

Docencia Universitaria, Volumen 16, pags 87- 102, diciembre de 2015

¿Qué significa ser profesor universitario? Un enfoque a través de declaraciones de filosofía de enseñanza-aprendizaje

Claudia Drago Camus¹

Roberto Espejo Leupin²

José González-Montegudo³

Resumen: En este artículo presentamos un trabajo de investigación sobre la percepción de la identidad del docente universitario, a través del análisis de contenido de un conjunto de 73 textos. Estos fueron producidos por docentes universitarios durante su participación en un programa formal de desarrollo docente de una universidad chilena y corresponden a lo que la literatura ha llamado una declaración de filosofía de enseñanza-aprendizaje, es decir, un escrito producto de la reflexión del docente sobre su identidad como profesor y su propia práctica docente. Los textos trabajados fueron anonimizados y sometidos a una codificación basada en el análisis de contenido. Las categorías construidas fueron: a) razones de ser profesor universitario, b) características del profesor universitario, c) rol del profesor universitario, d) marco teórico de la práctica docente y e) metodología de la práctica docente. Finalmente discutimos los resultados, resaltando sus implicaciones para acompañar procesos de formación y desarrollo profesional.

Palabras clave: docencia universitaria, declaraciones de filosofía de la enseñanza, análisis de contenido, docentes universitarios, formación de profesores.

¹ Magíster en Educación. Facultad de Educación. Profesora, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile. Correo electrónico: amauta.drago@gmail.com.

² Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad Central de Chile. Correo electrónico: roberto.espejo@gmail.com

³ Doctor en Pedagogía. Profesor Titular del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Universidad de Sevilla, España. Correo electrónico: monteagu@us.es.

What does it mean to be a teacher at the University level? An approach through statements of teaching philosophy

Claudia Drago Camus¹
Roberto Espejo Leupin²
José González-Montegudo³

Abstract: In this article we report the results of our research on the meaning of being a university teacher, which was developed through the content analysis of 73 texts produced by the participants of a teacher development program in a Chilean university. These texts correspond to what has been called a statement of teaching philosophy, i.e., a reflective text that intends to establish the teacher identity and the teaching practice of its author. Texts were anonymised and codified according to usual content analysis techniques. The categories produced from the material were: a) reasons for becoming a university teacher, b) relevant characteristics of a university teacher c) the role of the university teacher, d) the theoretical framework of the teaching practice, and e) the methodology of the teaching practice. Finally, we discuss our results underlining the implications for accompanying the training and the professional development of university teachers.

Keywords: university teaching, statements of teaching philosophy, content analysis, university teachers, teacher training.

¹ Magíster en Educación. Facultad de Educación. Profesora, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile. Correo electrónico: amauta.drago@gmail.com.

² Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad Central de Chile. Correo electrónico: roberto.espejo@gmail.com

³ Doctor en Pedagogía. Profesor Titular del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Universidad de Sevilla, España. Correo electrónico: monteagu@us.es.

Introducción: Contexto y concepto de las declaraciones de filosofía de enseñanza-aprendizaje

En el contexto del desarrollo pedagógico de los profesores universitarios, desde hace algunos años se habla de las declaraciones de filosofía de enseñanza (Coppola, 2002; Goodyear y Allchin, 1998), que se han convertido en Estados Unidos en la mayor parte de los casos en un requisito para solicitar puestos de trabajo universitarios o para la promoción profesional en la carrera docente (O'Neal, Meizlish y Kaplan, 2007). La declaración es un documento escrito, normalmente de carácter breve, en la que un profesor reflexiona sobre el significado que tiene para él enseñar, sus motivaciones, la manera en que lo hace y la racionalidad subyacente a esta. El objetivo de estos textos se asocia usualmente a los llamados portafolios docentes, conjuntos de evidencia que permiten dar cuenta del desarrollo pedagógico del profesor. En este contexto, estos textos permiten documentar y observar un trabajo de reflexión del docente, que incluye la idea de su evolución o cambio desde una perspectiva diacrónica, si se realizan en momentos distintos de su vida académica. En el reporte de Murray (1995), estos textos se denominan "declaración de convicciones personales" (statement of personal convictions) o de "responsabilidades de enseñanza" (teaching responsibilities) (Murray, 1995, pp. 61).

Un profesor que escribe una declaración de filosofía de enseñanza "quiere documentar creencias, valores

y enfoques" (Goodyear y Allchin, 1998, p. 103), lo cual provee "el fundamento a través del cual clarificar metas, guiar el comportamiento, plantar la semilla de la discusión académica sobre la docencia y organizar la evaluación" (Goodyear y Allchin, 1998, p. 103).

La revisión crítica de Schönwetter, Sokal, Friesen y Taylor (2002) resaltó la importancia creciente de las declaraciones de filosofía de la enseñanza en el ámbito universitario del mundo anglosajón y puso de relieve la necesidad de desarrollar un modelo conceptual riguroso y útil para trabajar con estos textos profesionales. En esta misma contribución, se ofreció una definición de estos textos, construida a partir de la revisión de la literatura disponible en ese momento: "Una declaración de filosofía de la enseñanza es una propuesta justificada, a la vez sistemática y crítica, que se centra en los componentes importantes que definen la enseñanza y el aprendizaje efectivos, dentro de una disciplina particular y/o de un contexto institucional específico" (Schönwetter et al., 2002, p. 84).

Entre los propósitos de la declaración, se mencionan la clarificación de qué es la buena enseñanza, la orientación sobre las prácticas educativas positivas, la promoción del desarrollo personal y profesional, y la diseminación de propuestas de enseñanza eficaz. Aunque una declaración de filosofía de la enseñanza siempre constituye una reflexión única y personal, se pueden mencionar los componentes principales que debería de incluir: conceptualización sobre el aprendizaje y la enseñanza;

finés educativos por desarrollar con los estudiantes; descripción de cómo debería de ser la práctica educativa de acuerdo con la visión mantenida sobre enseñanza, aprendizaje y estudiantes; y, por último, maneras de evaluar, valorar y encontrar evidencias sobre resultados del trabajo docente (Boye, 2012).

El énfasis creciente en los procesos de evaluación en la enseñanza superior ha resaltado la importancia de poder disponer de criterios rigurosos y pertinentes para valorar las declaraciones de los docentes sobre su filosofía de la enseñanza. En este sentido, resulta útil la propuesta de Kearns, Subiño-Sullivan, O'Loughlin y Braun (2010), relativa a una rúbrica para calificar en cuatro niveles (excepcional, adecuado, necesitado de mejora y ausente) cinco dimensiones: fines del aprendizaje, métodos de enseñanza, evaluación del aprendizaje del estudiante, evaluación de la enseñanza y estilo del texto. Para cada una de estas cinco dimensiones, se proponen varias subdimensiones o criterios más específicos.

La declaración de filosofía sobre la enseñanza es interesante porque involucra la articulación de al menos tres dimensiones relevantes. En primer lugar, se trata de una producción escrita. Esto implica que adicionalmente al contenido del texto existe una dimensión formal, de carácter discursivo y lingüístico, que puede transmitir información relevante a la hora de realizar un análisis. En segundo lugar, se trata de un texto reflexivo, en el que se espera que el docente no solo relate de manera anecdótica o descriptiva situaciones y

experiencias, sino que también lleve a cabo un trabajo interpretativo que le permita analizar perspectivas teóricas y metodológicas sobre enseñanza y aprendizaje, derivando conclusiones de todo este proceso. Finalmente, estos textos habitualmente permiten explorar y comprender los factores motivacionales relacionados con la profesión docente.

Notemos que el componente reflexivo antes descrito agrega un elemento distintivo al uso de este tipo de textos como fuente de información en una investigación, en relación por ejemplo con otras técnicas de investigación usadas con profesores. Es evidente, pues, el valor añadido de las declaraciones que comentamos, en comparación con técnicas cualitativas más habituales, como la observación participante o las entrevistas, sean estas a profundidad o de tipo estructurado. En efecto, en las entrevistas el tiempo de respuesta está limitado en razón del carácter propio del diálogo oral que se produce, y el entrevistado no suele tener la posibilidad o la oportunidad de elaborar con cierta profundidad su perspectiva educativa y docente.

La estructura de estas declaraciones puede tomar muchas formas distintas. En particular, el texto puede estar estructurado a partir de un conjunto de preguntas que permitan guiar la reflexión del docente.

Nuestra pregunta de investigación corresponde a lo que significa ser profesor universitario para un grupo de docentes motivados por perfeccionarse en el ámbito pedagógico. Para hacer operativa esta idea acudimos a la

estrategia de plantear la escritura de la declaración de filosofía de enseñanza-aprendizaje a partir de un grupo de preguntas, las que se consideraron como una guía y no como una pauta cerrada. De esta manera, se pidió a los docentes que elaboraran un texto reflexivo que tocara al menos estas preguntas, considerándolas como una guía temática y no como un cuestionario.

Para la selección de estas preguntas es relevante el trabajo de Gargallo, Fernández y Jiménez (2007), quienes utilizaron un cuestionario propio aplicado a un grupo de 236 profesores universitarios y cuyos resultados fueron analizados utilizando análisis de conglomerados. Este procedimiento entregó como resultado la existencia de cuatro posibles modelos en los que se podrían clasificar a los docentes, caracterizados por los siguientes parámetros: a) concepción del conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza; b) metodología docente, c) metodología de evaluación, d) uso de la tutoría, y e) uso de las nuevas tecnologías y habilidades docentes.

De esta manera, seleccionamos tres aspectos, basados en parte en las dimensiones propuestas por Gargallo y sus colegas (Gargallo, Fernández y Jiménez, 2007, p. 183). Cada uno se asoció a una pregunta utilizada como inductora para la construcción de la declaración de filosofía de enseñanza-aprendizaje:

a) La concepción personal del docente sobre su rol como profesor. La pregunta inductora fue: ¿Qué significa para mí ser profesor universitario?

Notemos aquí la importancia dada a la relación personal entre el docente y la docencia (“para mí”).

b) El autorreporte de la propia práctica pedagógica. La pregunta inductora asociada fue: ¿Cómo enseño yo?

c) La racionalidad asociada a la práctica pedagógica reportada. La pregunta asociada fue: ¿Por qué enseño de esta manera?

Muestra

La muestra fue tomada de un grupo de profesores de una universidad chilena que cursan un programa inicial en pedagogía universitaria, de un año de duración, el cual es gratuito y está abierto a todos los docentes, tanto de la planta adjunta como a de la planta ordinaria. Como se mencionó anteriormente, uno de los requisitos para ingresar a este programa es presentar una declaración de filosofía de enseñanza-aprendizaje, en el formato de un texto corto (máximo dos páginas). Geográficamente, el grupo de profesores pertenece a tres distintas sedes de la universidad, ubicadas en tres ciudades.

El número de docentes que se inscribieron en el año de realización de este estudio en dichas sedes fueron 99. De estos, se consideró solo a aquellos que dieron su consentimiento para que se trabajara con los textos entregados y los que tenían al menos un año de experiencia docente. Esto redujo el número de los textos tratados a 73.

En relación al género, los 73 profesores se dividían en 32 hombres y 41 mujeres. Respecto a su edad, el promedio en el grupo total fue de

34,5 años (de 9,1 años de desviación standard), con un máximo de 72 y un mínimo de 23 años. En el grupo de mujeres el promedio correspondió a 34,6 (9,9 años de desviación standard), con un máximo y un mínimo de 72 y 23 años respectivamente. En el de hombres a 34,3 años (8,1 años de desviación standard), con un máximo y un mínimo de 56 y 23 años respectivamente.

Considerando la experiencia en docencia universitaria, el grupo total tuvo un promedio de 5,1 años, con una desviación standard de 4,7. Como se puede apreciar, las variaciones entre los distintos profesores eran significativas al respecto, con un máximo de 15 años y un mínimo de 1 año. Si observamos el caso de los profesores varones, el promedio es de 5,2 años (3,8 de desviación standard) con un máximo y un mínimo de 15 y 1 respectivamente. En el caso de las mujeres, el promedio llegaba a 3,3 años (desviación standard 3,1 años) con un máximo y un mínimo de 14 y 1 año respectivamente.

A pesar de tratarse de un programa inicial en pedagogía universitaria, 12 de los 23 profesores —9 varones y 3 mujeres— ya habían tenido algún tipo de acercamiento con el tema (cursos, talleres, etc.). En relación con sus grados académicos, en el caso de los varones, 12 tenía como grado académico más alto una licenciatura o título profesional, 10 una maestría y 1 un doctorado. Por otra parte, en el caso de las mujeres, 18 poseían una licenciatura o título profesional, 3 una maestría y 2 un doctorado.

Otro elemento importante de considerar es el área de enseñanza de los profesores participantes. Dada la heterogeneidad de sus disciplinas las hemos clasificado en las siguientes categorías: ciencias de la salud, ciencias, humanidades, arte y arquitectura, ingeniería, derecho y administración. La distribución del grupo estudiado se presenta en la tabla siguiente:

Tabla 1: Área de estudio de profesores

Área de estudio	%
Ciencias de la salud	43,5
Ciencias	15,2
Humanidades	10,9
Arte y arquitectura	8,7
Ingeniería	8,7
Derecho	4,3
Administración	8,7

Metodología

El presente trabajo constituye un estudio transversal. Dado que la fuente de información utilizada son textos en los cuales los profesores comunican sus ideas en torno a la enseñanza universitaria, hemos utilizado la técnica del análisis de contenido para sistematizar estas ideas. Como sintetiza Bardin (2014, p. 47), el análisis de contenido es “un conjunto e técnicas de comunicaciones que apunta, a través de procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción de contenido de los mensajes, a obtener

indicadores (cuantitativos o no) que permitan la inferencia de conocimiento sobre la producción/recepción (variables inferidas) de estos mensajes”. Dicho instrumento tendría dos funciones: una heurística que permite enriquecer un estudio exploratorio de las comunicaciones (sin importar la forma que tomen) y otra que permite utilizar hipótesis iniciales y directrices para analizar los textos (Bardin, 2014, p. 33). En relación con las comunicaciones, estas pueden tomar diversas formas, en particular la de textos (Mayring, 2014, p. 43).

Hemos utilizado la siguiente secuencia inductiva para analizar nuestros datos. Primero se seleccionaron los textos de acuerdo con la disponibilidad de la información y el permiso de los autores de utilizar sus escritos como fuente de datos. Posteriormente se prepararon, asignando a cada uno un código que resguardase la identidad de cada autor. La información demográfica asociada a cada caso (código) fue almacenada en un archivo separado.

Se comenzó realizando una “lectura flotante” del material (Bardin, 2014, p. 126) por parte de uno de los investigadores. Esta lectura fue acompañada de una codificación exploratoria, según la idea de la formación inductiva de categorías expuesta por Mayring (2014, p. 79). Esta codificación entregó una serie de categorías, las que fueron clasificadas en categorías principales y a partir de las cuales se procedió a una relectura de todo el material y a la codificación sistemática de este. Para esto se utilizaron los textos

individuales como unidades de registro y unidades de codificación temática (Mayring, 2014, p. 51; Bardin, 2014, p. 135). La codificación fue realizada inicialmente por un investigador. El resultado de este trabajo inicial fue luego revisado por un segundo investigador, que leyó todos los documentos, afinando la codificación establecida por el primer investigador. Las discrepancias fueron discutidas con el fin de llegar a la codificación definitiva.

A partir del material codificado se calcularon los pesos relativos de cada categoría (porcentaje de presencia de casos), para establecer la relevancia de los distintos temas en el discurso de los docentes.

Resultados

Las categorías que fueron construidas a partir del análisis del material fueron: a) razones de ser profesor universitario, b) características del profesor universitario, c) rol del profesor universitario, d) marco teórico de la práctica docente y e) metodología de la práctica docente. Cada una de estas categorías contiene una serie de categorías secundarias, las cuales fueron identificadas a través del análisis de contenido de los registros analizados. Estos se muestran en la tabla 2. Es importante notar que los porcentajes se refieren al total de unidades de registro (73 textos) y que solo se contabiliza una aparición del código asociado a la categoría secundaria en cuestión. Es decir, a pesar de que un elemento se haya mencionado más de una vez en un texto, solo cuenta como una vez a la hora de calcular este porcentaje.

Tabla 2: Resumen del análisis de contenido

Categoría principal	Categorías secundarias	Presencia de casos (en %)
Razones de ser profesor.	Responsabilidad social	21,6
	Satisfacción/desarrollo personal	27
	Aspecto de su desarrollo profesional	6,8
	Experiencias familiares o vitales	9,5
Características del docente.	Requiere de formación pedagógica	32,4
	Liderazgo	1,4
	Conoce a sus estudiantes	32,4
	Empático con sus estudiantes	2,7
	Capacidad de adaptación	6,8
	Creatividad	6,8
	Vocación/compromiso con su tarea	21,6
	Conocimiento de su disciplina	5,4
	Motiva al estudiante	44,6
	Claridad en la comunicación	9,5
	Desarrolla un vínculo con sus estudiantes	14,9
	Aprende de/con sus estudiantes	23
	Acompañamiento de los estudiantes	29,7
	Orden y organización	12,2
Confianza/accesibilidad del profesor	12,2	
Rol del profesor.	Fomentar autonomía del estudiante	23
	Transmisión de valores	20,3
	Transmisión de conocimiento, habilidades, herramientas	58,1
	Transmisión de experiencias	14,9
	Preparar para la vida	8,1
	Preparar para lo profesional	51,4
	Lograr aprendizaje efectivo de los estudiantes	21,6
	Desarrollo personal del estudiante	33,8
Marco teórico de la práctica docente	Desarrollo de habilidades blandas	9,5
	Declara un paradigma constructivista de la enseñanza	10,8
	Fuente de recursos pedagógicos es su experiencia como alumno	31,1
	Fuente de recursos pedagógicos es la experiencia de sus pares	5,4
	Evoca la importancia del aprendizaje significativo	12,2
	Importancia de los aprendizajes previos en el proceso de aprendizaje	14,9
Metodología de la práctica docente	Evoca la idea del conflicto cognitivo	1,4
	Postura epistemológica constructivista	9,5
	Aprendizaje activo	44,6
	Proceso colaborativo	14,9
	Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje	21,6
	Diálogo con y entre los estudiantes	14,9
	Fomentar reflexión entre los estudiantes	29,7
	Da importancia explícitamente a la evaluación y retroalimentación	17,6
	Utiliza su experiencia profesional	44,6
Uso de tecnología	17,6	
Relaciona con la vida cotidiana	9,5	

Razones de ser profesor

Notamos que las dos razones más evocadas corresponden a la satisfacción personal y a la responsabilidad social (25,7% y 18,9% de los registros examinados). Respecto a la primera, aparecen ideas como la felicidad, el orgullo, el crecimiento y el desarrollo de potencialidades personales:

Finalmente, y desde otro punto de vista, enseñar para mí es la forma con la cual me siento orgulloso de ganarme la vida (R7).

Ser profesora me agrada, me hace feliz, supongo que eso también es parte de la vocación (R33).

Es una tarea tremendamente enriquecedora en lo personal, constructora de sueños y anhelos, pero no exenta de sacrificios, dedicación, lucha, logrando con esfuerzo, horas de trabajo y motivación el logro de nuestras propias expectativas (C27).

También es interesante remarcar la idea de la inconmensurabilidad de la retribución del profesor:

La responsabilidad de educar es una de las más grandes que a una persona le toca asumir; es un desafío continuo, estar vigente te obligar a exigirte cada día, sin embargo, la retribución es impagable (R2).

Por otra parte, un aspecto muy interesante articula cómo la docencia ayuda al investigador a no alienarse en el mundo académico y sí realizarse como ser social:

Realizarme como un ser social que vive en comunidad con mis semejantes, más

allá de los laboratorios, publicaciones, seminarios. Como es de conocimiento, la integración educativa enriquece y permite el crecimiento personal, tanto de docentes como de los estudiantes (V12).

En relación con la responsabilidad social, los profesores perciben su labor docente ligada a la sociedad. Podemos distinguir al menos dos razonamientos en los textos estudiados: por una parte, aquellos que ven esta influencia a través de la labor profesional puntual de los futuros estudiantes, y por otra la de quienes plantean una influencia más general, que tiene que ver más bien con el desarrollo personal del estudiante y su futuro compromiso con la mejora de la sociedad. Así, por ejemplo, en el primer caso:

Puedo contribuir indirectamente a la mejora en la calidad de vida de las personas con que finalmente trabajarán nuestros futuros colegas (R27).

Siendo parte de la formación de kinesiólogos tengo la convicción de que este conocimiento conlleva una responsabilidad con la sociedad, especialmente con nuestros pacientes, quienes tienen todo el derecho de recibir la mejor atención posible (C10).

En el segundo caso encontramos declaraciones como las siguientes:

Enseñar es para mí una responsabilidad social, pues intervenimos en la formación de las personas en todos sus ámbitos y estas con todo lo que logran adquirir

aportan desde sus posibilidades, en la construcción de nuestra sociedad (R15).

En un sentido más amplio, enseñar es un servicio social, de aporte a la formación de una masa crítica que puede mejorar el desarrollo de Chile para el futuro (R8).

Independientemente del enfoque que se tome respecto a la responsabilidad de preparar a futuros profesionales que producirán cambios en nuestra sociedad, aparece la idea de que el rol del educador es un privilegio, debido al impacto que este tiene en la formación de seres humanos que se desenvolverán profesionalmente en un mundo futuro. Notemos en la cita siguiente cómo el autor utiliza las expresiones “trascender en la historia” y “formación de seres conscientes”:

Desde un punto de vista reflexivo sobre el enseñar o educar surge de inmediato un cierto “don” de algunos pocos para ejercer esta labor, pero más allá surge el grado de privilegio al asumir un rol como educador que será capaz de trascender en la historia, donde te vuelves un factor determinante para esta sociedad y su continuo cambio, jugando un papel fundamental para la formación de seres conscientes y capaces de enfrentar y desenvolverse en estas sociedades modernas (V21).

Características del docente

En cuanto a las características del docente que más son señaladas destacan aquellas que tienen que ver con el contacto con sus estudiantes,

siendo la capacidad de motivarlos la más importante (44,6%), seguida del acompañamiento de estos en su proceso de aprendizaje (29,7%). En este sentido, los docentes señalan que es parte de las características de un docente:

[...] ser capaz de motivar y extraer el potencial de cada uno de los estudiantes en la manera en que ellos puedan percibir el traspaso de conocimiento (R19).

¿Acompañar? Porque creo que el proceso de enseñar-aprender no es fácil y el estar presente genera en el vínculo docente-alumno un impacto favorable en la incorporación significativa de los contenidos trabajados y en el feedback que pueda ser entregado (R25).

La vocación y el compromiso con su tarea (21,6%) y la capacidad de aprender no solo con, sino también de sus estudiantes (23%), son también resaltados como características que los identifican como docentes. Respecto al compromiso con su rol docente, este no solo se manifiesta en relación con su tarea de enseñanza, sino que se refiere de manera destacada a sus estudiantes:

Para mí enseñar es una vocación que admiro [...] porque amo enseñar y mi mayor satisfacción es ver la cara de los alumnos felices y entusiasmados por aprender (R31).

Con respecto a su capacidad de aprender con y de sus estudiantes, un docente señala:

La enseñanza es una oportunidad de crecer con el alumno en forma paralela, ya que no solo se aprende

como alumno, sino que se aprende como profesor. La enseñanza es tanto para mí como para ellos (V17).

En este sentido, es interesante que una minoría (5,4%) señale como una característica esencial el conocimiento de su disciplina por parte del docente. En principio esto se puede explicar porque todos los académicos de la muestra son profesionales expertos en su disciplina y les puede parecer obvio el dominio conceptual en su campo.

Por otra parte, no sorprende que un 32,4% señale que un docente universitario requiere una formación pedagógica, ya que por ser justamente docentes que escogieron realizar el diplomado en docencia, portan con ellos una inquietud por adquirir dicha preparación al verla como necesaria:

Tengo la necesidad de mejorar lo ya prendido con el tiempo y adquirir formalmente nuevas herramientas de enseñanza, mejorando tanto los aspectos de planificación, uso de material didáctico como los procesos evaluativos, logrando así un desarrollo continuo y dinámico a la hora de enseñar (C3).

Si puedo mejorar mi forma de transferir conocimientos, aprendiendo nuevas técnicas y adquiriendo mayor experiencia, será beneficioso tanto para mí como para mis alumnos (C18).

Rol del profesor

Con respecto a cómo visualizan el rol del profesor, llama la atención que pese a lo señalado en el punto anterior, la gran mayoría de los docentes (58,1%)

reconoce como su rol preponderante la transmisión de conocimientos, habilidades y herramientas a sus estudiantes. De esta manera, un docente señala que su rol es:

[...] transmitir aquel conocimiento que se nos fue entregado para generar un impacto en el saber del estudiante, crear nuevas habilidades y entregarle las herramientas para que él, en el futuro, siga manteniendo un compromiso por nutrir su sabiduría (R36).

También señalan como parte de su deber entregar a sus estudiantes una preparación para su vida profesional (51,4%):

Enseño de esta manera porque al preparar mis clases siempre estoy enfocada a que el alumno se dé cuenta de manera inmediata que lo instruido tiene un fin práctico y que con estas herramientas entregadas será capaz de resolver problemas reales que se le pueden presentar en su vida laboral (R5).

Por otra parte, un 33,8% identifica también como parte de su rol fomentar el desarrollo integral del estudiante —incluyendo la entrega de valores— así como el fomento de su autonomía (23%), de manera que el día de mañana ellos sean capaces de seguir aprendiendo y desarrollándose profesionalmente:

Enseñar es aportar a formar seres humanos integrales y competentes, pero sobre todo ayudar a lograr la felicidad. De nada sirve entregar conocimientos si no podemos enseñar a las personas a ser y convivir en sociedad (C6).

Llama la atención que algo aparentemente tan difundido hoy día como el desarrollo de habilidades blandas en los futuros profesionales sea señalado solo por una minoría (9,5%) como parte importante de su rol docente.

Marco teórico de la práctica docente

En referencia a lo evocado dentro del marco teórico que orienta su práctica docente, parte importante de los docentes (31,1%) señala utilizar su experiencia como alumno como fuente de recursos pedagógicos al momento de enseñar a sus estudiantes. Esto se manifiesta cuando un docente señala:

Creo que la forma en la cual uno enseña se debe a diversas influencias. Estas en mi caso provienen de docentes quienes dejaron un sello en mi vida como estudiante (R25).

En ocasiones, como contraejemplo de lo que ellos vivieron, refieren a su experiencia como alumnos para no repetir la manera en que fueron enseñados:

Yo enseñé lo mejor que puedo, intento transmitir los mismos conocimientos que algún día me fueron entregados a mí, pero de mejor manera, recogiendo las buenas técnicas utilizadas por mis docentes y también desechando las que muchas veces no fueron las mejores, según lo que yo consideré en mi etapa como estudiante (C19).

A pesar de que una parte de los docentes demuestra algún nivel de manejo de conceptos importantes en

el ámbito actual de la enseñanza —tales como aprendizaje significativo o conocimientos previos—, no sorprende la relativa ausencia de una conceptualización pedagógica mayor, lo cual es absolutamente coherente con el hecho de que, aunque ejercen la docencia, como profesionales no han recibido una formación en dicho campo.

Metodología de la práctica docente

Finalmente, ante la pregunta de la metodología utilizada en clases, llama la atención que una parte importante de los docentes (44,6%) refiere utilizar algún tipo de metodologías de aprendizaje activo, existiendo un amplio abanico de técnicas y actividades que intentan dejar atrás la mera clase magistral o cátedra expositiva tradicional. Así, por una parte, algunos docentes hacen constante referencia a la participación de sus estudiantes en clases:

Mi estrategia de aprendizaje es hacer participar al estudiante, ya sea en actividades grupales, exposiciones, controles, etc. Según mi criterio todo aprendizaje en el que el estudiante participe es mucho más productivo (R20).

Otros aluden a la efectividad de las metodologías activas para lograr motivación y mayores aprendizajes:

Acompañar las clases de videos, noticias, reportajes, críticas constructivas, debates, exposiciones y participación activa, ha logrado que los estudiantes se mantengan interesados y motivados, obteniendo de esta forma buenos resultados en cátedras que

históricamente se han considerado como de una complejidad mayor (V3).

Tanto como lo anterior destaca el recurrir a la experiencia —en este caso la profesional— como herramienta de enseñanza. En este sentido, un docente señala que su enseñanza:

[...] no se basa exclusivamente en los contenidos teóricos, para mí es fundamental la transmisión de las experiencias profesionales que uno va adquiriendo en el tiempo y que van constituyendo el carácter y el estilo profesional (R23).

Así mismo, para los docentes aparece como importante el fomento de la reflexión en sus estudiantes (29,7%), a través de diversas estrategias —especialmente a través del uso y ejemplo de casos reales—:

Mi forma particular de enseñanza tiene como base el desarrollar preguntas que abran reflexiones acerca del contenido que hemos revisado o revisaremos, esto para identificar en primer lugar el manejo que tienen del tema y por otra parte cuestionar los contenidos, dando la posibilidad de estimular un pensamiento crítico que no asume las posturas oficiales como la verdad última (R19).

La creación de un ambiente adecuado para el aprendizaje, donde tanto los recursos materiales como, especialmente, el clima afectivo sean cuidadosamente considerados, es destacado por un 21,6% de los docentes:

Para llevar a cabo este proceso de enseñanza trato de utilizar diversas metodologías, estableciendo, inicialmente, reglas sobre

lo que yo espero de ellos y sobre lo que ellos pueden solicitar con la finalidad de crear un clima de respeto mutuo, donde los alumnos sepan de antemano cuáles son sus derechos y deberes (R7).

Incluso el componente afectivo es enfatizado por algunos docentes:

Enseño desde la pedagogía del amor disciplinado; mediar entre el estudiante y el aprendizaje requiere de lazos de afectividad para poder llegar de mejor manera hacia el estudiante, creando un clima de confianza, respeto y colaboración, el cual ayuda a que los procesos de enseñanza-aprendizaje sean más cálidos y por ende propicios para el aprendizaje (C16).

En este ámbito, sorprende que el uso de tecnologías para su docencia no sea un aspecto mayoritariamente señalado, ya que solo un 17,6% lo releva dentro de su práctica. Más allá del uso reiterado de presentaciones digitales, parece ser que no hay un uso intensivo de tecnología al servicio del aprendizaje que sean vistas como parte importante de su forma de enseñar.

Conclusiones e implicaciones

La presente investigación ha permitido mostrar cómo las declaraciones de filosofía de enseñanza-aprendizaje pueden ser utilizadas como fuentes de datos cualitativos en el ámbito de la investigación en desarrollo docente. Siendo este un estudio transversal, queda por explorar cómo estos documentos pueden ser utilizados en estudios longitudinales que permitan evaluar cualitativamente, por ejemplo,

la evolución de los participantes de un proceso de desarrollo docente.

En relación con los resultados, es interesante resaltar la importancia que un grupo significativo de los profesores estudiados le otorga a la responsabilidad social como razón para desempeñarse como docente universitario. Esto es coherente con la importancia que dan, en el ámbito del rol docente, a la formación profesional de los futuros estudiantes y a la transmisión de conocimientos, habilidades y herramientas.

En el ámbito de las metodologías utilizadas, es relevante mencionar la importancia del discurso del aprendizaje activo en los profesores, junto con la necesidad de fomentar la reflexión en los estudiantes. Sin embargo, cuando se trata de fundamentar la racionalidad pedagógica de estas opciones, la mayoría de los docentes declara inspirarse en su propia historia como estudiantes (o de sus pares), sin profundizar, en general, en elementos teóricos que puedan dar sentido a esta racionalidad pedagógica. En este sentido, parece encontrarse aquí con lo ya reportado respecto a los docentes de educación escolar, quienes refieren una tendencia a enseñar como ellos fueron enseñados (Russel, 2014), lo que plantea el desafío de lograr transformar las prácticas tradicionales de enseñanza aprendidas en la experiencia, aun más presentes en la docencia universitaria.

Pensamos que nuestra investigación puede tener relevancia en relación con varias cuestiones. La primera se refiere a la formación y el desarrollo profesional

de los docentes universitarios. Las declaraciones analizadas en nuestro trabajo pueden ser un material muy pertinente para ser trabajado en cursos de formación sobre cuestiones pedagógicas, didácticas y evaluativas, particularmente en el contexto del trabajo grupal. La lectura, comparación y discusión colectiva sobre diferentes declaraciones podría ayudar a mejorar la capacidad de reflexividad crítica de los participantes, así como estimular la innovación docente y el cambio de los paradigmas personales y de las teorías implícitas de los docentes sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, en el contexto más amplio de la disciplina o profesión en cuestión, y dentro de los marcos institucionales y culturales más amplios. Creemos fundamental el trabajo crítico con los docentes, para poder explicitar los factores personales y contextuales que condicionan la creación, el mantenimiento y el cambio de las ideas y creencias pedagógicas, de las que se derivan, finalmente, las perspectivas propias sobre enseñanza, aprendizaje, rol de los estudiantes, contenidos curriculares y procesos de evaluación. En este sentido, los enfoques biográficos pueden ayudarnos en la difícil tarea de propiciar el cambio epistemológico de los docentes, para favorecer la innovación educativa y el desarrollo de procesos de aprendizaje que sean motivadores, efectivos y de calidad (González-Montegudo, 1996).

Consideramos conveniente subrayar la importancia de implementar programas de desarrollo docente que pongan atención a la articulación entre la teoría

y la práctica pedagógica, sin caer en una suerte de instrumentalismo que quiera dar a los docentes “cajas de recetas”. Es aquí muy importante señalar la importancia de los espacios de reflexión docente en este tipo de procesos.

Queremos recordar y subrayar que en la muestra empleada existe claramente un proceso de auto-selección, ya que todos los docentes involucrados postularon y fueron aceptados en un programa de desarrollo docente voluntario, pudiendo entonces pensarse que se trata de un grupo de profesores motivados por la pedagogía. Desde este punto de vista, no es extraño, por ejemplo, que casi un tercio de ellos (29,7%) indique que los profesores universitarios requieren de formación pedagógica. Subsiste la pregunta de

si estos resultados serían similares en una muestra de docentes sometidos a procesos de desarrollo docente impuestos o exigidos institucionalmente. Esta cuestión confirma la necesidad de desarrollar más investigaciones a partir de las declaraciones de filosofía de la enseñanza, abarcando diferentes perfiles profesionales y de género, tramos de edad, instituciones, disciplinas y culturas académicas.

Un aspecto interesante a desarrollar a partir de este trabajo consiste en incluir elementos o favorecer situaciones que permitan contrastar el contenido de las declaraciones de filosofía de enseñanza-aprendizaje (que son finalmente autorreportes) con la práctica concreta de los docentes en el aula.

Referencias bibliográficas

- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Paris: PUF.
- Boye, A. (2012). *Writing your Teaching Philosophy*. El Paso: Teaching, Learning and Professional Development Center, Texas Tech University.
- Brookfield, S. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Coppola, B. (2002). Writing a statement of teaching philosophy. *Journal of College Science Teaching*, 31(7), 448-453.
- Gargallo, B.; Fernández, A. y Jiménez, M.A. (2007). Modelos docentes de los profesores universitarios. *Teoría de la Educación*, 19, 167-189.

- González-Monteaudo, J. (1996). El enfoque biográfico en las investigaciones sobre los profesores. Una revisión de las líneas de trabajo más relevantes. *Aula Abierta, Universidad de Oviedo*, 68, 63-85.
- Goodyear, G. E. y Allchin, D. (1998). Statements of teaching philosophy. En: M. Kaplan (ed.). *To Improve the Academy*, 17, 103-122. Stillwater, OK: New Forums Press and the Professional and Organizational Development Network in Higher Education.
- Kearns, K.D.; Subiño-Sullivan, C.; O'Loughlin, V.D. y Braun, M (2010). A scoring rubric for teaching statements: A tool for inquiring into graduate student writing about teaching and learning. *Journal on Excellence in College Teaching*, 21(1).
- Mayring, P. (2014). *Qualitative Content Analysis. Theoretical Foundation, Basic Procedures and Software Solution. Klagenfurt*. [En línea] Disponible en: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173>. Consultado el 10 de junio de 2016.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- O'Neal, C.; Meizlish, D. y Kaplan, M. (2007). *Writing a Statement of Teaching Philosophy for the Academic Job Search*. Ann Arbor: University of Michigan.
- Russell, T. (2014). La práctica en la formación de profesores: tensiones y posibilidades en la experiencia de aprender a enseñar. *Estudios Pedagógicos*, 40, 223-238.
- Schönwetter, D.J.; Sokal, L., Friesen, M. y Taylor, K. L. (2002). Teaching philosophies reconsidered: A conceptual model for the development and evaluation of teaching philosophy statements. *International Journal for Academic Development*, 7(1), 83-97.
- Serrano, R. (2010). Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Superior. *Revista de Educación*, 252, 267-287.