



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO

**CREENCIAS SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE DOCENTES DE
UNA ESCUELA SUPERIOR DE GESTIÓN**

Tesis para optar por el grado de Magíster en Cognición, Aprendizaje y Desarrollo que presenta

MANUEL JAVIER RUBIO RODRÍGUEZ

Asesora

María Isabel La Rosa Cormack

Jurado

Susana Frisancho Hidalgo

María Angélica Pease Dreibelbis

LIMA-PERÚ 2015

Agradecimientos

A Chabela por su guía, paciencia y empuje.

A Sylvia por su apoyo incondicional y compañía.

A Cleo por todas las noches en vela que me acompañó trabajando el documento.

A los participantes de la investigación por su apoyo desinteresado.



RESUMEN

El propósito del presente estudio es caracterizar las creencias docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje en un conjunto de profesores de una escuela superior de gestión. Esto permitirá verificar si existen diferencias según la formación previa que los profesores han recibido en temas de metodología de enseñanza o según las cualidades del tipo de curso que tienen a su cargo. Sobre dicho objetivo, se parte del paradigma cualitativo para, a partir de una serie de entrevistas, conocer el detalle de dichas creencias. Entre los principales hallazgos, se identificaron creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje de cualidades transmisionistas, en los que la enseñanza y el aprendizaje adquieren sentido en tanto encuentren una aplicación práctica. Además, a esta se ligan otros sistemas de creencias asociados a la motivación, al recojo de aprendizajes previos, a la relación con el alumno, a las cualidades del docente, entre otros, así como elementos importantes para comprender los sistemas de creencias asociados a la enseñanza y el aprendizaje. Por otro lado, no se encontraron diferencias entre las creencias según el tipo de curso que enseñen los participantes o la presencia de formación previa sobre temas de docencia.

Palabras clave: creencias docentes, prácticas pedagógicas, proceso de enseñanza y aprendizaje

ABSTRACT

The aim of this study is to characterize the teacher's beliefs of a management degree program about teaching and learning, and later verify if there are any differences according to their previous training in teaching methodology, or according to the qualities of the type of course that they are responsible for. To accomplish this objective we start from the qualitative paradigm, through a series of interviews to know the details of the teacher's beliefs. Some of the key findings are that the beliefs about teaching and learning are establishing themselves from a transmissionist paradigm, where teaching and learning are useful when the object of study from the class has a practical application in the professional environment. Later we identify some other beliefs associated with the teaching and learning process, like the beliefs about motivation, previous learnings, the relationship with the student, the teacher qualities, etc. All of them as important elements to understand the belief systems associated with teaching and learning. On the other hand, there are no differences between the beliefs about teaching and learning depending on the type of course they are responsible for or the presence of previous training.

Keywords: Beliefs teachers, teaching methods, teaching and learning process

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	1
Calidad en la educación superior: repensando las necesidades primordiales	1
Estudio de las creencias docentes.....	4
El estudio de las creencias docentes sobre el aprendizaje y la enseñanza	9
MÉTODO	17
Participante.....	17
Técnicas de recolección de información	19
Procedimiento.....	19
Fase de aplicación	20
Fase de análisis.....	21
RESULTADOS Y DISCUSIÓN	22
Acerca de la enseñanza	22
Perfil docente y enseñanza	28
Acerca del aprendizaje	46
Perfil del alumno y aprendizaje.....	48
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	60
ANEXO A: Consentimiento informado.....	66
ANEXO B: Sistematización de las entrevistas	68
ANEXO C: Guía de entrevista.....	73

INTRODUCCIÓN

Los profesores afectan a la eternidad; nadie puede decir dónde acabará su influencia.

Henry B. Adams

Calidad en la educación superior: repensando las necesidades primordiales

En el Perú, existe una creciente demanda por educación superior de calidad, fenómeno que se asocia al resurgimiento económico del país y que afecta, en mayor medida, a los sectores emergentes de la población, aquellos que previamente no lograban acceder a dicho espacio educativo (Castro, Casavilca & Lizarzaburu, 2008). Además, esta demanda no ha surgido de manera aislada, debido a que ha sido acompañada y sostenida por la creciente oferta educativa privada que busca responder de manera diversa a las distintas necesidades del mercado (Díaz, 2008). Hacia el año 2010, el número de matriculados creció aproximadamente 782 mil estudiantes en todo el Perú en cerca de 91 universidades (Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2010).

Respecto al crecimiento exponencial de la oferta y demanda, Díaz (2008) indica que, si bien el incremento no debe ser objeto de preocupación, pues puede ser interpretado como un indicador de desarrollo para el país, sí se debe prestar atención a la calidad y pertinencia de la educación superior para responder a las necesidades de la sociedad, la academia y el mercado. Sobre ello, el autor agrega que parece no existir evidencia sólida que permita concluir que la educación, al expandirse, ha mantenido estándares adecuados de calidad y agrega que las instituciones educativas solo lograrán aproximarse a este ideal a partir de su ingreso en programas de acreditación a nivel nacional e internacional.

Respecto a la calidad universitaria, hacia el 2014, el ranking de universidades publicado por la consultora educativa Quacquarelli Symonds [QS] reconoce solo 16 de las 91

universidades peruanas dentro de las 300 mejores a nivel latinoamericano y solo 3 de ellas entre las 1000 mejores a nivel mundial. Además, respecto a la acreditación nacional de diferentes carreras y universidades, el diario Gestión (20 de mayo de 2014) reporta que solo 14 carreras universitarias en 9 universidades distintas han sido certificadas por el Sistema Nacional de la Evaluación y Acreditación de la Calidad Educativa [Sineace]. Por otro lado, el Sineace, a través de un estudio encargado a Yamada, Castro y Rivera (2010), menciona que “la calidad de la educación superior en Perú es muy heterogénea e incorpora un límite inferior bastante por debajo de lo esperable” (p. 28). De esta forma, la cita señala que hay universidades de muy buena calidad que coexisten con instituciones que están muy por debajo del mínimo esperado en términos académicos y de su capacidad para formar egresados valiosos para el entorno. Por lo tanto, resulta importante iniciar procesos de reflexión que impacten de manera positiva en la gestión y enseñanza universitaria.

Uno de los caminos de reflexión de mayor importancia es el trabajo con profesores debido a que “el ejercicio de la docencia es uno de los aspectos más decisivos y complejos en la universidad y para la administración universitaria” (Lombana, 1994 p. 243). En esta línea, Cochran-Smith y Fries (2010) indican que la pertinencia del trabajo docente dentro del aula será decisiva para el desarrollo del estudiante a nivel cognitivo, afectivo y profesional.

Sin embargo, la complejidad a la que alude Lombana (1994) no solo hace alusión a las cualidades del trabajo pedagógico en sí mismo, sino también a las aproximaciones empíricas y teóricas que buscan comprenderlo, explicarlo y organizarlo, muchas de ellas centradas en aspectos diferenciados del actuar pedagógico y estructuradas desde distintas posturas epistémicas. Por ejemplo, un modelo curricular constituido sobre una enfoque técnico (Tyler, 1949), aquel que se centra en los resultados del proceso de aprendizaje, observará con detenimiento aspectos metodológicos y su impacto en el desarrollo de aprendizajes. Por otro lado, la propuesta de modelo curricular de enfoque socio-crítico

(Kemmis, 1998), centrada en las interacciones entre los diferentes agentes del proceso educativo y su impacto en el aprendizaje de los alumnos, estará más orientada a comprender el impacto de las dinámicas sociales dentro del trabajo pedagógico.

Para el desarrollo de la presente investigación, se toma como punto de partida el trabajo realizado por Schommer (1994) y su foco en las creencias y conocimientos como constructos que modulan el actuar general de los profesores dentro de toda institución educativa. Sin embargo, la importancia del estudio de las creencias y conocimientos trasciende al impacto que ambos constructos puedan tener para el desarrollo de procesos de aseguramiento de calidad en una institución, tal como lo indican diferentes autores desde diversos sectores educativos (Thompson, 1992; Pajares, 1992; Weinstein, 2002 y Norton, Richardson, Hartley, Newstead y Mayes, 2005). Asimismo, el estudio de las creencias y conocimientos docentes contiene un valor intrínseco en la comprensión y conceptualización de la educación, ello a través del rol que los profesores juegan en la administración, procesos de enseñanza y producción del conocimiento. Incluso, se afirma que intervenciones que tengan como objetivo generar cambios son más proclives a tener un impacto significativo si se desarrollan desde el marco de las creencias o conocimientos. Esto se daría en la medida que ambos constructos median y organizan la aproximación de las personas a lo cotidiano (Schommer, 1998; Roehler, Duffy, Herrmann, Conley y Johnson, 1988).

De esta forma, se considera que el estudio de las creencias es de gran importancia para el desarrollo de la educación superior en el país. Además, se debe entender como un ámbito de estudio importante para comprender las prácticas dentro del aula, y los posibles esfuerzos por generar mejoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por esta razón, resulta de gran relevancia el estudio de las creencias docentes sobre el aprendizaje y la enseñanza para el desarrollo educativo.

Estudio de las creencias docentes

Para Schommer (1994), el trabajo docente dentro del aula se encuentra estrechamente ligado con las cualidades que adquieran las creencias y los conocimientos del profesor, aquellos vinculados al proceso de enseñanza. Sin embargo, existen aspectos importantes y complejos que los diferencian. Dichas diferencias se hacen evidentes en cuatro características fundamentales que se atribuyen a las creencias (Nespor, 1987): su posicionamiento como presunciones existenciales, la alternatividad que las caracteriza, la carga afectiva y evaluativa que las componen, y su estructura episódica.

En primer lugar, la cualidad de presunción existencial se refiere al posicionamiento de las creencias como verdades individuales que las personas sostienen sobre el mundo físico, la realidad social y uno mismo. Rokeach (1968) menciona que cuestionar estas verdades puede implicar debatir lo más profundo y estructural en cada uno, dado que algunas creencias pueden estar estrechamente vinculadas a aspectos del sí mismo, es decir, la base para codificar y estructurar muchas de las experiencias de vida a las que cada persona se enfrenta en el día a día.

En segundo lugar, la alternatividad hace referencia a la predisposición de los individuos para generar interpretaciones diversas de la realidad que guarden concordancia con sus sistemas de creencias. Se consideran a las creencias como moduladores de la aproximación a la realidad, filtros que organizan e incorporan la información del medio de manera sesgada.

En tercer lugar, respecto a la carga valorativa y afectiva a la que están vinculadas, Nespor (1987) sugiere que las creencias se constituyen, en mayor medida, por sentimientos y evaluaciones que una persona hace de la realidad, ello en comparación con los sistemas de conocimientos en los que aspectos fácticos del mundo tendrían mayor predominancia. Un ejemplo es el de las creencias que los docentes puedan sostener sobre alguna práctica

metodológica dentro del aula, como el aprendizaje basado en proyectos. En este caso, a pesar de que el profesor identifique aspectos positivos en el uso y resultados de dicha metodología para el proceso de aprendizaje, como los conocimientos previos que son fruto de procesos de capacitación, la carga afectiva y valorativa que el profesor sostenga sobre dicha metodología predominará en la constitución de creencias alrededor de la misma. Por este motivo, una mala experiencia con la práctica tendrá mayor predominancia en la constitución de una creencia negativa hacia dicho objeto que todos los saberes previos que el docente sostenga sobre el aprendizaje basado en proyectos.

En cuarto lugar, con relación a la estructura episódica, el mismo autor menciona que las creencias se generan principalmente por material derivado directamente de la experiencia cotidiana, personal, cultural o institucional. En este sentido, se considera a las creencias como construcciones paulatinas que trascurren a lo largo de toda la experiencia de vida de cada ser humano (Alexander y Dochy, 1995).

Adicionalmente, respecto a las diferencias entre el conocimiento y las creencias, es importante indicar que el conocimiento, si bien muchas veces puede guiar la experiencia e intercambio con el entorno, pareciera encontrarse a un nivel diferenciado de las creencias al momento de guiar las acciones cotidianas, siendo las creencias de carácter menos consciente (Southerland, Sinatra y Matthews, 2001). Además, Pajares (1992) señala que el ser humano, en ámbitos que exigen el uso del conocimiento científico, se preocupa por mantener coherencia entre su actuar y conocer; sin embargo, esta búsqueda de coherencia no es tan fuerte al momento de hablar de las creencias, situación en que la búsqueda de coherencia entre los distintos conocimientos y el conocimiento en sí mismo pueden quedar relegado.

Un ejemplo de lo antes descrito son las investigaciones de Brown y Cooney (1982) y de Ernest (1989) en el campo de la didáctica de las matemáticas. En ambos estudios, se observa la diferencia entre la influencia del conocimiento y las creencias en las prácticas

pedagógicas cotidianas. En el primero, se concluye que el conocimiento formal no es comúnmente utilizado durante el proceso de enseñanza, es decir, durante la decisión de aplicación de metodologías para la facilitación de la construcción del conocimiento. Además, tampoco es aplicado en la toma de decisiones sobre la didáctica dentro del aula, por ejemplo, en aquellos momentos cuando es necesario generar un cambio para asegurar el desarrollo de los aprendizajes. Por el contrario, es más común que, en ambos momentos, el docente se guíe por sus creencias, ya sean explícitas o implícitas. En el segundo estudio, se observa que los profesores que tienen el mismo conocimiento alrededor de un tópico dentro de la didáctica de las matemáticas no suelen utilizarlo de la misma manera durante la clase. Esto se manifiesta, por ejemplo, sobre la mejor forma de enseñar a multiplicar, sobre la naturaleza del conocimiento en las matemáticas o sobre la necesidad de enseñar a combinar antes de multiplicar. Ello sucede en la medida que las creencias, alrededor de los tópicos específicos, guían con mayor fuerza la interacción de cada docente con el ambiente, lo que genera diferencia en las conductas que se realicen a pesar de guardar un mismo conocimiento fáctico sobre el tema.

Los fenómenos descritos previamente se pueden explicar en la medida que recogemos lo señalado por Nespor (1987) acerca de los procesos de toma de decisiones. En los momentos en que los docentes se encuentran en dominios confusos, y las propias estrategias cognitivas y de procesamiento de la información que regulan su actuar en el día a día no les brindan guías para sobrellevar la incertidumbre y generar una respuesta apropiada al entorno, las creencias son las encargadas de mediar y organizar las respuestas a las demandas de la realidad. Ellas cumplen un rol importante durante la determinación de la naturaleza de las tareas a realizar o el problema al que se enfrentan; ellas median la interpretación y sentido del problema, así como afectan la evaluación de las vías de resolución del conflicto.

Estas situaciones son denominadas incidentes críticos y se definen por Everly y

Mitchell (1999, citado en Monereo 2010) como:

[...] un suceso acotado en el tiempo y el espacio que, al superar un determinado umbral emocional del profesor, pone en crisis o desestabiliza su identidad-en-acción, de modo que para recuperar el control de la situación no basta con aplicar una estrategia local, sino que requiere cierta revisión de algunos aspectos de la identidad profesional, es decir, de las concepciones, estrategias y sentimientos del docente (p. 159).

La importancia del estudio de los incidentes críticos radica precisamente en esta necesidad de revisión de aspectos de identidad profesional. En estos, inevitablemente se manifestarán creencias que el docente sostenga sobre diferentes aspectos del proceso educativo y elementos vinculados al mismo, como creencias sobre los alumnos, la relación entre pares, el soporte institucional, entre otros.

A pesar de la clara importancia de las creencias para la comprensión de las prácticas docentes dentro del aula, aún existen dificultades en la operacionalización del constructo para el desarrollo de estudios sobre las mismas (Leal, 2006). En un esfuerzo por sistematizar la información, Pajares (1992) recoge las cualidades enunciadas por Nespor en 1987. Este define las creencias como las construcciones mentales basadas en las experiencias previas que las personas poseen sobre el mundo u objetos específicos. Sin embargo, como indica Ponte (1999), el concepto creencias puede seguir siendo utilizado de manera homóloga con otros constructos. Esto se debe a que se debe enfatizar en las características de subjetividad y carga afectiva como aspectos estructurales y diferenciales de la definición, dado que las concepciones estarían mucho más ligadas a aspectos concretos de la realidad (conocimientos). Asimismo, en el caso de las teorías implícitas o subjetivas, las creencias

buscan solo brindar un punto de vista sobre un objeto específico del mundo, y no necesariamente una hipótesis para orientarse respecto de sí mismas y el mundo (Catalán, 2004).

Por su parte, Rokeach (1968) menciona que las creencias que las personas sostienen sobre el mundo se organizan en sistemas no lógicos, y dichas agrupaciones se caracterizan a partir de dos cualidades dimensionales y una estructural. Las primeras se refieren al poder o intensidad que una creencia ejerce dentro de un sistema, y a la centralidad o perifericidad que caracteriza a la creencia respecto a su posición en el sistema. La organización de ambas cualidades tendrá una implicancia estructural, ya que se espera que las creencias más intensas y centrales sean más estáticas y renuentes al cambio, en la medida que ellas tendrán una mayor cantidad de conexiones e implicancias para otros espacios del sistema e, incluso, sobre otros sistemas de creencias. En otras palabras, desde la metáfora de las creencias como estructuras neuronales, mientras más conexiones tengan con otros sistemas, mayor influencia van a ejercer sobre ellos y mayores implicancias van a traer sus cambios, incluso a pesar de sus posibles contradicciones internas.

La presunción de conectividad entre las creencias permite hipotetizar una serie de postulados importantes respecto a la predominancia que cada creencia adquiere según su estructuración. Rokeach (1968) señala que las creencias que se vinculan al sí mismo están mucho más interconectadas con diferentes sistemas de creencias. Asimismo, indica que existen creencias derivadas y no derivadas; las primeras son aquellas aprendidas a través de las experiencias que otra persona significativa transmite, mientras que las no derivadas son las adquiridas por medio de la experiencia directa y, por tanto, son más funcionales que las anteriores. Además, Rokeach (1968) indica que las creencias que se vinculan a gustos o preferencias suelen ser más arbitrarias y menos centrales para los sistemas. Entonces, aquellas no solo deben ser comprendidas en función al sistema al que estén adscritas, sino

también en relación con otros sistemas de creencias de mayor o menor potencia que influyen en las actividades de las personas (Pajares, 1992).

Sobre la premisa antes descrita, es poco apropiado aproximarse al estudio de las creencias sin antes comprender el marco en el que se desarrollan, en otras palabras, el contexto cultural o institucional (Mansour, 2008). Olson (citado en Mansour, 2008) indica que, en el marco de un estudio sobre docentes, lo expuesto por las personas sobre su práctica profesional es fundamentalmente un reflejo de su cultura y no puede ser comprendido apropiadamente sin antes hacer referencia a esa cultura. Así, las investigaciones deben estudiar los factores contextuales que intervienen en la modulación y conformación de las creencias y los sistemas de las mismas. La génesis de las creencias a nivel cultural debe ser atendida para comprender mejor su estructuración en el rol individual (Vila, 2001). Consecuentemente, es necesario ir más allá del aquí y ahora de cada individuo, y es importante comprender las creencias en una lógica de sistemas interdependientes. Ejemplos de lo antes descrito son las investigaciones de Lavigne (2014), en las que se aprecia cómo diferentes creencias pasan a formar parte central de la identidad de los docentes a partir de las experiencias que ellos tienen con el entorno y los diferentes procesos de identificación con el mismo. Por su parte, Oğuz (2013) observa que incluso la experiencia de crianza de estudiantes con padres con mayor o menor nivel educativo contribuye en la génesis de creencias y opiniones más elaboradas, lo que resulta en una mayor complejidad del sistema.

El estudio de las creencias docentes sobre el aprendizaje y la enseñanza

Si bien en la tradición académica sobre el estudio de las creencias ha prevalecido una aproximación predominantemente cualitativa (Kagan, 1992), diferentes acercamientos al constructo son de carácter cuantitativo, como los trabajos iniciales de Hoffer y Pintrich (1997), y Schommer (1994), relacionados con las creencias epistemológicas. No obstante, el

trabajo desde el enfoque cuantitativo puede resultar limitado para comprender el sentido que está detrás de la estructuración de las creencias, en tanto estas son consideradas como “construcciones personales explicativas (...) hechas por los sujetos acerca de ellos mismos y de su contexto” (Catalán, 2004 p.120). En este sentido, su riqueza se encuentra en lo subjetivo e individual. Una aproximación cuantitativa corre el riesgo de centrarse en aquellos aspectos comunes entre sujetos que respondan a la intención de generalización de una propuesta.

Dentro del paradigma cualitativo, específicamente en el estudio de las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes, existen dos propuestas claras respecto a la forma de tratar los datos recogidos de los participantes. Por un lado, es común encontrar aproximaciones que categorizan las creencias sobre teorías pre-establecidas, como, por ejemplo, en creencias de tipo conductista y otras de carácter constructivista. Generar dicha dicotomía, como indica Mansour (2008), puede limitar el trabajo en este ámbito, dado que asignar categorías teóricas tan diversas a las diferentes creencias de los docentes puede significar una estructuración muy simplista y confusa. Esta estructuración difusa tiene mayor prevalencia en el caso de las creencias de tipo constructivista, en las cuales los matices teóricos propios de la propuesta implican variaciones sustanciales para la práctica pedagógica. Resulta más beneficioso atribuir cualidades teóricas a la constitución de las creencias, mas no asignarlas a una teoría determinada, es decir, atribuir cualidades que uno puede extraer de determinadas propuestas teóricas, como lo sería la importancia de los saberes previos para el constructivismo, mas no una teoría que las contenga.

Otras investigaciones sobre las creencias, como es el caso de la sistematización de Calderhead (1996), asignan categorías de agrupación que surgen del discurso de los participantes. De manera específica, el autor presenta dos tipos de creencia sobre la enseñanza: aquellas donde esta es concebida como la transmisión del conocimiento, y

aquellas donde es concebida como el proceso de guía de los estudiantes a lo largo de su aprendizaje. Además, distingue las creencias según el grado formativo de los docentes en el ámbito educativo. Las de postulantes a estudios de pedagogía hacen alusión a la necesidad de espacios de mayor control de las actividades de los estudiantes, así como a la necesidad de mantener una buena conducta y disciplina entre los alumnos para guiar de mejor forma las actividades de aprendizaje. En el caso de los estudiantes de pedagogía, se encuentran creencias que apuntan hacia una educación más centrada en el estudiante, de características más liberales. Finalmente, al referirse a los docentes que ya terminaron su formación y se dedican al trabajo pedagógico a tiempo completo, se señala una vuelta a la predominancia de un sistema de creencias caracterizado por el control del comportamiento, como lo fue durante la temporada previa a iniciar sus estudios de pedagogía. Sobre lo antes descrito, el autor discute la importancia del contexto en la manifestación de las creencias. Una vez que el estudiante sale del entorno formativo al que está expuesto durante su estancia en el pregrado, dejan de fomentarse creencias determinadas sobre la enseñanza asociadas a las cualidades de la institución y se retorna a aquellas con mayor fortaleza dentro del sistema de creencias de cada individuo, aquellas que, en este caso, están vinculadas al control de los alumnos y la buena conducta.

En el caso del estudio de Bell y Gilbert (citado en Mansour, 2008), respecto a la naturaleza de la enseñanza en el aula de clase, se conciben dos posiciones extremas. La primera sostiene que el rol del docente, como experto en la materia, es presentar el conocimiento de manera directa y con un sentido lógico a los alumnos. La segunda postura se basa en la creencia de que el conocimiento es construido por los individuos y ello implica que el docente sea un facilitador que les permite a los estudiantes organizar, estructurar y reestructurar la información. De manera más específica, en una investigación realizada con docentes del área de Ciencias (Fitzgerald, Dawson & Hackling, 2013), se encontró que los

profesores destacaron la importancia del desarrollo, la planificación y preparación, y la confianza sobre el conocimiento personal y científico. No obstante, la posibilidad de sostener afirmaciones de este estilo también radicaba en las concepciones que los docentes tenían sobre el rol de los alumnos a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje, dado que existen supuestos sobre las cualidades, acciones y deseos de los estudiantes que impactarán en cómo cada profesor concibe la naturaleza del trabajo dentro del aula. Esto motiva a los autores a discutir la necesidad de comprender otros sistemas de creencias en tanto se encuentran en interacción directa con sistemas asociados a la enseñanza dentro del aula.

Además, en el estudio de Scott (1987), existen asunciones tácitas que se forman por los docentes sobre los alumnos a lo largo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, es decir, creencias implícitas o explícitas sobre el perfil de los alumnos, las funciones que deben cumplir dentro del aula, la forma en que debe interactuar con los docentes, los conocimientos previos con los que llegarán a la sesión de clase, entre otros. Dichas creencias no solo influirán en el fomento de un rol determinado para el alumno dentro del aula, sino también en la forma en que el docente conciba el currículo, organice las estrategias de enseñanza que aplicará en el desarrollo de las clases, evalúe los resultados de aprendizaje y en los posibles sistemas de creencias que se estructuran en cada individuo respecto de la enseñanza y el aprendizaje. Esto se debe a que la cualidad de alternatividad de la creencia es una estructura que modula y filtra la comprensión de la realidad y la construcción de nuevos sistemas de creencias. Cabe mencionar que el carácter medular de un sistema determinado de creencias influirá en mayor medida al resto de sistemas, según las cualidades mencionadas por Rokeach (1968).

De manera semejante, los resultados de la investigación de López y Aparecida (2009) acerca del rol de las creencias asociadas a la enseñanza y el aprendizaje indican que los docentes que compartan creencias sobre la importancia de las habilidades intrapersonales e

interpersonales para el desarrollo de aprendizajes significativos en los alumnos tenderán a presentar prácticas pedagógicas que pueden ser catalogadas de mayor pertinencia para el proceso de enseñanza y aprendizaje, en la medida que ellas favorecen la generación de espacios de intercambio y confianza en el aula.

Respecto al impacto de las creencias docentes en el aula de clase, otro estudio de Cortez, Fuentes, Villablanca y Guzmán (2013) señala que las prácticas pedagógicas se ven claramente influenciadas por la complejidad y el sentido de las creencias que los docentes sostengan sobre la enseñanza y el aprendizaje. Así, mientras más complejo sea el sistema de creencias asociado a la enseñanza y el aprendizaje, mayor complejidad guardará el sentido detrás de las diferentes prácticas que se presentan en el aula. Por ejemplo, en un sistema complejo de creencias asociado a los procesos de recojo e identificación de los saberes previos, es posible que los profesores manifiesten, de manera explícita o implícita, diferentes motivaciones o razones vinculadas con dicha práctica. Ejemplos de esto son la importancia para el aprendizaje, la motivación que esto puede suponer para los alumnos, la posibilidad de generar continuidad con lo tratado en la clase anterior, entre otros. Sin embargo, si dicha creencia estuviese organizada en un sistema simple, solo daría cuenta de algunos motivos puntuales relacionados a dicha práctica, aquellos que, además, estarían poco relacionados con otras prácticas dentro del aula de clase. Asimismo, la orientación que adquieran las prácticas pedagógicas estará vinculada al resultado de la interacción entre los sistemas de creencias y la realidad. Otras investigaciones que estudian constructos similares identifican la influencia de las teorías subjetivas, un tipo particular de creencias, en la evaluación de los eventos del cotidiano pedagógico, en los que el docente decide, no necesariamente de manera consciente, caminos de acción que impactan en sus prácticas dentro del aula y en la interpretación de las dificultades que surgen durante el proceso de enseñanza (Cuadra, 2009; Castro et al; 2012). Por ejemplo, en el desarrollo de un problema vinculado a la dificultad de un estudiante para

atender la clase en silencio, en el caso de que el profesor sostenga creencias sobre esta conducta como el resultado de una mala crianza en el hogar, existirá una interpretación determinista sobre dicho hecho. Así, aludirá la dificultad a aspectos del hogar y, en consecuencia, con poca posibilidad de mejorar en clase, buscará posibles soluciones vinculadas al asilamiento del problema, mas no al trabajo en el mismo.

Por otro lado, en un estudio vinculado al cambio de creencias sobre la enseñanza de valores, Castro y Cárcamo (2012) indican cómo la práctica educativa y experiencia dentro del aula tienden a generar cambios en las teorías que los profesores sostienen sobre diferentes aspectos del proceso educativo. No obstante, la incorporación de discusiones y confrontaciones en las que se promuevan conflictos cognitivos llevan a la posibilidad más próxima de cambio a partir de la resolución de diferentes dilemas pedagógicos con los docentes. Dicha confrontación se hace efectiva al momento de volver explícito lo implícito, en el señalamiento de las relaciones congruentes e incongruentes entre las prácticas y las creencias (Tillema & Kremer-Hayon, 2005). En este punto, cabe señalar que, a través del uso de metáforas, las teorías personales de los docentes, concepciones construidas en base a creencias que existen en un nivel implícito, pueden ser explicitadas y develar cómo conceptualizan su enseñanza (Kensen, 2013). De esta forma, dependiendo de la facilidad de los docentes para contemplar sus propias inconsistencias, se puede abrir la posibilidad del cambio de sus creencias sobre la enseñanza (Wang, 2010). En la misma línea, Jarauta y Medina (2012) destacan la importancia del desarrollo de la capacidad de análisis y reflexión que conduzca a los docentes a una mayor comprensión de la propia práctica educativa. Asimismo, los hallazgos de Polettini (2000) sugieren que, desde la experiencia del docente, la reflexión acerca de su propio pensamiento y su práctica constituyen aspectos internos claves que han influenciado el cambio y desarrollo de su actuar en clase. Además, se observa cómo la generación de estructuras de creencias de mayor complejidad redunda en la generación de

procesos educativos de mayor impacto desde la perspectiva constructivista (Sosu & Gray, 2012).

Por otro lado, autores como Walker, Brownlee, Whiteford, Exely y Woods (2013) señalan que el mismo proceso educativo, que inicia y continúa el docente a lo largo de su carrera, genera creencias de mayor nivel de sofisticación; es decir, el solo proceso formativo y la generación de información vinculada a prácticas pedagógicas contribuirán con la estructuración de creencias de mayor nivel de complejidad respecto al ejercicio docente. Esto, desde la propuesta de Towers (2013), tendría un mayor impacto en sus prácticas en tanto las creencias que se desarrollen durante la formación pasen a formar parte importante de la identidad docente. Sin embargo, vale la pena preguntarse si lo que impacta en el desarrollo de las creencias es la experiencia de ser estudiante y observar a otros profesores, o los conocimientos desarrollados a lo largo de su proceso formativo. Al respecto, Solar y Díaz (2009) encontraron, a través de estudios de casos de docentes de dos facultades de Ciencias Sociales en universidades chilenas, que los docentes valoran, en primer lugar, su desarrollo profesional como la mayor experiencia que impacta en su práctica pedagógica. En segundo lugar, señalan que estos interpretan su primera experiencia frente a estudiantes como un determinante para su ejercicio pedagógico actual. Por último, indican que los docentes solo valoran a aquellos que cuentan con formación pedagógica. Además, señalan esto último como un aspecto fundamental que impacta en su estilo actual de enseñanza.

Por lo antes expuesto, el propósito de la presente investigación es caracterizar las creencias docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje para, posteriormente, verificar si existen diferencias entre las creencias de docentes que hayan recibido capacitación en temas de pedagogía y las de aquellos que no. Ello implica estructurar un estudio de carácter cualitativo que recoja aquellos aspectos que se consideren relevantes para cumplir el objetivo antes descrito a partir del intercambio directo con los docentes y su desempeño en el aula de

clase. Así, el presente estudio se organiza, desde el paradigma cualitativo, en un estudio de corte fenomenológico (Creswell, 1994).



MÉTODO

Participante

Los participantes fueron seis docentes voluntarios de una escuela superior de gestión, quienes, de este momento, serán reconocidos utilizando los numerales 1, 2, 3, 4, 5 y 6. Como requisito, ellos deben haber ejercido el rol docente al menos dos años antes del proceso de recojo de información. Este rango fue definido en función a lo considerado como un lapso apropiado para que un profesor se adapte a una nueva institución. Además, desde la propuesta de Yin (2009) y Stake (1995) sobre los estudios de caso, se buscó que los docentes reunieran cualidades específicas que satisfagan de manera integral al objeto de estudio. Así, todos ellos se encontraban enseñando cursos dentro de la Facultad a la que se adscriben en la institución educativa. Tres de ellos habían recibido capacitación formal en aspectos pedagógicos, mientras que los otros tres no.

Respecto a los procesos de capacitación a los que se alude, estos corresponden a programas de corto alcance, 10 horas en promedio, en donde los participantes han sido formados en la aplicación de estrategias metodológicas específicas. Por ejemplo, se encuentran el uso de casos en el trabajo con alumnos, y el aprendizaje de herramientas o estrategias para la evaluación de los aprendizajes. Se puede indicar que, en promedio, cada participante ha invertido 50 horas en los últimos 2 años.

Por otro lado, sobre la naturaleza de las materias a las que atienden los participantes de la investigación, estas se diferencian entre sí en tanto tres corresponden a cursos de carácter numérico, dos a cursos de carácter conceptual y uno a un curso de carácter integrador. En el primero se encuentran los cursos de Economía, Finanzas y Operaciones; en el segundo, los de Marketing y Bases Legales para la Gestión; y, en el tercero, el de Taller de Proyectos. Dicha conceptualización nace del tipo de competencias a la que se asocia el

desarrollo de cada curso según su sílabo y de acuerdo a lo estipulado en el plan de estudios de la Facultad a la que pertenecen las materias. Asimismo, cabe indicar que todos los cursos forman parte regular de la currícula de la carrera y tienen una asignación promedio de tres horas por semana.

Tabla 1

Distribución de participantes

	Tipo de curso		
	Numérico	Conceptual	Integrador
Con capacitación	1	2	3
Sin capacitación	4 y 5	6	-

Tabla 2

Cualidades de los participantes

	Cualidades			
	Edad	Sexo	Grado Académico	Experiencia Docente
1	>50	M	Magister	>20
2	>50	M	Doctor	>20
3	30 – 40	M	Bachiller	10 – 15
4	40 – 50	F	Magister	10 – 15
5	40 – 50	M	Bachiller	5 – 10
6	30 – 40	M	Magister	5 – 10

En tal sentido, la selección de los participantes fue intencional no probabilística a través del llenado de una ficha de requisitos que contemplaba cualidades consideradas como criterios de inclusión y a partir de la disponibilidad de cada participante (Hernández, Fernández & Baptista; 2006). Adicionalmente, como criterio de inclusión se consideró que los participantes brindaran su consentimiento informado (Anexo A).

Técnicas de recolección de información

Para abordar el estudio de las creencias docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje, se recogió la información a través de una técnica: la entrevista. Sin embargo, como parte de la preparación de cada cita, se ejecutaron una serie de observaciones exploratorias de clase a los diferentes participantes con miras a obtener información sobre prácticas metodológicas, tipo de interacción con los estudiantes, dinámicas de clase y otros fenómenos. Estas observaciones permitirían, en el esquema de intercambio de cada entrevista, discutir y profundizar aspectos claves sobre las creencias. Cada observación de clase fue filmada y sintetizada en el Anexo B.

Luego, a través de preguntas y cuestionamientos (Anexo C), se buscó conocer las principales creencias que los docentes sostenían sobre la enseñanza y el aprendizaje. Las preguntas hacían referencia a las concepciones docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje, y la forma como concebían el proceso de enseñar y aprender, por ejemplo, “¿Qué es para ti enseñar?”, “¿Cómo se enseña?”. Dichas preguntas son validadas por jueces internas y puestas a prueba en un piloto que permitió la generación de mejoras importantes para el estudio.

Procedimiento

Tras el contacto inicial con los posibles participantes, se explicó el objetivo del presente estudio y se solicitó su participación voluntaria. En ese sentido, el investigador hizo explícito su compromiso con la confidencialidad de las entrevistas realizadas, las filmaciones y las observaciones de clase y, además, acordó brindar los alcances de los resultados globales del trabajo de investigación. Dichos acuerdos figuraron en el consentimiento informado. Asimismo, se les indicó que podían abandonar la investigación en caso así lo desearan, y que, tras finalizar el estudio, todos los datos recopilados a partir de las entrevistas y observaciones serían destruidos. Finalmente, debido a las cualidades de los participantes y el tipo de trabajo

a realizar, no existió posibilidad de algún tipo de perjuicio hacia alguien.

Sobre la recopilación de los datos, la investigación se inició con el diseño prototípico de instrumentos semiestructurados que se aplicaron en un estudio piloto con dos participantes. A partir de la prueba de los instrumentos, se modificaron las preguntas iniciales de la guía de entrevista para ser más simples y abiertas. Además, se eliminaron preguntas que direccionaban a los participantes a aspectos específicos del proceso de enseñanza y aprendizaje. Un ejemplo de preguntas eliminadas son aquellas que consultaban por el rol de la motivación dentro de la clase o sobre el recojo de aprendizajes previos. Asimismo, se vio necesaria la incorporación de información de la realidad que sirva de contraste y explicación sobre los diferentes temas tratados por los profesores: la observación.

Fase de aplicación

La fase de aplicación comprendió dos etapas. La primera consistió en la observación y filmación de una de las clases de cada participante. En este punto, se planificó que la clase observada fuese a partir de la segunda semana del semestre académico. De esta forma, los alumnos y el docente tendrían tiempo previo para conocerse, lo cual evitaría los sesgos propios del encuadre inicial del curso. A partir de la observación, se categorizó la información de la clase desde la propuesta de Gagné, Briggs & Wager (1992) sobre los nueve momentos instruccionales (Anexo B) con miras a utilizar lo recopilado como insumo para el desarrollo de las entrevistas. De este modo, se permitiría al investigador contar con material previo para profundizar y comprender mejor los diferentes temas que el entrevistado pueda traer a colación. La segunda etapa fue la entrevista, momento en el que cada docente se reunió con el entrevistador, quien, en base a una guía semi-estructurada y la información de la observación, exploró sus creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje. A lo largo de la entrevista, los datos de las observaciones fueron utilizados múltiples veces, con el fin de

comprender mejor la intención de cada profesor cuando hablaba sobre motivar, enseñar, evaluar, entre otros conceptos.

Fase de análisis

El análisis de la información recopilada inició con la codificación inicial de las entrevistas. Dichos códigos fueron revisados y ajustados en diversas ocasiones y, posteriormente, agrupados en categorías asociadas a los objetivos de la presente investigación. Este procedimiento se hizo con la finalidad de atender mejor los contenidos expuestos por los participantes. La evolución de los códigos se dio en tres momentos bajo la retroalimentación del supervisor de la investigación y la codificación única del investigador. Para el final de la investigación, se diferenciaron alrededor de 35 códigos agrupados en distintas categorías.

Cabe resaltar que la codificación a desarrollar parte de la propuesta de Mansour (2008) respecto a la forma de organizar y categorizar la información. En este caso, las unidades de análisis se agrupan según aspectos asociados al discurso de los participantes y no a una propuesta teórica que brinde sentido a la información. Esto último llevaría a una pérdida de lo particular en cada participante.

Finalmente, a partir del contenido de las categorías y las cualidades de los participantes, se intentaron organizar perfiles prototípicos que dieran cuenta de las creencias halladas sobre la enseñanza y el aprendizaje.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Hay un gran determinismo del ejercicio docente, nacido y desarrollado en las experiencias de aprendizaje del profesor. Nadie hace lo que no sabe: “Como yo aprendí así se aprende”

Agustín Lombana

A continuación, se exponen los principales hallazgos de la investigación. Estos se organizan en dos secciones. En primer lugar, se presentan las conceptualizaciones y creencias recopiladas sobre la enseñanza. En segundo lugar, se muestran aquellas conceptualizaciones, y creencias vinculadas con el aprendizaje y los elementos asociados al aprender.

Acerca de la enseñanza

Las respuestas de la mayoría de los participantes sobre sus concepciones en torno a la enseñanza se refieren a un proceso de transmisión de información (1, 2, 4, 5 y 6). Sin embargo, en cada uno existe un matiz diferenciador vinculado al tipo específico de información a transmitir, así como al porqué de dicha transmisión.

En el caso de los participantes 1 y 5, la transmisión de información se relaciona exclusivamente a la transferencia de conocimientos y experiencias al alumnado:

1: “es la oportunidad de poder transmitir conocimientos, experiencias que ayuden a desarrollar a esas personas (...) esto que transmites va a ayudar a su desarrollo profesional. Van a estar mejor preparados”

5: “transmitir conocimientos y experiencias a los alumnos, darles lo que tú conoces

para que ellos puedan aplicarlo”

Sobre las viñetas, es importante mencionar que al hacer referencia al término conocimientos los participantes aluden a los contenidos temáticos propios de los cursos que tienen a su cargo. En cambio, con la palabra experiencias, se refieren a ejemplos sobre la aplicación de los temas tratados en el ámbito laboral. Esto fue posible confirmar tras contrastar la información de la entrevista con la de las filmaciones de clase.

1: “los conocimientos, pues, los conocimientos son las fórmulas y procesos que trabajamos en clase”

5: “El trabajo de práctica al final de la clase tiene que ayudarles a aterrizar los contenidos de la clase, a lo que les sirve en el trabajo, esa es la experiencia que al final quiero transmitir”

Asimismo, para el participante 1, la transmisión de información y experiencias tiene como objetivo el desarrollo profesional de los alumnos. Esto se entiende como una mejor preparación para enfrentar el mundo del trabajo y, en el caso del participante 5, la transmisión se encuentra asociada a la posibilidad de aplicar dicha información y experiencia en el ámbito profesional.

Respecto a las implicancias de dichas conceptualizaciones, en ambos casos parece existir una creencia implícita que apunta a comprender este proceso de transmisión como suficiente en sí mismo para impactar de manera directa el espacio laboral, ya sea a partir de brindar mejor oportunidades de desarrollo o la posibilidad de aplicación de conocimientos, sin la mediación de un proceso de transferencia que brinde sentido a los diferentes saberes desarrollados en un espacio académico. Dicha propuesta aproxima a los profesores a lo

planteado por Pozo (2006) sobre una teoría directa del aprendizaje, la cual “la simple exposición al contenido u objeto del aprendizaje garantiza el resultado” (p.120)

Por otro lado, con relación a las prácticas dentro el aula, existe una alta coincidencia entre lo expuesto como conceptualizaciones por los profesores y diferentes estrategias desarrolladas durante la observación de clase. Por ejemplo, el participante 1 hace énfasis a través de ejemplos en cómo lo trabajado tiene relación con prácticas específicas dentro del mundo laboral. Esto permite indicar, a lo largo de su discurso, cómo diferentes aspectos de lo tratado tendrá cierto determinismo en su vida profesional. Por su lado, el participante 5 hace mucho hincapié en la aplicación de lo revisado para la resolución de problemas de diferentes tipos en el ámbito de las operaciones y logística empresarial.

En el caso los participantes 2 y 4 la transmisión como conceptualización de la enseñanza se concentra nuevamente en los conocimientos o experiencias; sin embargo, ocasión el objetivo se asocia a la posterior disposición o capacidad para aprender por parte de los alumnos.

2: “Es la transmisión de conocimientos, es el estímulo que se le hace a una persona para que conozca por su cuenta, para que aprenda por su cuenta, es el entusiasmar a personas para que les guste lo que les estas transmitiendo y motivarlos a hacer lo que tú has planeado para que ellos aprendan más.”

4: “¿La enseñanza? Para mí es generar capacidades para que las personas puedan aprender conocimientos pero, o sea, lo que tú tienes de experiencia transmitirlo para que otros puedan captarlo y con eso generar capacidades propias ¿no? (...) estas capacidades para que puedan aprender por sí mismos”

En el primer caso, existe un mayor énfasis en la enseñanza, transmisión de

conocimientos, con un efecto motivacional en sí mismo. En el segundo caso, en cambio, las capacidades desarrolladas a partir de la transmisión de experiencias son las que permitirán que los alumnos puedan aprender por su cuenta, más no impulsarlos a que lo hagan necesariamente.

Además, al igual que con los participantes 1 y 5, parece existir la creencia explícita de que la mera exposición al conocimiento y experiencias va a permitir alcanzar los logros planteados según la conceptualización de cada profesor, lo que los posiciona nuevamente en una teoría directa del aprendizaje. En el caso del participante 2, se sobreentiende que la transmisión motiva en sí misma al alumnado hacia la búsqueda de nuevos aprendizajes. Sin embargo, esto no mediaría por el entrenamiento en capacidades y criterio para continuar realizando una búsqueda de información relevante fuera del curso. Mientras tanto, en el caso del participante 4, se concibe la transmisión de experiencias como suficiente en sí misma para brindarle al alumno la capacidad de aprender por su cuenta, sin ayudarlo a desarrollar aspectos de criterio o búsqueda de información.

Por otro lado, respecto a las prácticas dentro del aula, en ambos casos, nos encontramos con profesores que usan mayormente la exposición como medio principal para la transmisión de la información. En otras palabras, tienden a hablar a lo largo de los minutos sobre los temas que están desarrollando en la clase. Sin embargo, en el caso del 2, en el que la motivación por seguir aprendiendo es un componente de importancia en su conceptualización, existe mucho más dinamismo y esfuerzo por mantener alerta a los alumnos. Esto se logra a través de ejemplos, casos y anécdotas asociadas a los temas a trabajar, así como en un manejo del espacio mucho más activo y enérgico. En cambio, en el caso del profesor 4, encontramos una clase que se desarrolla con predominancia desde la mesa asignada al profesor. Por otro lado, en el caso del participante 6, la enseñanza se concibe como la transmisión de guías para hacer las cosas:

6: “Es transmitir lo que yo sé, ¿no es cierto?, pero no transmitir contenidos, si no transmitir en realidad el digamos este guías para hacer las cosas, o sea, transmitir temas prácticos porque los temas creo que de contenidos los teóricos son lo que uno puede buscar por su cuenta, no necesitas o agrega valor el que alguien te los diga, salvo que seas bien flojo y digamos necesites así como que el masticado”

A diferencia de los casos previos, el participante 6 no busca transmitir experiencias o conocimientos para que los alumnos, a partir de dicha transmisión, puedan encontrar aplicaciones o formas de solucionar diferentes problemáticas. En este caso, se hace alusión directa a la transmisión de guías para hacer las cosas, cuando, incluso, se subsume la transmisión de datos fácticos que servirían de soporte a dichas guías descritas por el participante. Es decir, mientras que en los dos primeros casos los participantes centraban su atención en la transmisión de “A” contenidos para el desarrollo de “B” actividades, en este caso, el participante se centra en la transmisión directa de la capacidad “B” y presume la capacidad de los alumnos para identificar previamente “A”.

No obstante, las prácticas dentro del aula no se diferencian mucho del resto de participantes. En estas, se aprecia un profesor que brinda datos e información para, a lo largo de su sesión, enriquecer los temas con una serie de ejemplos sobre la información que está transmitiendo a los alumnos.

La segunda forma de concebir la enseñanza es exclusiva del 3 y esta se verbaliza así:

3: “para mí enseñar es acompañar a los alumnos a que identifiquen sus capacidades de aprendizaje y que a partir de eso aprendan a ir tomando decisiones”

La presente conceptualización es diferente al resto en la medida que el énfasis se encuentra en la facilitación de un proceso que se centra en el alumno y no en el docente. Esto se debe a que la transmisión previamente descrita depende en mayor medida de los profesores y sus capacidades. Asimismo, se puede apreciar que no se centra en los temas a desarrollar en un determinado curso, sino en la facilitación de las capacidades del alumno para que pueda construir sobre los temas a trabajar en las clases. Sin embargo, en términos de las prácticas dentro del aula, no se aprecian diferencias significativas en función al resto de participantes de la investigación, aspecto que opaca la presente conceptualización.

Por lo tanto, respecto a las conceptualizaciones sobre la enseñanza, se puede indicar que existen aquellas que se centran en la transmisión de un conjunto de datos y, por lo tanto, se encuentran centradas en las capacidades del profesor (1, 2, 4, 5 y 6); mientras que una se concentra en la construcción de capacidades del alumnado para comprender el mundo y, por tanto, se encuentra centrada en el alumno y sus cualidades previas (3). Lo antes descrito se asemeja a lo hallado por Calderhead (1996) respecto a la concepción sobre la enseñanza como la transmisión del conocimiento y aquella donde es concebida como el proceso de guía de los estudiantes a lo largo de su aprendizaje.

Tabla 3

Resumen sobre las concepciones sobre enseñanza

	Conceptualización	Objetivo	Prácticas predominantes	Centro del proceso	Teoría implícita
1	Transmisión de experiencias y conocimientos	Desarrollo profesional	Discurso	Profesor	Directiva
2	Transmisión de experiencias y conocimientos	Motivarlos para aprender	Discurso	Profesor	Directiva
3	Acompañar en la identificación de capacidades	Tomar decisiones	Discurso	Alumno	Constructiva
4	Transmisión de experiencias y conocimientos	Desarrollar capacidad de aprendizaje autónomo	Discurso	Profesor	Directiva
5	Transmisión de experiencias y conocimientos	Aplicar lo aprendido	Discurso + ejercicios	Profesor	Directiva
6	Transmisión de procedimientos	Solucionar problemas	Discurso	Profesor	Directiva

Perfil docente y enseñanza

Por otro lado, respecto a las cualidades docentes que hacen posible la enseñanza tal y como es concebida, encontramos dos aspectos que los participantes consideran de relevancia.

El primero relacionado a la vocación y a la experiencia que los profesores tienen por y con el proceso de aprendizaje de los alumnos, el que el participante 1 considera necesario para asegurar los aprendizajes.

1: “pero el tema que pueda interactuar con los alumnos, mirándole a la cara y saber si te está entendiendo o que no te está entendiendo es un tema que nace de la experiencia y solamente cuando tienes vocación de querer dejar un aprendizaje significativo en tus alumnos, sino, no te importa ¿me entiendes? ¿no? sino, simplemente tú transmites tu clase, si aprendiste, bien, y sino, tu problema ¿no?”

En este caso, es posible apreciar cómo la vocación, la que se puede definir como una especie de motivación intrínseca por el enseñar, media la capacidad de los profesores para

establecer una mejor y mayor conexión con los alumnos. Este aspecto repercutirá directamente en la retroalimentación que el profesor pueda tener sobre la comprensión de los temas de clase por parte de los alumnos y, en última instancia, el desarrollo de lo descrito como aprendizajes significativos. Asimismo, de manera complementaria a la conceptualización sobre la enseñanza, al depender el éxito del proceso académico de su propia vocación y experiencia, nuevamente está centrando la capacidad de aprendizaje de los alumnos.

Respecto a las prácticas vinculadas a la creencia sobre la vocación como condición para reasegurar los aprendizajes, se observa que el participante 1 sostiene espacios de asesoría no remunerados fuera del aula de clase, conducta que él mismo relaciona con la fuerte vocación por su deber con los alumnos.

Por su parte, el segundo aspecto del perfil docente se relaciona a las cualidades que se consideran deseables en los profesores por parte de los alumnos.

2: “Yo quiero seguir siendo ese profesor que digan, oye que buen profesor este pata, ¿no es cierto? Por eso, no me gusta repetir lo que dice un libro, o sea, si repito lo que dice un libro es porque no tengo la experiencia suficiente, pero trato de no repetir lo que dice un libro, o sea, un libro y otro libro y otro libro, lo combino con un video y pongo casos personales para que sea un poco más variado...”

4: “eso es la solidez (...) yo pienso, con que presentas tus argumentos en la clase, ¿no es cierto? la consistencia en la exposición, la habilidad expositiva, para que el alumno sienta que tú de verdad sí tienes conocimiento del tema”

6: “Sí, por ejemplo, alguien que criticaba bastante las cosas, eso me parecía bueno, porque me parecía que había algo de él en la clase, o sea, no solo repetía el libro (...) hablaba sobre lo que pensaba, lo que escuchaba”

En los casos de los participantes 2 y 6, encontramos creencias asociadas a la valoración docente vinculada a la repetición o no de los contenidos de un libro. Ambos consideran que es necesario que el profesor aporte más desde la integración de otros saberes o desde su experiencia. Asimismo, en los dos casos, durante el desarrollo de las clases, se observan prácticas consistentes donde los profesores discurren por una serie de ejemplos y casos que brindan una aproximación global a un tema específico.

En el caso del participante 4, se hace énfasis en la solidez argumentativa y capacidad expositiva, donde se aprecia una importante creencia respecto a la percepción del alumno sobre el conocimiento de un tema por parte de los profesores, la solidez argumentativa y capacidad de discurso está vinculada a la percepción que los alumnos tienen sobre el conocimiento del profesor. Cabe mencionar que, en este caso, la profesora tiende a desarrollar clases predominantemente expositivas, aspecto que podría estar asociado a la necesidad de reasegurar elementos argumentativos y de discurso.

Entonces, se encuentran principalmente dos grupos de concepciones vinculadas al ser un buen profesor, aquellas que dependen de la valoración de los estudiantes y la que depende de cualidades previas de manejo del docente.

Tabla 4

Resumen sobre el perfil del buen profesor

	Ser buen profesor depende de	Creencia asociada	Consecuencia
1	Cualidades del docente	Tener vocación y experiencia	Aprendizajes significativos
2	Valoración del alumno	Integrar diferentes libros y experiencias	Ser considerado buen profesor
4	Valoración del alumno	Habilidad expositiva	Ser percibido como un profesor que tiene manejo del tema
6	Valoración del alumno	No repetir lo del libro y criticar los contenidos	Ser considerado buen profesor

Desarrollo del proceso de enseñanza

Por otro lado, respecto al desarrollo del proceso de enseñanza y las prácticas de mayor importancia dentro del aula de clase, los participantes consideran importantes una serie de aspectos. En primer lugar, encontramos temas vinculados a la consideración de los aprendizajes previos. En el caso del participante 3, se observa lo siguiente:

3: “Reconocer además que, eh, los alumnos ya vienen con conocimientos previos que fácilmente pueden ser utilizados en el proceso de enseñanza aprendizaje en el que estás, pero también pueden, si no lo sabes identificar y canalizar, ser contraproducentes en el propio proceso (...) si no tienes en cuenta lo anterior se pueden confundir y acabar entendiendo otra cosa”

Es posible apreciar que el uso de los aprendizajes no se relaciona a un aspecto específico de la enseñanza. Sin embargo, sí se observa una creencia relacionada al mal uso de los aprendizajes previos y su impacto negativo en el proceso de aprendizaje de los alumnos. No obstante, en las sesiones observadas, no se aprecia un proceso claro de indagación sobre los conocimientos previos de los alumnos, salvo la consulta sobre el recuerdo de los temas tratados en sesiones pasadas. En este sentido, la práctica apunta al recuerdo de los temas tratados, tarea cognitiva ligada a la memoria.

Por otro lado, los participantes 1 y 6 se enfocan en los aprendizajes previos desde la continuidad en el desarrollo de las clases.

1: “Porque mi clase lo veo como una historia, ¿de acuerdo? que se va contando en capítulos y, de alguna forma, como en las telenovelas antes de comenzar el nuevo

capítulo hay que recordar el anterior ¿no? para que se enganchen rápido con el tema”

6: “Porque sí me parece importante la continuidad, porque no son 4 o 6, 10 sesiones separadas, ¿no? finalmente es este, finalmente es parte del curso y para poder avanzar hoy día necesito que te acuerdes o tengas en la cabeza fresco lo de la anterior porque finalmente no son compartimentos estancos, hay una secuencia, toda, sí, o sea, toda se ha hecho de una manera pensando que lo anterior fue revisado y fue visto, entonces tú empiezas de cero, es como que pierdes lo anterior”

En las viñetas, es posible apreciar una diferencia importante entre los dos participantes. Mientras que el participante 1 considera la utilidad de los aprendizajes previos desde la reconexión y motivación de los alumnos para el desarrollo de la clase actual, el participante 6 sostiene un enfoque que apunta a la continuidad para la construcción de saberes de mayor complejidad, en donde la importancia está asociada a la base que los aprendizajes previos brindan para continuar el desarrollo de cada clase.

Cabe mencionar que en las observaciones de clase de estos dos participantes se aprecian prácticas semejantes a las del participante 3, en donde solo existe un énfasis en el recuerdo de temas tratados durante la sesión anterior. En este sentido, los tres participantes consideran que prácticas asociadas al recuerdo de temas podrían estar respondiendo a sus expectativas respecto al trabajo con aprendizajes previos.

Un segundo tema del que dan cuenta un conjunto de participantes se relaciona al dinamismo de la clase. Sobre este se señala lo siguiente:

2: “también tiene que ser un profesor motivador, un profesor que no se quede quieto, que en su clase, siempre este preguntando, que no solamente hable él, o sea, yo trato de hacer mis clases así, o sea, tratar de que no solamente yo hable, o que el mejor

profesor hable sino que les dé a los participantes ok hagan esto en 5 minutos conversen con la persona del costado para ver qué opinan sobre esto y eso lo he visto en mucho profesores, en muchos expositores y funciona , funciona, porque te da un descanso de estar viendo siempre el mismo pata parado (...) tener una clase más dinámica, un lugar donde los chicos no estén quedándose dormidos”

5: “A mí me captaba el hecho de que la clase sea tan dinámica, el hecho que sea tan dinámica, y que vas a entendiendo a pesar de que son temas relativamente difíciles y abstractos los vas entendiendo porque explica muy bien, porque te pone los ejercicios muy bien, ¿no?, y porque no te aburre, ¿no?”

En el primer caso, se relaciona el dinamismo de la clase a la motivación que el profesor pueda despertar en los alumnos. Este dinamismo se traduce en actividades como hablar por periodos cortos de tiempo, compartir experiencias con pares, realizar pequeñas actividades en la sesión de clase y, de manera general, no sostener actividades prolongadas. Además, en este caso, se aprecian en la visita al aula prácticas asociadas a lo descrito por el profesor, en donde a cada 10 o 15 minutos transcurridos de la sesión hay cambios en términos de la dinámica de clase, aspecto que, además, es acompañado por una gran energía que el profesor demuestra a lo largo de toda la sesión.

En el caso del segundo participante, el dinamismo se relaciona a la posibilidad de entender mejor los temas de clase, incluso, cuando estos sean más complejos. Esto se lograría a través del uso de ejemplos y una buena explicación de los contenidos de la sesión. Sin embargo, en este caso, si bien existe un constante uso de ejemplos por parte del profesor, así como la presencia de un discurso claro, la monotonía de la entonación sumada a aspectos no verbales de la comunicación, dejan la percepción de una sesión lenta y cargada.

En ambos casos, la energía y dinamismo de la sesión parece tener una relación más

estrecha con cualidades de personalidad de los profesores que con creencias o concepciones sobre la enseñanza. En este sentido, siguiendo la propuesta de Rokeach (1968) respecto a la estructura de las creencias, en la medida que las cualidades sean más cercanas a aspectos asociados a la identidad, es más probable encontrar fortaleza en el sistema y una consistencia general entre las conductas del individuo y las creencias que sostiene, como lo es el caso del participante 2.

Consecuentemente, en las observaciones de clase, se aprecia que el participante 2 sostiene prácticas semejantes a las que describe en su viñeta, mientras que el participante 5 mantiene un estilo más discursivo lo largo de la sesión. En tercer lugar, los participantes hacen referencia al uso de ejemplos como aspecto indispensable para el desarrollo de la clase. En el caso del participante 1, el uso de ejemplos se vincula a la posibilidad de comprender mejor un tema de clase.

1: “Tiene que ver con comunicarse con buena forma, ¿no? que el alumno te pueda entender, comunicarse no solamente es hablar con claridad, sino poner los ejemplos, que permitan la comprensión... en el caso de los chicos de 5to ciclo, por ser primera vez que llevan, parto al revés en la dinámica: en vez de partir de conceptos complejos hacia más fáciles, parto al revés, les pongo ejemplos más cercanos digamos a su vida familiar, porque recién se están en gestión. Le hablo de una contabilidad familiar, cómo sería, por ejemplo, el balance de tu familia”

Además, como es posible apreciar en la viñeta, se diferencia la cualidad del ejemplo según la experiencia previa que el alumno tenga sobre los temas a tratar, aspectos que nos lleva a pensar en la relevancia de los aprendizajes previos para el docente. No obstante, esta relevancia no se logra verbalizar de manera explícita al momento que él mismo hace

referencia al tratamiento de los saberes previos en clase.

Por otro lado, para el participante 2, el uso de ejemplos se encuentra ligado a la posibilidad de encontrar una utilidad en el contenido a ser revisado en clase:

2: “a ver, muchas veces en clase yo comienzo en las clases con un ejemplo, así como en los libros, porque yo aprendí eso de los libros, abriendo el libro te presentan un caso, trato de poner algunos ejemplos que según mi punto de vista son interesantes, creo que, que haces suponer que lo que viene a continuación, que es lo que yo les cuento no está en el aire (...) Y creo que con esos ejemplos hago que los chicos vean que lo que yo les estoy enseñando es súper práctico”

Por otro lado, respecto a las cualidades de los ejemplos a utilizar, los participantes 3 y 6 acotan lo siguiente:

3: “he llegado a la conclusión que funciona, es ponerles ejemplos de su día a día, ¿no?, es como, por ejemplo, este, les digo, no sé pues, a ver, me dices el mercado de gaseosas, para más o menos tocar algo que es cercano, ¿no?, o sea que está en nuestro día a día (...) porque sensorialmente es más difícil identificar esas diferencias para alguien que no tiene la praxis”

6: “Contar experiencias este y tratar de, digamos, una experiencia fácil, o sea, no una experiencia de la mega empresa, o sea, sino lo que me pasó a mí le pasó a un amigo, porque creo que eso es, y una experiencia no solamente mala ¿no?, que te capte a escuchar porque si son esas experiencias perfectas de mira como, no sé, para mí los perfectos son aburridos, entonces para mí las cosas que este jalan esta, como se llama,

que pueden sonar que de una manera lúdica entran al ojo para mí son las válidas o son las que se te quedan”

Es posible apreciar una tendencia por brindar ejemplos cercanos a los alumnos; sin embargo, en el caso del participante 3, la importancia de dicha práctica radica en la capacidad de los estudiantes para comprender temas complejos si estos no pasan, primero, por ser aspectos tratados desde lo cotidiano. En cambio, en el caso del participante 6, el uso de ejemplos cercanos responde a la capacidad de los alumnos de aprender con mayor facilidad los temas que son más cercanos a ellos y que, en sí mismo, son los necesarios en el proceso de enseñanza.

En cuarto lugar, los participantes aluden al nivel de exigencia dentro del aula. Sobre ello se acota lo siguiente:

1: “Porque ya la vieron en la clase anterior que fue muy denso, muy cargado, y lo llevas a complejizar, y entonces, sí pues, me gusta partir de repente del nivel que quiero que lleguen, al nivel que quiero que comprendan y después, voy bajando y voy incorporando digamos, a los rezagados (...) así conocen qué tienen que alcanzar”

6: “Luego, este... busco trato de buscar los temas más simples de entender o, por ejemplo, algo en lo cual yo trato de centrarme es no complicar en exceso el, digamos la forma como comprenden los alumnos (...) así van a entender más rápido.”

Tal como se aprecia en la primera y segunda viñeta, existen diferencias en la forma en que se trata el nivel de exigencia. En el primer caso, se parte de lo deseable en términos de complejidad para luego ir bajando hasta el nivel en que los alumnos puedan responder. Por lo contrario, en el segundo, se concentra en un desarrollo de mayor simpleza, aspecto que puede

facilitar la comprensión de los alumnos. De manera específica, en el primer caso, es posible que dicha práctica esté asociada a otras creencias sobre el rol de la exigencia en el aula de clase, tal como se muestra en la siguiente viñeta:

1: “distinguir lo que es ser el buen profesor, que busca que alguien obtenga un aprendizaje significativo para su vida ¿no?, eso me puede distinguir de alguna forma que en los cursos que yo dicto, se perciben como de mayor nivel con respecto a otros cursos similares y de la misma, de la misma especialidad en otras universidades. No estás en un concurso de simpatía sino un concurso de, si quieres llamarle concurso de enseñanza aprendizaje, donde estás formando profesionales que se van a enfrentar luego a un trabajo y tú le vas a dar la licencia para que ellos actúen”

5: “alguien me dijo alguna vez, escuché a alguien que es profesor y decía: bueno si tú, si nosotros queremos mantener el nivel, no nos debemos concentrar en los alumnos promedios sino en los mejores alumnos, o sea en los mejores alumnos son los que deben marcar el paso, entonces yo trato de concentrarme en los mejores, si el mejor alumno están o los más cumplidos para mi está bien, los demás tendrán que acoplarse o tendrán que jalar el curso, porque la idea cuando tú te metes en cualquier cosa es que le saques provecho”

Es posible apreciar, en el primer caso, que la exigencia de clase se encuentra relacionada a la posibilidad de tener mejores resultados con los alumnos al final del proceso de aprendizaje, pero a la vez con el ser concebido como un buen profesor, en este sentido la exigencia viene desde lo considerado como apropiado por el docente; sin embargo, en el segundo, la exigencia parte de una medida establecida por los alumnos, y se sostiene la creencia que el mantenimiento de este nivel de exigencia va a permitir que el grueso de

alumnos le pueda sacar provecho al curso.

En términos de las prácticas dentro del aula de clase, los cursos asociados a los participantes 1 y 5 son percibidos por los estudiantes como altamente demandante, aspectos que estaría brindando consistencia entre las creencias y las prácticas en clase.

En quinto lugar, uno de los participantes hace alusión a la cantidad de temas a tratar a lo largo de las sesiones de clase:

4: “cada vez yo estoy convencida de que mientras menos temas des en la clase es mejor, ¿no?, porque los aprenden más a fondo y empiezan a asociar las cosas una con la otra.”

Si bien la viñeta previa guarda relación con las prácticas dentro del aula, es importante indicar que el participante no brinda un espacio explícito donde se asocien los temas revisados durante una sesión de clase con otros aspectos del curso. Por este motivo, es posible que exista una creencia implícita en la que el participante considere que el simple hecho de tratar un solo tema permite que los alumnos, por su cuenta, asocien a otros aspectos del curso, es decir, una transferencia automática.

En sexto lugar, dos participantes refieren la importancia de la retroalimentación que reciben por parte de los alumnos para modular su avance dentro de una sesión de clases.

1: “Cuando yo transmito un concepto que puede ser nuevo, y difícil de captar a los alumnos, lo suelto el concepto y veo las caras. En la reacción, me doy cuenta si lo han asimilado o no lo han asimilado. Entonces, bajo de un ejemplo profesional y normalmente una buena parte lo entiende. Pero veo que una buena parte todavía no siguen entendiendo, entonces, tengo que bajar a un nivel de ejemplo más familiar,

más coloquial, que permita asimilar el concepto, a eso yo le llamo si quieres claridad”

4: “Antes que yo, o sea, yo lo que trato en la clase es conforme voy avanzando irles preguntado a ellos, ¿no?, lo que hago es generalmente pregunto para que ellos me den la respuesta y, en función de lo que ellos responden, uno va avanzando ¿no?”

En el primer caso, observamos una creencia en la que se considera que la reacción de un alumno puede dar cuenta del nivel de asimilación de un tema determinado, mientras que, en el segundo, es la respuesta explícita de los alumnos es la que puede dar cuenta del nivel de comprensión de un tema. Respecto a las prácticas dentro del aula de clase, en ambos casos, tienden a haber preguntas sobre el nivel de comprensión de los alumnos. Sin embargo, estas apuntan a una consulta dicotómica sobre la comprensión o no comprensión del tema, mas no a conocer la forma en que se ha comprendido lo visto en clase. Esto fortalece la hipótesis sobre la mera exposición a los temas de clase como suficiente en sí misma para fomentar aprendizajes significativos. Finalmente, uno de los profesores hace alusión a la evaluación de los aprendizajes:

6: “Yo creo que es importante porque es una manera, creo que es una forma de cerrar el círculo, o sea, ya le transmitiste un montón de cosas, pero tiene que haber una instancia para realmente, es como tu termómetro, para medir qué tanto quedó en estas personas, porque a veces el examen escrito, o sea, tú estudias para, para, porque estás acostumbrado al examen escrito y estudias para eso, este, pero creo que algo que te rompa el esquema o algo que te haga o sea, en un menor tiempo de una manera más espontánea, más tuya, el llegar a una conclusión creo que eso sí es bueno, y este, y es como profesor la única forma de medir si es que ha quedado algo de lo que has dicho. Este, claro, digamos, y esa medición tiene que ser claro sobre lo que tú mismo has

hecho en las clases, no en lo paralelo, no en lo tangencial”

Se aprecia una concepción de la evaluación como un instrumento para conocer cuánto de lo visto en una clase ha quedado en las personas. Además, el participante discute brevemente la necesidad de generar nuevos mecanismos que sean más eficientes y efectivos en términos de tiempo y confiabilidad. Sin embargo, en términos de la práctica, no es posible apreciar en la observación de clase alguna estrategia de evaluación a lo largo de la sesión.

Creencias sobre la enseñanza

Por otro lado, con relación a las principales creencias que los profesores sostienen sobre los procesos de enseñanza, encontramos lo siguiente. Respecto al ambiente de clase, el participante 6 indica:

6: “yo te soy sincero. Cuando me siento a gusto siento que la clase brota muchísimo mejor, porque es cero estrés y estás simplemente una secuencia pero compartida con los demás. Si la clase, por ejemplo, no es participativa para mí mismo resulta difícil, porque siento que, o sea, que algo no está funcionando bien y siento que, por parte de los alumnos, es importantísima esa confianza para poder este consultar, para poder aclarar dudas, para poder este ir un poco más allá de simplemente recibir lo que el profesor te dice, sino querer indagar un poco más. Si el profesor no genera ese ambiente, en el cual se propicien las preguntas que se yo, o sea, no siento que lo aproveche, puede ser que lo aprendas, pero siento que no llegas a aprovecharla al 100%”

En la viñeta anterior, es posible apreciar una creencia sobre la necesidad de generar

un ambiente de confianza y gusto, por parte del profesor, para que la clase “brote” mejor, donde el brotar hace alusión a la posibilidad que los alumnos tienen de intervenir y aprovechar mejor la sesión. Además, es posible afirmar que el participante considera que de no existir esta confianza el participante no irá más allá de solo recibir lo que el profesor. Asimismo, en términos de transmisión, lleva al aula de clase lo último, incluso, a pesar de que la conceptualización del profesor sobre la enseñanza se relaciona a la transmisión de información.

Asimismo, el participante 6 presenta una creencia relacionada a la preparación previa del profesor.

6: “yo si siento que hay una parte de preparación previa, de, de organizarte, para que realmente perciban lo que les estás diciendo y no sea justamente una ... cantidad de, ni siquiera de conocimientos, si no, de digamos de temas medios paporreteados, por ejemplo, cuando yo he tenido que preparar una clase, sí, sí me he dado cuenta de que, por ejemplo, algo está muy teórico o me va a ser muy difícil transmitirlo porque ya ha dejado de ser mío, entonces, si veo que es un tema que yo no manejo, y que no manejo la práctica, porque me ha pasado, ¿no es cierto?, porque es un curso grande, y que este, y tengo que investigar muchísimo un tema, trato de a pesar de eso contactarme con gente que lo vea en el día a día, para qué, para conocer como es la aplicación de eso, porque si no lo que voy a transmitir es una verborrea digamos de datos, pero, no, nada va a quedar en ellos, y probablemente alguien que lo mire diga si está muy bien, pero para los alumnos va a ser letra muerta, o palabra muerta, lo digo porque a mí me ha pasado, y yo sí me daba cuenta”

En la viñeta previa, es posible apreciar una serie de creencias de gran importancia

para el participante. En primer lugar, se observa la relación que se establece en la preparación de la clase y la posibilidad de que los alumnos reciban de manera adecuada el contenido de la sesión. En este punto, la preparación significa que el profesor “haga suyo” el tema a partir de la investigación y la consulta con personas que lo manejen en el día a día para que deje de ser una aproximación teórica. Este aspecto coincide con lo que el profesor concibe sobre la enseñanza como la transmisión de guías para hacer las cosas, en donde la teoría, disponible en un libro no basta para satisfacer dicha necesidad. Finalmente, se indica que de no transmitirse la información de esta manera, con guías y ejemplos, en los alumnos no quedará nada.

Una tercera creencia presente en el participante 4 se relaciona al rol de la participación en las clases.

4: “La participación es lo que te da el elemento para que tú te puedas dar cuenta de si está funcionando o no lo que les estas diciendo. Porque, si no por medio de las caras, yo puedo adivinar sí quien está interesado y quien no, pero, no sé hasta qué punto lleigo el mensaje ¿no? Entonces, si es que, tú logras que haya algún tipo de participación entonces, ya te vas dando más cuenta ¿no? Entonces, es como un, una señal que tienes ¿no?, y además la participación también ayuda un montón. Como yo siempre les digo ¿no? Una pregunta de ustedes me puede ayudar a explicar alguna cosa y sí ayuda bastante ¿ah?, ha habido a veces buenas participaciones o malas, que te permiten explicar un montón a partir de eso ¿no? Hasta desviar un poco la clase, y explicar, ¡verdad!, no había dicho esto, ¿no? Entonces, si fluye la clase mucho más rápido ¿no? Pero es difícil, es bien difícil con los alumnos lograr la participación”

En esta viñeta, es posible apreciar cómo existe la creencia de que la participación en

clase va a ser una guía importante para comprender qué los alumnos están comprendiendo y qué no del desarrollo de la sesión; sin embargo, se identifica la participación como punto difícil de lograr por parte de los alumnos. Asimismo, es importante recalcar que, a lo largo de la observación de clase, el participante no brinda muchos espacios que propicien la participación de los alumnos de manera explícita, conductas que puede estar reafirmando la creencia sobre la falta de participación.

En cuarto lugar, los participantes 1 y 4 señalan una serie de creencias asociadas a aspectos contextuales que afectan el proceso educativo. En ellas, se indica lo siguiente:

1: “Creo que ahora los chicos, no sé si bueno o malo, pero simplemente la tienen más fácil. El acceso a la universidad, y posiblemente, de mi promoción, muchos veníamos queriendo sobresalir, entonces, había un poco más de esfuerzo por, me da la impresión, ¿no?, de repente más esfuerzo por querer ser mejores, entonces había un poco más de dedicación, creo, también es cierto habían menos distracciones, si tenías televisor en tu casa ya era bastante, ya hasta ahí llegabas, pero no habían más distracciones, es posible que haya eso, y no digo que lo de antaño sea mejor que lo de ahora, no, simplemente digo que es diferente y posiblemente no habían tantas distracciones y posiblemente asumíamos qué era lo que debíamos hacer, ahora los chicos pues, equilibran su tiempo digamos entre muchas actividades”

4: “Porque es más preocupación por el alumno, o sea, no solamente te interesa dictar la clase, sino a ver, ¿por qué no entendiste?, ¿qué paso? Más dedicación, pero claro, eso no se puede hacer siempre, o sea, si tienes salones muy masivos no lo puedes hacer, pero si puedes entender por qué un alumno no está entendiendo, si conversas con él, yo creo que sí”

En la primera viñeta, se hace alusión a dos aspectos. En primer lugar, que los alumnos, actualmente, tienen más sencilla la vida universitaria y, consecuentemente, no existe un esfuerzo por sobresalir. Dicha creencia puede estar asociada a las convicciones que el profesor sostiene sobre la exigencia dentro del aula. En segundo lugar, indica que en la actualidad hay mayores distractores, aspecto que influencia la dedicación de los alumnos en sus estudios en la medida que se ven en la necesidad de equilibrar sus diferentes actividades con la universidad. En ambos casos, se posiciona al alumno como un ser que es pasivo ante dichos fenómenos contemporáneos. La segunda viñeta hace alusión a la masividad de los salones de clase, en donde se relaciona la cantidad de alumnos a la dificultad para promover clases participativas, donde la participación está relacionada a la posibilidad de aclarar dudas. Dicha creencia brinda sustento a prácticas dentro de la clase del participante 4, en la medida que es un espacio con pocas oportunidades explícitas para participar.

Finalmente, encontramos una serie de creencias ligadas a la carrera de la que participan forman parte como profesores. Sobre las cualidades exclusivas de la formación disciplinar, se aprecian las siguientes viñetas:

1: “Entonces, el aprendizaje está en la medida en que ese conocimiento tú lo puedas aplicar para saber una solución concreta. En la medida que no puedas resolver algo, se puede quedar digamos, en la especulación y para mí es muy claro, porque como yo soy hombre orientado al tema de la gestión empresarial, entonces es difícil que tú en la vida empresarial te quedes en la mera meditación y en la reflexión que podría ser muy bien posiblemente en otras áreas, pero, en el mundo de la gestión, tienes que llevarlo a una solución y los cursos que yo enseño en gestión le transmito un conocimiento, pero no solamente quiero que se queden en eso, sino que lo puedan comprender en un contexto y que les sirva para tomar una decisión para interpretar

una información”

2: “yo creo que una cosa es estudiar filosofía y otra cosa es estudiar ingeniería ¿no? Entonces, seguramente los filósofos sabrán mucho, pero se mueven... en las ideas ¿no? En cambio, los ingenieros se mueven en lo concreto, este entre los ingenieros y los filósofos hay una serie de carreras y yo creo que la mía yo soy administración, está más bien pegada a la ingeniería que a la filosofía”

3: “en esa medida yo creo que es darles las herramientas, pero no solamente dárselas con un manual, si no que ellos realmente (enfaticando) sepan usar las herramientas ¿no?, o sea, yo creo que es una carrera en la que tienes que tener en claro estructuras conceptuales, pero es muy este, es muy práctica, ¿no?, y en la práctica tú eres quien usas las herramientas, no es otro, y tú eres quien aprende los trucos que luego vas ir viendo que en la aplicación tienes que utilizar, ¿no?, o sea, trucos en el buen sentido de, hay mejores manera de hacerlo”

5: “Bueno, los beneficios serían pues que primero yo pongo en práctica lo que, lo que, parte de lo que he leído ¿no? Entonces, sé para qué me sirve y, entonces, cuando paso yo a rematar con la parte teórica como que ellos pueden estar más motivados a prestar atención porque dicen ok, esto sirve ¿no? Se usa acá, pero lo que la parte teórica tiene, la pongo porque podría no dejarla ahí que se quede solo con la lectura, simplemente por el hecho de que no puedan, no generalicen lo empírico que vieron en el segundo momento”

En las viñetas previas, se aprecia el fuerte énfasis en la creencia asociada a la naturaleza de la disciplina con la que se forma a los alumnos y la importancia de los aspectos de aplicación como resultados de aprendizaje en los cursos, a la posibilidad de aplicar lo revisado en las sesiones para solucionar problemas, encontrar soluciones, gestionar una

empresa, etc. Si bien es una creencia que comparten los seis participantes de la investigación, solo en el caso del participante 4 no se identifican espacios puntuales dentro de la dinámica de clase que dé lugar a la aplicación de los contenidos por los alumnos. Sin embargo, cabe mencionar que este es un curso que tiene un espacio exclusivo de prácticas. Además, es importante destacar que, en el caso del participante 5, la aproximación práctica a los contenidos también permite la posterior comprensión y motivación con los aspectos teóricos del curso, por lo que este sería el único participante que resalta explícitamente la importancia de también comprender la teoría detrás de lo aplicativo.

Acerca del aprendizaje

En relación al aprendizaje, se ha identificado una conceptualización única por parte de los participantes; sin embargo, dicha propuesta guarda diferencias internas que la subdividen en dos grupos. El primer grupo, conformado por los participantes 1, 4 y 5, vincula el aprendizaje con la capacidad de los alumnos para retener un contenido y, posteriormente, aplicarlo en la resolución de un problema, su aplicación en una situación determinada o su uso en general.

1: “Es la posibilidad de que el alumno tenga un conocimiento que lo pueda aplicar a una solución de una situación concreta ¿no? De alguna forma, los problemas que yo dicto tienen solución concreta; o sea, no se queda en el tema. Quieres resolver un problema de inversiones, ok, el conocimiento básico; es 1, 2 y 3. Estas son las situaciones y debes tomar esto. Si no lo puedes aplicar, eso no sería aprendizaje”

4: “O sea, no es solamente “me contaste tal cosa, y se me quedó; no se me quedó”. Eso depende de mi memoria, pero qué he aprendido es haber entendido este, y poder luego yo hacer un análisis con eso que tú me has dado (...) son cosas que te van

formando en tu experiencia; o sea, tu experiencia de formación es algo que tú vas acumulando. Entonces, yo puedo tener conocimientos de economía, pero, básicamente, puedo no estar actualizada en economía ¿no? Pero hay conocimientos básicos que sí ya los tengo, que se me quedaron, ¿entiendes?, y que ya están integrados ¿no? en mi conocimiento general, y que los puedo aplicar después; entonces, tiene mucho que ver con la capacidad de razonar”

5: “interiorizar algo es más fácil que lo pongas en práctica, ¿no?, eh, yo no veo la enseñanza como...como simplemente el adquirir el conocimiento y no usarlo, ¿no?, sino para mí es adquirirlo y utilizarlo, y lo... lo... lo veo en mi vida propia, ¿no?; o sea, yo cada cosa que aprendí en la universidad, me pregunto “oye y esto me sirvió, o esto no me sirvió, esto lo puedo poner en práctica, esto no lo puedo poner en práctica”

En el caso de los participantes 2, 3 y 6, se sostiene únicamente la parte de la conceptualización asociada a la retención de un contenido.

2: “yo creo que los alumnos han aprendido cuando luego te pueden contar todo lo que recuerdan de la sesión anterior; se llevan algo que queda con ellos”

3: “Los aprendizajes son la serie de contenidos, experiencias, actitudes con las que los alumnos se quedan después de haber cerrado una sesión de clase (...) en algunos casos, es información de varias sesiones que en su conjunto constituye un aprendizaje”

6: “El aprendizaje yo creo que es, o sea, si la enseñanza es aquello que impartes, ¿no?, que tú das, que tú brindas, el aprendizaje es con lo que te quedas, lo que realmente te llevaste después de haber estado en un curso, de haber estado en una charla, de haber estado en tu día a día, porque tú aprendes en todo momento. Entonces, este, digamos,

aquel mini procesito que tienes tú, de encontrar la manera que para ti es buena de hacer las cosas o de captar algo, para mí es básicamente hacer las cosas, porque este, porque yo siento que la parte de conocimientos; por ejemplo, un buen aprendizaje para mí es aquellos datos claves tenerlos siempre a la mano”

En ambos casos, el aprendizaje está fuertemente vinculado a la memoria de los alumnos y su capacidad para recordar los contenidos, motivo por el que se puede indicar que los profesores no perciben la necesidad de movilizar estructuras mentales internas (esquemas) para el desarrollo de nuevos aprendizajes, mas si asociar una serie de contenidos para asegurar su recuerdo. Esto posiciona a los profesores en un paradigma asociacionista respecto al desarrollo de aprendizajes.

Tabla 5

Resumen de las concepciones sobre aprendizaje

	Conceptualización	Objetivo	Teoría de aprendizaje
1	Sostener en el tiempo un conocimiento	Aplicarlo a una situación concreta	Asociacionista
2	Repetir la información obtenida	No delimitado	Asociacionista
3	Contenidos, experiencias y actitudes almacenadas	No delimitado	Asociacionista
4	Contenidos que quedan almacenados	Desarrollar la capacidad de razonar	Asociacionista
5	Adquirir conocimientos	Para usarlos en la resolución de problemas.	Asociacionista
6	Lo que se queda después de la clase	No delimitado	Asociacionista

Perfil del alumno y aprendizaje

Respecto al perfil de los alumnos, se aprecian diferentes creencias vinculadas a cualidades de los estudiantes que afectan el proceso de aprendizaje. Un primer grupo se relaciona con el seguimiento que hay que ejercer para lograr que los alumnos aprendan en

clase.

4: “Y a muchos les cuesta pasar del colegio a la universidad por eso, ¿no?, porque de repente nadie me está obligando a hacer las tareas, nadie me está revisando si las hice o no”

3: “a veces se me va la mano, en que los dejo muy (...) o sea "es tu proceso y yo te acompaño”, pero creo que, por la madurez de los alumnos, ellos necesitan un acompañamiento mucho más cercano también, ¿no? Creo que la formación base con la cual vienen la mayoría de los alumnos los ha acostumbrado a una dependencia excesiva al docente, los han acostumbrado a no investigar, los han acostumbrado a que, eh, eh, tomen como ley aquello que tú dices, cuando no necesariamente es así ¿no? O sea, yo creo que lo que se debe de despertar es una espíritu más crítico entre ellos y frente al propio proceso ¿no?”

En ambos casos, se aprecia la creencia asociada a la necesidad de generar un espacio de seguimiento de mayor cercanía para asegurar que los alumnos alcancen con éxito ciertos logros académicos; sin embargo, en el caso del participante 4, dicho seguimiento responde a una posible creencia implícita que posiciona a los alumnos como personas que solo funcionan en un marco de obligaciones delimitadas y control cercano. Esto elimina la posibilidad de generar motivaciones asociadas al proceso de aprendizaje que nazcan desde ellos. Lo antes descrito, con relación a las observaciones de clase, es consistente en la medida que el profesor no desarrolla abiertamente espacios de motivación, mas sí preguntas frecuentes que buscan indagar sobre el estado de los alumnos respecto a los temas de la sesión. En el caso del participante 3, se asocia dicha necesidad a un mal trabajo previo con los alumnos, en el que ellos no son los responsables de dichas dificultades, sino la educación básica a través de

su manejo con los alumnos.

En segundo lugar, se encuentra una creencia asociada a la edad de los alumnos, en la cual, de manera general, se opina que el trabajar con personas más jóvenes mejora la transmisión de información.

1: “Me es más fácil, más familiar, encuentro gente alrededor de los 20 años, que todavía se puede trabajar, se puede moldear (...) Porque están más abiertos al aprendizaje, puedes transmitir más allá que conocimientos y estos jóvenes en gran proporción me lo permiten. O sea, puedes hacer una función, más allá de transmitir conocimientos con ciertas habilidades, cosa que no sé si lo puede, cosa que no sé si lo puedas, no se puede en postgrado porque encuentras gente ya formada, ya mayor, en el cual ya tiene tienen una formación, y ahí sí el tema es transmisión y darles habilidades para (...) y como que no te comprometes mucho con el desarrollo del alumno”

Además, en la sección final de la viñeta anterior, es posible apreciar cómo esta dificultad en potencia con alumnos de mayor edad se traduce en la falta de compromiso con el desarrollo de los alumnos.

Tabla 6

Resumen sobre el perfil del buen profesor

	Cualidad	Creencia	Consecuencia
1	Alumnos jóvenes	Aún se pueden moldear	Mayor compromiso con el desarrollo
3	Necesidad de seguimiento	Cuesta para a la universidad	Mayor seguimiento a los alumnos
4	Necesidad de seguimiento	En formación básica los acostumbraron a eso	Mayor seguimiento a los alumnos

Creencias sobre aprendizaje

Por otro lado, en lo referido a las principales creencias que los profesores sostienen sobre el aprendizaje, encontramos algunas relacionadas a la forma en que los alumnos aprenden.

3: “Hay otros que son más discursivos, hay otros que son más visuales. Es como, por ejemplo, hay algunos chicos que leyeron a Túpac en la web y más o menos se formaron una idea bastante clara porque sí. Este grupo me parece bien particular en el sentido que son bien moscas; hay otros que necesitarán que fuéramos, y no es que vimos gran cosa, pero el hecho de palpar la realidad les hizo que tuvieran claro de lo que están hablando. Hay otros que el discurso es lo que les, les permite dinamizar ese proceso que yo le he llamado de “apropiarse de la realidad”, ¿no?, eh, y digamos esas serían las formas, ahora no he respondido a tu pregunta, “¿qué cosa es aprender?” Esa era, ¿no?”

1: “Sí, y no lo considero mal ah, no, yo no veo mal que un chico jale por segunda o por tercera si es que es necesario, porque posiblemente tiene que pasar su proceso. O sea, tiene que darse cuenta de que, en algún momento, tiene que dedicarle tiempo ¿no? O sea, tampoco es cuestión de bajarle la valla para que el pase ¿no? No creo que ese sea el camino”

4: “No, yo creo que sí, ¿no? De acuerdo al aprendizaje, a la forma de aprendizaje que uno tiene lo va a aplicando en todo. O sea, si ya existe un esquema de aprendizaje en tu cabeza, eso lo, desde niño yo creo, se te queda, ¿no?, y vas como que, es difícil cambiar, es bueno cambiar, no es que, o sea, no es, no es necesariamente bueno seguir exactamente la misma manera toda tu vida ¿no? Es bueno ver otras maneras de

aprendizaje, pero es un poco difícil ¿no?, como que uno se acostumbra cómo procesa las cosas”

En el caso del participante 3, existe la creencia de que los alumnos tienen diferentes formas de aprender, lo que se traduce en la preferencia sensorial por una vía de ingreso de información. En este sentido, algunas personas aprenderían mejor viendo; otros aprenderían mejor leyendo o escuchando, etc. Sin embargo, en términos de las prácticas dentro del aula, en la medida que el discurso es la estrategia de preferencia del docente, no se observan matices que permitan diferenciar distintas aproximaciones del profesor según el mejor canal sensorial para cada alumno.

Luego, el participante 1 hace referencia a los tiempos que una persona puede necesitar para comprender un determinado tema, e indica que existen alumnos que pueden demorar más que otros y eso es regular; sin embargo, la capacidad para comprender los temas estaría ligada, desde la viñeta, a la dedicación de los estudiantes en términos de inversión de tiempo, lo que se puede interpretar como el esfuerzo que el alumno deposita en el curso. La creencia antes descrita invisibiliza las posibles cualidades diferenciales de los alumnos al enfrentarse a diferentes contenidos de clase, asumiendo equivalencia en sus capacidades previas para que, solo el esfuerzo, delimite su capacidad de avance.

Sobre el participante 4, existe la creencia de que las personas tenemos formas predeterminadas de aprender, llamados por el participante esquemas de aprendizaje. Se considera que estos son difíciles de cambiar y que nos acompañan toda la vida. Sobre dicha creencia, se comprende que el profesor tiene un bajo impacto en las formas en que los alumnos se aproximan a los temas de clase. Por ello, es consistente la existencia de prácticas asociadas al uso de discursos en el aula que solo buscan exponer una serie de contenidos para que los alumnos, con los recursos predeterminados que tengan a la mano, logren

aprehenderlos.

En segundo lugar, con relación al rol de la motivación en el aprendizaje, los participantes 2 y 4 señalan lo siguiente:

2: “Pueden haber dos personas que estén sometidas al mismo estímulo, también, y ya por características internas, las personas (...) unas aprovechan más de conocer lo que no conocen y otros aprovechan menos de conocer lo que no conocen; también depende de cada uno, o sea, no es solo lo que venga de afuera, sino también qué tan motivado estás tú (...) cada persona tiene, pues, sus características diferentes; cada persona la motiva unas cosas y no otras. Este... por ejemplo, a mí no me motiva el marketing de las PYMES, no me llama la atención, me parece que es muy primitivo, me interesa más lo que hacen las grandes empresas, no sé porque, no sé de qué, de qué parte dependa que me interesen más una cosas que otras.”

4: “Sí, o sea, sí, creo que le doy bastante importancia a esa etapa, porque ahí, o sea, el aprender responde a algo ¿no? Si yo quiero aprender, es porque siento alguna necesidad de saberlo; entonces, tengo que buscarlo ¿no? No me va a venir solo. Entonces, esa búsqueda, esa investigación es lo que me permite estar abierto, ponerme a disposición, de ser una esponjita de donde me pueda captar algo ¿no?, si no abro esa búsqueda, difícilmente voy a poder captar; el entorno me puede estar dando un montón de cosas, un montón de estímulos y de información, pero, si yo no abro la búsqueda, no las voy a recibir, ¿no? Entonces ahí hay como una disposición a recibir.”

Es posible observar cómo, en la primera viñeta, el participante 2 reconoce la importancia de la motivación por parte de los alumnos, ya que les va a permitir aprovechar más los aspectos a conocer dentro de un curso. Sin embargo, aparenta ser una motivación que

es determinada por cualidades de las personas y que, en el ejemplo del profesor, incluso no puede ser comprendida en términos de su origen. En este sentido, puede haber una visión determinista sobre lo que motiva a las personas y lo que no las motiva. La consideración que existe sobre la motivación es consistente con prácticas asociadas al sostenimiento de la atención de los alumnos a través de aspectos de manejo del aula, así como en el dinamismo del tratamiento de los temas en clase.

Por otro lado, el participante 4 concibe la motivación como la disposición para iniciar la búsqueda de algo, dado que dicha disposición apertura al alumno a las experiencias que constituirán aprendizajes. Además, a diferencia del profesor anterior, se entiende de manera implícita que uno lleva a los alumnos hacia esta disposición, siendo la motivación un aspecto en potencia para todos los participantes de una clase. Sin embargo, al revisar las filmaciones de clase, no se identifican momentos específicos en los que el profesor pueda estar generando este espacio de disposición para el aprendizaje.

En tercer lugar, se recoge una creencia asociada a lo aprendido por los alumnos en contraste con lo desarrollado por los profesores; sobre esto los participantes 6 y 4 señalan lo siguiente:

6: “O sea, porque tú puedes enseñar lo que te dé la gana, pero que ellos aprendan es otra historia, lo que tú buscas es que aprendan. Entonces, tienes que lograr detonar ese proceso (...) no hay nada como tu cuaderno y eso es algo con lo cual yo estoy totalmente de acuerdo. O sea, que me manden el ppt si yo no he apuntado no sirve para nada; es como estudiar con el cuaderno del costado. O sea, tú te entiendes con tus notas, tú te entiendes con tus garabatos y yo por eso entiendo que el alumno al copiar, o sea, eso de no copien porque les voy a mandar el ppt es mentira, o sea, el ppt es una buena ayuda es una buena guía, pero tú estudias de tus notas porque sabes que

es lo que te quedó: sabes lo que fue para ti lo importante”

4: “Eso es un poco difícil. Bueno, hay, yo creo que hay dos partes: una parte que son los conocimientos que tú les das producto de tu experiencia, y la otra es tratar de hacerlos pensar un poquito sobre cómo resolverían las cosas, entonces, desde su propia experiencia ¿no? Entonces, nunca lo que transmites va a ser igual a lo que ellos pueden captar ¿no? Entonces, lo que trato yo es de darle mis conocimientos y tratar de ver cómo los pensarían ellos ¿no? Eso es un poco el proceso que pienso podría ser de la enseñanza ¿no?”

El participante 6 explicita de manera clara una creencia importante para el desarrollo de las clases: lo que se enseña no es lo que los alumnos aprenden. Dicha verbalización apertura la discusión sobre la potencialidad de la mera exposición a la información para lograr que los alumnos, en términos del recuerdo, se lleven consigo los temas de importancia en la clase, conceptualización que el mismo participante elabora respecto a la enseñanza. Además, es importante mencionar la identificación de herramientas que les permite tangibilizar cómo los aprendizajes son distintos entre los alumnos, como las notas del cuaderno; sin embargo, en ningún momento de la clase solicita que los alumnos lean o expliquen alguno de los temas que se están tratando, situación que lleva a concluir que estas posibles diferencias no son recogidas por el profesor para asegurar aprendizajes consistentes con su propuesta de clase.

En el caso del participante 4, también existe la creencia explícita de que los conocimientos que se transmiten nunca van a ser los mismos que los que el alumno capta, y se formula una estrategia en la que el profesor debe observar cómo los alumnos piensan los contenidos que se transmiten. Esta es una propuesta que el profesor no logra terminar de explicar y aparenta ser algo que no termina de ser explícito en sus verbalizaciones.

Sin embargo, a pesar de que, en ambos casos, hay prácticas truncas que no son consistentes con la creencia respecto a la construcción del conocimiento por parte de los alumnos y lo desarrollado en cada clase, es posible inferir que no todas las creencias que los profesores sostienen se establecen desde una teoría implícita directa del aprendizaje, mas sí existe una predominancia de aspectos de transmisión que puede estar ligada a la dificultad de los profesores para comprender aspectos poco elaborados sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En cuarto lugar, el participante 2 hace alusión a la capacidad de los alumnos para aprender por exposición.

2: “Porque las personas aprendemos de experiencias, eh, sería imposible que yo conozca todo lo que tengo que conocer a través de experiencias propias; entonces, alguien me tiene que comentar cuáles han sido sus experiencias para yo también aprender de sus experiencias. Eso es lo que yo hago en clase. Pero hay otras personas que han escrito sus experiencias en libros, y es por eso que leer también es importante y la tercera experiencia es lo que ellos mismos van a tener, pues, ¿no?”

La creencia descrita por el participante es consistente con la conceptualización de la enseñanza como un proceso de transmisión de conocimientos y experiencias a través de la exposición, y además ello es consistente con las prácticas que se establecen dentro del aula, donde el profesor toma una serie de recursos (por ejemplo, diferentes casos) para, en su integración, transmitir una mayor cantidad de experiencias sobre un tema.

Finalmente, el participante 5 explicita una creencia asociada a la posibilidad de aprender haciendo.

5: “Porque creo que, cuando tú haces las cosas, las interiorizas mejor, ¿no? Por ejemplo, a mí se me quedó y creo que ha sido el mejor cumplido de un alumno, cuando la primera vez que hicimos (...) una práctica del estudio de método y trabajos, que consistió en armar un lapicero con un método, cambiarlo, tomar tiempos, mejorar y todo eso, eh, mi pregunta en las siguientes semanas fue “y qué le pareció la práctica del sábado” ¿no?, y, bueno, un alumno, felizmente uno de los que tenía las mejores notas, me dijo “bueno, es una práctica, profesor, que van a pasar 15 años y nunca nos vamos a olvidar de esa práctica ¿no?” Eso es lo que yo quisiera, ¿no?, pero, en cambio, cuando yo hago una clase teórica, donde, o sin mayores elementos prácticos, eh, tú de una semana a otra, notas que a parte que no leen, notas que no, que no la han entendido bien, o no han comprendido bien, porque no saben para que se usa ¿no?”

En la viñeta transcrita, se aprecia cómo el participante 5 identifica en el hacer una mejor herramienta para aprender dentro de los cursos; sin embargo, parecen no ser prácticas recurrentes en el aula de clase, aspectos que se corrobora en la observación dado que no existe ninguna práctica relacionada a esta estrategia.

Diferencias por curso y capacitación previa

Por último, respondiendo a los objetivos de la investigación y la posibilidad de identificar cualidades recurrentes entre los profesores con capacitación y sin capacitación, así como según el tipo de curso que desarrollan, visualizamos el siguiente cuadro comparativo.

Tabla 7

Comparación entre participantes

Tipo de curso	Capac.	Conceptualización sobre la enseñanza					Conceptualizaciones sobre el aprendizaje			
		Concept.	Objetivo	Prácticas predominantes	Centro del proceso	Teoría implícita	Concept.	Objetivo	Teoría de aprendizaje	
1	Númérico	Si	Transmisión de experiencias y conocimientos	Desarrollo profesional	Discurso	Profesor	Directiva	Sostener en el tiempo un conocimiento	Aplicarlo a una situación concreta	Asociacionista
2	Conceptual	Si	Transmisión de experiencias y conocimientos	Motivarlos para aprender	Discurso	Profesor	Directiva	Repetir la información obtenida	No delimitado	Asociacionista
3	Integrador	Si	Acompañar en la identificación de capacidades	Tomar decisiones	Discurso	Alumno	Constructiva	Contenidos, experiencias y actitudes almacenadas	No delimitado	Asociacionista
4	Númérico	No	Transmisión de experiencias y conocimientos	Desarrollar capacidad de aprendizaje autónomo	Discurso	Profesor	Directiva	Contenidos que quedan almacenados	Desarrollar la capacidad de razonar	Asociacionista
5	Númérico	No	Transmisión de experiencias y conocimientos	Aplicar lo aprendido	Discurso + ejercicios	Profesor	Directiva	Adquirir conocimientos	Para usarlos en la resolución de problemas.	Asociacionista
6	Conceptual	No	Transmisión de procedimientos	Solucionar problemas	Discurso	Profesor	Directiva	Lo que se queda después de la clase	No delimitado	Asociacionista

Como es posible apreciar en la tabla previa, no parece haber diferencias entre los profesores que han recibido capacitación y los que no, así como no se observan diferencias según los tipos de cursos.

Sin embargo, cabe mencionar que, en el caso del participante 3, existen verbalizaciones más elaboradas respecto a la enseñanza y el aprendizaje a lo largo de toda la entrevista, incluso cuando las mismas no coinciden con prácticas dentro del aula. Esto, sumado a la gran cantidad de capacitaciones que el participante ha recibido, lleva a concluir la insuficiencia de las mismas para generar un cambio en la forma en que se comprenden los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, a lo largo de las entrevistas y viñetas desarrolladas, ha sido posible apreciar cómo, cuando existe mayor simpleza y concretud en las creencias y conceptualizaciones manifestadas por los profesores, es más probable encontrar prácticas en el aula que son consistentes con las mismas. En cambio, al momento de elaborar o explicitar creencias y conceptualizaciones de alto grado de complejidad, las prácticas no suelen ser concordantes.

La predominancia de prácticas, conceptualizaciones y creencias asociadas a la transferencia de información lleva a pensar en clases que no terminan siendo de gran potencia para el desarrollo de los estudiantes; sin embargo, en términos de la preparación final de los alumnos y el nivel de desarrollo de las competencias esperadas a partir del plan curricular, el nivel es adecuado. Ello conduce a la necesidad de identificar qué capacidades de los estudiantes permiten el desarrollo eficaz de las competencias asociadas a la carrera, incluso en función a clases que no son óptimas para el desarrollo de aprendizajes significativos.

En conclusión al estudio, las conceptualizaciones de los participantes sobre la enseñanza son predominantemente transmisionistas y corresponden a las prácticas pedagógicas que despliegan en el aula. Las conceptualizaciones sobre el aprendizaje corresponden a un proceso de almacenamiento de información. La teoría implícita que está a la base de ambas conceptualizaciones es la teoría directa, donde se considera que la mera exposición a la información es suficiente para lograr el aprendizaje de los alumnos. No se hallaron diferencias en las concepciones de enseñanza y de aprendizaje entre los profesores que han recibido capacitación y aquellos que no la han recibido ni según el tipo de cursos que enseñan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alexander, P., & Dochy, F. (1995). Conceptions of Knowledge and Beliefs: A Comparison Across Varying Cultural and Educational Communities. *American Educational Research Journal*, 32 (2), 413-442.
- Brown, C., & Cooney, T. (1982). Research on teacher education: A philosophical orientation, *Journal of Research and Development in Education*, 15 (4), 13-18.
- Brownell, M. T., Adams, A., Sindelar, P., Waldron, N., & Vanhover, S. (2006). Learning from collaboration: The role of teacher qualities. *Exceptional Children*, 72(2), 169-185.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In D. Berliner, R. Calfee, & D.C Berliner (Ed.), *Handbook of educational psychology* (pp-708-725). Nueva York: Macmillan.
- Castro, J.F., Casavilca, P.M., & Lizarzaburu, R.M. (2008). *Crecimiento económico y demanda por educación superior en el Perú: un estudio para el período 2004-2005*. Universidad del Pacífico. Lima: CIES.
- Castro, P., & Cárcamo. (2012). Cambio de teorías subjetivas de profesores respecto a la educación en valores. *Subjetividad y Procesos Cognitivo*, 16 (1), 17-42.
- Castro, P., Agüero, C., Barraza, A., Escobar, G., Jorquera, J. (2012). Disposición a la reflexión colectiva sistemática en docentes de un centro educativo de Chile. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 53 (17), 553-591.
- Castro, P., General, F., Jofré, R., Sáez, N., Vega, Á., Bortoluzi, M. (2012). Teorías subjetivas de los profesores sobre la motivación y sus expectativas de éxito y fracaso escolar. *Educar em Revista*, 46, 159-172.
- Catalán, J. (2004). "Formación inicial de educadoras de párvulos: un estudio de caso desde las teorías subjetivas de formadores y formadoras" [versión electrónica]. *Revista iberoamericana de educación*, 33, 5.

- Cortez, K., Fuentes, V., Villablanca I., Guzmán C. (2013) Creencias docentes de profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas. *Estudios Pedagógicos XXXIX*, 2, 97-113.
- Creswell, J. (1994). *Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches*. London: Sage.
- Cuadra, D. (2009). Teorías subjetivas de docentes de una escuela de bajo rendimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 42 (12), 939-967.
- De Vicenzi, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Educación y Educadores*. 12 (2), 87-101.
- Díaz, J.J. (2008). Educación Superior en el Perú: tendencias de la demanda y la oferta. In G.d. (GRADE). *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú.: contribuciones empíricas para el debate* (Vol. 1, pp. 83-129). Lima, Perú: GRADE.
- Erkmen, B. (2012) Ways to uncover teachers beliefs. *Procedial-Social and Behavioral Sciences*, 47, 141-146.
- Ernest, P. (1989). The Knowledge, Beliefs and Attitudes of Mathematics Teachers: A model. *Journal of Education for Teaching*, 15 (1), 13-34.
- Feixas, M. (2010). Enfoques y concepciones docentes en la universidad. *Relieve*, 2 (16), p. 1-27.
- Fitzgerald, A., Dawson, V., Hackling, M. (2013). Examining the Beliefs and Practices of Four Effective Australian Primary Science Teachers. *Res Sci Edu*, 43 (3), 981-1003.
- Gestión (2014) Solo catorce carreras en nueve universidades del Perú han sido acreditadas por el Coneau. Recuperado el 29 de julio de 2014 de: <http://gestion.pe/politica/solo-catorce-carreras-nueve-universidades-peru-han-sido-acreditadas-coneau-2097770>
- Guadalupe, C.; León, J. y Cueto, S. (2014) Charting progress in learning outcomes in Peru using national assessments. UNESCO. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2013/4, Teaching and learning: Achieving quality for all.

- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw-Hill.
- Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88-140.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2010). *Instituto Nacional de Estadística e Informática*. Retrieved 6 de Junio de 2013 from Información SocioDemográfica: <http://www.inei.gob.pe/Sissd/index.asp>
- Jarauta, B., & Medina, J. (2012). Saberes docentes y enseñanza universitaria. *Estudios sobre Educación*. 22 (1), 179-198.
- Kagan, D. (1992). Implications of Research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27, 65-90.
- Kesen, A. (2013). What lies beneath teacher beliefs? A Study on metaphoric perceptions. *International Journal of Human Sciences*. 10 (1), 1491-1502.
- Lavigne, A. (2014). Beginning teachers who stay: Beliefs about students. *Teaching and Teacher Education*, 39, 31-43.
- Leal, F. (2006). Efecto de la Formación Docente Inicial en las Creencias Epistemológicas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34 (5). Faltan páginas.
- Lombana, A. (1994). Problemas y Tendencias de la Universidad en América Latina. In CINDA, *Política y Gestión Universitaria* (pp. 283-296). Santiago: CINDA.
- Lopez, M. & Aparecida, Z. (2009). Crenças docentes e implicações para o processo de ensino-aprendizagem. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 13 (1), 75-85.
- Mansour, N. (2008). Science Teachers' Beliefs and Practices Issues, Implications and Research Agenda. *International Journal of Enviromental & Science Education*, 4 (1), 25-48.
- Nespor, J. (1987). The role of Beliefs in the Practice of Teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19 (4), 317-328.

- Norton, L.; Richardson, T.; Hartley, J.; Newstead, S. & Mayes, J. (2005) Teachers' beliefs and intentions concerning teaching in higher education. *Higher education*, 50 (4), 537-571.
- Oğuz, K. (2013). A Study of the Epistemological Beliefs of Teacher Candidates in Terms of Various Variables. *Eurasian Journal of Educational Research*, 50 (1), 207-226.
- Pajares, J. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.
- Polettini, A. (2000). Mathematics teaching life histories in the study of teachers' perceptions of change. *Teaching and Teacher Education*, 16 (1), 765-783.
- Ponte, J. (1999). Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros. En: K. Krainer, K. y F. Gorffree (Eds.) *On research in teacher education: From a study of teaching practices to issues in teacher education*, 43 – 50. Osnabrück: Forschungsinstitut für Mathematikdidaktik. Traducción (resumida) de Casimira López. Recuperado de: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-sp/Las%20creencias.doc> el 20/04/08 River
- Quacquarelli Symonds (2014a) QS Latin American University Rankings 2014. Recuperado el 29 de julio de 2014 de: <http://www.topuniversities.com/latin-american-rankings>
- Quacquarelli Symonds (2014b) QS World University Rankings 2014. Recuperado el 29 de julio de 2014 de: <http://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings>
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Roehler, L., Duffy, G., Hermann, B., Conley, M., & Johnson, J. (1988). Knowledge structures as evidence of the 'Personal': bridging the gap from thought to practice. *Journal of Curriculum*, 20 (2), 159- 165.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Rose, J. S., & Medway, F. J. (1981). Measurement of teachers' beliefs in their control over student outcome. *The journal of educational research*, 185-190.
- Schommer, M. (1994). Synthesizing epistemological belief research: Tentative understanding and provocative confusions. *Educational Psychology Review*, 6 (4), 293- 319.
- Schommer, M. (1998). The Role of Adults' Beliefs About Knowledge in School, Work, and Everyday Life, In C. Smith, & T. Pourchot, *Adult Learning and Development: Perspectives From Educational Psychology* (pp. 127-143). New Jersey: Lawrance Erlbaum Associates.
- Scott, P. (1987). *A Constructivist View of Learning and Teaching in Science. Children's Learning in Science Project*, The University of Leeds, Leeds.
- Solar, M.y Díaz, C. (2009). El profesor universitario: construcción de su saber pedagógico e identidad profesional a partir de sus cogniciones y creencias. *Calidad en la educación*, 30, pp. 207-232.
- Sosu, E., Gray, D. (2012). Investigating change in epistemic beliefs: An evaluation of the impact of student teachers' beliefs on instructional preference and teaching competence. *International Journal of Educational Research*, 53 (1), 80-92.
- Southerland, S., Sinatra, G., & Matthews, M. (2001). Belief, Knowledge, and Science Education. *Educational Psychology Review*. 13 (4), 325- 351.
- Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. Londres: Sage.
- Tanase, M., & Wang, J. (2010). Initial epistemological beliefs transformation in one teacher education classroom: Case study of four preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26 (1), 1238-1248.
- Thompson, A. (1992) Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. *Handbook of research on mathematics teaching and learning*, xi, 127-146.
- Towers, J. (2013). Consistencies Between New Teachers' Beliefs and Practices and Those Grounding Their Initial Teacher Education. *Alberta Journal of Educational Research*, 59 (1), 108-125.

- Tsai, C. C. (2002). Nested epistemologies: science teachers' beliefs of teaching, learning and science. *International journal of science education*, 24(8), 771-783.
- Vieytes, R. (2004). *Metodología de la Investigación en organizaciones, mercado y sociedad: Epistemología y técnica*. Buenos Aires: De las ciencias.
- Vila, I. (2001). Lev S. Vigostky: la psicología cultural y la construcción de la persona desde la educación. In J. Trilla, *El legado Pedagógico del Siglo XX para la Escuela del Siglo XXI* (pp. 207-227). Barcelona: Graó.
- Walker, S., Brownlee, J., Whiteforf, Ch., Exely, B., Woods, A. (2013). A Longitudinal Study of Change in Preservice Teachers' Personal Epistemologies. *Australian Journal of Teacher Education*, 37 (5), 24-35.
- Weinstein, C. (1990) Prospective elementary teachers' beliefs about teaching: Implication for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 6 (3), 279-290.
- Yin, R. (2009) *Case Study Research: Design and Methods*, fourth edition, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.



Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por el Lic. Javier Rubio Rodríguez, de la Pontificia Universidad Católica del Perú, con el asesoramiento de la Mag. María Isabel La Rosa. El objetivo principal de estudio es caracterizar las creencias docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje, diferenciándolas según la actividad principal del docente y su conocimiento previo sobre teoría psicopedagógica, para de esta forma analizar su impacto en el aula de clase.

Si usted accede a participar en este estudio, (1) se le solicitará completar un cuestionario que demandará 20 minutos de su tiempo); (2) se ingresará a observar dos sesiones de sus dictados de clase; (3) y se le pedirá responder preguntas en dos entrevistas, esto tomará aproximadamente 180 minutos de su tiempo por cada entrevista. Tanto la información recopilada en las observaciones de clase como las conversaciones de las entrevistas serán grabadas, de modo que el investigador pueda analizar posteriormente los diferentes momentos de cada clase, así como transcribir las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario y la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas. Una vez finalizada la investigación los archivos serán destruidos.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Finalmente, el investigador se compromete a brindarle los alcances del estudio en tanto estos puedan servir para reflexionar acerca de su práctica pedagógica.

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por el Lic. Javier Rubio Rodríguez. He sido informado (a) de que el objetivo de este estudio es caracterizar las creencias docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje, diferenciándolas según la actividad principal del docente y su conocimiento previo sobre teoría psicopedagógica, para de esta forma analizar su impacto en el aula de clase.

Me han indicado también que tendré que responder un cuestionario de 20 minutos, que será observado en dos sesiones de mi dictado de clase, y que tendré que responder a preguntas en dos entrevistas, lo cual tomará aproximadamente 180 minutos por entrevista.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Javier Rubio al teléfono +51 992764404.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a Javier Rubio al teléfono anteriormente mencionado.

Nombre del Participante

Firma del Participante

Fecha

(en letras de imprenta)

ANEXO B: Sistematización de las entrevistas

Prácticas	1	2	3	4	5	6
Contextualización		brevemente a través de un cronograma explica en que sección están		retoma el tema de la clase pasada, contextualizando el tema de la clase filmada		
Delimitación de los objetivos de la clase	Indica que la clase se vincula a la revisión de ejercicios para la práctica calificada, en tal sentido es una clase de recapitulación más que de revisión de elementos nuevos	Inicialmente indica que van a tomar un control de lectura Luego ya inicia la clase en sí y delimita el objetivo de la misma, Durante este proceso indica los contenidos temáticos que se verán en clase	Explica los objetivos de la clase y las partes que componen la misma, encuadre	Explica el objetivo de la clase, que tiene que ver con ver algunos temas que va describiendo (temas económicos) (básicamente una lista de temas a revisar)	la clase inicia con una explicación súper breve y puntual de lo que se verá	Organiza la clase delimitando los temas que se van a ver
Recopilación de aprendizajes previos	Se menciona de manera general los temas trabajados en la clase anterior y se hace referencia a conocimientos de carácter conceptual, y situaciones en las que se aplican dichos conceptos. Todo esto con la participación de los alumnos.	Parece hacer unas pequeñas referencias a conocimientos previos, hace unas preguntas que finalmente el termina respondiendo en gran medida. además, revisa rápidamente lo previo y no se asegura que realmente los alumnos conozcan lo previo		retoma algunos temas de la clase previa pero no profundiza en ellos	Hace una serie de preguntas a un alumno sobre unos temas que parecen ser pasados, le pide que aplique el conocimiento pero el alumno no responde nada concreto. El profesor va dándole pistas sobre los temas que va preguntando pero parece no haber quedado nada claro hace una mención a aspectos previos y espera que los alumnos los manejen. Todo lo escrito antes del espacio es parte del repaso. pero todos están perdidos 20 minutos aprox. Luego trae las concepciones de los alumnos sobre el tema que van a ver La recogida de info. previa continua a lo largo de toda la clase en los diferentes elementos que va viendo (curso procedimental)	Trae un tema de la clase anterior, indicando que solo es para empalmar, esto lo hace preguntado a los alumnos, que se acuerdan de lo que han visto sobre algo específico. Fórmula sus preguntas de otra forma si los alumnos no responden y las va respondiendo el mismo poco a poco.

<p>Resolución de problemas</p>	<p>El docente revisa las indicaciones junto a los alumnos y les consulta a ellos sobre las posibles vías para solucionar los problemas, haciendo referencia a los contenidos revisados brevemente, así como indicando claramente qué espera que los alumnos respondan. Se resuelve en conjunto o se aproxima a algunos alumnos de manera individual, y se refuerza la participación y aciertos de los alumnos.</p> <p>En un segundo momento indica que hará preguntas que complejizan el problema, solicitando que los alumnos no respondan el número, sino la forma de solucionar los problemas</p>	<p>Si bien no hay resolución de problemas, hay casos que presenta donde existen cuestionamientos, el los termina respondiendo, sigue siendo su show.</p> <p>Luego de manera explícita si deja un trabajo durante la clase donde los alumnos deben resolver una pregunta, esta pregunta no se ve expresamente relacionada al tema de buenas a primeras. Mientras los alumnos resuelven el docente se acerca a cada grupo, posteriormente liga implícitamente el sentido del ejercicio al tema.</p>		<p>resuelve problemas muy puntuales usando calculadora con los alumnos</p>		<p>soluciona algunos problemas propios del desarrollo de los temas pero en la pizarra.</p>
<p>Motivación para el aprendizaje</p>	<p>En un momento de la clase hace referencia al trabajo en la calculadora como insuficiente para la resolución de los problemas planteados, advierte la necesidad de comprender y aprender los temas que se van viendo en clase. El docente realiza algunas bromas que resultan ser ciertamente negras. Luego, hace referencia a la importancia del curso para la resolución de la práctica calificada.</p>	<p>Bromas y voces de personajes para captar la atención de los alumnos, hace bromas, pero varias parecen estar asociadas a los ejemplos, además es medio eléctrico hace mímicas y poses que aluden a los contenidos de clase.</p>		<p>hace algunas preguntas concretas (tipo de cambio) a los alumnos. Ejemplos cercanos a los alumnos, por ejemplo, la compra de zapatos y la influencia del tipo de cambio (tema de clase) Hace algunas preguntas que los alumnos pueden responder usando la calculadora</p>	<p>hace preguntas para que los alumnos puedan ir respondiendo Hace una especie de consulta con un llamado de atención "a ver chicos si se despiertan" si no leen les va a ir mal en el examen</p>	<p>Ejemplos cercanos al cotidiano al aterrizar algunos temas legales a lo cotidiano, usa a alumnos como ejemplo y eso resulta gracioso para los chicos, siempre con respeto.</p>
<p>Estrategias remediales</p>	<p>En uno de los momentos llama a uno de los chicos que, aparentemente, menos sabe el tema de clase y soluciona con él, corrigiéndolo y guiándolo en diferentes momentos, el ejercicio. Además, el docente observa como sus</p>			<p>Al terminar un tema grande da un espacio para preguntas y respuestas, pero no entra de manera explícita sobre algún tema salvo a partir de las preguntas de algunos alumnos</p>	<p>Los chicos están algo perdidos y el profesor advierte que si no leen les va a ir mal en el examen</p>	<p>Surgen preguntas de los alumnos pero no necesariamente con temas del curso, sino con temas más cotidianos, como una transferencia inmediata.... el profe los va resolviendo con ellos (los interesados)</p>

	compañeros lo apoyan y espera que pueda responderle. Eventualmente hace explícito el docente que solo está consultándoles a aquellos que tengan (ve con cara) dudas.					
Cierre	Indica como los ejercicios trabajados les ha permitido trabajar una serie de conceptos. Estos últimos solo los menciona pero no los relaciona de manera explícita (pero es posible entenderlos en el desarrollo del problema).	no cierra la clase..		El cierre inicia con referencias sobre espacios donde pueden encontrar más información. Además hace referencia a los contenidos que trabajaran en la siguiente clase. Sin embargo, en la última parte los alumnos están más preocupados por la salida (al final hacen preguntas donde la profe dice que ya ha dado al respuesta, sobre la búsqueda de lecturas).	No efectúa un cierre	hace cierres temáticos. (cuando empieza algo y termina algo previo) No hay un cierre general
Otras cualidades	1	2	3	4	5	6
Manejo del espacio	El docente se desplaza por todo el aula mientras va haciendo o desarrollando un problema.	Se desplaza por todo el aula mientras va desarrollando los contenidos	Todo muy oscuro	solo se maneja por la parte delantera	solo se maneja por la parte delantera	esta principalmente adelante dado que usa mucho la pizarra.
Relación con los alumnos	Constantemente se intercambia con los alumnos, dando oportunidades para que ellos participen. Sobre esto, los alumnos responden proactivamente.	En principio se establece un intercambio amable pero bastante disciplinado. Me recuerda un poco a la disciplina del colegio luego del examen, cuando pasa a ver la clase hay una relación claramente jerárquica (no son iguales) pero bastante amigable, aunque puede ser porque es un <i>showman</i> .		parece una relación cordial, pero no se observa mucho... pero parece aburrido	parece una relación algo "rígida de su parte, pero educada.	No se aprecia mucho, solo parece ser una persona amigable

<p>Construcción del aprendizaje</p>	<p>el docente hace constante énfasis en la necesidad de comprender la lógica detrás de las operaciones matemáticas, no replicar el proceso de manera mecánica. (tanto de manera explícita como a través de varias de sus prácticas (No siempre lo hace)) Por otro lado, en un momento indica como algunos alumnos pueden ir avanzando una u otra parte del ejercicio según su propio avance se los permita. Luego, una vez que considera se ha aprendido el por qué ingresa a la operación mecánica (calculadora) Posteriormente pide que los alumnos resuelvan nuevas versiones del problema, pero que solo se centren en describir el proceso más que el número final.</p>	<p>el docente va desarrollando los contenidos de la clase de manera lineal, es como un monologo donde va explicando los diferentes conceptos y contenidos. Conforme va explicando algunas cosas pide que los alumnos lean el ppt, es como hacerlos partícipes de la clase pero solo lean. La participación de los alumnos se limita a responder preguntas puntuales (como se llama esto en español) Además, brinda muchos ejemplos que aparentemente buscan aclarar el contenido. incluso trae ejemplos físicos sobre los temas que está viendo (experiencia directa con los objetos de aprendizaje) trae conceptos de otros espacios para explicar sus temas y los retoma desde un poco más básico (curva de demanda y oferta) la cualidad de los ejemplos es cercana a la realidad de los alumnos, pero porque los temas son cercanos en general (productos en el marketing)</p>		<p>explica el concepto de manera oral y luego aterriza a un ejemplo concreto, por ejemplo, comprar un zapato busca la participación de los alumnos de manera muy escueta, dejando que completen oraciones donde la respuesta parece ser bastante obvia, sin embargo, en otros casos busca otros tipos de respuesta más complejas Luego de explicar los conceptos pasa a dar ejemplos abstractos y concretos sobre los temas revisados, y sobretodo las consecuencias de las cosas que suceden, explica el porqué de algunos fenómenos, donde el por qué es el tema que se ve en clase. Liga el contenido puntual de la clase con temas de carácter macro y micro (naturaleza de la economía) complementa la explicación de los temas con gráficos donde busca desarrollar contenidos</p>	<p>Inicia el desarrollo de los temas de clase, y hace algunas preguntas donde busca que los alumnos respondan lo que va diciendo. usa algunos gráficos para explicar los contenidos, pero solo menciona las partes del gráfico, no las termina desarrollando por completo Trae a clase las concepciones de los alumnos sobre el tema que van a ver toma los ejemplos de los alumnos y construye más sobre eso que van trayendo. luego entra a los temas de clase y explica los contenidos y procesos. Constantemente les pregunta a los alumnos sobre los temas, para que den sus hipótesis sobre lo que va desarrollando y el va moldeando dichos contenidos (sin embargo, solo es un alumno el que responde). Esto se aprecia con la parte conceptual pero no necesariamente con la parte procedimental (hasta el momento) Luego pasan a una especie de clase práctica donde los alumnos tienen que desarrollar un ejercicio, y el profesor está en la clase, pero no necesariamente los apoya. Es una práctica calificada.</p>	<p>empieza a explicar los contenidos de la clase y trae ejemplos "polémicos" que parecen atraer a los alumnos, y explica los temas mientras va desarrollando algunos gráficos en la pizarra. Aterriza el concepto (norma jurídica) a ejemplos cotidianos. Va explicando los contenidos mientras pero consultando a los alumnos lo que entienden del tema para seguir explicando. hace preguntas y explica Tras recopilar los aprendizajes previos pasa a tratar temas de clase, aterrizando los temas a ejemplos concretos del día a día. No entra a la explicación dura detrás de la teoría (explícitamente) se centra mas en la aplicación de los temas a lo que deben hacer los alumnos.</p>
<p>Atención</p>	<p>Los alumnos conversan en clase pero, en la mayoría de los casos, haciendo referencia a los temas que el docente va trabajando. Sin embargo, conforme avanza la clase los alumnos conversan más y más, situación ante la que el docente debe llamar la atención al grupo</p>	<p>parece un <i>showman</i>, va explicando las cosas y por ratos hace chistes, voces y bromas que parecen buscar continuar con la atención de los alumnos</p>		<p>Los chicos inicialmente se mantienen atentos y en silencio. Por el hecho final, donde la profesora indica que va a volver explicar dónde están las lecturas a pesar que ya lo dijo, parecería que los alumnos no siempre están conectados.</p>	<p>Una vez que han entrado al tema de clase y los alumnos están más despiertos y parecen atentos a la clase, esto se diferencia al inicio de la clase cuando parece que están más dormidos y se está haciendo el repaso de lo observado en clase.</p>	<p>La clase inicia con todos los alumnos y los chicos se ven atentos y responden a las preguntas que va haciendo Algunos alumnos van atentos pero otros están en otra (crucigrama) Parece que conforme avanza el tema más alumnos se desconectan.</p>

	pidiendo que lo escuchen, además de un chico que hace un sonido aludiendo al silencio (autorregulación del grupo).					
Tiempos y silencios	El docente deja tiempos entre la resolución o planteamiento de los problemas y el reinicio del proceso de enseñanza. Esto esperando a que los alumnos resuelvan los problemas.	No hay muchos silencios, toda la clase va de corrido.		Los alumnos se mantienen en silencio, pero no hay ninguno muy marcado como para procesar información.	Deja tiempo para que los alumnos respondan a sus preguntas, pero realmente parece que todos están perdidos. Continúa dando tiempo para que los alumnos elaboren y respondan a sus preguntas	No hay muchos silencios, el contenido va de corrido



