobre planeamiento, gestión y evaluación "didáctica de nivel superior" universitaria, Valparaíso.

Camilloni, A. R. W. de (1997). De herencias, deudas y legados: Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica. En A. R. W. de Camilloni, M. C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto & S. Barco, *Corrientes didácticas contemporáneas* (17-39). Buenos Aires: Paidós.

Camilloni, A. R. W. de (2007). Los profesores y el saber didáctico. En Camilloni, A. R. W. de (comp.), *El saber didáctico* (41-60). Buenos Aires: Paidós.

Cataldi, Z. & Lage, F. J. (2004). Un nuevo perfil del profesor universitario. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, 1 (3), 28-33. Recuperado de <http://www.fi.uba.ar/laboratorios/lie/Revista/Articulos/010103/A3oct2004.pdf> [Consulta 11 de julio de 2015].

Chevallard, I. (1997). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.

Cid-Sabucedo, A.; Pérez-Abellás, A. & Zabalza, M. A. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los "mejores profesores" de la Universidad de Vigo. *RELIEVE*, 15 (2), 1-29. Recuperado de http://www.uv.es/relieve/v15n2/RELIEVEv15n2_7.htm [Consulta 11 de julio de 2015].

Clark, Ch. M. & Peterson, P. L. (1997). Procesos de pensamiento de los profesores. En M. C. Wittrock (comp.), *La investigación en la enseñanza, III: Profesores y alumnos* (443-539). Barcelona: Paidós.

Collazo, M. (2008). El sentido de la Didáctica en la formación docente universitaria. En Universidad de la República, Comisión Sectorial de Enseñanza, *Debates teóricos, metodológicos y políticos sobre la formación docente universitaria*. Montevideo: Universidad de la República, Comisión Sectorial de Enseñanza.

Correa, N. (2007). *Necesidades de formación pedagógico-didáctica que perciben los docentes universitarios: el caso de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Universidad de la República*. Manuscrito no publicado.

Dámaris Díaz, H. (1999). La didáctica universitaria: Referencia imprescindible para una enseñanza de calidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1), 107-116. Recuperado de http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224326868.pdf [Consulta 11 de julio de 2015].

Davini, M. C. (1997). Conflictos en la evolución de la didáctica: La demarcación entre la didáctica general y las didácticas especiales. En A. R. W. de Camilloni, M. C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto & S. Barco, *Corrientes didácticas contemporáneas* (41-71). Buenos Aires: Paidós.

Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza: Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.

Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.

De la Cruz, M. (1998). La enseñanza: Ejes y concepciones. *Estudios Pedagógicos*, 24, 31-41. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07051998000100002&lng=es&tlng=es. doi: 10.4067/S0718-07051998000100002.

De la Cruz, M. & Pozo, J. I. (2003). Concepciones sobre el currículo universitario: ¿centrado en los contenidos o en el alumno? En C. Monereo & J. I. Pozo (eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa: Enseñar y aprender para la autonomía* (141-153). Madrid: Síntesis.

De la Cruz, M.; Pozo, J. I.; Huarte, M. F. & Scheuer, N. (2006). Concepciones de enseñanza y prácticas discursivas en la formación de futuros profesores. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez Echevarría, M. Mateos, E. Martín & M. de la Cruz, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos* (359-371). Barcelona: Graó.

Díaz Barriga, A. (2009). *Pensar la didáctica*. Buenos Aires: Amorrortu.

Doménech Betoret, F.; Traver Martí, J. A.; Moliner García M. O. & Sales Ciges, M. A. (2006, mayo-agosto). Análisis de las variables mediadoras entre las concepciones educativas del profesor de secundaria y su conducta docente. *Revista de Educación*, 340, 473-492. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340_17.pdf [Consulta 11 de julio de 2015].

Dorio Alcaraz, I.; Sabariego Puig, M. & Massot Lafon, I. (2004). Características generales de la metodología cualitativa. En: R. Bizquera Alzina, (coord.), *Metodología de la investigación educativa* (275-292). Madrid: La Muralla.

Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

Eisner, E. (1982). *Procesos cognitivos y curriculum: Una base para decidir lo que hay que enseñar*. Barcelona: Martínez Roca.

Errandonea, A. (1998). *La Universidad en la encrucijada: Hacia otro modelo de Universidad*. Montevideo: Nordan Comunidad.

Feixas, M. (2010). Enfoques y concepciones docentes en la universidad. *RELIEVE*, 16 (2), 1-27. Recuperado de http://www.uv.es/relieve/v16n2/RELIEVEv16n2_2.htm [Consulta 11 de julio de 2015].

Feldman, D. R. (2001, octubre). *¿Nuevos fundamentos para la práctica educativa y el currículum? El caso de los estudios sobre "el pensamiento del profesor"*. Ponencia presentada a la 24ª Reunión Anual de la Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu. Recuperado de <http://24reuniao.anped.org.br/T1231539791658.doc> [Consulta 11 de julio de 2015].

Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. C. Wittrock (comp.), *La investigación en la enseñanza, I: Enfoques, teorías y métodos* (149-159). Barcelona: Paidós.

Fenstermacher, G. D. & Soltis, J. F. (1998). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

Fernández, L. (2000). Prólogo. En E. Lucarelli (comp.), *El asesor pedagógico en la universidad: de una teoría pedagógica a la práctica en la formación* (11-19). Buenos Aires: Paidós.

Fernández Pérez, M. (2004). *Las tareas de la profesión de enseñar. Práctica de la racionalidad curricular: Didáctica aplicable*. Madrid: Siglo XXI.

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

García Ortiz, Y. & Cruz Pacheco, Y. (2014). Percepción de profesores de las ciencias médicas sobre sus estudiantes con bajo rendimiento académico. *EduMeCentro*, 6 (3),

111-127. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/edu/v6n3/edu09314.pdf> [Consulta 11 de julio de 2015].

García Romero, M. (2004). Aproximación al estudio de las representaciones de los docentes universitarios sobre el ensayo escolar. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 9, 9-33. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65200902> [Consulta 11 de julio de 2015].

García-Valcárcel, A. (2001). La función docente del profesor universitario, su formación y desarrollo profesional. En A. García-Valcárcel (coord.), *Didáctica universitaria* (9-43). Madrid: La Muralla.

Gómez, V. & Guerra, P. (2012). Teorías implícitas respecto a la enseñanza y el aprendizaje: ¿Existen diferencias entre profesores en ejercicio y estudiantes de pedagogía? *Estudios Pedagógicos*, 38 (1), 25-43. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173524158001> [Consulta 11 de julio de 2015]

Gros, B. & Romañá, T. (1999). *Ser profesor: palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.

Hativa, N. (2000). Teacher thinking, beliefs, and knowledge in higher education: An introduction. *Instructional Science*, 28 (5), 331-334.

Hernández, F. & Sancho, J. M. (1993). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Paidós.

Hernández Sampieri, R.; Fernández-Collado, C. & Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill.

Jackson, Ph. W. (2001). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

Jackson, Ph. W. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

Jiménez Llanos, A. B. & Feliciano García, L. (2006, enero-abril). Pensar el pensamiento del profesorado. *Revista Española de Pedagogía*. 233, 105-122. Recuperado de <http://revistadepedagogia.org/2007060254/vol.-lxiv-2006/n%C2%BA-233-enero-abril-2006/pensar-el-pensamiento-del-profesorado.html?format=pdf> [Consulta 11 de julio de 2015].

Leite, D.; Braga, A.; Fernandes, C.; Fenro, M. & Ferla, A. (1998). A avaliação institucional e os desafios da formação do docente na universidade pós-moderna. En M. Masetto (org.), *Docência na universidade* (39-56). Campinas: Papirus.

López Beltrán, F. (1996). Representaciones sociales y formación de profesores: El caso de la UAS. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1 (2), 391-407. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14000208.pdf> [Consulta 11 de julio de 2015].

Lucarelli, E. (2006). Análisis de prácticas y formación: tres experiencias con docentes en universidades argentinas. *Perspectiva*, 24 (1), 273-296. Recuperado de <https://www.rbcdh.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10761/10268> [Consulta 11 de julio de 2015]

Makuc, M. (2008). Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos. *Signos*, 41 (68), 403-422. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342008000300003&lng=es&tlng=es. doi: 10.4067/S0718-09342008000300003.

Marland, P. & Osborne, B. (1990). Classroom theory, thinking, and action. *Teaching & Teacher Education*, 16 (1), 93-109.

Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En M. J. Rodrigo, A. Rodríguez & J. Marrero, *Las teorías implícitas: Una aproximación al conocimiento cotidiano* (243-276). Madrid: Visor.

Massot Lafon, I.; Dorio Alcaraz, I. & Sabariego Puig, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En: R. Bizquera Alzina (coord.), *Metodología de la investigación educativa* (329-366). Madrid: La Muralla.

Medina, A. J.; De Simancas, K. & Garzón, C. A. (1999). El pensamiento de los profesores universitarios en torno a la enseñanza y demás procesos implícitos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1) 563-570. Recuperado de http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224337275.pdf [Consulta 11 de julio de 2015].

Molina, V. & Prieto Castillo, D. (1997). *El aprendizaje en la universidad*. Mendoza: EDIUNC.

Murcia-Peña, N.; Pintos De Cea Naharro, J. L. & Ospina-Serna, H. F. (2009). Función versus institución: imaginarios de profesores y estudiantes universitarios. *Educación y educadores*, 12 (1), 63-91. Recuperado de <http://132.248.9.34/hevila/Educacionyeducadores/2009/vol12/no1/4.pdf> [Consulta 11 de junio de 2015].

Ortí, A. (2005). La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo. En M. García Ferrando, J. Ibáñez & F. Alvira (comps.), *El análisis de la realidad social: Métodos y técnicas de investigación* (219-282). Alianza, Madrid.

Páramo, P. (2013). Conceptualización de los profesores sobre sus estudiantes. *Estudios Pedagógicos*, 39 (2), 251-262. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052013000200016. doi: 10.4067/S0718-07052013000200016.

Paredes Labra, J. (2012). Como mejorar la enseñanza desde la evaluación. En A. de la Herrán Gascón & J. Paredes Labra (coords.), *Promover el cambio pedagógico en la universidad* (359-374). Madrid: Pirámide.

Peredo Merlo, M. A. (2011). Representaciones docentes del déficit lector de los estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (48), 221-242. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662011000100010&script=sci_arttext [Consulta 11 de julio de 2015].

Perera, H. (2006, junio). Formación permanente del docente universitario: una experiencia en el Área Social de la UdelaR. *Conversación*, 15, 34-43.

Pérez, A. I. & Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y aprendizaje*, 42, 37-63. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48302.pdf> [Consulta 11 de julio de 2015].

Pope, M. L. & Scott, E. M. (1988). La epistemología y la práctica de los profesores. En R. Porlán & J. E. García (comps.), *Constructivismo y enseñanza de las ciencias* (179-191). Sevilla: Diada Editoras.

Porlán, R. (1994). Las concepciones epistemológicas de los profesores: el caso de los estudiantes de Magisterio. *Investigación en la Escuela*, 22, 67-84. Recuperado de http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/22/R22_6.pdf [Consulta 11 de julio de 2015].

Porlán Ariza, R.; Rivero García, A. & Martín del Pozo, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las Ciencias*, 15 (2), 155-171. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v15n2/02124521v15n2p155.pdf> [Consulta 11 de julio de 2015].

Ruiz Olabuénaga, J.I. & Ispizua, M.A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana: Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.

Sabariégo Puig, M.; Massot Lafon, I. & Dorio Alcaraz, I. (2004). Métodos de investigación cualitativa. En R. Bizquerra Alzina, (coord.), *Metodología de la investigación educativa* (293-328). Madrid: La Muralla.

Santos, B. S. (1989). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal.

Sarason, S. (2000). *La enseñanza como arte de representación*. Buenos Aires: Amorrortu.

Sarramona, J., Noguera, J., & Vera, J. (1998). ¿Qué es ser profesional docente? *Revista de Teoría de la Educación*, 10, 95-144. Recuperado de

<http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/2812/2847> [Consulta 11 de julio de 2015].

Shulman, L. (2001). Conocimiento y enseñanza. *Estudios Públicos*, 83, 163-196.

Steiman, J. (2010). *¿Qué debatimos hoy en la didáctica?: Las prácticas de enseñanza en la educación superior*. Buenos Aires: Baudino.

Tamir, P. (2005). Conocimiento profesional y personal de los profesores y de los formadores de profesores. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2), 1-10. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART3.pdf> [Consulta 11 de julio de 2015].

Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.

Universidad de la República (1968). *Estatuto del Personal Docente*. Recuperado de <http://dgjuridica.udelar.edu.uy/files/2014/04/PERSONAL-DOCENTE.pdf> [Consulta 11 de julio de 2015].

Universidad de la República (2011). *Ordenanza de estudios de grado y otros programas de formación terciaria*. Recuperado de <http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/ORDENANZA%20DE%20GRADO-DEFINITIVA%20Oct2011.pdf> [Consulta 11 de julio de 2015].

Universidad de la República (2014). Estadísticas básicas 2013 de la Universidad de la República. Montevideo: Universidad de la República. Recuperado de <http://planeamiento.udelar.edu.uy/files/2014/11/Estad%C3%ADsticas-B%C3%A1sicas-2013.pdf> [Consulta 11 de julio de 2015].

Universidad de la República, Facultad de Ciencias Económicas y de Administración (2012). *Plan de estudios de las carreras Contador Público, Licenciado en Administración y Licenciado en Economía*. Recuperado de http://www.ccee.edu.uy/Plan_2012/2012-07-05%20NPEfinalAnexoIIIaDist.N009.11.pdf [Consulta 11 de julio de 2015].

Universidad de la República, Facultad de Ciencias Económicas y de Administración (2013). *Informe institucional 2011-2012. Facultad de Ciencias Económicas y de Administración*. Recuperado de http://fcea.edu.uy/images/institucional/memorias/FCCEE_Informe_Institucional_2011-12_27-11-2013.pdf [Consulta 11 de julio de 2015].

Universidad de la República, Facultad de Ciencias Económicas y de Administración (2015 enero 12). *Breve Historia de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración*. Recuperado de <http://fcea.edu.uy/institucional/historia.html>.

Zabalza, M. A. (1997). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. A. (2007). *La enseñanza universitaria: El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

Bibliografía recomendada

Abraham, A. (1987). *El mundo interior de los enseñantes*. Barcelona: Gedisa.

Allidière, N. (2008). *El vínculo profesor-alumno: una lectura psicológica*. Buenos Aires: Biblos.

Andrade, F. (2002). ¿Qué piensan los docentes de sus alumnos? En J. Rodríguez & S. Vargas (eds.), *Análisis de los resultados y metodología de las pruebas CRECER 1998* (71-81). (Documento de trabajo n° 13). Lima: Ministerio de Educación del Perú. Recuperado de http://www2.minedu.gob.pe/umc/admin/images/archivosprincipal/archivopri_25.pdf [Consulta 11 de julio de 2015].

Araya Umaña, S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. San José de Costa Rica: FLACSO.

Ausubel, D.; Novak, J. & Hanesian, H. (1991). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

Berger, P. & Luckmann, T. (1989). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Camilloni, Alicia R.W. de (2004). Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes. *Quehacer educativo*, 68, 6-12.

Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.

Celman de Romero, S. (1994). La tensión teoría-práctica en la Educación Superior. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 5, 56-62.

Contreras, J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal.

Cullen, C. A. (1997). *Críticas de las razones de educar: Temas de Filosofía de la Educación*. Buenos Aires: Paidós.

De Souza Santos, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Gilbert, R. (2000). *¿Quién es bueno para enseñar? Problemas de la formación de los docentes*. Barcelona: Gedisa.

Gilly, M. (1988). Psicología de la educación. En S. Moscovici, *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (601-626). Buenos Aires: Paidós.

Jackson, Ph. W. (2007). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu.

Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici (comp.), *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (469-494). Buenos Aires: Paidós.

Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas: Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.

Lucarelli, E. (2009). *Teoría y práctica en la universidad: la innovación en las aulas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Macchiarola, V. (2006). *El conocimiento de los profesores universitarios ¿De qué tipo de conocimiento estamos hablando?* Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto. Secretaría Académica. Recuperado de www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/cuadernillo05.pdf [Consulta 11 de julio de 2015].

Margalef García, L.; Canabal García, C.; Rossibel Muñoz, E. & Urquizu Sánchez, C. (2007, julio). *Examinar o evaluar: una paradoja no resuelta en las prácticas educativas universitarias*. Ponencia presentada a las IV Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria, Madrid. Recuperado de <http://www2.uah.es/fit/publicaciones/Examinar%20o%20evaluar%5B1%5D.%20Una%20paradoja%20no%20resuelta.pdf> [Consulta 11 de julio de 2015].

Martín Díaz, M. J. & Kempa, R. F. (1991). Los alumnos prefieren diferentes estrategias didácticas de la enseñanza de las ciencias en función de sus características motivacionales. *Enseñanza de las ciencias*, 9 (1), 59-68.

Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.

Mialaret G. (1985). *Introducción a las Ciencias de la Educación*. Ginebra: UNESCO.

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.

Naval Durán, C. & Altarejos, F. (2000). *Filosofía de la educación*. Pamplona: Universidad de Navarra, Facultad de Filosofía y Letras.

Nicoletti Mizukami, M. G. (1986). *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

Porlán Ariza, R.; Rivero García, A. & Martín Del Pozo, R. (1998). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores II: Estudios empíricos y conclusiones. *Enseñanza de las Ciencias*, 16 (2), 271-288.

Rosales López, C. (2001). Comunicación didáctica en la universidad. En A. García-Valcárcel (coord.), *Didáctica universitaria* (113-153). Madrid: La Muralla.

Stanford, G. & Roark, A. (1981). *Interacción humana en la educación*. México: Diana.

Vygotski, L. (1987). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La pléyade.

Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Siglas

CENUR	Centro Universitario Regional
CIO-OS	Ciclo Inicial Optativo - Orientación Social
CP	Centro de Posgrados
CURE	Centro Universitario Regional Este
EVA	Entorno Virtual de Aprendizaje
FCEA	Facultad de Ciencias Económicas y de Administración
IECON	Instituto de Economía
IESTA	Instituto de Estadística
TAC	Tecnólogo en Administración y Contabilidad
TGU	Tecnicatura en Gestión Universitaria
TUA	Tecnicatura Universitaria en Administración
UAE	Unidad de Apoyo a la Enseñanza
UC	Unidad curricular
UdelAR	Universidad de la República
UPAE	Unidad de Perfeccionamiento y Actualización de Egresados

Datos de contacto de la autora

Dirección postal: Facultad de Ciencias Económicas y de Administración. Unidad de Apoyo a la Enseñanza. Gonzalo Ramírez 1926. CP 11200. Montevideo. Uruguay.

Teléfono: (+598) 24118839 int. 129

Correo electrónico: ncorrea@ccee.edu.uy

Dirección postal: Facultad de Ciencias Sociales. Programa de formación pedagógico-didáctica de docentes universitarios del Área Social y Artística. Constituyente 1502 esq. Martínez Trueba. CP 11200. Montevideo. Uruguay.

Teléfono: (+598) 24106720 int. 255

Correo electrónico: natalia.correa@cienciassociales.edu.uy

Correo electrónico personal: hetry@gmail.com

Materiales complementarios

(en versión digital)

Apéndice A. Pautas de entrevista

Apéndice B. Transcripción entrevistas

Apéndice C. Archivo análisis MaxQDA

Apéndice D. Datos entrevistados

Anexo A. Instalador de MaxQDA