



Ciencias de la educación

Artículo Científico

Las teorías apriorísticas como base de la actuación docente del profesorado novel. El caso de la Facultad de Filosofía de la UCSG

A priori theories as the basis of the teaching performance of the professional novel. Case of the Faculty of Philosophy of UCSG

As teorias apriorísticas como base da atuação docente do romance profissional. Caso da Faculdade de Filosofia da UCSG

Alex M. Tapia-Ubillus¹
alex.tapia@gmail.com

Recibido: 30 de enero de 2017 * **Corregido:** 9 de febrero de 2017 * **Aceptado:** 14 marzo de 2017

- I. Master Universitario en Políticas y Prácticas de Innovación Educativa para la Sociedad del Conocimiento, Magister en Educación Superior, Diploma Superior en Administración y Gerencia Universitaria, Diploma Superior en Investigación Científica, Diplomado Superior en Docencia Universitaria, Psicólogo Clínico, Licenciado en Psicología Clínica, Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, Guayaquil, Ecuador.

Resumen.

Este artículo presenta los resultados de una investigación centrada en el estudio de las teorías apriorísticas de los docentes noveles de la Facultad de Filosofía de la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil (en adelante UCSG) y la relación que estas guardan con sus actuaciones en clases a fin de comprender cómo se configuran dichas teorías para gestionar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. Su conocimiento y comprensión puede aportar valiosa información para la formulación de propuestas de mejoramiento de la formación inicial del profesorado principiante universitario en dicho contexto.

En este estudio se denominan teorías apriorísticas al conjunto de ideas tacitas o implícitas que los profesores poseen mucho tiempo antes de iniciarse en la docencia y que se manifiestan en el aula como rutinas, guiones de acción, creencias, principios de actuación, metáforas, imágenes de conocimiento personal, normas no escritas etc.. asimismo entendemos por proceso de enseñanza-aprendizaje a la práctica socialmente construida que se llevan a cabo en contextos educativos concretos cargada de valores e intenciones por lo cual no puede ser analizada exclusivamente desde la racionalidad técnica, sino desde los significados e intereses de profesores y alumnos que la determinan; esta investigación parte de la hipótesis que la práctica pedagógica de los profesores principiantes se desarrolla en gran medida en función de sus teorías particulares, las cuales son acríicas; estas teorías se transforman en supuestos básicos muy fuertes y difíciles de modificar con los que el profesor asume la tarea de enseñar; las investigaciones muestran que los docentes actúan a partir de una empírica de la cual no siempre son conscientes, Por ello, se considera que la práctica docente mejoraría significativamente si estas teorías fueran sometidas al análisis y la reflexión personal y de grupo para que el docente sepa no solo acerca del proceso de enseñar y aprender y de las estrategias a utilizar, sino como y cuando utilizarlas en un contexto determinado.

Palabras Clave: Teorías apriorísticas; concepciones; concepciones sobre la enseñanza; concepciones sobre el aprendizaje.

Abstract.

This article presents the results of a research focused on the study of a priori theories of novice teachers of the Faculty of Philosophy at the Catholic University of Santiago de Guayaquil (hereinafter UCSG) and the relationship these saved with his performances in classes to understand how these theories are configured to manage the process of teaching and learning in the classroom. His knowledge and understanding can provide valuable information for formulating proposals for improving the initial training of university teacher's beginner in this context.

In this study they are known a priori theories set of tacit ideas or implied that teachers have much time before starting teaching and manifested in the classroom and routines, action scripts, beliefs, principles of action, metaphors, images personal knowledge, etc . unwritten rules also mean by teaching-learning process to the socially constructed practices that are carried out in specific educational contexts full of values and intentions which cannot be analyzed solely from the technical rationality, but from the meanings and interests of teachers and students that determine it; This research tests the hypothesis that the pedagogical practice of beginning teachers is developed greatly depending on their particular theories, which are uncritical; these theories become very strong and difficult to modify basic assumptions with which the teacher assumes the task of teaching; research shows that teachers act from an empiria which are not always aware, therefore it is considered that teaching practice would improve significantly if these theories were subjected to analysis and personal reflection and group for the teacher to know not only about the process of teaching and learning and strategies to use, but how and when to use them in a given context

Keywords: Theories aprioristic; conceptions; conceptions about teaching; learning conceptions.

Resumo.

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa focada no estudo de teorias a priori de professores novatos da Faculdade de Filosofia da Universidade Católica de Santiago de Guayaquil (doravante UCSG) e da relação que estes economizaram com seus desempenhos nas aulas para entender como estes. As teorias são configuradas para gerenciar o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Seu conhecimento e compreensão podem fornecer informações valiosas para a formulação de propostas para melhorar a formação inicial do professor universitário iniciante neste contexto.

Neste estudo são conhecidas a priori teorias conjunto de idéias teacups ou implícito que os professores têm muito tempo antes de começar a ensinar e manifestado na sala de aula e rotinas, scripts de ação, crenças, princípios de ação, metáforas, imagens de conhecimento pessoal, etc. As regras não escritas significam também o processo de ensino-aprendizagem às práticas socialmente construídas que são realizadas em contextos educacionais específicos cheios de valores e intenções que não podem ser analisados unicamente a partir da racionalidade técnica, mas dos significados e interesses dos professores e alunos que o determinam ; Esta pesquisa testa a hipótese de que a prática pedagógica dos professores principiantes é desenvolvida muito dependendo de suas teorias particulares, que são acríicas; Essas teorias se tornam muito fortes e difíceis de modificar suposições básicas com as quais o professor assume a tarefa de ensinar; A pesquisa mostra que os professores atuam a partir de uma empíria que nem sempre são conscientes, por isso considera-se que a prática docente melhoraria significativamente se essas teorias fossem submetidas a análise e reflexão pessoal e agruparem para que o professor conhecesse não só o processo de ensino e aprendizagem E estratégias para usar, mas como e quando usá-los em um dado contexto

Palavras chave: Teorias apriorísticas; concepções; concepções sobre ensino; aprendizagem.

Introducción.

El mejoramiento del desempeño profesional de los docentes y la eficiencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje constituyen actualmente uno de los principales temas de interés de las instituciones educativas ecuatorianas.

Los cambios introducidos por mandato de la Ley de Educación Superior (LOES, 2009) han producido diversos efectos en las instituciones educativas de todos el país, pero especialmente en aquellas dedicadas a la educación superior; uno de esos efectos ha sido el retiro voluntario de muchos profesionales de la docencia que fueron reemplazados por profesores noveles carentes del conocimiento y la experiencia pedagógica suficiente para el ejercicio de la docencia.

Se denomina en este estudio profesorado novel a aquellos profesionales que tienen de uno a tres años de experiencia docente, así mismo, las actuaciones docentes se refieren a los estilos de enseñanza que emplean en el aula, a los recursos didácticos y mecanismos de evaluación que utilizan, y al tipo de relación interpersonal que entablan con sus alumnos.

Varios autores coinciden en que el inicio de la docencia es una época particularmente difícil por la complejidad de la tarea a realizar, Según (Wilson, 1987) es en esta etapa en donde las instituciones educativas requieren desarrollar programas formativos a fin de introducirlos con éxito en la profesión, ayudarles a resolver los problemas en el aula, de manera que refuercen su autonomía profesional y faciliten su inserción.

La formación de los docentes en el Ecuador estuvo desatendida por décadas, siendo el gobierno actualmente en funciones el que se ocupó de darle un significativo impulso. En la Universidad Católica Santiago de Guayaquil se han incrementado notablemente las actividades formativas para el profesorado, en parte como resultado de las exigencias de la ley, y en parte por la

creciente competencia; no obstante este innegable esfuerzo formativo institucional, aun no se obtiene plenamente los resultados esperados, a pesar de que hoy nadie pondría en tela de duda la necesidad de la formación continua en las diferentes etapas del desarrollo profesional universitario.

Merece particular atención el grupo de profesores noveles o principiantes que se incorporan cada año a la docencia, de acuerdo a las diferentes necesidades institucionales. Los nuevos profesores son en su mayoría profesionales con títulos de cuarto nivel graduados en la misma Universidad cuyas edades fluctúan entre los 24 años y los 27 años; muchos no poseen formación pedagógica y didáctica, por lo que constituyen un grupo entusiasta pero particularmente proclive a la improvisación, enfrentados a la delicada responsabilidad de formar a estudiantes equipados con nuevas tecnologías y que plantean al docente múltiples exigencias.

En cuanto a los requisitos de ingreso, la Universidad Católica Santiago de Guayaquil no cuenta aún con procesos formales de selección de docentes, por lo que queda a criterio de las autoridades de cada Facultad, determinar los mecanismos más apropiados para confirmar si los aspirantes a profesor poseen o no las competencias mínimas que exige el cargo, igual cosa ocurre en cuanto a los mecanismos de inducción y acompañamiento.

Lo mismo sucede con la evaluación del desempeño docente que se realiza al finalizar el semestre y consiste en un proceso tripartito compuesto de la autoevaluación del docente, la coevaluación entre pares y la evaluación de los estudiantes. Esta apreciación evaluativa la mayoría de veces se cumple burocráticamente y refleja escasamente la realidad del trabajo realizado por los profesionales evaluados.

Es bastante común que los docentes no puedan fundamentar sus prácticas pedagógicas y tengan la sensación de que las teorías que aprenden poco o nada tienen que ver con su tarea en el

Las teorías apriorísticas como base de la actuación docente del profesorado novel. El caso de la Facultad de Filosofía de la UCSG

aula, gran parte de este profesorado empieza a gestionar la enseñanza equipado con el conocimiento artesanal que ha ido construyendo gradualmente, fruto de sus vivencias y experiencias como alumnos, con el que justifican sus actuaciones en clase; el estudio de estas teorías apriorísticas en el contexto de la educación superior es relevante, porque aporta a la comprensión de cómo el profesor gestiona lo pedagógico por una parte, y por otra nos ayuda a comprender el proceso de convertirse en profesor (Cruz, 2011b); (González, 2001); (Medina, 2011)

No existen trabajos de investigación realizados en el Ecuador que aborden la problemática de la inserción de los profesores principiantes en las instituciones de educación superior, en parte porque sus dificultades han sido minimizadas por considerarlas parte del proceso normal de adaptación que se considera estará vigente mientras este desarrolla experiencia, y en parte por la inexistencia de la cultura investigativa que promueva el análisis y la reflexión acerca del trabajo de los maestros. Por estos motivos, esta investigación busca comprender las teorías apriorísticas con que los docentes noveles de las carreras de pedagogía, psicología y comunicación asumen el proceso de enseñanza y aprendizaje, y establecer las implicaciones que estas concepciones tienen en la práctica profesional docente, a fin de tenerlas en cuenta en la planificación y diseño de los programas formativos del profesorado de la mencionada Universidad.

Sobre las teorías apriorísticas.

Las investigaciones sobre la gestión educativa han cambiado gradualmente desde sus inicios en la década de los años 30, época en la que la mayoría de los trabajos se centraban en el estudio de la conducta del docente en el salón de clase, pasando por los enfoques de carácter cognitivo de los años 50 y 60 que se enfocaban en el análisis de las estructuras mentales involucradas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, hasta los actuales estudios representacionales de corte interpretativo basados en el estudio de las teorías apriorísticas, creencias, y supuestos acerca de lo que acontece entre profesores y alumnos en el aula.

Autores como (Harvey, 1986; Nespór, 1987), (Pajares, 1992), (Moreno N. y Azcarate, 2003) y (Woolf, 2006) afirman que estas teorías son premisas o proposiciones sentidas como verdaderas, que actúan como filtros por medio de las cuales se asimilan nuevos conocimientos y experiencias a los que dotan de sentido.

(Llinares, 1991) explica las teorías apriorísticas como conocimientos poco elaborados, generados por cada individuo para comprender y justificar las decisiones y actuaciones personales y profesionales. Para este autor, las teorías no se apoyan sobre la racionalidad, sino más bien sobre los sentimientos, las experiencias y la ausencia de conocimientos específicos del tema con el que se relacionan, lo que las hacen ser muy consistentes y duraderas en cada individuo.

(Fang, 1996) por su parte menciona que estas teorías se originan en las experiencias tempranas, a través de lo que autores como Bandura denominan “aprendizaje por observación”. Agrega que las personas desarrollan un sistema de teorías que contiene todas aquellas adquiridas mediante el proceso de transmisión cultural y que estas las ayudan a definir y comprender el mundo

y a ellos/as mismo/as. Desde este ángulo, las teorías tienen el carácter de conjeturas provisionales que pueden ser modificadas en función de las nuevas experiencias.

Ya en el contexto educativo, (González, 2001) Señala que las teorías de los docentes afectan toda su actuación en el aula, y que, aunque este actúe de forma espontánea o por costumbre, dichas actuaciones surgen de creencias profundamente enraizadas que puede que nunca se hayan explicitado. (Roberts, 2002) y (Tsui, 2003) refieren que estudiar las teorías apriorísticas de los docentes implica explorar la manera como los docentes aprenden a enseñar, y el mecanismo cómo los docentes saben lo que deben hacer

Aportes como los de (Stenhouse, 1984) y de (Schon, 1992) dan cuenta también de que la acción didáctica del docente en el aula no sólo depende de su pensamiento racional, sino también de sus teorías implícitas surgidas a partir de experiencias de carácter personal por lo que debemos aceptar que a pesar de existir en las carreras universitarias un currículo que prescribe expresamente una metodología y unos contenidos particulares, su desarrollo incluye elementos no prescritos basados en dichas teorías y concepciones que aparecen en la cotidianeidad del aula. De allí que el currículo utilizado por el docente en el acto de enseñar, revela su valoración personal sobre el ejercicio de la docencia, la relación con el contenido, con sus estudiantes y con la tarea de enseñanza.

(Jackson, 1998) afirma siguiendo esta misma línea que para comprender lo que sucede en las aulas es necesario primero tratar de explicar cuál es el conocimiento tácito del profesor o sea los constructos y teorías apriorísticas con los que este decide y actúa, y añade que la profesionalidad del profesorado está ligada en buena medida al grado en que puede hacer manifiestas estas teorías implícitas de acción. En relación a la gestión del aula, Jackson distinguió entre acciones pre activas

para referirse a las acciones que realiza el docente antes de la clase, y acciones interactivas que tienen lugar durante el desarrollo de la clase; Jackson comenta asimismo que en las acciones pre activas, este es capaz de apelar a su racionalidad, pero que es en las acciones interactivas donde el profesor normalmente estimula a sus alumnos a hacer lo que cree será bueno para ellos sin mucha reflexión. se contentará entonces con hacer no lo que sabe teóricamente que está bien, sino lo que piensa y siente como acción apropiada.

En la misma línea, (Pratt, 2005) refiere que las teorías representan el aspecto más estable y menos flexible de la perspectiva de los docentes sobre el aprendizaje, lo que implica que lo que este supone acerca del aprendizaje, determina lo que enseña y lo que acepta como evidencia del mismo.

(Goodson, 2002) y (Muchmore, 2004) afirman que mientras más temprano estas teorías se incorporan en la estructura mental del profesor, su modificación resulta más difícil e incluso improbable. Esta dimensión subjetiva del proceso educativo no se manifiesta totalmente en forma consciente sino que se infieren a partir del análisis de sus roles y pautas de comportamiento en el aula.

En otro orden de cosas, (Freeman, 2002) Señala que la comprensión de las teorías implícitas es esencial para mejorar las prácticas pedagógicas de los profesores noveles, ya que de no ser tomadas en cuenta, es posible que fracase su inserción laboral y se afecte los procesos de formación inicial y continua. Así mismo, añade que el proceso de reformulación de una teoría apriorística puede ocurrir cuando en algún momento estas se explicitan y constituyen un desafío directo para el docente, o cuando ellas son invalidadas por nuevas experiencias. Para autores como (Stenhouse, 1984) estas teorías están culturalmente condicionadas, por lo que su construcción, aun siendo un hecho personal, está directamente relacionada con el contexto en el que se producen.

De manera resumida, se concluye que las teorías apriorísticas son teorías artesanales que construyen los docentes a partir de modelos acriticamente internalizados; que estas teorías se encuentran en el origen de los modelos de enseñanza-aprendizaje que asumen los profesores; que son construidas tempranamente a través del ensayo y error como resultado de los aprendizajes que todos hacemos de los esquemas de enseñanza de nuestros profesores; que los docentes las utilizan cuando piensan, planifican, desarrollan y evalúan su actuación pedagógica en clases, estas teorías suelen ser muy consistentes y duraderas en el tiempo y no se fundamentan sobre la racionalidad por lo que responden casi siempre al sentido común.

La práctica docente es el producto de un largo proceso de formación y socialización durante el cual estos integran supuestos creencias, teorías implícitas y científicas. La actuación de los docentes está dirigida por dichos supuestos y teorías que subyace a toda su gestión educativa y por lo tanto es el resultado de un entramado de condicionantes entre los cuales las teorías apriorísticas juegan un rol trascendente, de allí que resulta imposible entender las prácticas pedagógicas de los profesores sin tomar en cuenta sus teorías personales sobre la enseñanza y el aprendizaje.

En consecuencia es posible y deseable investigar las características de estas teorías apriorísticas para lograr la comprensión de los patrones de racionalidad que gobiernan la toma de decisiones de los docentes en el aula y que hacen que la gestión docente sea en gran medida un asunto creativo y original que el docente construye desde los significados, condicionantes e intereses que le atribuye.

Finalmente estas reflexiones previas sobre el papel de las teorías apriorísticas en el quehacer del docente en el aula, nos lleva también a destacar el peso de la biografía escolar en el proceso formativo del docente y de la importancia de los procesos de socialización profesional.

Aspectos metodológicos.

Esta investigación se ha centrado en la descripción y comprensión de las teorías apriorísticas y concepciones de los docentes noveles y su relación con sus actuaciones en el aula. En lo referente al paradigma de investigación, optamos por una metodología cualitativa de corte etnográfico e interpretativo con análisis de caso, a fin de comprender la realidad, los significados y las intenciones de los participantes acerca de los diferentes aspectos e implicaciones del objeto de estudio.

Las técnicas para la obtención de los datos empíricos fueron la entrevista abierta, realizada a docentes, estudiantes y varios informantes clave, las conversaciones informales, la observación, así como el grupo focal. La información recogida de la aplicación de estas técnicas fue posteriormente codificada y categorizada, a la vez que sometida a un constante proceso de triangulación con el propósito de asegurar la validez de los resultados.

En este estudio participaron 18 informantes en su mayoría de sexo femenino (60%) respecto del porcentaje de docentes del sexo masculino (40%), la edad de los profesores oscila entre los 24 y 29 años pertenecientes a las tres carreras de la Facultad de Filosofía (Psicología, Pedagogía y Comunicación) que trabajan a tiempo completo en la Universidad Católica, estos profesores tienen en común ser docentes principiantes con menos de tres años de ejercicio de la docencia y trabajar en la misma Universidad, así como aspectos diferenciales como son el pertenecer a áreas disciplinares distintas y por tanto ejercer la docencia con estudiantes de diferentes perfiles. En cuanto al nivel de instrucción, El 100% de los informantes poseen títulos de cuarto nivel, de los cuales, el 38% ha tenido formación pedagógica previa al ejercicio de la docencia, mientras que el 62% carece de la misma.

Fueron varios los motivos para escoger a estos docentes como informantes, entre ellas están que todos son profesores principiantes que en su mayoría no recibieron inducción a la gestión docente ni poseían una sólida formación didáctica, un segundo motivo fue su pertenencia a la misma facultad de filosofía, por lo que a más de facilitar al investigador el contacto prolongado necesario para la realización de este trabajo, todos trabajan en un contexto con características culturales afines y poseen similares hábitos de convivencia.

Discusión de Resultados.

En este apartado se describe el papel que cumplen las teorías apriorísticas en la gestión docente y su relación con las acciones interactivas que tienen lugar entre docentes y alumnos en el aula, Presentamos a continuación los resultados de esta investigación

Dificultades del profesor novel en el aula.

Una de las dificultades experimentadas por los profesores principiantes se refiere a las condiciones institucionales de integración laboral caracterizada por los limitados vínculos interpersonales y por la escasa guía o acompañamiento respecto a las normas institucionales y al trabajo a desarrollar.

No tuvimos jamás una reunión específica en la que me digan por ejemplo: en la primera semana vas a recibir tal día inducción, o esta persona te va a enseñar cómo se maneja la plataforma, o esta otra te va a decir los lineamientos institucionales no... yo estoy acostumbrada a eso porque trabaje en organizaciones que tienen ese perfil, entonces frente a esa realidad me dije okey... igual ya estoy en este lugar y debo avanzar sola... no es que me haya sentido mal ni nada parecido, aunque es algo desalentador, pero se puede sobrellevar...

Otra dificultad frecuente se refiere a la administración de la disciplina en el aula; algunos informantes opinan que ciertos estudiantes desacatan sus normas, por lo que en determinadas ocasiones han debido recurrir al empleo de medidas disciplinarias que van desde simples llamadas de atención hasta intervenciones disciplinarias más drásticas a fin de controlar impases y confrontaciones.

En algunas oportunidades he tenido que poner límites a mis alumnos sobre todo a los de los primeros años que son más inquietos, esto fue para mí desagradable pero lo consideré necesario para mantener el orden y captar la atención, otro asunto son los estudiantes de ciclos superiores que ya saben lo que quieren y trabajan mejor.

De acuerdo con (Schon, 1992), al disciplinar una clase ocurren, por lo general, respuestas de tensión y ansiedad pero también pueden dar lugar a sentimientos de fracaso que lesionan la autoestima del docente y limita en los estudiantes la disposición a aprender. Por otro lado, si no se maneja la disciplina con criterio, se puede erosionar la relación entre profesor y alumno, puesto que la mayor preocupación del docente es proyectar en el aula una imagen de suficiencia que refleje que se está en posesión de un determinado saber, y que se es capaz de enseñarlo.

Al inicio sentía que todo se salía de control, al punto que hable con los chicos y les dije que si no se sentían bien conmigo que encantada podía solicitar a la Decana que ponga a otra profesora.

Una tercera dificultad tiene que ver con el auto concepto del profesor principiante, por lo general, los profesores noveles generan altas expectativas de sí mismos, reforzadas con frecuencia por los propios colegas, por lo que sienten la necesidad de reconocimiento de sus pares y/o de sus alumnos, situación que puede ser motivo de frustración cuando no las reciben o cuando por el

contrario surgen comentarios negativos acerca de su gestión.

La opinión de mis alumnos es valiosa y necesaria porque me permite saber si se sienten bien y si están aprendiendo con el método de enseñanza que utilizo en clase, siempre les menciono que sus comentarios serán bienvenidos sean estos positivos o negativos porque me permitirán mejorar.

Varios informantes señalan también que encuentran dificultades en el desarrollo del trabajo colaborativo, ya que las pocas reuniones que se programan son empleadas para coordinar labores administrativas, pero que por lo general en ellas no se tratan aspectos relacionados con la gestión de la docencia, por lo que los profesores y profesoras principiantes aprenden a ser docentes de manera autodidacta y solitaria la mayor parte del tiempo.

Nuestro tiempo de trabajo se distribuye diariamente entre la preparación de las clases y la atención a tareas administrativas, por lo que no queda tiempo disponible para reunirnos y compartir los problemas de la docencia, no obstante de cuando en cuando hablamos de estos asuntos con los compañeros en la sala de profesores o en encuentros ocasionales de pasillo.

Otras dificultades percibidas del inicio de la docencia suelen ser el manejo escénico del profesor en la clase, la administración de los tiempos, la articulación de los contenidos pedagógicos que se enseñan, el direccionamiento del trabajo grupal y los insuficientes recursos tecnológicos de que disponen. Sus inquietudes y preocupaciones pueden verse reflejadas en los siguientes comentarios:

En los cursos que se programan no se toman en cuenta las reales necesidades de los docentes como por ejemplo: Como interactuar con los estudiantes, o la dosificación de los tiempos en el aula o la manera de desarrollar estudio de casos...

Yo quiero mejorar en mis temores escénicos, en el sentido que cuando tengo muchos alumnos como que me incomoda un poco, me incomoda equivocarme ante mis alumnos, en esa parte tengo que mejorar...

Es frustrante no tener acceso a Internet o que se caiga la página en la mitad de la clase y tener que recurrir a la clase magistral para cerrar la sesión.

Por los motivos antes expuestos consideramos que los datos proporcionados por los informantes están en su mayoría referidos a la limitada preparación pedagógica y didáctica y a la insuficiencia de los apoyos tecnológicos para realizar su labor educativa, por lo que suponen un punto de partida para desarrollar actividades de formación para este colectivo.

Las teorías implícitas y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para algunos informantes el proceso de enseñanza-aprendizaje debe orientarse a la adquisición de conocimientos y habilidades técnicas para el ejercicio profesional, de manera que el aprender consiste en recibir conocimientos de personas con experiencia en la profesión y el papel del profesor es promover un proceso de adquisición de conocimientos y habilidades y proveer a sus alumnos de situaciones en las que puedan adquirir nuevas experiencias teórico-prácticas que favorezcan la construcción del bagaje pre-profesional del alumnado universitario.

Los profesores transmitimos conocimientos a nuestros alumnos y ellos aprenden cuando el mensaje se transmite con orden y claridad, para ello se requiere de la atención y buena disposición del alumno...

Otros informantes señalaron, en cambio, que el aprendizaje debe ser no solamente el medio para adquirir nuevos conocimientos, sino que esencialmente debe conducir a los estudiantes a

desarrollar sus potencialidades a fin de educarlos como personas tanto con conocimientos como con valores.

Yo converso en clase con mis alumnos y los animo a aprender con todos los recursos de que disponen y en todo momento, les digo que vean y escuchen a los demás con interés y curiosidad, porque de ese modo descubrirán por si mismos asuntos importantes que les servirán en la vida...

Desde esta perspectiva, el aprendizaje ocurre siempre y en todo momento, tanto dentro como fuera del aula, por lo que la labor del docente consiste en ser un facilitador que les enseñe a aprender a aprender en el contexto donde suceden los hechos cotidianos

La mayor parte de los informantes coinciden en que el estilo de aprendizaje de cada estudiante es particular y único y que se relaciona con el entorno en el que aprende y con pautas cognitivas únicas en ellos, por lo que el aprendizaje se produce cuando el estudiante es capaz de realizar un esfuerzo de traslación del concepto aprendido a nuevos contextos porque está creando nuevas conexiones, por ello, se afirma que el profesor requiere utilizar variados métodos de enseñanza para activar aquellas pautas naturales de aprendizaje dependiendo de la materia de la que se trate.

Cada alumno aprende a su propio ritmo y en función de sus intereses, unos aprenden más rápido y otros más despacio, unos son más teóricos y otros más prácticos y es nuestra tarea conocer sus características y adecuar nuestra Pedagogía a sus necesidades

Varios de los informantes comentan que provienen de familias de maestros, pero refieren que no fueron educados para convertirse en tales, así mismo, señalan que al inicio, su labor fue difícil debido a la limitada orientación recibida en la Universidad y a la insuficiente preparación

pedagógica, no obstante, aquello no los desmotivó sino que por el contrario los animó a continuar en la docencia.

El inicio de la docencia fue un poco duro porque finalmente no tenemos una formación de maestros... yo no me he educado para maestro, no tengo padres que sean maestros, ni familia que sean maestros...tengo varios referentes...pueden ser buenos o malos referentes, pero lo que finalmente tú quieres es que las cosas funcionen en clase.

En cuanto a sus modelos iniciales, afirman también que sus profesores sirvieron de referentes, pero manifiestan también que muchos de ellos no generaban en sus alumnos el deseo de aprender, sino todo lo contrario. Manifiestan también que varias de sus teorías pedagógicas se originaron en sus primeras vivencias como estudiantes y en el contacto con otros docentes quienes compartieron con ellos sus vivencias particulares convirtiéndose en sus ejemplos a seguir que les motivaron a trabajar en la docencia.

Yo recuerdo que muchos de mis profesores eran buenos conceptualmente pero a veces te aburrían, y a veces ibas a sus clases porque tenías que cumplir con el deber, iba porque finalmente tenía que aprobar la materia... yo no quiero que les ocurra lo mismo a mis alumnos, entonces yo quiero que cuando ellos vayan a mis clases se inspiren, que se emocionen, que la gente venga y aporte...

Lo anterior coincide con las conclusiones de (Stenhouse, 1984) y de (Richards, 1998) quienes proponen un origen heterogéneo de las teorías y creencias de los profesores, destacando en primer lugar la importancia de sus experiencias como alumnos, es decir, que los profesores tienden a repetir o a evitar en sus clases las dinámicas que hacían los que en otro tiempo fueron sus maestros.

Las teorías implícitas y los ambientes de aprendizaje.

En relación a las teorías relacionadas con las condiciones para el aprendizaje, los profesores coinciden en la conveniencia de crear entornos favorables tanto externos como internos para lograr aprendizajes; en cuanto a los factores externos, la mayoría considera necesario la generación de un clima organizacional positivo que ayude al estudiante a la concentración y al desarrollo intelectual, también refieren que es necesario que se disponga de recursos tecnológicos suficientes en el aula, así como de bibliotecas, ayudas visuales, libros, revistas, documentales y películas, así como que se planifique un tiempo razonable para el tratamiento de los contenidos de la asignatura y de que los estudiantes tengan la posibilidad de comprobar en sus prácticas la utilidad de lo que están aprendiendo.

Mis estudiantes trabajan mejor cuando existen condiciones ambientales apropiadas como por ejemplo salones espaciosos iluminados y climatizados, recursos tecnológicos en buen estado, pupitres cómodos y materiales para la enseñanza por supuesto, todo esto deja de ser significativo si el profesor falla en el conocimiento de los temas de la materia o la manera de impartirla, peor aún si asume con sus alumnos conductas autoritarias que tensionan la clase...

Otro factor clave considerado favorecedor del aprendizaje es la metodología, pues aseguran que cada tema o contenido requiere de una particular estrategia de enseñanza que debe ser planificada y preparada con anticipación. No obstante en varias observaciones realizadas en el aula, se evidenciaron limitaciones del docente en el desarrollo de los contenidos de la materia, lo que podría relacionarse con la escasa planificación de la clase y la falta de claros objetivos educativos a lograr.

La metodología que empleo en el aula es activa, es decir, busco que los estudiantes participen hagan grupos y opinen y no se limiten a escuchar o repetir lo que yo les enseño, sin embargo muchas veces se me distraen con sus celulares, es frustrante enseñar algo y encontrar en la clase siguiente que casi todo lo han olvidado...

Entre los aspectos internos considerados relevantes para el aprendizaje, sitúan la adecuada disposición emocional de los estudiantes y el deseo de aprender y agregan también que siempre se necesita del acompañamiento del profesor, así como facilitar que interactúen en clase con los compañeros.

Mis estudiantes saben que existen dos reglas que todos debemos observar, la primera es el respeto a la opinión ajena y la segunda consiste en que todos debemos aportar con buena disposición para aprender mejor, en esto el profesor es el responsable de que las reglas se cumplan

Estas teorías apriorísticas docentes coinciden íntegramente con lo hallado por otros investigadores como (Chiquering, 1989) y (McCombs, 2000) Quienes afirman que una buena práctica educativa se caracteriza por el contacto emocional entre el estudiante y los profesores, la cooperación entre alumnos, la promoción del aprendizaje activo, la retroalimentación permanente, la determinación del tiempo asignado a cada actividad y la comunicación de altas expectativas. Resulta sin embargo llamativo los comentarios de los estudiantes, quienes refieren que su profesor toma excesiva distancia en el aula y que responden con actitudes autoritarias a sus inquietudes, lo que genera un clima de tensión e inclusive de potenciales conflictos.

Al término de la clase me acerque a solicitar al profesor me explique un asunto y me respondió que tenía prisa y que la clase había terminado y que podía atenderme al día siguiente en el horario de la materia.

Estas declaraciones nos llevan a suponer la probable existencia de discrepancias entre las teorías manifestadas por los docentes y sus conductas en el aula, lo que podría ser el resultado de la existencia de vacíos en la formación pedagógica del profesor y, a la vez, de un proceso paralelo y opuesto por el que las teorías pedagógicas personales y las actuaciones concretas en el aula pueden tener diferentes contenidos. Este hallazgo puede relacionarse con la necesidad del profesor de cumplir, por una parte, con la normativa de la Institución Educativa y, por otra, con la necesidad de dar coherencia o sentido a sus prácticas pedagógicas en función de los aprendizajes ya obtenidos con anterioridad.

Los informantes, asimismo, consideran que determinadas condiciones físicas y psicológicas pueden afectar el aprendizaje. Entre las primeras mencionan la fatiga, los horarios extendidos y la dificultad para alimentarse en horarios regulares. A estos se agregan otros como las limitaciones del espacio físico, el excesivo ruido, la alta temperatura y la escasa iluminación del aula.

En cuanto a las condiciones psicológicas que obstaculizan el aprendizaje y reduce en el estudiante el deseo de aprender cabe destacar las relaciones disfuncionales con sus compañeros, los conflictos familiares, y los deficientes vínculos afectivos con sus profesores.

En relación al vínculo afectivo de profesores y estudiantes, consideramos que el común denominador son las experiencias positivas del inicio de la docencia que se va consolidando en el transcurso del tiempo, en este sentido, varios profesores informantes consideran significativas para el ejercicio profesional las relaciones interpersonales con los alumnos y con los colegas, pues

aseguran que formar parte del grupo de docentes conlleva satisfacciones referidas a la autoestima, al reconocimiento social de la comunidad y la posibilidad de influir y conocer otras personas. A este respecto (Calderhead, 1988) opina que la docencia es percibida por muchos docentes como un espacio de encuentros con otros en donde se comparten experiencias y se desarrollan fuertes vínculos que consolida el sentido de pertenencia e identidad grupal.

Experiencias significativas previas a la docencia.

En este apartado nos referiremos a las experiencias anteriores del profesor que le generaron concepciones útiles para el ejercicio de la docencia, estas experiencias significativas previas a la docencia suelen ser importantes para la mayoría de ellos tanto si fueron positivas como si no lo fueron por los aprendizajes que produjeron, autores como (Imbernon, 2014) refieren que estas experiencias dejan huellas en los docentes y son los elementos que le sirven de referencia para decidir en un determinado momento si siguen o abandonan el campo profesional.

Entre las experiencias que los profesores consideran significativas se encuentran las relaciones interpersonales con compañeros y alumnos, ciertas experiencias formativas previas a la docencia y las relaciones con familiares y amigos docentes como lo muestra el siguiente testimonio.

“Uno de los motivos por el que decidí ingresar a la docencia fue el interactuar con alumnos y con otros maestros porque si bien es cierto uno transmite los pocos conocimientos que tiene pero a la vez aprende de ellos y sabe que está aportando a su crecimiento como persona y profesional...me gusta la idea de compartir con mis alumnos y compañeros y de aportar lo que yo se...”

Varios informantes refieren que no fueron educados para ser maestros y que sus inicios fueron difíciles, pero que tuvieron buenos profesores a quienes suelen imitar, otros en cambio provienen de familias de maestros por lo que crecieron observándolos trabajar en la docencia.

No recibí ninguna capacitación previa, lo que yo sabía lo obtuve de mi experiencia con mis profesores.

También existen testimonios que reconocen el saber de sus profesores pero agregan que no generaban en sus alumnos el deseo de aprender, así lo manifiesta uno de los informantes.

“Detesto al profesor que solo llega a la clase y les dice al alumno de que página a que página deben leer, en la idea de que deben ser autónomos en el aprendizaje, Yo tenía un profesor que hacia eso y francamente me molestaba esa manera de enseñar... pienso que por algo las clases son presenciales, justamente para que el docente direcciona al alumno y le diga lo que tienen que hacer para que aprenda”

Otro aspecto considerado significativo al inicio de la docencia son las relaciones interpersonales con los alumnos y con los colegas, pues aseguran que formar parte del grupo de docentes conlleva satisfacciones referidas a la autoestima, al reconocimiento social de la comunidad y la posibilidad de influir y conocer otras personas.

Siento que la docencia me ha permitido conocer a otras personas y aprender cosas nuevas de ella, valoro a mis compañeros y a mis alumnos y ahora puedo también apreciar mejor aquello que mis profesores me enseñaron en su momento...

Al respecto (Calderhead, 1988) opina que la docencia es percibida por muchos docentes como un espacio de encuentros con otros en donde se comparten experiencias y se desarrollan fuertes vínculos que consolida el sentido de pertenencia e identidad grupal.

Las teorías implícitas y los estilos pedagógicos.

Se identifican en el profesorado informante perteneciente a las tres Carreras, características distintivas de los diversos estilos pedagógicos tradicionales. Así pues, en la Carrera de Pedagogía y Psicología, se observa la prevalencia del enfoque pedagógico constructivista caracterizado por la

creación por parte del docente de contextos de aprendizaje donde se promueve el análisis y la construcción de nuevos significados, En cuanto a los docentes de la Carrera de Comunicación, prevalece la orientación técnica del aprendizaje, caracterizada, según (Bobbitt, 1918) (citado en (Clovis de Acevedo, 2011) Por la búsqueda de la eficiencia vinculada al aprendizaje de las habilidades necesarias para la inclusión laboral. Bobbitt menciona que en este enfoque la estructuración de actividades académicas forma parte del reconocimiento de las necesidades e intereses de los alumnos para orientarlos mediante objetivos puntuales a la apropiación de nuevos conocimientos, comenta asimismo, que estos docentes actúan promoviendo en el aula una constante participación del alumnado y los evalúan de manera objetiva de acuerdo al nivel en el que se encuentran.

Se observan, así mismo, diferencias en los informantes de las tres carreras en cuanto al grado de control y disciplina que ejercen los profesores en el aula, y el tipo de relaciones que entablan con sus alumnos. Así, los informantes de la Carrera de Comunicación, enfocan el control en el manejo del tiempo y el cumplimiento de las tareas asignadas en el aula. En cambio los informantes de la Carrera de Psicología, se caracterizan por mantener bajo control en el aula, por lo que este recae más bien en los propios estudiantes y en la dinámica propia de la clase.

Las evidencias aportadas por investigadores como (Pozo, 2005) muestran que las relaciones profesor-alumno con escaso control son por lo general más distendidas, lo que favorece la interacción entre estudiantes y la negociación entre estos y el docente.

En tanto que los profesores con un enfoque pedagógico más controlado de la educación, tienden a establecer en el aula relaciones de carácter autoritario en donde el énfasis recae en el cumplimiento de instrucciones y en el trabajo individual y de grupo (Martinez Fernandez, 2004)

Los informantes que ejercen mayor control en el aula, comentan que su intención al regular el trabajo de sus alumnos es cumplir con el programa de la materia. En cuanto a los informantes con menor control en el aula, el interés del docente se centra en favorecer la comunicación horizontal y vertical y la apertura a cualquier iniciativa que propicie aprendizajes.

Para que se genere aprendizajes tiene que existir siempre una cierta distancia entre el profesor y el alumno a fin de que este pueda imponer las reglas necesarias y hacerlas cumplir, de lo contrario el estudiante siente que su profesor carece de la necesaria autoridad y que no sabe enseñar.

En cuanto a la metodología didáctica, las evidencias señalan que los informantes recurren en su mayoría a la mera transmisión de contenidos o lección magistral tradicional, en la que prevalecen relaciones de tipo vertical entre profesores y estudiantes

Mis clases empiezan con una explicación introductoria de 20 a 30 minutos apoyada por diapositivas y al cierre incluyo una última explicación para ampliar los aspectos principales y aclarar los conceptos aprendidos; a mis alumnos les explico el tema y les pido tomar nota y esperar a que concluya mi explicación para que hagan las preguntas respectivas.

Autores como (Isaza-Restrepo, 2005) consideran que esta metodología se interesa más por describir hechos y transmitir datos que por interpretar, argumentar o proponer temas en un contexto real, y que puede ser en parte positiva y motivadora, dado que invita al alumno a escuchar un mensaje elaborado con el cual puede fácilmente estar o no de acuerdo. En cambio para autores como (Carulla, 2005), la clase magistral es perjudicial porque priva al estudiante de la posibilidad de ejercer su capacidad de análisis y crítica, que son elementos fundamentales en el ejercicio de una profesión.

(Gilroy, 1998) comparte el criterio de que esta metodología no es muy favorable para los alumnos porque no toma en cuenta a aquellos que están más familiarizados con la comunicación visual que transcurre a mayor velocidad que la transmisión oral, y porque la capacidad de atención de los estudiantes se reduce a unos pocos minutos; en este sentido son concluyentes estudios como los de (Biggs, 2006) que muestran que difícilmente los estudiantes recuerdan no más de un 20% de lo que se enseña en una clase tradicional.

Así pues, estas teorías revelan las limitaciones de los profesores en cuanto a las técnicas de enseñanza utilizadas, siendo muchas de ellas resultado del sentido común o de su experiencia previa como alumnos y que por tanto no han sido sometidas a una previa reflexión y análisis.

Las decisiones didácticas y la evaluación.

Los informantes refieren que al iniciar su clase indagan en primer lugar los conocimientos previos y las necesidades de sus alumnos a fin de adaptar los recursos pedagógicos y las estrategias de enseñanza a sus particulares necesidades. Comentan así mismo que es necesario estimular los sentidos de sus alumnos y plantear situaciones donde puedan demostrar agilidad mental y encontrar soluciones aplicables a la vida real.

Mis clases son problematizadoras porque luego de explicar el tema a la clase pido que trabajen a continuación con casos o ejercicios planteados por mí, las primeras tareas las realizo con ellos para que sirva de ejemplo de lo que tiene que hacer y luego los dejo trabajar solos para que apliquen lo aprendido...

Esta actuación docente se apoya en la teoría de la repetición memorística, que supone que mientras más se ejercite al estudiante en determinado tema, mayor será el aprendizaje logrado.

Un grupo de informantes comentan que utilizan estrategias pedagógicas activas en el aula porque conciben la enseñanza como una actividad que debe favorecer la participación del alumnado, en el que el profesor plantea objetivos claros y aplica una definida metodología didáctica, para estos profesores, los estudiantes deben aportar nuevas ideas en clase y no les parece que sus estudiantes se limiten a repetir de manera automática contenidos.

A mis alumnos les comunico con anticipación el tema que vamos a tratar y cuando inicia la clase cada grupo presenta tres o cuatro ideas centrales al resto de sus compañeros, con las ideas aportadas, solicito a mis alumnos que redacten a continuación un breve ensayo donde expongan con argumentos sus opiniones personales a favor o en contra del mismo...

Las observaciones áulicas revelaron que los docentes con limitada formación didáctica experimentaban dificultades en la planificación de la materia y en la administración del tiempo, lo que ocasionaba que se alargara excesivamente o se acortara prematuramente el desarrollo de ciertos temas. De igual manera, fueron pocos los docentes que explicaron al inicio de la clase los objetivos que pretendían alcanzar, así mismo, varios informantes plantearon temas a sus estudiantes que no constaban en el plan de la materia porque los consideraban importantes en la formación de sus estudiantes y, por tanto se justificaba que los estudiantes los conocieran. Estos datos podrían ser una fuerte evidencia de los vacíos teóricos y metodológicos existentes al inicio de la docencia que influye en las decisiones del profesor de llenar el tiempo de la clase con temas y contenidos que no forman parte del programa de la materia pero en los que posee mayor dominio y por tanto se siente más seguro.

En lo referente a los mecanismos de evaluación, autores como (Guerra, 2004), mencionan que la evaluación no debe ser un proceso de naturaleza descendente que consista solamente en

controlar y exigir al evaluado la demostración memorística de lo aprendido, sino que debe convertirse en un proceso de reflexión que exija a todos el compromiso con el conocimiento y la mejora, así pues, los informantes conciben la evaluación de los aprendizajes como el empleo de instrumentos para conocer en qué medida su gestión ha producido en los alumnos los aprendizajes esperados. Llama la atención, sin embargo, que determinados informantes señalen que no poseen control alguno sobre la forma en que evalúan a sus alumnos, pues los mecanismos a seguir están determinados a priori por el currículo universitario; esto pone de manifiesto cierta confusión del profesorado, puesto que la Institución Educativa propone de manera general los aspectos que deben ser evaluados, pero deja en libertad al docente para que determine el mecanismo que considere mejor convenga a sus interés y al de sus estudiantes.

Para otros informantes, la evaluación consiste en un requerimiento de información que el alumno debe repetir de memoria, lo que pone al descubierto la perspectiva mecanicista de la evaluación que señala como óptimo, aceptable o deficiente los aprendizajes memorísticos sin relación alguna con el desarrollo de las competencias que requiere el alumno.

Mis exámenes son de desarrollo para que los estudiantes demuestren con argumentos lo que han aprendido, para mí es fácil darme cuenta al leer sus respuestas si ellos aprendieron o no, cuando detecto deficiencias procedo entonces a reforzar esos contenidos en la siguiente clase.

Sin embargo, algunos informantes opinan que la evaluación no puede reducirse a un acto mecánico y repetitivo sino que también deben tomarse en cuenta otras dimensiones y competencias del estudiante y sobre todo el aspecto afectivo, así, mencionan que para que las evaluaciones sean

de provecho, estas requieren ser realizadas en un contexto de confianza y con el propósito de mejoramiento.

Comunico la fecha de la evaluación con quince días de anticipación, y antes de realizarla me aseguro que los estudiantes sepan cómo los voy a evaluar y que se sientan cómodos, les hago preguntas previas para despejar dudas y una vez realizada, les explico cuáles fueron sus aciertos y sus errores animándoles a mejorar.

En cuanto a los instrumentos de evaluación pedagógica que más frecuentemente utilizan en el aula, están las pruebas objetivas, por lo que suponemos que esta tendencia tiene origen en la normativa de la propia Universidad, que sugiere el empleo de dichas pruebas, al respecto, un informante clave refirió que el profesor siempre está en libertad de definir la manera más conveniente de evaluar a sus alumnos.

Se concluye entonces que aun cuando los informantes reconocen la importancia de la evaluación de los aprendizajes, esta presenta diferencias en cuanto a la manera como la conciben, así como sobre el propósito y los mecanismos de ejecución de la misma.

Reflexiones finales y Recomendaciones.

Los profesores noveles de la Facultad de Filosofía de la Universidad Católica Santiago de Guayaquil al igual que los docentes principiantes de otras universidades atraviesan por dificultades propias del inicio de la vida profesional tales como el temor a lo desconocido, la prolongada incertidumbre frente a una tarea demandante, compleja y poco estructurada y encontrar la forma apropiada de relacionarse con sus alumnos, cuestiones que se relacionan con su escasa experiencia profesional que les lleva a utilizar sus particulares teorías pedagógicas para comprender y justificar sus actuaciones en clase.

Se evidenció también que las teorías apriorísticas determinan en gran medida todo el proceso de toma de decisiones, desde la planificación de la gestión docente hasta la evaluación de los aprendizajes.

En cuanto a las teorías docentes acerca del proceso de enseñanza aprendizaje, el estudio reveló que los informantes poseían variadas teorías y concepciones que no siempre guardaban relación con las definiciones académicas sobre aprendizaje y que oscilan entre aquellas que poseen un incuestionable sesgo mecanicista en las que el aprendizaje se produce haciendo, y aquellas que consideran que los alumnos poseen diferentes maneras de aprender y deben haber alcanzado un cierto grado de madurez cognitiva antes que el aprendizaje pueda tener lugar.

Así mismo, la investigación evidenció en los docentes noveles inconsistencias entre su forma de pensar y de actuar en el aula, expresadas mediante prácticas pedagógicas con claro predominio de aplicaciones fácticas por ensayo y error, este aspecto puede sugerir tensiones en la práctica pedagógica de los docentes noveles que se expresan como contradicciones entre lo que estos hacen en el aula y la representación subjetiva que de la enseñanza tienen, tal vez como resultado de los vacíos formativos pedagógicos característicos del inicio de la docencia.

Autores como (Carretero, 1991), (Schon, 1992) y (Tilema, 2005) explican que estos dilemas se asocian a preocupaciones pedagógicas sobre la enseñanza y son el resultado de la búsqueda del docente de una solución que le permita reestructurar las condiciones en que se produce su práctica y una re conceptualización acerca de la enseñanza. (Hargreaves, 1996) Por su parte, comenta que esta dicotomía ocurre cuando los profesores ejercen la docencia al interior de Instituciones Educativas que mantienen una organización burocrático-autoritaria relativamente uniforme, en las que es difícil ejercer con autonomía y responsabilidad profesional, motivo por el cual, expresan

Las teorías apriorísticas como base de la actuación docente del profesorado novel. El caso de la Facultad de Filosofía de la UCSG

públicamente su adhesión a un tipo particular de práctica pedagógica, pero asumen en la práctica cotidiana otras con las que se sienten más identificados. Sobre el mismo tema (Vaillant, 2004) considera que cada docente elabora y reelabora sus prácticas docentes de manera individual y que, casi siempre, sus decisiones están condicionadas por aspectos institucionales y culturales propios de la Institución educativa en la que desarrolla su labor. Se evidenció también que, al igual que los docentes, los alumnos elaboran sus propias teorías apriorísticas por lo que consideramos que una adecuada gestión educativa requiere de la búsqueda constante de acuerdos entre las expectativas de los profesores y las expectativas de los alumnos.

Por otra parte la investigación no aportó evidencias de modificabilidad de estas teorías apriorísticas por la influencia de la formación inicial que es percibido por los informantes como un factor neutro fragmentado y disociado de las necesidades presentes en el ejercicio profesional del profesorado. Cabe finalmente deducir que una de las principales cuestiones que requiere ser atendida en este colectivo es su formación pedagógica, el cual sugerimos debería potenciar el aprendizaje cooperativo ligado al desarrollo de proyectos que ayuden al profesorado a descubrir analizar y discutir sus propias teorías apriorísticas con la intención de ordenarlas, revisarlas, destruirlas o construirlas de nuevo de esta manera se podría superar el enfoque transmisionista, circunscrito casi exclusivamente a los tradicionales eventos formativos sobre técnicas didácticas o sobre elaboración del currículo, aspectos que son importantes, pero que en cambio promueven la imagen del profesor como aplicador de técnicas. Consideramos que el mejoramiento de las prácticas pedagógicas de los docentes es posible a partir del examen crítico de sus propias teorías implícitas y la de sus colegas en el contexto educativo particular en el que estas tienen lugar.

Consideramos que este estudio aporta información relevante para plantear nuevas líneas de investigación, una de ellas es el estudio de las competencias generales y específicas que requieren

desarrollar el profesorado novel de las diferentes carreras, a fin de fortalecer las buenas prácticas pedagógicas en la formación de los docentes.

Una segunda línea de investigación es la generación de entornos cooperativos de formación y aprendizaje docente entre las tres carreras que tome en cuenta las necesidades particulares de este conglomerado y simultáneamente promueva acuerdos conceptuales, metodológicos y evaluativos que posibilite la creación de nuevas estrategias formativas.

Finalmente una tercera línea de investigación podría ser el estudio comparativo de los procesos de toma de decisiones interactivas en el aula de docentes noveles y experimentados a partir de sus teorías apriorísticas, con el propósito de comprender las características del trabajo que desarrollan ambos colectivos y los resultados de aprendizaje que logran con sus alumnos.

Bibliografía.

- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid, España: Narcea.
- Bobbit, J. (1918). *The Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin
- Calderhead, J. (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado*. Alcoy: Marfil
- Carretero, M. B., N.; Jarvinen, A.; Pope, M.; Ropo, E. . (1991). La investigación europea sobre enseñanza y el aprendizaje. . *Buenos Aires: Aique*.
- Carulla, C. M., M. y Echeverri y Col. (2005). Reflexiones del Grupo Yerl. *Uniandes.edu.co/Grupo_Yerly/cursos_*. Retrieved from http://temasmaticos.uniandes.edu.co/Grupo_Yerly/cursosmagistrales.htm.
- Clovis de Acevedo, J. (2011). Globalización, tecnicismo y los desafíos para una educación comprometida con la formación humana. *Instituto Paulo Freire de España*
- Cruz, L. (2011b). *La interrelación entre lo disciplinar y lo pedagógico-didáctico en el conocimiento práctico docente del profesor universitario* Barcelona, España: Libro de trabajo III Congreso Internacional de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado.

Las teorías apriorísticas como base de la actuación docente del profesorado novel. El caso de la Facultad de Filosofía de la UCSG

- Chiquering, A. G., Z.Barsi, L. . (1989). Institucional inventory: seven principles for good practices in undergraduate education. *En AAHE: Bulletin I (11)*.
- Fang, Z. (1996). A Review of research on teachers beliefs and practices *Educational Research, Vol. 38 Number 1*.
- Freeman, D. (2002). The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. A perspective from North American educational research on teacher education in English language teaching. *Language Teaching. The International Abstracting Journal for Language Teachers and Applied Linguists, Vol. 35, 1-13. .*
- Gilroy, M. (1998). Using technology to revitalize the lecture: A model for the Future. *Fellowship Program at Princeton University, Vols. No 1 y 2*.
- González, S. R., E. & Rosales, S. . (2001). El Currículum oculto en la escuela. *Buenos Aires: Lumen Humanitas. .*
- Goodson, I. N., Ulises. (2002). Teachers and Thinking: Theory and Practice. *Teacher's life worlds, agency and policy contexts., 269-277*.
- Guerra, S. (2004). Sentido y finalidad de la evaluación de la Universidad. Retrieved from <http://firgoa.usc.es/drupal/node/8935>
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid, Editorial Morata
- Harvey, P. (1986). *Students teachers' articulated beliefs and their congruence with classroom practices* Paper presented at the Paper presented at the annual meeting of the AERA, San Francisco.
- Imbernon, F. (2014). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Isaza-Restrepo, A. (2005). Clases magistrales versus actividades participativas en el pregrado de medicina: de la teoría a la evidencia. *Revista de Estudios Sociales., Vol. N° 20*
- Jackson, P. (1998). El lugar de la narrativa en la enseñanza. In H. y. E. Mcewan, K. (Ed.), *La narrativa en la enseñanza., el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires:. Editorial Amorrortu.
- Llinares, S. (1991). La formación de profesores de matemáticas., *Sevilla: Editorial GID Universidad de Sevilla*.
- Martinez Fernandez, J. (2004). *Concepciones del aprendizaje*. Universitat de Barcelona
- McCombs, B. y. W., J. . (2000). *La clase y la escuela centrada en el aprendiz*. Barcelona: Paidós
- Medina, J. J., B; Borrascas, B.; Moya, L. (2011). Análisis del conocimiento didáctico del contenido de tres profesores universitarios *Revista de Educación*. doi: DOI: [10-4438/1988-592X-RE-2011-360-131](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-360-131)

Las teorías apriorísticas como base de la actuación docente del profesorado novel. El caso de la Facultad de Filosofía de la UCSG

- Moreno N. y Azcarate, C. (2003). *Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Muchmore, J. (2004). *Teachers' life. Stories of Literacy Learning, Teacher Thinking, and Professional Development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 19, núm. 4, Londres, Routledge.
- Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, Vol. 62, 307-332. .
- Pozo, I. (2005). *Aprendices y Maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pratt, D. y C., J. (2005). The Teaching Perspectives Inventory: Developing and testing an instrument to assess teaching perspectives. <http://www.teachingperspectives.com> Retrieved from <http://www.teachingperspectives.com>
- Richards, J. y L., Ch. . (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza*. Cambridge: University Press.
- Roberts, B. (2002). Biographical research. *Open University Press. Philadelphia*.
- Schon, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata
- Tilema, H. (2005). Facing dilemmas: teacher-educators' ways of constructing a pedagogy of teacher education. *Teaching in Higher Education*, 10 (2).
- Tsui, A. (2003). *Understanding expertise in teaching*. Cambridge University: Press. Cambridge.
- Vaillant, D. (2004). Construcción de la profesión docente en América Latina: Tendencias, temas y debates. *programa de promoción de la reforma educativa en América Latina y el Caribe (PREAL)*.
- Wilson, J. a. D. A., J. (1987). Employment Conditions and Induction Opportunities. *European Journal of Teacher Education*, v. 10, n.2, pp. 141-149.
- Woolf, H. D., H., & Pape, S. (2006). Teachers' knowledge, beliefs, and thinking. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.). *Handbook of educational psychology (2nd edition)*, pp. 715-737.