

Conocimiento profesional docente universitario. Estudio de caso en profesores universitarios de la Universidad de Valparaíso

Professional Knowledge for Teaching. Case Study in University Professors from the Universidad de Valparaíso

Claudia Calderón Flández

Escuela de Psicología, Facultad de Medicina, Universidad de Valparaíso, Chile

Resumen

El objetivo de este estudio es describir y analizar el *conocimiento profesional docente universitario* que surge de los procesos de innovación curricular. Utilizando una metodología cualitativa y un diseño de estudio de caso, se analiza la experiencia de dos profesores universitarios pertenecientes a la Facultad de Medicina de la Universidad de Valparaíso. Siguiendo un proceso analítico, inductivo e interpretativo, se obtuvo una estructura de significados organizados en torno a dos tópicos: posibilidades y demandas del contexto universitario, y *desarrollo del conocimiento didáctico de la disciplina*. Los resultados de este estudio muestran, desde una aproximación cualitativa, que el desarrollo de este tipo de conocimiento subjetivo crea un entramado complejo donde emergen múltiples entradas de análisis, caracterizado por el hecho de que no es un tipo de conocimiento transmisible a través de métodos instruccionales tradicionales. Por el contrario, este *conocimiento profesional docente* del docente universitario es una construcción subjetiva dinámica, situada en el contexto institucional, su experiencia y trayectoria personal y su conocimiento disciplinario.

Palabras clave: educación superior, conocimiento profesional docente, formación profesional

Correspondencia a:

Claudia Calderón Flández
Escuela de Psicología, Facultad de Medicina, Universidad de Valparaíso,
Chile
Avenida Brasil 2140, Valparaíso, Chile
Correo electrónico: claudia.calderon@uv.cl

© 2015 PEL, <http://www.pensamientoeducativo.org> - <http://www.pel.cl>

ISSN: 0719-0409 DDI: 203.262, Santiago, Chile
doi: 10.7764/PEL.52.1.2015.11

Abstract

The aim of this study is to describe and analyse the *professional knowledge for university teaching* emerging from the processes of Curriculum Innovation. Using a qualitative methodology and a case study design, we analyse the experience of two university teachers at the Faculty of Medicine of the University of Valparaíso. Following an inductive, interpretative, and analytical process, we obtained a set of meanings organised around two topics: Possibilities and demands of the university context; and *development of the didactic knowledge of the discipline*. The results of this study show, from a qualitative approach, that development of this kind of subjective knowledge creates a complex web where multiple analysis entries emerge, characterised by the fact that this is not a type of knowledge transmitted by traditional instructional methods. On the contrary, this *professional teaching knowledge* for the university teacher is a dynamic subjective construction, as well being situated in the institutional context, their experience and personal career, and their disciplinary knowledge.

Keywords: higher education, professional teaching knowledge, professional training

La presente investigación describe y analiza el *conocimiento profesional docente* universitario emergente en contextos de innovación curricular. A través de un estudio cualitativo, y utilizando un diseño de análisis de casos, se explora la experiencia de dos docentes pertenecientes a la Facultad de Medicina de la Universidad de Valparaíso.

El *conocimiento profesional docente* es un concepto multidimensional que abarca la complejidad del quehacer docente, situando la mirada del investigador en distintos dominios de esta experiencia. Según Ángulo (1999), se entiende como el conocimiento que los docentes poseen sobre las situaciones de enseñanza, el conocimiento académico y las dificultades prácticas que deben enfrentar. La construcción de este conocimiento es dinámica y depende de diversos elementos, como el contexto institucional en que se materializa, la planificación docente, la toma de decisiones en contextos de aula y las ideas o creencias que tienen los docentes sobre la enseñanza, el aprendizaje y sus estudiantes (Guzmán, 2011).

En este trabajo se plantearon las siguientes preguntas de investigación: (a) ¿cuáles son las características del *conocimiento profesional docente* en profesores universitarios que laboran en la Universidad de Valparaíso, cuyas unidades académicas han participado de proyectos de innovación curricular?; (b) ¿de qué forma las demandas del contexto de educación superior y las características institucionales se articulan para dar justificación a sus prácticas de enseñanza? y (c) ¿cómo se conforma el conocimiento disciplinar didáctico de estos docentes?

Cambios del sistema de educación superior en Chile e innovación curricular

Desde el año 1981 se han realizado importantes reformas al espacio de educación superior en Chile, donde las instituciones han transitado desde un sistema de educación superior elitista y homogéneo hacia uno masivo y diversificado. En cifras, se pasó de 165.000 cupos a principios de los años ochenta a una matrícula de más de 1 millón de estudiantes el año 2012. El informe del Servicio de Información de Educación Superior (2013) reporta un incremento del 4,4% de la matrícula con respecto al año anterior. Es precisamente de esta masividad y heterogeneidad de la cual han debido hacerse cargo, de algún modo, las prácticas docentes. González (2010) señala que el informe 2009 de la OCDE menciona como una falencia del sistema universitario los procesos de docencia de pregrado, los que se han centrado en la memorización de contenidos, enfatizando el aprendizaje individual sobre el colaborativo, y en métodos de evaluación basados en pruebas tradicionales de carácter reproductivo. Algunos autores (Cuevas, 2013; González, 2010) explican esta situación por prácticas históricas de formación, en las cuales los estudiantes y sus características de entrada no influyen en el diseño ni en el desarrollo de los programas, los que además se hallan poco articulados entre sí y con cambios experimentados por las distintas disciplinas y el ejercicio profesional de las mismas en contextos complejos y dinámicos.

Estas prácticas han estado presentes en diversas instancias de la política pública como el Sistema de Acreditación Universitaria y los proyectos MECESUP (Proyectos de Mejoramiento de la Calidad de la

Educación Superior). El informe del Consejo Asesor Presidencial para la Educación Superior (2008) señala en sus conclusiones que la acreditación de las instituciones debiera incluir «... métodos de enseñanza basados en competencias, adecuados para los objetivos de los cursos y necesidades de los estudiantes» (p. 320); y el informe de la OCDE (2009) sugiere fomentar «...el uso de enfoques pedagógicos basados en competencias y aumentar la participación de los empleadores en el diseño de currículos y cursos» (p. 16). Ambas instancias han fomentado que las instituciones introduzcan en sus planes de desarrollo estratégico proyectos de innovación curricular, que incluyen como uno de sus ejes la innovación en las prácticas docentes y la adscripción a un modelo de formación por competencias y resultados de aprendizaje, propiciando una enseñanza centrada en el aprendizaje del alumno más que en los contenidos (Ministerio de Educación, 2010).

La expansión de la matrícula y el desafío de la innovación constituyen el escenario en el cual los docentes universitarios han hecho frente a una variedad de desafíos que apuntan a sus prácticas de enseñanza, tales como la promoción y el desarrollo de competencias profesionales y transversales con métodos didácticos que potencien la autonomía de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Como señalan varios autores, estos desafíos exigen a los profesores transformar no solo la superficie de sus prácticas, sino también sus conocimientos disciplinares y concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, en una perspectiva que incluya, entre otros elementos, la diversidad de enfoques y nuevas metodologías de enseñanza (Cruz, 2011b; Feixas, 2004; Zabalza, 2009).

Conocimiento Profesional Docente Universitario

Los estudios sobre el *conocimiento profesional docente* en contextos universitarios proveen de una mirada compleja e investigativa sobre los procesos de formación, resaltando sus dimensiones subyacentes de especificidad y profesionalización, y suponen una valorización de la labor y del conocimiento personal práctico que sobre esta materia han construido los propios actores (Cuevas, 2013).

Esto implica delinear como objeto de estudio un cuerpo de conocimientos que los docentes han ido construyendo y que está cruzado por su encuentro con las condiciones contextuales institucionales, lo específico disciplinar y lo pedagógico, conocimientos que terminan articulándose con sus congruencias y contradicciones en sus prácticas de enseñanza (Guzmán, 2011).

Las investigaciones sobre trayectorias revelan que la mayoría de los docentes universitarios emigran al mundo de la docencia desde espacios profesionales o de investigación disciplinar, y en su mayoría carecen de estudios formales de pedagogía, un acervo reservado para sus etapas iniciales de formación como docentes y que en general abordan temas de didáctica y planificación de carácter general (Cruz, 2011a; Feixas, 2004; Guzmán, 2011).

Por otro lado, aun cuando la formación de profesionales —y, por ende, la docencia— está en el centro de la labor de las universidades, tradicionalmente estas han asignado más valor e incentivos a la producción y publicación de nuevos conocimientos vinculados a la disciplina en desmedro de la labor docente, incluida su práctica, investigación, aplicación e integración. Actualmente, el desarrollo académico del docente está asociado más a su productividad científica y a sus competencias como investigador que a sus competencias como docente formador (Montenegro y Fuentealba, 2010; Solar y Díaz, 2008).

Al adentrarnos en la esfera del *conocimiento profesional docente universitario*, podemos señalar que la falta de formación pedagógica específica no implica que el profesorado intervenga en el aula de manera irreflexiva y sin un cuerpo de conocimientos pedagógicos de referencia; por el contrario, desde su experiencia en la docencia universitaria, que implica un permanente encuentro entre lo disciplinar y lo didáctico, y su conocimiento empírico del resultado de sus prácticas de enseñanza, han ido construyendo un conocimiento particular e idiosincrático relevante de estudiar en el contexto de la educación superior, no solo por su aporte a la comprensión de lo pedagógico sino también por su aporte a la comprensión de nuevas aristas de la propia disciplina (Cruz, 2011b; González, 2010; Medina y Jarauta, 2013; Shulman, 2005).

Estos procesos constructivos se han estudiado en contextos universitarios y sobre distintas áreas disciplinares en programas de investigación de carácter amplio, conocidos como investigaciones sobre el *conocimiento del profesor*.

Específicamente sobre la relación disciplina-didáctica, está demostrado que los docentes no enseñan la materia tal como la estudiaron o tal como la conocen los especialistas o investigadores de la disciplina. Desde su experiencia, los docentes adaptan, reconstruyen, transforman y simplifican el contenido para hacerlo comprensible al alumnado. Según distintos estudios, esta capacidad de transformación distingue a un profesor de un especialista en la materia, lo que profesionaliza el conocimiento del docente (Cruz, 2011a, 2011b; Medina y Jarauta, 2013; Shulman, 2005).

Este *conocimiento profesional docente* articula las creencias respecto del aprendizaje que sostienen los profesores y su relación con sus propias prácticas de enseñanza; estas creencias se expresan como un conjunto de conocimientos de realidades metaempíricas e ideas que los docentes utilizan como principio al pensar, hacer y evaluar sus actuaciones en contextos de docencia directa. Se nutren de la práctica permanente de los sujetos, donde ponen a prueba sus supuestos sobre la docencia y el aprendizaje, y a través del análisis de sus resultados van también construyendo y reconstruyendo nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje (Daura, 2014; Dávila, Leal, Comelin, Parra y Varela, 2013; Feixas, 2004; Solar y Díaz, 2008).

La comprensión que tienen los docentes universitarios de los alcances de las demandas y de las limitaciones contextuales institucionales a sus prácticas de enseñanza y los productos de la reflexión disciplinar didáctica se articulan para dar cuenta del *conocimiento profesional docente universitario*, que es objeto de estudio en la presente investigación.

Metodología

Como señalan Van Driel, Verloop y de Vos (1998), dado que el *conocimiento profesional docente* es, en esencia, un saber «práctico-personal», su estudio exige una aproximación metodológica cualitativa que permita acceder a su comprensión desde la perspectiva de sus propios protagonistas. Supone una aproximación compleja, donde predominan las dimensiones subjetivas, singulares e idiosincráticas, por lo cual se requieren prácticas de investigación que faciliten una descripción densa de los datos, permitiendo la búsqueda de una explicación sobre las concepciones, creencias y prácticas, entre muchos otros elementos de carácter subjetivo que conforman la práctica educativa; para ello, como señalan algunos autores, el método cualitativo ha de seguir con mayor propiedad enfoques de tipo inductivo-interpretativo (Cruz, 2011a, 2011b; Medina y Jarauta, 2013).

En esta investigación el diseño corresponde al estudio de casos en profundidad, donde se seleccionaron dos casos de docentes pertenecientes a la Facultad de Medicina de la Universidad de Valparaíso. Como criterios de variabilidad, se consideró que ambos pertenecieran a diferentes áreas disciplinares y fueran de distinto género. Como criterios de inclusión se requirió que los sujetos hubieran participado en sus unidades académicas en proyectos de innovación curricular o docente desde lo disciplinar y que contaran con 10 o más años de experiencia en docencia universitaria. Este criterio se ajusta a características de muestras utilizadas en otros estudios con objetivos similares (Cruz, 2011a; Medina y Jarauta, 2013), permite situar a los docentes en el período de transformaciones descrito arriba y considera el tránsito desde una práctica docente novel hacia una de mayor experticia (Guzmán, 2012).

El caso 1 es un profesor del Departamento de Salud Pública, médico y doctor en sociología y tiene 18 años de experiencia como docente e investigador. El caso 2 es una profesora de la Escuela de Enfermería, enfermera y magíster en educación, con 20 años de experiencia como docente e investigadora.

La producción de datos rescata la pluralidad de dimensiones constitutivas del objeto de estudio, complementando en fases las técnicas de *entrevista semiestructurada* con la *observación no participante* en contextos de clases. Como plantea Flick (2004), la entrevista semiestructurada se desarrolla desde un guión básico que facilita el planteamiento de temas dirigidos por las preguntas de investigación; para nuestro objetivo, permite la indagación del conocimiento implícito de los docentes sobre sus prácticas docentes y, dada su estructuración, facilita el análisis de contenido posterior. La *observación no participante* permite una aproximación al entorno natural en el cual operan y se expresan las prácticas de los docentes (Medina y Jarauta, 2013), las cuales fueron conceptualizadas por los actores en la fase de entrevistas.

Las entrevistas fueron realizadas en septiembre de 2013, en un lugar y fecha acordado con los participantes. La duración para el caso 1 fue de 72 minutos; y para el caso 2 la primera entrevista duró 120 minutos, realizándose luego una segunda de 46 minutos para tratar temáticas no abordadas. Las entrevistas fueron precedidas por una declaración explícita de los objetivos de la investigación.

Siguiendo un guión simple, que recoge consultas del contexto institucional y las dimensiones que componen el conocimiento profesional docente, las entrevistas indagaron las prácticas docentes que realizaban habitualmente en sus asignaturas, pidiéndoseles también que describieran un episodio o situación de enseñanza que diera cuenta de sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Durante octubre se realizaron filmaciones de clases de 90 minutos. Al iniciar estas, los docentes explicaron la presencia y el objetivo de la investigadora y se obtuvo el consentimiento del grupo para realizar las filmaciones. Se dispuso de una cámara Cannon 400 en un extremo del aula para obtener una panorámica completa, con foco principal en la figura del docente. Durante la filmación la investigadora no realizó ninguna intervención, limitándose a tomar notas de observaciones que luego se utilizaron como complemento al análisis de fragmentos de contenido didáctico.

Las entrevistas se transcribieron íntegramente, las filmaciones fueron revisadas en su totalidad tres veces, y de ellas solo se transcribieron algunos fragmentos que, a juicio de la investigadora, lograban ejemplificar las acciones del docente en situación de clases.

El análisis de los datos utilizó las técnicas de codificación abierta y selectiva propuestas por el modelo de la Grounded Theory desarrollada por Glaser y Strauss (1967, como se citó en Strauss y Corbin, 2002). Este es un método generativo, constructivo e inductivo en que combina la codificación inductiva de categorías con el ejercicio de agrupamiento en categorías de orden superior, que luego se relacionan entre sí.

Sobre el material textual, utilizando el programa Atlas TI 6.2 primero se codificaron las entrevistas, identificándose palabras, frases, temas o conceptos que resultaran significativos desde el punto de vista analítico. Luego, se organizaron los códigos resultantes en categorías conceptuales de mayor nivel de abstracción que tenían directa relación con las preguntas derivadas del problema de investigación; los fragmentos transcritos de las sesiones de clases se utilizaron como elementos ejemplificadores que enriquecen la comprensión de las categorías conceptuales emergentes.

Resultados

A partir del análisis, se obtuvo una estructura de significados organizada en torno a dos temáticas: (1) posibilidades y demandas del contexto universitario y 2) construcción del conocimiento didáctico disciplinar. A continuación se expone su análisis detallado, presentando una o más citas textuales de entrevistas y fragmentos de clases para facilitar al lector el sentido y la comprensión de la misma.

Posibilidades y demandas del contexto universitario

Como se expuso anteriormente, la construcción del *conocimiento profesional docente universitario* se nutre de las experiencias y trayectorias personales en docencia, contextualizadas en el sustrato organizacional en que dichas experiencias tienen lugar. Así, una experiencia contingente y relevante en los últimos años corresponde a las iniciativas de innovación curricular asociadas a la adscripción de las unidades académicas a los proyectos MECESUP (Mejoramiento de la Calidad y la Equidad en la Educación). Esta experiencia es entendida por los actores con un doble sentido de potencialidad (oportunidad) y demanda (exigencia). Los significados en este eje se organizaron en dos grandes categorías: por una parte, el relato sobre sus experiencias en el proceso de innovación, incluyendo aprendizajes, errores, reflexiones, novedades, etc. y, por otro, las debilidades del compromiso institucional, siendo central el desfase en los ajustes que ha debido generar la institución para mantener la viabilidad de la innovación.

Sobre sus experiencias, ambos relevan haber ejercido un rol de liderazgo en dicho proceso, reconociendo la necesaria cuota de poder requerida para impulsar la innovación. En general se evalúa positivamente el impacto de la innovación, fundamentando este juicio en la articulación de las dimensiones curricular

e instruccional. Curricularmente, destaca una transformación de prácticas históricas que fragmentaban el proceso de formación, relacionadas con la sobreespecialización en el pregrado. Posteriormente a la innovación, se gana en integración y profundidad, hecho que también incide en la comprensión de la disciplina. A nivel instruccional, la innovación los pone en contacto con conocimientos y un lenguaje técnico sobre la docencia que les abre posibilidades para reflexionar y fundamentar sus propias prácticas, llegando a pensar un modelo propio para su disciplina.

Sí se ha logrado, yo creo. Las cosas que sí se han logrado, que estos especialistas logren entender que están formando a médicos generales, por lo tanto, muchos contenidos que se enseñaban antes no se les debe enseñar porque son para especialistas. Y también lo otro que yo creo que se ha logrado es integrar que efectivamente el cardiólogo esté disponible para hablar o dialogar con el fisiopatólogo, el histólogo, que las ciencias básicas estaban allá lejos y esta famosa integración básico-clínica... eso se ha logrado (Profesor de medicina).

Vinieron expertos, también eso te ayuda a mejorar la mirada, no estando de acuerdo con todas, pero igual sirve, todo sirve, porque en el fondo tú te empiezas a cuestionar y argumentar y defender lo que tú piensas que es mejor para la formación de enfermería, o sea te aumenta el abanico de la visión, entonces puedes tomar mejores decisiones fundamentadas; así he sido yo, y creo que he logrado estar feliz entre los docentes, porque he podido estar en lugares de poder, y aquí el poder es importante para hacer cambios, tengo que reconocerlo, es así (Profesora de enfermería).

Sobre las debilidades del compromiso institucional, ambos asumen una mirada crítica relevando la falta de conducción y voluntad de la autoridad universitaria y ministerial para apoyar los procesos de innovación, reflejada en una serie de falencias, como la ausencia de un modelo educativo institucional y la escasa articulación intrafacultades. Surge la sospecha de que el impulso a la innovación es una estrategia institucional para atraer recursos frescos, lo cual deslegitima o diluye el efecto potenciador del cambio, en su misión docente formadora.

La institución no da los elementos de la reflexión, sino que, no sé si de manera incidental —no es incidental, nada es incidental en realidad— pero el MECESUP instala, con la venida de otros expertos, con una mirada de lo que hacen en Europa, en otros países latinoamericanos, tal vez, instala el germen del análisis y de la discusión al interior de los colectivos académicos propiamente tal, que no se instala desde la institución. No sé si me entiendes bien, no se instala esto de la institución... yo creo que fue un incidente en la institución, necesitaban plata para financiar diferentes proyectos y el modelo estaba instalado para el financiamiento, o sea, lo hace, pero esto es, yo creo que la institución no se dio cuenta lo que eso significaba, eso pienso yo (Profesora Enfermería).

Conocimiento Didáctico Disciplinar

El *conocimiento didáctico disciplinar* es un proceso constructivo complejo y dinámico que forma parte del conocimiento profesional docente. Proviene de la trayectoria personal de los docentes, incluyendo acercamientos más o menos formales al mundo de la didáctica y la educación y reflexiones sobre las acciones prácticas de la docencia, abarcando un cuestionamiento y posicionamiento sobre el rol del docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje y un análisis crítico pedagógico sobre las limitaciones de las prácticas a nivel instruccional, didáctico y de evaluación. Los significados en este eje se organizaron en dos categorías emergentes interrelacionadas, que en la investigación se rotularon como *conciencia didáctico-disciplinar* y *modelo ideal de formación para la disciplina*.

Sobre la *conciencia didáctico-disciplinar*, a partir de los contenidos expuestos por los docentes se caracteriza como un tipo de conocimiento procedimental, implícito (aunque susceptible de ser verbalizado) y flexible; una especie de heurístico que orienta sus decisiones en el contexto de las prácticas de aula. En la planificación opera permitiendo plantearse objetivos pedagógicos y métodos de evaluación que consideraran múltiples niveles de entrada simultáneamente. Como experiencia subjetiva, incluye un empoderamiento y valorización de la experiencia individual y los conocimientos construidos de modo personal, permitiendo a los docentes enfrentar con tranquilidad las incoherencias o desafíos que impone la discusión pedagógica. Implica un conocimiento reflexivo que les permite tomar decisiones fundamentadas en los distintos niveles de la discusión pedagógica: instruccional, didáctica y curricular, y generativamente construir nuevos conocimientos sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la propia disciplina.

Esta conciencia se sostiene sobre la premisa de que el ejercicio docente universitario es un ejercicio profesional en sí mismo, distinto del ámbito disciplinar, aunque extrae conocimientos de este último. En este sentido, es el producto del esfuerzo del profesional que ingresa a la academia por integrar conocimientos y experiencias, reconociendo que ambos elementos provienen de lógicas distintas.

... construcción del pensamiento que les llamamos que no... para nosotros tiene doble objetivo, que ellos aprendan... Triple objetivo: aprendan a trabajar en equipo —uno—, dos, aprendan técnicas de este tipo de talleres interactivos de educación de adultos para que después lo apliquen en la comunidad; tres, para que aprendan el contenido en sí mismo (Profesora de enfermería).

Uno tiene que ir de alguna manera, cuando entiende los modelos que están detrás, tú puedes decir «ya, lo voy a hacer así», porque el objetivo es ese, no a rajatabla, no porque es nuevo, no porque se está haciendo acá o allá, sino cuando tú entiendes ese funcionamiento, puedes decir: «Ah ya, voy a jugar con esta, voy a jugar con esta otra, esta estrategia didáctica», qué se yo. Y es bueno, es bueno porque tú te posicionas no importando la profesión, tú puedes moverte en ese escenario y aplicas estrategias que son... te puedes poner en los zapatos de esa profesión, a eso me refiero, te puedes poner en los zapatos de la profesión y enseñar o crear estrategias o ampliar estrategias que existen (Profesora de enfermería).

Por ser un buen profesional parto con eso: no eres un buen profesor, porque son campos lógicos distintos. Si tú vas por campo lógico por acá y otro por allá, nunca existe eso, en algún momento tú tienes que acercarte a esos campos lógicos, para que por lo menos haya una confluencia, para que tengas una conciencia, porque si tú no tienes conciencia lo vas a hacer mal, y no porque tú seas malo, sino porque no tienes conciencia... Vamos forzando de alguna manera para poder comprender, y la didáctica en la enseñanza de la enfermería... hay unas didácticas que no te las enseñan en las pedagogías, pero de alguna manera, al saber cómo se construye la pedagogía dan esa didáctica para la enfermería (Profesora de enfermería).

La emergencia de una conciencia didáctico-disciplinar surge como un conocimiento propio del docente experto, que fundamenta sus decisiones sobre la planificación y las prácticas, y que sigue una trayectoria personal de construcción subjetiva que no es objeto de transmisión instruccional, sino que refleja los esfuerzos personales del docente por organizar los conocimientos disciplinares con su experiencia docente. En formato autobiográfico, los actores aluden a eventos críticos que marcaron el desarrollo de este conocimiento, incluyendo instancias de perfeccionamiento institucional o por motivación personal, que constituyeron un primer momento de ordenamiento de lo disciplinar en un marco pedagógico y los primeros ensayos de estrategias didácticas.

Habían hecho cursos de capacitación a esa generación de docentes que habían sido docentes míos... Eran buenos, eran de un enfoque de planteamiento de objetivos... Bloom estaba detrás de esos apuntes... Me sirvió para abrir y entender un poco lo que era la pedagogía y la didáctica de verdad... como una base de lo que nosotros teníamos en las asignaturas, todo era por objetivo y contenido, objetivo-contenido (Profesora de enfermería).

No me parecía bien... y empecé a tratar de hacer estudios ya más sistemáticos. Los que hace la universidad, esos de didáctica, no sirven de nada, te digo por eso, no responden a una realidad, son tan teóricos... se saltan algunas etapas de la construcción mental que uno debe tener para comprender lo que es la didáctica y la evaluación... [Son hechos] para un profesor común que no existe, es como pensamos que el profesor... el estudiante tipo, a ese le hacemos la clase, a este también (Profesora de enfermería).

Empecé a emplear elementos como por mi cuenta, como era jefe de cátedra... nuevas didácticas, problemas abiertos... los estudiantes no estaban preparados para eso, que se puede decir, había algunos que sí y había otros que no, no importa, igual insistí, a ver, con los mapas conceptuales, usar otras herramientas, los portafolios... (Profesora de enfermería).

Sobre la emergencia de un *modelo ideal de formación* para la disciplina, en esta categoría se representa en toda su complejidad la construcción del conocimiento profesional del docente. Tiene como corolario una reflexión que desde múltiples vías de entrada integra no solo la experiencia individual docente y profesional sino una concepción de la propia docencia como ejercicio transformador del sujeto estudiante y la disciplina.

Es un proceso en que el docente llega a ser consciente de las limitaciones del pensamiento pedagógico inicial, que suele tener una mirada parcial sobre las áreas, perdiendo de vista el proceso global de formación. Paulatinamente se transforma en un conocimiento sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que ya

no solo están centrados en los contenidos, sino que, fundada en una concepción acerca de los estilos y características de los estudiantes, se plantea como objetivo la transformación experiencial de los mismos. En la reflexión de los docentes (ambos del área de la salud), se explicita la dimensión transformadora subyacente al proceso de enseñanza-aprendizaje, que incluye la persona del estudiante y también la disciplina y, finalmente, también la sociedad. Emerge un compromiso personal para con su labor como formador y no solo como experto que transfiere contenidos.

Para mí siempre ha estado claro que en la formación médica, los modelos, el profesor como modelo es fundamental siempre en una formación. Antiguamente era el maestro, hoy día no da para maestro, maestra... porque hay tanto conocimiento, está parcelado, todo el mundo se ha especializado, no hay como un profesor integral que sea capaz de ver todo. Pero sí, los chiquillos y chiquillas te ven como un modelo. Yo siempre he intentado, aprovechando mi condición de ser médico de formación inicial, que yo soy médico y que se puede ser médico de una manera distinta, entonces yo siempre ironizo, caricaturizo. Esas son cosas que utilizo mucho en mis clases con respecto al Doctor House, al médico «pulento» que se pasea pavoneándose por los pasillos del hospital, utilizando todas estas simbologías, el estetoscopio al cuello, que se va balanceando como para que la gente lo vea, ironizo y hago caricaturas, lo uso, hago caricaturas extremas para que vean las diferencias... Entonces, me aprovecho de mi condición de médico para ser, para entregar los contenidos, y como les digo, muchas veces, para hacer infiltración ideológica, que en el fondo es que yo quiero cambiarle la matriz, por lo tanto, se lo digo explícitamente. Una de las frases típicas que yo les digo es: «Usted puede que no esté de acuerdo con nada de lo que he dicho y no tiene que estar de acuerdo con lo que yo he dicho, pero sí usted tiene que ser consciente de que perdió la virginidad una vez más. ¿Por qué? Porque nunca más va a poder decir que nadie le dijo nunca esto y, por lo tanto, usted, lamentablemente, el día de mañana va a tener que explicar y argumentar por qué no está de acuerdo» (Profesor de medicina).

No sabría decirte qué modelo, lo que te digo es que habría que ser cauto en lo que hacemos, en lo que dejamos de hacer y adónde mandamos a los estudiantes para hacer sus experiencias... [Los lugares de práctica que] me dan la confianza de que el estudiante va quedar bien, que va a ser una experiencia, que va a ser un aprendizaje y no un sufrimiento... Porque eso nos pasa, que no los respetan, que la enfermera pasa por ahí y sabe que están los cabros en un rincón y no los atiende, y los trata poco gentil, te fijas, entonces eso te va vulnerando la estima que tú generas hacia la profesión que todavía ni siquiera conoces bien, entonces hay que ser en esos primeros años muy cauto en las experiencias clínicas, que tú los vas a mandar, aunque sean muy elementales. Por eso, sombrear a un profesional... me refiero *sombrear*, ponerse un profesional detrás mientras él trabaja y yo voy tomando mis notas y el estudiante va observando lo que el otro hace, en su dimensión de rol, después el estudiante puede ayudarlo en forma progresiva. Luego ese modelo, que es un buen modelo, que trata bien a las personas, que tiene bien ordenadas sus fichas, que se relaciona bien con el resto del personal, que no anda pateando piedras... eso es lo que tenemos que buscar; no que el campo clínico elija... que si tuviste buena suerte de tener este modelo bien, pero hay otros que ni siquiera los miran a los ojos, o que a los cabros los dejan en un rincón (Profesora de enfermería).

Estoy muy contento con lo que hago, porque salgo del aula y me siento feliz, muy contento. Es porque yo tengo la fantasía de que estoy transformando y que estoy contribuyendo a la transformación social. Esa es la película que yo me paso, esa es la verdad de la milanesa y con eso me contento y hay algunos estudiantes que me han dado la razón. Con eso me siento muy chocho (Profesor de medicina).

La *conciencia didáctico-disciplinar* dialoga, en la práctica, con el *modelo ideal de formación*. A partir de una referencia general sobre sus prácticas, los docentes perfilan un posicionamiento reflexivo y crítico sobre algunos supuestos de la academia; deslizan un cuestionamiento a la supuesta neutralidad/objetividad de la cual presume el docente universitario cuando realiza sus clases y cuestionan el sentido de algunas didácticas centradas más en el producto que en el proceso de aprendizaje. Ambas reflexiones tienen en común ir delineando un posicionamiento de los docentes sobre la docencia: implica asumir su rol como docente no neutral y la responsabilidad asociada a un aprendizaje en que resalta el compromiso de los estudiantes. Estos significados fundamentan algunas prácticas docentes que son ejemplificadas con fragmentos de sesiones de clases.

La salud pública se presta para eso, las ciencias sociales, la sociología de la salud se presta más para esto, pero además sí bajo el convencimiento de que yo también, así lo denuncio y por eso digo que yo ahora acabo de hacer infiltración ideológica, le estoy pasando este contenido como si supuestamente fuera la única manera de ver la realidad, pero ustedes deben saber que no, por eso es infiltración ideológica, porque en todo lo demás hay pura infiltración ideológica, pero va teñida de medicina basada en evidencias, en científicismo puro y duro, no en esta neutralidad, asepsia que tiene el académico (Profesor de medicina).

Lo que yo he ido cambiando en eso de dar clases de aula es que me he puesto cada vez más provocador y cada vez más explícito de mis propias posiciones, de mis propias convicciones, mis propias creencias; he ido abandonando el estereotipo del académico que por ser académico tiene que ser neutral, que no tiene opinión y que si va a hablar de calidad tiene que mostrar los cinco modelos de calidad y los tiene que mostrar todos igual para que el estudiante decida y vea (Profesor de medicina).

El siguiente fragmento refleja la presentación del contrato didáctico de la clase, que incluye el cuestionamiento a la presunta *neutralidad* del conocimiento. Implica un reconocimiento del proceso de selección *no neutral* de contenidos que ha realizado el docente (dentro de un abanico de otras posibilidades), especificando además el nivel generalista de profundidad que se espera alcanzar y el sentido que estos contenidos tendrán para su futura práctica profesional y académica. Estos no son contenidos que estén presentes en el EUNACOM (Examen Único Nacional de Conocimientos de Medicina), por ende, se desliza el mensaje al estudiante de que su compromiso con este tema no está en la lógica pragmática de la certificación:

Hoy día vamos a conversar acerca de uno de los tópicos, que si bien es cierto no está contenido dentro de los contenidos de la EUNACOM, nosotros siempre hemos considerado que un estudiante de medicina no puede salir sin haber estado expuesto aunque sea a estas generalidades para que adquiera algún elemento mínimo para dialogar de alguna manera inteligente y adecuada con otros actores del quehacer de los servicios sanitarios, sean estos públicos o privados. Y me estoy refiriendo a la planificación estratégica y a algunos de sus elementos; esta es una actividad muy corta, por lo tanto, todo lo que yo les voy a señalar es de carácter introductorio, esto es, para hacer muchas más actividades académicas y ciertamente un contenido obligado de todos los posgrados en Gestión (Carrera de Medicina; Clase de Gestión en Políticas Públicas, 27-09-13).

Finalmente, de este diálogo emerge un análisis crítico pedagógico a partir de la experiencia docente acumulada, que pone de relieve las incoherencias y los defectos de los métodos de formación en la disciplina. En lo instruccional, releva errores cuando se trata de aterrizar la teoría al espacio de la docencia, en tanto que en lo didáctico revela una relación negativa entre los recursos docentes invertidos y la cualidad del producto de aprendizaje logrado. Sobre los procesos de evaluación cuestiona la asimilación de lo formativo en contextos de calificación, que hace perder el potencial sentido pedagógico de esta práctica docente.

Aunque trates y en un taller lo evalúes, pero está jugando, está simulando, le pones una campana o le haces un Oski, ¿te fijas? Y ahí también ves errores conceptuales. ¿Quién dijo que él debe demorarse tantos minutos en hacer un procedimiento? Si las personas demoran, tendrán que demorar lo que dure la situación según el paciente. ¿Quién dijo? Si no están en una cadena industrial. Yo critico eso. Además, el Oski es evaluación formativa, así es como nació, no para ponerle nota al estudiante, no es para calificar, es formativo, para que él, tantas veces repitiendo un procedimiento, no se equivoque cuando lo haga en la realidad, pero yo no puedo evaluarlo antes, si yo estoy adiestrando (Profesora de enfermería).

En el fondo era hacer *tests* de conocimientos, los test de conocimiento a nadie lo afecta, y además viendo como son contruidos, de repente entro en las pruebas de test... de selección múltiple sin relevancia como «¿en qué guerra participó la Florencia Nightingale?» ¿A quién le importa? O sea que sepa, qué bueno, y quien quiera conocer la vida de ella qué bueno, ¿pero qué relevancia tiene para la profesión? ¡Por favor! Nada. Entonces te fijas que tiene que ser un modelo de consistencia, construyo con el otro, pero le pregunto también de la misma manera, no voy a estar... son los constructivistas, hablen, crezcan, busquen... y después ¡pa! Les mando la pregunta aquella o muchas preguntas de ese estilo, no... (Profesora de enfermería).

Desde la reflexión crítica que la docente sostiene sobre la materialización del modelo constructivista en la formación universitaria, el siguiente fragmento revela la acción concreta por construir un acuerdo con los estudiantes sobre el cambio de roles en la conducción de la clase, con la intención de favorecer una participación activa en sus procesos de construcción de conocimiento, dado que así es como ella concibe el proceso de elaboración de un problema en una cátedra de metodología de la investigación: «Ahora, Bárbara, te dejo a ti la palabra para que tú hagas, a partir de tus lecturas, la introducción de lo que vamos a ver ahora, y tienes que tomar nota, y dirige la sesión, en eso quedamos...» (Carrera Enfermería; clase de Metodología de la Investigación; 19-10-13).

Discusión

A partir de los resultados expuestos centraremos la discusión en dos niveles de análisis estrechamente relacionados: (a) el contexto político/institucional sobre el cual se materializa la innovación curricular y, por ende, el desarrollo del *conocimiento profesional universitario* sobre la docencia, y (b) las cualidades de este objeto de estudio y las potencialidades de su reflexión desde el punto de vista de la emergencia de un formador reflexivo.

Respecto del contexto político/institucional, la innovación curricular impulsada por la política pública viene a instalarse en una tradición academicista e institucional preexistente, que históricamente ha subordinado el rol de la docencia y de la formación profesional a su labor de investigación y creación de nuevos conocimientos (Montenegro y Fuentealba, 2010); desconociendo que la práctica docente de excelencia a nivel universitario puede en sí misma transformarse en un objeto de estudio relevante (González, 2010; Guzmán, 2012).

Por otro lado, aun cuando los procesos de acreditación incluyen la evaluación de los procesos de formación (Ministerio de Educación, 2010), la necesidad de contar con estándares comparables restringe la mirada de la calidad a una visión técnico-instrumentalista que deja de lado aspectos más profundos y situados de la práctica y el conocimiento profesional de la docencia (Rodríguez, 2010). Surge la necesidad de abandonar la mirada ingenua y simplista según la cual la formación profesional sería simplemente la transmisión de un conocimiento experto, para lo cual bastaría una adecuación a nivel didáctico-metodológico, y que postula que para el ejercicio de dicha docencia bastaría con un dominio acabado de la disciplina o profesión por parte del docente (Cruz, 2011a).

Los resultados del presente estudio muestran que cuando la construcción subjetiva de este conocimiento es abordada por los actores a través de una mirada cualitativa, emerge un entramado complejo de múltiples entradas desde donde analizar la docencia y contenidos sustantivos de la misma que en el trabajo se presentan como categorías emergentes de *conciencia didáctico-disciplinar* y *de modelo ideal de formación*.

En este punto, la reflexión nos lleva a plantear la necesidad de que la política pública cuente con nuevos indicadores que cumplan la función de aumentar la comprensión sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje a nivel universitario, para desde allí impulsar una mejora sustantiva en términos de calidad, y el rol de las universidades como instituciones que pueden generar valiosos aportes en esta materia, toda vez que releven el rol de la docencia y transformen sus prácticas en objetos de investigación sistemática. Se trata de introducir una racionalidad científica en las prácticas docentes a través de procesos reflexivos sistemáticos (Perrenoud, 2004, como se citó en Guzmán, 2012); para ello, las instituciones tienen la posibilidad de formalizar espacios colaborativos para la reflexión y el estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje entre sus propios cuadros académicos y realizar congresos y seminarios sobre docencia, donde las prácticas innovadoras individuales sean expuestas al colectivo generando un conocimiento más acabado sobre la docencia universitaria y sus métodos de investigación.

Finalmente, en cuanto al *conocimiento profesional universitario* como objeto de estudio, como señalan varios autores, aun cuando el docente puede ser experto en el dominio de los conocimientos o saberes propios de su disciplina, no necesariamente ha aprendido a enseñarlos, y sin más apoyo que su propia experiencia como estudiante y como profesional, está inmerso en la tarea de transformar y mediar el conocimiento disciplinar, acompañando y promoviendo el desarrollo profesional de sus estudiantes, en un proceso que más que la transmisión de conocimientos, conlleva en lo medular una reflexión sobre las propias prácticas de la disciplina en la construcción de un *ethos* profesional (González, 2010; Montenegro y Fuentealba, 2010; Solar 2001; Solar y Díaz, 2009).

Este conocimiento sigue el proceso de una construcción subjetiva del docente, que sitúa dicho conocimiento desde su trayectoria personal y su conocimiento y crítica a la disciplina particular a la que pertenece. En este sentido, las categorías emergentes que se presentan como la *conciencia didáctico-disciplinar* y *el modelo ideal de formación para la disciplina* formarían parte de lo que algunos autores han denominado *epistemología de la práctica* (Schön, 1992, como se citó en Guzmán, 2012), que posee las características de ser un conocimiento específico que se activa en contextos específicos, que incluye elementos morales y emocionales susceptibles de ser explicitados por el sujeto en la forma de ideas, narrativas y metáforas. A juicio de la investigadora, ambas categorías vienen a resaltar el carácter ético-transformador y generativo de la reflexión docente cuando esta se lleva a niveles de conocimiento experto.

En el modelo comprensivo expuesto, la *conciencia didáctico-disciplinar* y el *modelo ideal de formación* se sostienen en la premisa de que el ejercicio docente universitario se corresponde con un ejercicio profesional en sí mismo, distinto del ámbito disciplinar-profesional y didáctico, aun cuando extrae conocimientos de ambos. Es un conocimiento generativo que a partir de la reflexión sobre la experiencia y la disciplina percibe los límites de ambas y construye nuevas propuestas con sentido ético y transformador para la formación de los estudiantes, planteándose la formación como un proceso de construcción del otro, de cuidado del otro y de responsabilización por el proceso de formación del otro.

El artículo original fue recibido el 18 de julio de 2014

El artículo revisado fue recibido el 29 de enero de 2015

El artículo fue aceptado el 16 de abril de 2015

Referencias

- Angulo, J. F. (1999). De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. En J. F. Angulo, J. Barquín y A. Pérez (Eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp. 467-505). Madrid: Akal.
- Consejo Asesor Presidencial para la Educación Superior (2008). *Los desafíos de la educación superior chilena. Informe del Consejo Asesor Presidencial para la Educación Superior*. Recuperado de <http://www.jornadasdiscusioninterna.uchile.cl/wp-content/uploads/documentos/consejo-es.pdf>
- Cruz, L. (2011a). *El conocimiento práctico docente del profesor universitario en su interrelación con el marco epistemológico personal* (Tesis doctoral). Departamento de Didáctica y Organización Educativa, Universidad de Barcelona, España.
- Cruz, L. (2011b). *La interrelación entre lo disciplinar y lo pedagógico-didáctico en el conocimiento práctico docente del profesor universitario*. Libro de trabajo III Congreso Internacional de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado, Barcelona, España.
- Cuevas, M. S. (2013). La docencia universitaria a través del conocimiento profesional práctico: pistas para la formación. *Sinéctica*, 41. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-109X2013000200003&script=sci_arttext
- Daura, F. T. (2014). Los docentes universitarios y su concepción sobre el aprendizaje, la autorregulación y la personalización educativa. Un análisis desde la teoría fundamentada. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 15(2), Art. 8. Recuperado de <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs140289>
- Dávila, G., Leal, F., Comelin, A., Parra, M. y Varela, P. (2013). Conocimiento práctico de los profesores: sus características y contradicciones en el contexto universitario actual. *Revista de la Educación Superior*, 42(166), 35-53.
- Feixas, M. (2004). La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios. *Revista Educar*, 33, 31-59.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación educativa*. Madrid: Morata.
- González, C. (2010). El aprendizaje y el conocimiento académico sobre la enseñanza como claves para mejorar la docencia universitaria. *Revista Calidad en la Educación*, 33, 123-146.
- Guzmán, C. (2011). *Construyendo el conocimiento profesional docente universitario. El caso de la Universidad de Barcelona*. Libro de trabajo del III Congreso Internacional de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado, Barcelona, España.
- Guzmán, C. (2012). Enseñanza reflexiva y profesores universitarios noveles: desafíos para la mejora de la enseñanza. *Revista de la Educación Superior*, 41(163), 115-137.
- Medina, J. y Jarauta, B. (2013). Análisis del conocimiento didáctico del contenido de tres profesores universitarios. *Revista de Educación*, (360), 600-623.
- Ministerio de Educación (2010). *Nueva arquitectura para el aprendizaje. Proyectos Mecesus 1999-2010*. División de Educación Superior. Recuperado de http://issuu.com/mecesus/docs/nueva_arquitectura_para_el_aprendizaje?e=3884031/2618076
- Montenegro, H. y Fuentealba, R. (2010). El formador de futuros profesionales: una nueva forma de comprender la docencia en la educación superior universitaria. *Revista Calidad en la Educación*, 32, 254-267.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2009). *Revisión de políticas nacionales de educación. La educación superior en Chile*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- Rodríguez, W. (2010). El concepto de calidad educativa: una mirada crítica desde el enfoque histórico cultural. *Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 10(1), 1-28.
- Servicio de Información de Educación Superior (2013). *Informe matrícula 2013*. Recuperado de http://www.mifuturo.cl/images/Informes_sies/Matricula/informe_matricula_2013.pdf
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza; fundamentos de la nueva reforma. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(2), 1-30.
- Solar, M. (2001). Concepción de la docencia y prácticas en la pedagogía universitaria. *Revista Calidad en la Educación*, 15, 1-10.
- Solar, M. I. y Díaz, C. (2008). El Sistema de creencias y prácticas pedagógicas del docente universitario y su implicancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En Cinda (Eds.), *Evaluación del desempeño docente y calidad de la docencia universitaria* (pp. 225-275). Santiago, Chile: Cinda.
- Solar, M. I. y Díaz, C. (2009). El profesor universitario: construcción de su saber pedagógico e identidad profesional a partir de sus cogniciones y creencias. *Revista Calidad en la Educación*, 30, 207-232.

- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Bogotá: CONTUS-Editorial Universidad de Antioquía.
- Van Driel, J., Verloop, N., & de Vos, W. (1998). Developing science teachers' pedagogical content knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 35(6), 673-695.
- Zabalza, M. (2009). Ser profesor universitario hoy. *Revista La Cuestión Universitaria*, 5, 69-81.