

Los modelos docentes desde las narrativas de los profesores noveles universitarios: un estudio cualitativo

MARCOS JESÚS IGLESIAS MARTÍNEZ
INÉS LOZANO CABEZAS
MARÍA ÁNGELES MARTÍNEZ RUIZ

Dpto. Didáctica General y Didácticas Específicas, Facultad de Educación, Univ. de Alicante, España

1. Introducción

La preocupación por las cuestiones pedagógicas en la educación superior se contempla como un aspecto fundamental en toda la estrategia de garantía de calidad que en las últimas décadas ha inundado las arenas institucionales universitarias (Shore, Pinker y Bates, 1990; Biggs, 2005), a pesar de que la tarea investigadora tiene un impacto mucho más relevante en el desarrollo de la carrera universitaria (Young, 2006). Entre las temáticas de las investigaciones contextualizadas en la enseñanza superior universitaria (Altbach, 2002; Kember, 1997; Pill, 2005; Samuelowicz y Bain, 2001), vamos a focalizar nuestra investigación en las características relacionadas con el diseño de los programas de desarrollo profesional docente por cuanto identificar y conceptualizar los modelos de enseñanza del profesorado novel universitario puede ser un medio poderoso para la reforma de la educación universitaria (Lieberman y Pointer-Mace, 2008). En suma, el pensamiento del profesorado nos puede informar de los modelos que subyacen y, especialmente, sobre lo que los profesores dicen que hacen cuando enseñan (Gargallo, Sánchez, Ros y Ferreras, 2010), para potenciar la reflexión en el desarrollo profesional y promover la calidad en la docencia (Marín, 2005).

Los modelos docentes más representativos de los procesos de enseñanza y el aprendizaje confluyen desde dos perspectivas básicas (Akerling, 2004): el modelo de transmisión del conocimiento (centrado en la enseñanza) y el modelo de elaboración de conocimiento (centrado en el aprendizaje). Obviamente, de cada modelo se derivan procesos metodológicos y evaluadores diferenciados. Sin embargo, sucesivos procesos de discriminación en el ámbito de la comunidad científica han categorizado y consensado tres perspectivas en el aprendizaje que Greeno, Collins y Resnik (1996) identificaron de forma precisa: el modelo conductista o perspectiva empírica; el modelo cognitivo-constructivista; y la perspectiva social-situada. Estas perspectivas coinciden con las categorías conceptuales sobre las creencias y concepciones docentes sintetizadas por Kember (1997), son una herramienta que nos pueden ayudar en la interpretación de las voces y narrativas de los profesores universitarios.

Así, el *modelo conductista/perspectiva empírica* interpreta el conocimiento como una acumulación de contenidos como resultado de la experiencia. En este modelo lo esencial del proceso instructivo es la construcción de un programa que pueda ser asimilado con éxito por todo el alumnado. La perspectiva de este modelo docente conductista/ perspectiva-empírica predomina el aprendizaje academicista.

En contraposición, el *modelo cognitivo-constructivista* considera al estudiante como un individuo que activamente está construyendo y transformando su conocimiento gracias a sus experiencias. Aquí el

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação

ISSN: 1681-5653

n.º 61/2 – 15/02/13

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)



profesorado es considerado como un mediador, un orientador, que se preocupa por el aprendizaje de los estudiantes.

Por último, la *perspectiva social-situada* descubre el papel del ecosistema humano y social y la implicación de cada persona en el desarrollo de su identidad y de su marco de aprendizaje (Martínez, Sauleda y Huber, 2001). En este modelo el conocimiento no está enclaustrado en la mente del alumnado, sino que el aprendizaje es consecuencia de la participación en las actividades de la comunidad.

2. Objetivos

Este artículo es parte de un gran proyecto de investigación, sin embargo, para esta presentación los objetivos son los siguientes:

- Analizar el pensamiento y las vivencias de los jóvenes profesores sobre su planificación docente, metodología, utilización de las herramientas digitales y sistema de evaluación.
- Identificar los modelos docentes subyacentes en las creencias y en las acciones docentes de los profesores universitarios

En síntesis, a través de las narrativas del profesorado novel universitario hemos indagado sobre sus pensamientos pedagógicos y didácticos del colectivo de ayudantes, intentando promover una reflexión-en-la-acción de los profesores noveles universitarios en su práctica docente (Schön, 1983, 1987). En conjunto, vamos examinar si se produce una emergencia de nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje, en los profesores noveles universitarios, así como las concepciones que tienen éstos acerca de los elementos curriculares, en su planificación de la docencia universitaria. Asumimos que el pensamiento y la acción del profesorado son autoreflexiones de historias en el enigmático comportamiento docente incardinado en una triple dimensión: planificación-acción-revisión (Jackson, 1968).

3. Proceso metodológico

3.1 Contexto y participantes

Todos los profesores ayudantes de la Universidad de Alicante han recibido la invitación a participar en esta investigación. Este colectivo lo componen 119 y este estudio se ha enriquecido con la participación de 60 profesores ayudantes. Incidentalmente, 50% son mujeres (n=30) y 50% son hombres (n=30). El 90% de los participantes pertenecen al intervalo de edad comprendida entre 26 y 35 años, dato que justifica que una de las vías principales de entrada de personal docente a la universidad española es a través del contrato de profesor ayudante.

3.2 Recogida y tratamiento de la información

Las estrategias metodológicas de la aproximación cualitativa favorecen que los investigadores analicen e integren las respuestas de los participantes en el marco del conocimiento del estado de la cuestión, así como su significación en el contexto social, facilitando una mayor interacción y comprensión

entre la información obtenida y el análisis e interpretación de la misma. Dado que este estudio pretende dar voz a los participantes (Silverman, 2000), nuestra postura académica ha sido respetuosa con la actual pluralidad epistemológica y metodológica de la investigación educativa, si bien, se apoya preferentemente en la perspectiva cualitativa para la comprensión y valoración de las narrativas del profesorado.

La recolección de datos se ha iniciado mediante una entrevista abierta, uno de los procedimientos más consensuados en los estudios de carácter cualitativo (Denzin y Lincoln, 2000) y, singularmente, para analizar el modelo docente del profesorado (Schön, 1983, 1987). La entrevista planteaba reflexionar al profesorado novel universitario sobre su experiencia profesional (planificación, metodología, utilización de las herramientas digitales y sistema de evaluación). Se efectuaron un total de 60 entrevistas. Todas ellas obtenidas en formato audio se transcribieron a formato escrito posteriormente.

El tratamiento de datos a través del programa *AQUAD Seis* (Huber, 2003) permitió elaborar el conjunto de temáticas, basándose en un proceso de clasificación de las unidades de significado. El conjunto de las temáticas se ha ido articulando en mapas cuya configuración final ha venido validada por tres profesores expertos y dos profesores noveles. Posteriormente, se refinó con alguna modificación menor justificada en base a variaciones inscritas en los textos o motivada por matizaciones teóricas incrementando, de esta manera, una comprensión más profunda del fenómeno de estudio (Miles y Huberman, 1994).

4. Resultados: análisis y discusión

El resultado final del conjunto de códigos ha sido agrupado en cuatro temáticas: *programación de la enseñanza, tratamiento de los contenidos, metodología docente, utilización de las herramientas digitales y sistema de evaluación*.

Las narrativas referidas al diseño de la docencia (Tema 1), definen modelos de programación centrados en los contenidos (código 1.1), en el alumnado (código 1.2) o a la planificación coordinada (código 1.3). En este sentido, la mayoría de las narrativas relatan que su programación se basa en distribuir u organizar los contenidos de la asignatura (código 1.1) para transmitirlo a sus estudiantes:

Es más fácil programar los contenidos teóricos, pues tienen un principio y un fin. (Docencia010¹)

La programación de la asignatura siempre ha estado sujeta a los contenidos de años anteriores, actualizada convenientemente aunque manteniendo la base de la asignatura. (D012)

Sin embargo, podemos observar que de manera minoritaria algunas de las narrativas relatan que su programación se realiza desde la coordinación entre varios profesores de la asignatura (1.3 *Programación coordinada*):

Reuniones semanales, para ver cómo vamos, bueno, primero para programar, para organizar, qué contenidos se trabajan, cómo funcionan, y para darme material, para que vaya leyendo, para que, bueno, al fin y al cabo para que me pueda yo preparar las clases por mi misma pero siempre adaptándome a su programación, ¿no? (D060)

¹ Docencia es el nombre con que se introdujo el proyecto en AQUAD Seis. La enumeración se ha realizado para asegurar la anonimidad del participante.

En suma, siguiendo las características descritas anteriormente, los profesores ayudantes asumen un modelo conductista/perspectiva empírica en lo que se refiere a la programación de la enseñanza, puesto que no aparecen referencias a la adaptación en función de los conocimientos de cada estudiante, ni tampoco emergen relatos que indiquen que los estudiantes son consultados en la fase de programación.

En adición, es llamativa la diferencia en el número de veces que el profesorado novel cita conceptos claves como “enseñanza”(14%) o “contenidos” (54%), frente a otras expresiones como “aprendizaje”(13%), “objetivos” (4%), o “competencias”(15%) que denotarían una conceptualización más acorde con la filosofía del Espació Europeo de Educación Superior (EEES).

El segundo grupo de narrativas (Tema 2) incide en el quehacer cotidiano de los/as docentes noveles basado, fundamentalmente, en la implementación de la planificación y la acción en el aula. Esta temática integra los siguientes códigos: código 2.1 *Separación teoría/práctica*, código 2.2 *Relación teoría/práctica* y código 2.3 *Relación profesional*. En el análisis de las narrativas la frecuencia absoluta más alta recae en el código 2.1 *Separación teoría/práctica*. Los participantes, al respecto, tienden a diferenciar, sin interrelacionar de manera significativa los contenidos, entre sesiones teóricas y prácticas:

[E]sa separación que hay entre la teoría y la práctica a veces es un problema, porque nosotros como te digo, decimos una cosa y en la práctica ellos ven otra distinta. (D024)

Por otra parte, aunque con una presencia menor, los relatos del profesorado ayudante manifiestan que sus contenidos teóricos-prácticos los vinculan con aspectos específicamente profesionales. Nos referimos, por tanto, a un tratamiento de los contenidos más vinculado a la práctica profesional y a la adquisición de las competencias profesionales de la titulación que imparten; la aplicación de casos prácticos sobre la profesión, el análisis y resolución de problemáticas, etc., son algunos de estos ejemplos que hallamos en sus narrativas:

Sin embargo, las habilidades prácticas a la hora de manejarte en un laboratorio o de saber ciertas técnicas, eso que es una de las cosas más importantes a la hora de tener en cuenta para futura formación. (D033)

En síntesis, en relación al tratamiento de los contenidos, el profesor ayudante se inclina, de nuevo, hacia el modelo conductista/perspectiva empírica, ya que no se habla de adaptar los contenidos al nivel de dominio de éstos por parte de los estudiantes, ni se propone que el alumnado participe en el proceso.

Por otra parte, en el análisis de las narrativas se han detectado características propias de la acción metodológica docente mediante la cual el profesor organiza toda su acción educativa y da sentido didáctico a la tarea del docente universitario (Medina, 2001). En este sentido la temática 3. *Metodología docente*, recoge los códigos referidos a las estrategias metodológicas del profesorado ayudante: código 3.1 *Centrada en el profesorado*, código 3.2 *Centrada en el alumnado* y código 3.3 *Participativa*.

Como contraste a las prácticas de la programación y el tratamiento de los contenidos teóricos-prácticos, observamos cómo los relatos de los profesores ayudantes se inclinan más por una metodología participativa (código 3.3):

Esa satisfacción viene siempre después de haber terminado la clase, y para mi supone mejora y retroalimentación. Siempre les pido que me expresen lo positivo y lo negativo de mi asignatura. Lo que más me

importa es demostrarles que el pensamiento, la manera de expresar lo que tenemos interiorizado se puede verbalizar. Para mí comunicación es igual a docencia. (D049)

Asimismo, observamos que los relatos de los profesores noveles indican, en un segundo lugar, una metodología centrada en el aprendizaje del estudiante (código 3.2):

Aunque me gusta interactuar, además, soy muy preguntona y eso los alumnos me lo dicen siempre, porque no considero que han venido aquí para que les vomite todo lo que me he estudiado previamente, sino para que ellos piensen y sean capaces de pensar, tu les proporcionas unos contenidos mínimos. (D037)

En conjunto, los resultados nos muestran que el tipo de metodología más utilizado es el del modelo docente perspectiva social-situada, pues encontramos una alta presencia del código 3.3 *Participativa*, que es el que define a este modelo docente. Esta inclinación es, desde luego, coherente con la filosofía del EEES.

La temática 4. *Utilización de las herramientas digitales* diferencia tres códigos: código 4.1 *TIC en la enseñanza*, código 4.2 *TIC en el aprendizaje* y código 4.3 *TIC participativa*. Así el código 4.1 se refiere a una utilización individual de las herramientas digitales en base a los métodos convencionales y en el que el docente no obtiene todo el rendimiento de las tecnologías digitales, sino que, simplemente, altera la forma externa de su docencia. Se aplica, pues, como un recurso más al servicio de la transmisión de los contenidos, pero sin desarrollar su potencial didáctico. Los segmentos de las narrativas que evidencian esta situación, se refieren exclusivamente a la inclusión de presentaciones en *PowerPoint*, la publicación de documentos o de los temarios en el campus virtual, etc.:

Respecto al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, se proporciona al alumno los conocimientos necesarios (búsqueda de normativa, utilización de base de datos, etc.) para la práctica profesional. (D11)

En relación a las nuevas tecnologías, yo lo utilizo todo. Internet para darles enlaces de normativas, para que puedan ampliar la información de la asignatura, utilizo el *PowerPoint* con esquemas y además les doy apuntes ya elaborados. (D18)

En concordancia con lo anterior, el código 4.3 *TIC participativa* tiene una frecuencia más baja. Son escasas las referencias de los participantes que emplean las TIC para actualizar la información, para desarrollar nuevas metodologías participativas y, por tanto, renovar rol el docente y discente para que esta manera todos se sientan parícpes del proceso de enseñanza y aprendizaje. En síntesis, se propende a una articulación de los medios que fomente la participación de todos los agentes a través de debates, foros, discusiones, actividades en grupo, etc. instaurando un clima de colaboración y participación en el acto didáctico:

[Yo intento ser bastante próximo, intento plantearles dudas, es decir, instarles a que me pregunten, plantear debates a través de campus virtual, para que la gente se suelte un poco, a veces la gente tiene un poquito más de reparo de hacerlo en clase e igual le es más fácil hacerlo a través del ordenador, aunque intento interactuar en clase aunque eso no resulta tan fácil. (D038)

En su conjunto, los resultados muestran que el empleo de las tecnologías digitales se articula conforme con un modelo conductista/perspectiva empírica, es decir, un uso preferentemente de las herramientas digitales para la transmisión de los contenidos.

En lo que se refiere a la evaluación de los aprendizajes de la enseñanza (Tema 5), conviene identificar si existe un cambio en el sistema de evaluación; es decir, si existe una transición desde una evaluación tradicional (código 5.1) - como es la sumativa - a una evaluación continua y formativa (código 5.2), donde el estudiante aprende y se forma en ese proceso evaluador. Conviene, por tanto, examinar si frente a la evaluación puntual y aislada, el colectivo de ayudantes está llevando a cabo un proceso evaluador de ayuda y orientación al aprendizaje del alumno (Fernández, 1989).

Son relatos con mayor presencia los que testimonian un sistema de evaluación continua (código 5.2), es decir, aquel que está presente a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y a través del cual los estudiantes van formándose y que, desde luego, se ajusta a los criterios de evaluación acorde con la filosofía del EEES:

La evaluación según la asignatura ha variado el tipo de evaluación, asignaturas que han sido eminentemente prácticas, pues la evaluación ha sido una evaluación continua, pero siempre hay que dar dos opciones, yo en un principio valoro mucho a la gente que viene a clase. (D005)

[L]a evaluación es una evaluación también continua, viendo su trabajo e intentando conocer a cada uno de ellos, que no es tarea fácil hay muchos que se te pierden obviamente, pero sí que intento que sea lo más personal posible dentro de la realidad que tenemos. (D016)

No obstante, la evaluación del aprendizaje de los estudiantes a través de un examen sigue estando presente de manera significativa, aunque en segundo lugar, en las narrativas de los participantes (código 5.1). Es lo que en la terminología didáctica se ha denominado como evaluación sumativa (Scriven, 1967), en la que se evalúan los contenidos aprendidos en un único examen final (por ejemplo, un examen escrito, prueba objetiva):

El sistema de evaluación consiste en el examen final. (D011)

Observamos, por tanto, que el tipo de evaluación continua (código 5.2) es el más acusado en las narrativas, lo que podría implicar que los participantes propendan a avanzar didácticamente hacia modelos docentes de tipo cognitivo o constructivista.

5. Conclusiones

El objetivo principal de este estudio fue indagar qué modelo docente está presente en el pensamiento de los profesores ayudantes. En síntesis, los resultados muestran que lo que respecta a la temática 1 el diseño de la docencia, el código más referido es el de la programación centrada en los contenidos. En la temática 2 se identifica la falta de relación entre los contenidos teórico-prácticos. Por el contrario, en la temática 3 se percibe una inclinación por la metodología colaborativa. Aunque esto no se corresponde con la utilización de las tecnologías digitales (temática 4) como una herramienta que potencie la colaboración y participación de los agentes. Finalmente, la temática 5 testimonia de forma mayoritaria la valoración de la evaluación continua.

En concordancia con lo anterior podemos concluir que, en lo que se refiere la planificación de la enseñanza (Tema 1), el tratamiento de los contenidos (Tema 2) y el empleo de las tecnologías digitales (Tema 4), los autores de las narrativas orales se inclinan más por un modelo conductista/perspectiva empírica; es

decir, valoran que el rol principal del profesorado se centra en la trasmisión de los contenidos. Sin embargo, en lo referido a la metodología (Tema 3) y al sistema de evaluación (Tema 5), observamos que las descripciones de los participantes insisten mayoritariamente en un modelo o perspectiva social-situada (Greeno, Collins y Resnik, 1996). En síntesis, podemos afirmar que, tras el análisis del pensamiento docente del profesorado ayudante, podríamos estar ante un cambio de paradigma docente en la Universidad de Alicante, en lo que se refiere a su práctica profesional.

En conclusión, a la luz de los resultados podemos considerar que la presencia de este cambio de paradigma en la docencia universitaria se inserta en el marco de la convergencia europea y con las características de la sociedad del siglo XXI. En este sentido, Whitcomb, Borko y Liston (2009) consideran que, un cambio en esa dirección, podría contribuir a un conocimiento profesional docente, especialmente, si se sitúa en un planteamiento del aprendizaje entre colegas, desarrollando un trabajo colaborativo que incita a cuestionarse y reflexionar críticamente sobre la práctica educativa, trabajando e investigando en comunidades prácticas de profesionales (Wenger, 1998) que guían, orientan y apoyan el trabajo académico.

Por tanto, en esta búsqueda de cambio, las instituciones en las que el profesorado trabaja deben fomentar esa disposición a reflexionar compartidamente, entre profesores noveles y expertos sobre la práctica que diseñan, ponen en acción y, finalmente, evalúan. El aprendizaje profesional debe ser constituido en comunidades de aprendizaje, donde la experiencia y los conocimientos funcionan como parte de los bienes de esa comunidad (Lieberman y Pointer-Mace, 2008), en el que convergen múltiples experiencias de las prácticas docentes (Wasser y Bresler, 1996) y en las que el profesor experto actúa de mentor e intenta que el novel participe adecuadamente en situaciones de aprendizaje y reflexionando sobre las distintas experiencias. En suma, las comunidades de profesores son estructuras eficaces para su aprendizaje docente a través de la reflexión sobre su práctica (Zeichner, 1994).

En estas líneas finales queremos reiterar nuestro agradecimiento sincero y profundo a todas las profesoras y profesores ayudantes que, voluntaria y generosamente, han participado en esta investigación, puesto que uno de los pilares de la investigación cualitativa es la relación con personas y no la indagación de meros objetos de estudio.

Referencias bibliográficas

- AKERLIND, G. S. (2004). A new dimension to understanding university teaching. *Teaching a Higher Education*, 9 (3), 363-374
- ALTBACH, P. G. (2002). Research and training in higher education: the state of the art. *Higher Education in Europe*, 27 (1-2), 154-168.
- BIGGS, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- DENZIN, N.K. Y LINCOLN, Y. (Eds.) (2000). *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications, Inc.
- FERNÁNDEZ, M. (1989). *Así enseña nuestra universidad. Hacia la construcción crítica de la didáctica universitaria*. Madrid: Universidad Complutense.
- GARGALLO LÓPEZ, B., SÁNCHEZ PERIS, F. ROS ROS, C. Y FERRERAS REMESAL, A. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51/4, 1-16.
- GREENO, J. G., COLLINS, A. M. Y RESNIK, L. B. (1996). Cognition and learning. En D. C. Berliner y R. C. Calfée (Eds.). *Handbook of educational psychology*. Nueva York: Macmillan, 15 – 46.

- HUBER, G.L. (2003) AQUAD Seis para WINDOWS.
- JACKSON, P.W. (1968). *Life in the classrooms*. New York: Holt, Rinehart Y Winston.
- KEMBER, D. (1997). A Reconceptualisation of the Research into University Academics' Conceptions of Teaching. *Learning and Instruction*, 7 (3), 255-275.
- MARIN DÍAZ, V. (2005). Las creencias formativas de los docentes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34/5, 1-14
- MARTÍNEZ, M. A., SAULEDA, N. Y HUBER, G. (2001). Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 17, 965-977.
- MEDINA, A. (2001). Los métodos de enseñanza universitaria. En A. García-Valcárcel (Coord.) *Didáctica Universitaria* (pp. 155 – 198). Madrid: Editorial Muralla.
- MILES, B. M. Y HUBERMAN, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. London: SAGE Publications.
- LIEBERMAN, A. Y POINTER-MACE, D. H. (2008). Teacher Learning: the key to Educational Reform. *Journal of Teacher Education*, 59 (3), 226-234
- PILL, A. (2005). Models of professional development in the education and practice of new teachers in higher education. *Teaching in Higher Education*, 10 (2), 175-188.
- SAMUELOWICZ, K. Y BAIN, J. D. (2001) Revisiting academics' beliefs about teaching and learning. *Higher Education*, 41, 299-325.
- SCHÖN, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Book.
- SCHÖN, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. New York: Jossey-Bass.
- SCRIVEN, E. J. (1967). The methodology of evaluation. *AERA series on curriculum evaluation*, n° 1.
- SHORE, B. M., PINKER, S. Y BATES, M. (1990). Research as a model for university teaching. *Higher Education*, 19, 21-35.
- SILVERMAN, D. (2000). Analyzing talk and text. En N.K. Denzin y Y. Lincoln, *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications, Inc., 821-834.
- WASSER, J.D. Y BRESLER, L. (1996). Working in the interpretative zone: Conceptualizing collaboration in qualitative research teams. *Educational Researcher*, 25 (5), 5-15.
- WENGER, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WHITCOMB, J., BORKO, H. Y LISTON, D. (2009). Growing Talent. Promising Professional Development Models and Practices. *Journal of Teacher Education*, 60 (3), 207-212
- YOUNG, P. (2006). Out of balance: lecturers' perceptions of differential status and rewards in relation to teaching and research. *Teaching in Higher Education*, 11 (2), 191-202
- ZEICHNER, K. (1994). Conceptions of reflective practice in teaching and teacher education. En G. Harvard y P. Hodkinson (Eds.), *Action and reflection in teacher education*. Norwood, NJ: Ablex, 15-34.