



## INVESTIGACIÓN

# Pensamientos docentes que subyacen a las prácticas de enseñanza universitaria en ciencias económicas. Un estudio de caso centrado en una universidad argentina

Pozzo, María Isabel\* y Cavallo, Marcela

### Resumen

Este artículo aborda los pensamientos docentes que subyacen a las prácticas de enseñanza en profesores del Ciclo Introductorio Común de las carreras de Contador Público, Licenciatura en Administración y Licenciatura en Economía en la Facultad de Ciencias Económicas y Estadística de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina. El pensamiento docente se construye a partir de supuestos, conocimientos y valores en torno a categorías diversas, como las concepciones de aprendizaje, estudiante, conocimiento, evaluación, universidad y el propio rol profesoral. El objetivo es conocer el pensamiento docente respecto de estas categorías a través de una investigación cualitativa. Los resultados arrojan que la mayoría de los docentes perciben a sus estudiantes asumiendo roles pasivos en el aula. Asimismo, son notables las referencias al papel activo del docente y su protagonismo en el vínculo pedagógico, manifestado en las metodologías de enseñanza preferidas y en las metáforas que citan sobre su propio rol.

**Palabras clave:** pensamiento docente; universidad; estudiantes; enseñanza; ciencias económicas

---

**Procedencia:** El presente manuscrito se enmarca en la tesis de Maestría de la Licenciada Especialista Marcela Cavallo, realizado bajo la dirección de la Dra. María Isabel Pozzo en la Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Rosario, de la que la Dra. Pozzo es directora de carrera. Presentado el 26/10/2021, aprobado el 19/9/2022 y publicado el 27/10/2022.

**DOI:** <https://doi.org/10.33255/3366/1183>

**Autoría:** \* Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Rosario (Argentina).

**Contacto:** [pozzo@irice-conicet.gov.ar](mailto:pozzo@irice-conicet.gov.ar)



## **Teaching thoughts that underlie university teaching practices in economic sciences. A case study focused on an Argentinian university**

### **Abstract**

This article addresses the issue of teaching thoughts that underlie teaching practices in teachers of the Common Introductory Cycle to the careers of Public Accountant, Bachelor of Administration and Bachelor of Economics, at the Faculty of Economic Sciences and Statistics at the National University of Rosario (UNR), Argentina. Teachers' thoughts are built from assumptions, knowledge, and values around various categories, such as learning, student, knowledge, assessment, university, and their own teaching role. The objective of this paper is to get to know teachers' thoughts regarding these categories through qualitative research. The results show that most of them observe their students assuming passive roles in the classroom. Likewise, the references to the active role of the teacher and their central role in the pedagogical bond are notable, manifested in the preferred teaching methodologies and in the metaphors they cite regarding their own role.

**Key words:** teachers' thoughts; university; students; teaching; economic sciences

## **Pensamentos docentes que fundamentam as práticas de ensino universitário em ciências econômicas. Um estudo de caso focado na Universidade Nacional de Rosario**

### **Resumo**

Este artigo aborda os pensamentos docentes que fundamentam as práticas de ensino em professores do Ciclo Introdutório Comum aos cursos de Contador Público, Bacharel em Administração e Bacharel em Economia da Faculdade de Ciências Econômicas e Estatística da Universidade Nacional de Rosário (UNR), Argentina. O pensamento docente é construído a partir de pressupostos, saberes e valores em torno de diversas categorias, como as concepções de aprendizagem, aluno, conhecimento, avaliação, universidade e o próprio papel do professor. O objetivo é conhecer o pensamento docente a respeito dessas categorias por meio de uma pesquisa qualitativa. Os resultados mostram que a maioria dos professores percebe seus alunos assumindo papéis passivos em sala de aula. Da mesma forma, são notáveis as referências ao papel ativo do professor e seu protagonismo no vínculo pedagógico, manifestados nas metodologias de ensino preferidas e nas metáforas que citam sobre seu próprio papel.

**Palavras-chave:** pensamento docente; universidade; alunos; ensino; ciências econômicas

## Introducción

Este artículo aborda el tema de los pensamientos docentes que subyacen a las prácticas de enseñanza y se focaliza en el caso de los profesores del Ciclo Introductorio Común (CIC) a las carreras de Contador Público, Licenciatura en Administración y Licenciatura en Economía, en la Facultad de Ciencias Económicas y Estadística de la Universidad Nacional de Rosario (UNR) de Argentina.

El problema planteado se construyó teniendo en cuenta los nuevos enfoques de investigación de la enseñanza, en los que el interés investigativo se centra en analizar las «modalidades de conexión entre el mundo interno y el externo de cada docente, entre los pensamientos y las acciones de los profesores» (Zabalza Beraza, 2009, p. 111). Estos estudios conciben al enseñante como agente activo, cuya acción depende de su pensamiento racional, guiado por saberes específicos, pero también por reacciones gobernadas por esquemas menos conscientes, producto de su historia de vida y de su experiencia profesional (Allaud, 1998).

Considerando que el pensamiento docente se construye a partir de creencias, supuestos, conocimientos y valores en torno a categorías diversas, tales como la concepción de aprendizaje, de estudiante, de conocimiento, de evaluación, de universidad y del propio rol profesoral, este estudio construyó como pregunta guía de la investigación al siguiente interrogante:

¿De qué manera se relacionan el pensamiento docente respecto de algunas categorías vinculadas a su quehacer con el tipo de prácticas de enseñanza de los profesores del Ciclo Introductorio Común en la Facultad de Ciencias Económicas y Estadística de la UNR?

La relevancia y complejidad del análisis del pensamiento profesoral abre la posibilidad de explicitar las concepciones y creencias instauradas en los procesos mentales del docente, resultando interesante poder relacionarlas con las prácticas de enseñanza llevadas adelante en el aula universitaria.

## Breve contextualización institucional

En la Facultad de Ciencias Económicas y Estadística de la UNR se dictan actualmente cinco carreras de grado: Contador Público (C.S. n.º 117/11), Licenciatura en Administración (C.S. n.º 671/2002), Licenciatura en Economía (C.S. n.º 672/2002), Licenciatura en Estadística (C.S. n.º 673/2002) y Licenciatura en Turismo (C.S. n.º 925/2017) con una duración estipulada en cinco años para las tres primeras y cuatro para las licenciaturas en Estadística y en Turismo.

Para las carreras de Contador Público, Lic. en Administración y Lic. en Economía sus planes de estudio incluyen un ciclo introductorio común (CIC) conformado por seis materias introductorias de cursado cuatrimestral que cumplen, entre otras, la función de acercar disciplinalmente a cada una de las tres carreras, de modo que la elección definitiva, según lo previsto por los planes de estudio, puede realizarse una vez aprobadas al menos tres asignaturas de este ciclo.

Los espacios curriculares que lo componen son: Introducción a la Administración (64 horas), Introducción a la Economía (64 horas), Introducción a las Ciencias Sociales (64 horas), Introducción a la Teoría Contable (96 horas) y Matemática I (96 horas) y II (96 horas), todas asignaturas de cursado cuatrimestral.

Por su parte, los planes de estudio de las carreras en Ciencias Económicas definen los objetivos del CIC expresando que:

Tiene por finalidad presentar a los estudiantes los conceptos fundamentales de las disciplinas que configuran las Ciencias Económicas, así como las herramientas matemáticas necesarias para su posterior profundización. Al mismo tiempo, introducirlos en las prácticas de aprendizaje y razonamiento propias de la vida universitaria, facilitando una elección de carrera más madura e informada (C.S. n.º 117/11).

El CIC posee entonces una doble función. Por un lado, la de aportar condiciones y herramientas que abonen la introducción en las prácticas de aprendizaje y razonamiento propias de la vida universitaria, y la incorporación de un *habitus* (Bourdieu, 1972) propio de la universidad, que redunde en altos niveles de retención y escaso rezago, en un marco en el que al menos un 80% de los estudiantes está en la edad de 17 y 18 años, que la duración media para las tres carreras oscila entre ocho y 11 años, y que se gradúan en un 77% entre los 23 y 28 años, según el informe de «Seguimiento de Implementación de Planes de Estudio 2003» (Cavallo *et al.*, 2019, p. 36). Esta función de incorporación de un *habitus* universitario adecuado no es sencilla ni para ingresantes, ni para docentes, ni para la institución que los recibe. Requiere, entonces, de un trabajo mancomunado de todos los docentes de las asignaturas que componen el CIC.

Por otra parte, el CIC tiene asignada la presentación a los estudiantes de los conceptos fundamentales de las Ciencias Económicas y las herramientas matemáticas. En términos esquemáticos, sin desconocer que el proceso que se aborda para el logro de una elección madura de la carrera es inescindible de lo anteriormente señalado, esta otra función podría denominarse como *academicista*.

Estas asignaturas se dictan en cada uno de dos cuatrimestres que componen el año electivo, implicando una cohorte real de aproximadamente 1.900 alumnos, según el informe de Seguimiento de Implementación de Planes de Estudio 2003, elaborado por la Secretaría Académica de la Facultad de Ciencias Económicas y Estadística-UNR en 2019 (Cavallo *et al.*, 2019). La heterogeneidad al interior de cada comisión proviene de la distinción de los estudiantes en cuanto a: condiciones socioeconómicas, capitales simbólicos y culturales obtenidos en el sistema educativo previo, y procedencia. Esta última refiere a la existencia de un número considerable de estudiantes que se desplazan a Rosario desde diferentes localidades de la provincia de Santa Fe y otras provincias de la Argentina, como así también extranjeros. Además, la Facultad de Ciencias Económicas y Estadística posee extensiones áulicas en las ciudades de Cañada de Gómez, Casilda, Marcos Juárez, San Nicolás y Venado Tuerto, en las que se imparten estas asignaturas a cargo de los mismos docentes que en Rosario, aunque con aulas menos numerosas.

Este ciclo presenta problemas de bajo rendimiento académico, alto nivel de deserción y bajo indicador de aprobación en algunas de las asignaturas que lo componen, principalmente en Matemática y en Introducción a la Teoría Contable (Cavallo *et al.*, 2019, p. 6). Como explicación a esta problemática, por un lado, y como causa general en el ingreso a la universidad, los nuevos estudiantes transitan el pasaje de un sistema asistido, propio de la escuela media, al nivel universitario, caracterizado por cierta autonomía y por responsabilidades frente a la propia formación propios de las exigencias de la vida universitaria.

Por otra parte, existen otros factores de impacto en las trayectorias de los alumnos en este espacio; entre ellos, la complejidad y cantidad de contenidos en algunas de las asignaturas del ciclo y los aspectos ligados a la alfabetización académica de los ingresantes.

Respecto de los profesores de las asignaturas introductorias del CIC, el plantel se compone de 62 docentes (11 en Introducción a las Ciencias Sociales, 12 en Introducción a la Administración e Introducción a la Economía y 27 en Introducción a la Teoría Contable) que, en su mayoría, detentan cargos de dedicación simple. Son mayoritariamente contadores públicos y, en menor medida, licenciados en Administración, Economía, Sociología, Ciencias Políticas, psicólogos y profesores de Historia.

Una modalidad que resulta peculiar, respecto de otras cátedras en la misma facultad y otras unidades académicas de la UNR, es que en primer año, cualquiera sea la categoría docente detentada, cada profesor está a cargo de una comisión o, a lo sumo, la comparte, siendo indistinto el dictado de clases

teóricas o prácticas. Sumada a esta consideración, se destaca que la formación pedagógica no es requisito para el ejercicio docente, aunque algunos profesores han realizado capacitaciones de índole didáctica-pedagógica y otros han completado el profesado universitario. Este aspecto habilita a indagar si los profesores basan la enseñanza en una aproximación a su experiencia personal como alumnos o en lo que creen acerca de una enseñanza y un aprendizaje efectivos o, por el contrario, en lo que saben al respecto. Resulta también de interés conocer cómo el pensamiento profesoral puede estar impactando en las prácticas de enseñanza en el aula universitaria.

### **Pensamiento profesoral**

Desde los años cincuenta comienza la apertura a la reflexión sobre la docencia a partir del enfoque de las teorías y creencias que impactan antes, durante y después de la interacción docente-estudiante en el aula (Martín, 2009). De esta manera, se abre paso a interrogantes en torno a la vinculación entre los pensamientos docentes y las prácticas de enseñanza desarrolladas en la clase. Esta nueva forma de acercarse al problema se sintetiza en las palabras de Zabalza Beraza cuando argumenta que «la definición de enseñanza trasciende lo que el profesor hace en clase. Enseñar es más que lo que el profesor hace y es más que lo que hace en clase» (2009, p. 111).

En esta línea de pensamiento, Pérez Gómez afirma que la formación de profesores:

no puede considerarse un ámbito autónomo de conocimiento y decisión. Por el contrario, las orientaciones adoptadas a lo largo de su historia se encuentran profundamente determinadas por los conceptos de escuela, enseñanza y currículum (1993, 29).

Según Martín (2009, p. 200), las representaciones que las personas construyen acerca de la realidad tienen diferentes niveles de explicitación: algunas pueden verbalizarse y otras, en cambio, son teorías implícitas de las que no se tiene conciencia, pero que tienen impacto en la acción docente. En este sentido, García (1987) rescata la importancia de las teorías implícitas que poseen los profesores, sus creencias y representaciones, como factores que operan al momento de la toma de decisiones. Asimismo, Vega (2017), en la misma línea argumental, plantea que el pensamiento es propio de cada profesor, producto de su particular desarrollo histórico, y no puede prescribirse como un modelo a imitar y aprender por el resto de la vida: «Es un pensamiento cuajado de pre-

juicios, mitos, creencias e ideologías que frecuentemente se comportan como obstáculos epistemológicos al desarrollo del nuevo conocimiento» (p. 34).

Comprender la complejidad del proceso de construcción subjetiva y social del trabajo docente y las dimensiones no racionales de las prácticas hace necesario recuperar el concepto de *habitus* profesional, entendiendo por tal a los esquemas adquiridos en la historia incorporada, puestos en acto en las prácticas cotidianas. Estos organizadores controlan la acción pedagógica a través de diversos mecanismos. El *habitus* da cuenta entonces de esquemas de percepción, decisión y acción que movilizan débilmente el pensamiento racional (Sanjurjo, 2006, p. 201).

Similares perspectivas citan Feldman y Palamidessi (2001) cuando sostienen que la enseñanza está guiada por una manera de ver el mundo, singular de cada profesor. Los modos generales de definir la situación de clase son producto de su conocimiento y de su experiencia y forman una amalgama personal que proporciona orientaciones generales y valores educativos. Estas perspectivas son, en sentido estricto, «teorías» poco sistemáticas que constituyen un marco mental personal con el que se piensa, se programa y se dirige la enseñanza. Las citas precedentes permiten considerar el pensamiento del docente como un conjunto de creencias, concepciones, teorías implícitas o explícitas, opiniones y principios de los que se desprenden prácticas de enseñanza y acciones didácticas determinadas empleadas en el aula. Es por ello que resulta interesante la elucidación acerca de estos pensamientos para analizar los fundamentos explícitos o implícitos de las propuestas de enseñanza que se asumen e implementan en las clases.

### **Algunas categorías analíticas para la problematización del pensamiento docente**

Una de las categorías centrales, analizadas en esta investigación, es la referida al **aprendizaje y su perspectiva acerca de cómo se produce**. Esta dimensión se considera de impacto directo sobre los modos de enseñar y evaluar. De esta manera, el aprendizaje puede representarse como una asociación estímulo-respuesta, como una comprensión repentina o bien como una construcción en la que se articulan conceptos nuevos con los anteriores (Sanjurjo, 2006). Así, Scheller *et al.* (2001) realizaron estudios acerca de los pensamientos de profesores respecto del aprendizaje, hallando distintas explicaciones que contemplan desde concepciones de tipo receptivas-transmisivas basadas en las condiciones que favorecen u obstaculizan el aprendizaje (el dominio de la disciplina por parte del profesor, el nivel de desarrollo del alumno, la motivación, el entorno); con-

cepciones prácticas, centradas en la actividad, los métodos de trabajo y el involucramiento del estudiante y, finalmente, explicaciones regulativas que apelan a la interrelación entre la enseñanza y el aprendizaje, ancladas en la idea del estudiante como sujeto activo en términos de procesos mentales.

Otra categoría relevante es la que refiere al pensamiento del profesor acerca del **estudiante**. Resulta pertinente citar las ideas principales de Feldman y Palamidessi (2001) cuando sostienen, apelando a términos de Bruner, que se puede pensar al alumno conforme a tres modelos: como aprendiz imitativo, como receptor o como pensador. El primero propone pensar a los alumnos como imitadores y replicadores del discurso del profesor, como adquirentes de un «saber cómo» a través de la imitación del modelo que provee el experto-profesor. El receptor de la exposición didáctica, en cambio, recibe conocimiento presentado por el profesor como hechos, principios y reglas para ser captados, procesados y retenidos. Este modelo, por lo tanto, importa un salto respecto del anterior, ya que el estudiante puede obtener cierto conocimiento, articularlo con otros y utilizarlo en contextos diferentes. Por último, en el tercer modelo, se privilegia el intercambio, la clarificación de ideas, la discusión y la argumentación, así como alumnos en tanto pensadores, críticos y autónomos.

También Jackson (2002) reconoce dos tipos de alumnos, congruentes con dos puntos de vista tradicionales sobre la docencia. Así despliega una visión de alumno doblemente ignorante: «No saben lo que sabe el docente, sustancialmente hablando, ni saben cómo enseñarlo en términos metodológicos. Esta condición los coloca por debajo del docente en el plano epistemológico» (p. 166). En oposición, presenta otro tipo de estudiante, con estatus no tan claro en términos sustantivos y metodológicos como el anterior, con capacidades para responder a la interpelación docente con cierta autonomía. Alliaud (2021) menciona «las ideas y concepciones imperantes referidas al desinterés, pasividad, comodidad o hasta indiferencia respecto de aquello que, como generación adulta, tenemos para ofrecerles, transmitirles, legarles» (p. 16).

Otra dimensión del pensamiento profesoral es la que se enfoca en la idea del **conocimiento**, que puede concebirse como atomizado, como corpus explícito que puede ser consultado o como un aspecto en permanente construcción y validación (Feldman y Palamidessi, 2001). Asimismo, Vallaey (2014) va a mostrar la tensión entre conocimiento pensado como una posesión en las cabezas de los maestros universitarios o como una construcción producida en múltiples territorios.

En forma congruente con estos pensamientos pueden aparecer concepciones sobre el **rol docente**. En este camino se puede sostener la idea de un

docente experto que busca transmitir una habilidad adquirida, un docente expositor de hechos, principios y reglas o bien un docente interpelador y desarrollador de intercambios, argumentaciones y debates en torno a aspectos controvertidos (Feldman y Palamidessi, 2001, p. 20). Un aporte relevante acerca de las tradiciones docentes es, nuevamente, el de Jackson (2002) cuando reconoce respecto del profesor dos visiones, a las que denomina *mimética* y *transformadora*. La primera se centra en la transmisión de contenidos, a través de un proceso imitativo en el que el conocimiento es «presentado al alumno y no descubierto por él» (Jackson, 2002, p. 157). El docente ocupa el lugar de experto en dos sentidos: posee un conjunto de conocimientos –pericia sustantiva– y tiene idoneidad para «transmitir» –pericia metodológica– (Jackson, 2002, p. 166). El docente transformador, en cambio, se empeña en lograr una «transformación en la persona enseñada, un cambio cualitativo, una metamorfosis» (Jackson, 2002, p. 160). Su labor comprende actividades más evolucionadas que la mera *suma* que caracteriza a la tradición mimética.

En este marco, cobra sentido abordar el pensamiento acerca de la **enseñanza** como otra categoría de análisis para este estudio. Gvirtz y Palamidessi (2005) presentan perspectivas dicotómicas. Por un lado, el modelo tecnicista que le otorga el carácter de ciencia aplicada, alejada de la improvisación y del sentido común, propios de la etapa precientífica, en la que el empirismo docente obstaculiza e impide el desarrollo óptimo de la enseñanza. Esta visión científica parte de la aseveración de que es posible entender, explicar e intervenir de forma rigurosa, objetiva y científica en los procesos de aprendizaje que presenta un modelo de docente técnico preocupado por resolver problemas instrumentales. Frente a esta perspectiva, se opone una visión artística y política de la enseñanza que toma el perfil de una actividad no mecánica, consistente en ayudar al alumno a plantearse y a resolver nuevos problemas. El docente resulta, entonces, en intérprete en la red de significados que trae el estudiante con el propósito de facilitar los aprendizajes estudiantiles.

Por otra parte, y como consecuencia de algunas dimensiones ya descritas, emerge el pensamiento respecto de la **evaluación**, que tendrá gran injerencia en la forma de enseñar. Pensar la evaluación como sinónimo de medición o asimilarla a un mecanismo de acreditación surtirá efectos diferentes a concebirla como una instancia de formación integrada en la propia enseñanza y en el aprendizaje. Aquí cobra sentido la antinomia que plantea Santos Guerra (1998) al describir la dicotomía entre evaluación como medición y evaluación como comprensión en la que la importancia de la función acreditativa no soslaya la función pedagógica. En el mismo sentido, Anijovich y Capelletti plantean características generales que definen dos lógicas de evaluación, pa-

ralelas y, al mismo tiempo, opuestas: «la lógica de la fabricación de jerarquías y la lógica de la regulación de los aprendizajes» (2021, p. 36).

Finalmente, el rol que se asigna a la **función de la universidad** no es ajeno a las concepciones anteriores. En este sentido, hay quienes postulan que formar profesionales competentes es su función principal, aunque no la única. Así, la formación del pensamiento crítico y el desarrollo de las personas forman parte de las creencias y convicciones de algunos profesores. Vallaeys (2014) interpela el rol tradicional asignado a la institución universitaria –formación profesional– y abreva por su función social, anclada en garantizar la legitimidad de las titulaciones y en la responsabilidad por los impactos sociales y ambientales que genera.

En este recorrido fue también válido preguntarse acerca de la congruencia entre pensamientos y concepciones para un mismo sujeto. En este sentido, Sanjurjo (2006, p. 21) responde que, en general, los pensamientos tienden a ser solidarios entre sí. Lo explica diciendo que si un profesor adscribe a una representación atomizada del conocimiento, como «cosa» o «espejo de la realidad», entonces sostendrá que el alumno aprende apropiándose de este objeto tal como «realmente es» y su labor docente en el aula consistirá en adoptar estrategias de enseñanza centradas en contenidos atomizados. En cambio, en las posiciones en las que el conocimiento es concebido como una construcción dialéctica, la labor docente tiene en cuenta los saberes previos del estudiante y adopta estrategias centradas en actividades intelectuales de aprendizaje en las que el alumno asume un rol protagónico (Sanjurjo, 2006, p. 22).

## Método

La investigación apuntó a la descripción, reflexión y explicación del pensamiento del profesor conformado a partir de sus concepciones, teorías implícitas y explícitas, creencias y supuestos, en relación con las categorías analíticas descriptas. Con estas premisas se ha considerado pertinente la utilización de parámetros propios de la investigación cualitativa que coloca el acento en la profundidad respecto de la extensión y propone captar matices a través de la interpretación y elucidación de relatos, evocaciones, experiencias y perspectivas derivadas de la escucha en entrevistas. Si bien se cuantifican las respuestas y se sistematizan en tablas y gráficos, el tipo de información recabada y la forma de interpretarlas se enmarcan dentro de la investigación cualitativa.

La primera elección atañe a la población objeto de estudio. Así, se seleccionó en la Facultad de Ciencias Económicas y Estadística de la UNR a profesores de cada una de las asignaturas introductorias del ciclo (Introducción a la Ad-

ministración, a las Ciencias Sociales, a la Economía y a la Teoría Contable) con antigüedad en la docencia superior a tres años en esa casa de altos estudios. Se trató de una muestra no probabilística de la fracción accesible, también llamada *muestra de oportunidad* o *conveniente*. En consonancia con el paradigma de la investigación cualitativa, en este trabajo se adhirió a la lógica del muestreo teórico realizado para descubrir categorías y propiedades y para sugerir interrelaciones. Es por ello que no resultó relevante el número de participantes, sino la información proporcionada por cada uno de los entrevistados.

Se entrevistaron 21 docentes que representan el 31 % del total de profesores y profesoras del CIC desde junio de 2019 a marzo de 2020.

La composición por códigos docentes para cada asignatura introductoria es:

- Introducción a las ciencias sociales (N=4): docentes 1-7-10 y 11
- Introducción a la Administración (N=5): docentes 8-9-12-14 y 21
- Introducción a la Economía (N=4): docentes 2-3-4 y 5
- Introducción a la Teoría Contable(N=8): docentes 6-13-15-16-17-18-19 y 20

Las entrevistas semiestructuradas se instrumentaron con un cuestionario que incluyó un conjunto de preguntas formuladas en vinculación con las categorías preliminares definidas. Se formularon preguntas con opciones cerradas mas, en todas ellas, se habilitó la opción «Otro/a» que posibilitó respuestas abiertas y opciones no incluidas en el cuestionario. En este punto, resulta importante justificar la inclusión de dos preguntas en las que se solicita a los entrevistados que evoquen metáforas asociadas a la figura del estudiante universitario y al propio rol como docente universitario del CIC (Petric y Pozzo, 2020). La decisión metodológica de emplearlas se sostiene en la convicción de que esta figura retórica del lenguaje figurado posee funciones epistemológicas propias, resultando así muy apropiada cuando el objetivo del estudio es indagar el pensamiento de los entrevistados. En referencia a las vinculadas al estudiante universitario, se proponían las siguientes:

- Viajero/a
- Bola de arcilla
- Hijo/a
- Paciente
- Solucionador de rompecabezas
- Animal
- Contenedor
- Máquina
- Amigo/a
- Otra (opción de respuesta abierta)

Estas metáforas, tomadas de diferentes investigaciones (Dávila, Novais, Borrachero y Mellado, 2017; Petric y Pozzo, 2020; Fernández y Pozzo, 2021), presentan figuras que aluden a estudiantes con diferente grado de actividad, participación, creatividad y vinculación en la clase.

En relación con las metáforas referidas al propio rol docente, el cuestionario no ofrecía opciones y, en cambio, habilitaba respuestas extensas.

Concluida la fase de toma de entrevistas y sistematización de respuestas en tablas y gráficos volcadas en los cuestionarios, fue posible avanzar en el estudio –según las características de los hallazgos obtenidos– estableciendo relaciones de sentido entre pensamientos docentes acerca de las categorías definidas. Esta fase fue comprensiva y procuró «responder a las causas de los eventos, sucesos y fenómenos... sociales» (Hernández Sampieri *et al.*, 2003, p.108).

## Resultados

En primer lugar, interesó conocer las características de los docentes, incluyendo además una pregunta de opinión referida a la importancia atribuida a la formación pedagógica. De los 21 docentes entrevistados, 10 poseen formación pedagógica, principalmente el cursado de profesorado, mientras que todos argumentan haber transitado por cursos y seminarios con orientación didáctica. Algunos consideran que la propia experiencia y la experiencia con otros (cátedra) constituyen una modalidad de formación en educación universitaria. A los fines de la sistematización y el análisis de los datos, en este estudio se consideró que el primer grupo de docentes posee una educación pedagógica que se denomina «sistemática», que se traduce en títulos de profesor/profesora o especialista. Los otros docentes, que asistieron a cursos y seminarios y rescatan la experiencia con el trabajo en la cátedra, fueron catalogados como docentes que poseen capacitación «asistemática».

Se consultó a los docentes acerca de la importancia atribuida a la formación pedagógica. Así, 15 profesores afirman que la misma es muy importante (12) o importante (7). La totalidad que considera muy importante este tipo de formación posee un recorrido pedagógico sistemático, incluyendo a dos que poseen además título de posgrado en el área de las ciencias de la educación.

Las respuestas a los cuestionarios, instrumento de las entrevistas semiestructuradas, se clasificaron conforme a los siguientes ejes, en coincidencia con las categorías definidas para esta etapa de investigación:

- Estudiantes universitarios
- Conocimiento

- Rol docente
- Rol de la universidad
- Aprendizaje
- Enseñanza
- Evaluación

En primer lugar, interesó conocer el pensamiento de los docentes entrevistados acerca del **estudiante universitario**. Se les preguntó la opinión acerca de **cómo observan, en general, en sus clases**, al estudiante del CIC (Tabla 1).

**Tabla 1. Respuestas respecto del estudiante del CIC en la clase**

RESPUESTAS	N	CÓDIGO DEL DOCENTE
Tomando apuntes o registros	16	(1) (2) (3) (5) (7) (8) (9) (11) (12) (13) (14) (15) (16) (18) (20) (21)
Participando mediante preguntas o intervenciones	4	(4) (6) (10) (19)
Indiferentes	1	(17)
Otra respuesta	0	-

**Fuente:** elaboración propia.

La mayoría de los docentes (16) los perciben en un rol pasivo en la clase, ya que señalaron la opción de estudiantes que, en general, toman apuntes o registros. Solo cuatro entrevistados los observan participando con preguntas o interviniendo con comentarios. Un docente marcó que los nota indiferentes en el transcurso de las clases o ante el desarrollo de determinados contenidos.

Quienes abonan la concepción de alumno pasivo poseen indistintamente formación sistemática o asistemática en cuestiones pedagógicas, en partes iguales (8). Del mismo modo, igual proporción se encontró entre quienes los observan *participando en clases* (4), ya que solo los identificados con los códigos 4 y 6 detentan formación sistemática. El docente que observa a los estudiantes indiferentes (código 17) en la clase no posee formación pedagógica sistemática, habiendo señalado además que esta formación es, en importancia, indistinta.

Estos resultados permiten inferir que el tipo de formación pedagógica de los docentes no tiene relación con la observación que del estudiante realizan los profesores entrevistados. Es importante destacar que, para quien la formación es indistinta, el estudiante es observado como indiferente. Cabe señalar además, en este punto, que los docentes mayores de 55 años (5), que en su

mayoría detentan cargos de profesor adjunto o profesor titular, observan a los estudiantes tomando apuntes o algún tipo de registro durante la clase.

Continuando con el interrogante referido a las **cuestiones susceptibles de influir en las características de los estudiantes** se ofrecieron como alternativas: herencia genética o influencia del contexto, grupos y mediaciones sociales. Llama la atención que 20 docentes optaron por el *contexto y la influencia de los grupos sociales* como factor determinante. El docente identificado con el código 17, en disidencia, atribuyó la influencia determinante a la *herencia genética*. Este docente, que atribuye el peso de las características del estudiante a cuestiones «heredadas», no posee formación pedagógica sistemática y considera que esta es indistinta. Se destaca que dos de los respondientes consideran la influencia conjunta de ambos factores (códigos docentes: 11 y 12).

Cuando se solicitó que seleccionaran **alguna metáfora asociada a la figura del estudiante universitario del CIC**, los docentes podían elegir más de una alternativa o proponer una no incluida en la nómina presentada. Los resultados constan en la Tabla 2.

**Tabla 2. Respuestas sobre metáforas asociadas al estudiante del CIC**

RESPUESTAS	N	CÓDIGO DEL DOCENTE
Viajero/a	7	(2) (4) (5) (7) (12) (13) (19)
Bola de arcilla	6	(3) (5) (6) (13) (18) (21)
Hijo/a	4	(5) (9) (14) (17)
Paciente	3	(6) (12) (15)
Solucionador de rompecabezas	3	(11) (13) (16)
Contenedor	2	(10) (20)
Animal	1	(12)
Máquina	0	-
Amigo/a	0	-
Otras respuestas:		
Crítico de arte	1	(8)
Individuo en la búsqueda	1	(1)

**Fuente:** elaboración propia.

Al vincular estas respuestas con las volcadas en el punto referido a cómo observan al alumno en la clase resulta pertinente hacer algunos señalamientos, principalmente respecto de las metáforas señaladas en mayoría, que apelan a las figuras de *viajero* y *bola de arcilla*.

En primer lugar, cinco de siete docentes que vincularon al estudiante del CIC con un viajero lo observan como un *tomador de apuntes* (Tabla 1). Resaltan respuestas que apelan a metáforas que identifican a los estudiantes con individuos en la búsqueda o viajeros, y al mismo tiempo sostienen que el alumno es pasivo en la clase y se limita a tomar apuntes. De seis docentes que asociaron al estudiante del CIC con la opción *bola de arcilla*, cinco lo observan en consonancia en clase como un *tomador de apuntes* con poca participación (Tabla 1).

Además, resalta principalmente que dos docentes señalaron ambas metáforas, la de *viajero* y la de *bola de arcilla*, como asimilables al estudiante del primer año, mostrando una suerte de contradicción entre representaciones.

Para quienes identificaron al estudiante con la figura de un *hijo o hija* (4), la observación en clase remite a un estudiante que *toma apuntes o registros*. Por otra parte, los docentes que representaron al estudiante con la figura de *solucionador de rompecabezas*, que alude a las cualidades de ingenio, eficacia y cierta autonomía, observan en su totalidad al alumno como un *tomador de apuntes* (Tabla 1). La metáfora de *contenedor*, elegida por dos profesores (Tabla 2), es consistente con la observación de un alumno tomando *apuntes en clase*.

Partiendo de las respuestas de la Tabla 1, en la que los docentes respondieron que observan a los estudiantes *participando en clase mediante preguntas o intervenciones*, y vinculando con las metáforas elegidas por estos docentes, se obtiene esta síntesis:

**Tabla 3. Relación entre hallazgos de Tabla 1 y Tabla 3**

OBSERVACIÓN EN CLASE (Tabla 1)	METÁFORAS SELECCIONADAS (Tabla 2)	CÓDIGOS DOCENTES
Participando mediante preguntas o intervenciones	Viajero (2) Individuo en la búsqueda (1) Paciente – Bola de arcilla (1)	(4) (19) (10) (6)

**Fuente:** elaboración propia.

La Tabla 3 permite inferir la coherencia entre supuestos de los docentes (4), (19) y (10). Esto no se observa en la respuesta del docente con código 6, que asocia una actitud activa en clase con metáforas no solidarias con la misma.

La siguiente pregunta apuntaba a conocer algunos aspectos de la percepción del alumno en clase. Entre ellos: **motivación** para aprender, **organización del tiempo y lectura y escritura** académica.

**Tabla 4. Respuestas sobre motivación para aprender del estudiante del CIC**

RESPUESTAS	N	CÓDIGO DEL DOCENTE
Alta	3	(6) (7) (15)
Media	18	(1) (2) (3) (4) (5) (8) (9) (10) (11) (12) (13) (14) (16) (17) (18) (19) (20) (21)
Baja	0	-

**Fuente:** elaboración propia.

En este sentido, la mayoría (18) respondió que el *grado de motivación es medio* (Tabla 5). Esta apreciación se muestra coherente con un estudiante percibido como tomador de apuntes en clase (Tabla 1). Por otra parte, de los docentes que señalaron que la *motivación es alta* (3), solo uno de ellos (código 6) los observa *participando en clase*. Además, dos de ellos asocian la figura del alumno con el de un *paciente*. Finalmente, llama la atención que quien atribuyó un rol indiferente en la clase al estudiante promedio del CIC (Tabla 1), sostuvo que su motivación es media (Tabla 4).

Se notan así algunas contradicciones en las respuestas sobre la motivación y la observación del estudiante en la clase. Se infiere que la solidaridad y coherencia entre supuestos a la que aluden algunos autores (Sanjurjo, 2006) no siempre se vislumbra entre los entrevistados en este estudio.

A continuación, interesó producir conocimiento acerca de la **organización del tiempo** para el estudio (Tabla 5).

**Tabla 5. Respuestas sobre organización del tiempo de los estudiantes del CIC**

RESPUESTAS	N	CÓDIGO DEL DOCENTE
Muy buena	0	
Buena	5	(2) (6) (9) (14) (15)
Regular	16	(1) (3) (4) (5) (7) (8) (10) (11) (12) (13) (16) (17) (18) (19) (20) (21)
Sin organización	0	

**Fuente:** elaboración propia.

En la Tabla 5 se observa que las respuestas se centraron en las alternativas de *regular* (75%) y *buena* (25%), siendo nulas las elecciones extremas, que apuntaban a una muy buena organización o a la desorganización del tiempo. La totalidad de los respondientes que opinan sobre la buena organización del

tiempo son docentes mujeres con respuestas asociadas, en su mayoría, a las metáforas de *hijo/a* y de *paciente*.

Finalmente, se abordó un aspecto de interés de los docentes universitarios en los primeros años: la **lectura y la escritura académicas**. En este sentido, algunos autores (Carlino, 2005) analizan la complejidad de la lectura y la escritura en la universidad, en el marco de sus estudios sobre alfabetización académica. En las entrevistas se mostraron alternativas que daban cuenta de gradientes que iban desde: muy buena, buena, regular y escasa.

**Tabla 6. Respuestas sobre lectura y escritura académicas en los estudiantes del CIC**

RESPUESTAS	N	CÓDIGO DEL DOCENTE
Muy buena	0	-
Buena	1	(6)
Regular	17	(2) (3) (4) (7) (8) (9) (10) (11) (12) (13) (14) (15) (16) (21)
Escasa	3	(1) (5) (19)

**Fuente:** elaboración propia.

Los resultados se concentran en las opciones que refieren a un desempeño regular (81 %) del estudiante con la lectura y la escritura académica, mientras que tres respondientes marcaron la opción *escasa* y solo un docente consideró que el vínculo de los estudiantes con la lectura y escritura académicas es *buena*. Ningún entrevistado respondió que la lectura y escritura académica es muy buena.

Los docentes que respondieron sobre un vínculo percibido como escaso con la lectura y la escritura académicas poseen títulos de grado alejados del saber técnico propio de la disciplina contable, basada en la aplicación de procedimientos y en el dominio de la práctica, y altamente relacionados con la producción de textos escritos (Licenciado en Relaciones Internacionales, Lic. en Economía y Lic. en Administración). Se advierte que la formación de grado de los docentes incorpora un *habitus* referido a la lectura y escritura que se vislumbra en la perspectiva desde la que observa esta categoría (Sanjurjo y Vera, 2006). Dos de ellos coinciden en una motivación estudiantil regular para aprender y en una regular organización del tiempo de estudio, además de elegir ambos la metáfora del viajero (códigos 5 y 19).

Interesó asimismo indagar las concepciones de los docentes respecto del **conocimiento** (Tabla 7).

**Tabla 7. Respuestas sobre concepción de conocimiento**

RESPUESTAS	N	CÓDIGO DEL DOCENTE
Constructo en el que participan varios actores	19	(1) (2) (3) (5) (6) (7) (8) (9) (10) (11) (12) (13) (14) (16) (17) (18) (19) (20) (21)
Proceso iniciado con el saber docente	2	(15)
Corpus estático	0	-
Otra	0	-

**Fuente:** elaboración propia.

Del total de respuestas, el 90 % se concentraron en una concepción de conocimiento como construcción en participación de varios actores, mientras que el 10% de los entrevistados lo visualizan como un proceso iniciado por el docente.

Esta opción mayoritaria no se condice con la visión de un estudiante que *toma apuntes en clase* (Tabla 1). Solo tres docentes (códigos 6, 10 y 19) que tienen en común ser menores de 55 años, mujeres, y con cargos de JTP y ayudante de primera, que además consideran al conocimiento como un constructo, ven al estudiante participando en clase mediante preguntas e intervenciones. Se conjetura en estos últimos una consistencia entre opiniones.

Respecto de la categoría **rol docente** resultó interesante, al igual que se concibió para la figura del estudiante, que los profesores pudieran asociar su rol con alguna metáfora con la que se vieran identificados. Se optó por buscar una respuesta abierta en lugar de presentar opciones como se hizo para la metáfora del estudiante (Tabla 2). De esta manera los docentes refirieron espontáneamente a metáforas asociadas a su propio rol en el aula universitaria, que se presentan textualmente en la Tabla 8.

**Tabla 8. Respuestas acerca de metáforas asociadas al rol docente del CIC**

METÁFORA	CÓDIGO DOCENTE
Un gestor de inquietudes y preguntas académicas y para la vida cotidiana.	(1)
Un libro: te da conocimientos, te enseña hábitos, te acompaña, te aconseja y está siempre que quieras consultarlo.	(2)
Un guía turístico que va mostrando el camino a recorrer y evita que se pierdan en él.	(3)
Un bastón porque los alumnos deben poder apoyarse en ellos si lo necesitan para avanzar en el propio proceso de aprendizaje.	(4)

La Tabla continúa en página siguiente >>>

Un padre o madre que acompaña a un joven en una etapa de descubrimiento, en donde este joven encuentra un referente (o debería encontrarlo).	(5)
Un guía que ayuda o acompaña a un turista, que muestra o transmite algunos conocimientos, y orienta permitiendo a sus alumnos descubrir su propio camino.	(6)
Una mezcla de actor y referente porque trata de generar herramientas amables para que el conocimiento pueda ser aprehendido, y hacerlo implica comprometer el cuerpo.	(7)
Buceador en los mares del conocimiento, buscando tesoros escondidos en cada alumno.	(8)
Un guía que facilita conocimiento y colabora en la construcción del saber.	(9)
«Google» brindándole información de forma atractiva en relación con su materia para abrir en el alumno posibles caminos de acuerdo a su interés y curiosidad.	(10)
Una persona que inspira, un artesano que transmite un oficio a su aprendiz a través de la teoría y la práctica.	(11)
Un león que lucha día a día por superarse y dar lo mejor de sí, aunque se tope con dificultades.	(12)
Un o una guía de turismo local (receptivo porque acompaña a los estudiantes en sus primeros pasos en un ámbito que conoce y brinda herramientas para que luego cada uno profundice en etapas posteriores).	(13)
Una madre que guía, aconseja y enseña.	(14)
Es un guía porque el profesor orienta a cada alumno de acuerdo a sus carencias.	(15)
No es la mejor metáfora que se me ocurre, pero sí tiene una carga emocional/afectiva importante: «Un/a profesor/a del CIC es como un guía de turismo: conoce el terreno, la historia del lugar y los peligros de la zona. Pero debe dejar que les “turistas” se involucren con el espacio y el tiempo. Debe aprender a disfrutar el viaje con ellos, y debe permitir que sean ellos quienes exploren y establezcan un vínculo con el entorno. Y debe conocer las particularidades, las historias previas de sus ‘guiados’ para permitirles explotar sus capacidades, que puedan disfrutar de la experiencia. Además, es importante que tenga empatía con cada grupo humano, pero no apegarse a ninguno en particular, y estar abierto a nuevos grupos que van requiriendo su rol de guía». Con la metáfora «turística» busco asociar la idea de construcción del conocimiento con el placer (lo que no es totalmente cierto, dado que existe un programa de estudio, contenidos mínimos a desarrollar y exámenes a rendir. Cosa que no ocurre con un grupo de turismo).	(16)
Un profesor es simplemente un guía, un motivador, debe generar el interés en el alumno, el incentivo para su propio desarrollo.	(17)
Es el que facilita el aprendizaje y estimula la construcción en equipo potenciando las habilidades y capacidades individuales.	(18)
El docente podría representar a un coordinador de viajes que provee de una visión general de la materia y en particular las herramientas necesarias para arribar al feliz destino del conocimiento.	(19)
Iniciador en el proceso de búsqueda del conocimiento.	(20)
Un alfarero que debe moldear la arcilla.	(21)

**Fuente:** elaboración propia.

A los efectos de sistematizar el análisis, se agruparon las respuestas coincidentes o relacionadas con el fin de establecer un ranking de las metáforas más aludidas y permitir el posterior análisis.

**Tabla 9. Respuestas sobre metáforas asociadas al docente del CIC (agrupadas)**

RESPUESTAS	N	CÓDIGO DEL DOCENTE
Guía de turismo	5	(3) (6) (13) (16) (19)
Guía	3	(9) (15) (17)
Padre/Madre	2	(5) (14)
Gestionador/Iniciador	2	(1) (20)
Artesano/Alfarero	2	(11) (21)
Bastón	1	(4)
Actor	1	(7)
Facilitador	1	(18)
Buceador	1	(8)
Libro	1	(2)
Google	1	(10)
León	1	(12)

**Fuente:** elaboración propia.

Sistematizando las respuestas, se visualiza que cinco asocian al docente con un guía turístico, tres como guía, dos (en cada caso) como artesano/alfarero, iniciador/gestionador y padre/madre. Las otras metáforas (7) fueron citadas a razón de una por docente. Entre estas se presentan algunas similitudes; tal el caso de las metáforas de libro y Google, mientras que las figuras del bastón, del actor, del facilitador, del buceador y del león no parecen tener puntos de contacto evidentes. Subyace a todas ellas la idea de protagonismo, sea por su asimilación a roles activos o por su asociación con figuras de sostén.

Relacionando estas metáforas con la formación pedagógica de los docentes encuestados es posible resaltar que los que recurrieron a la figura del *guía de turismo* (5) poseen en su mayoría (4) formación sistemática en educación (códigos docentes: 3-6-13-16), al igual que los que proponen la metáfora del *guía* (3) que tienen, en su totalidad, formación sistemática en educación. Por otra parte, los docentes que recurren a la figura del *artesano-alfarero* (2) del *libro* o de *Google* (2), poseen formación pedagógica asistemática.

Es posible advertir que la mayoría (17) de las metáforas se concentran en la figura del docente como el protagonista, el poseedor del saber y el sujeto

activo de la relación educativa (*guía turístico-guía-libro-google-generador-iniciador-buceador*). Al mismo tiempo, algunos docentes (6) recurren a figuras que connotan otras competencias, como podría ser el afecto (*padre o madre*), el sostén (*bastón-facilitador*), el entretenimiento (*actor*) o la defensa-protección (*león*).

Se analizó la posible vinculación entre estas metáforas referidas al rol docente y las apuntadas respecto de los estudiantes (Tabla 2) en una nueva tabla (Tabla 10) que vincula ambos hallazgos, clasificados por docente.

**Tabla 10. Relación entre metáforas de estudiante y docente**

CÓDIGO DOCENTE	METÁFORA ESTUDIANTE	METÁFORA DOCENTE
1	Individuo en la búsqueda	Gestionador
2	Viajero	Libro
3	Bola de arcilla	Guía turístico
4	Viajero	Bastón
5	Viajero – Bola de arcilla – Hijo	Padre o Madre
6	Paciente – Bola de arcilla	Guía turístico
7	Viajero	Actor y referente
8	Crítico de arte	Buceador
9	Hijo-Hija	Guía
10	Individuo que busca aportes	«Google»
11	Solucionador de rompecabezas	Artesano
12	Paciente – Viajero – Animal – Contenedor	León
13	Viajero – Bola de arcilla – Solucionador de rompecabezas	Guía de turismo
14	Hijo-Hija	Madre
15	Un paciente	Guía
16	Un solucionador de rompecabezas	Guía de turismo
17	Hijo-Hija	Guía
18	Bola de arcilla	Facilitador
19	Viajero	Coordinador de viajes
20	Contenedor	Iniciador
21	Bola de arcilla	Alfarero

**Fuente:** elaboración propia.

En la Tabla 10 puede observarse, resaltado en gris, que en siete casos existe una relación directa y consistente entre metáforas asociadas a ambos roles (códigos docentes: 5-10-12-13-14-19-21), mientras que los otros docentes apelaron a figuras representativas del rol que no tienen vínculo directo con las señaladas en las metáforas del estudiante del CIC.

Una primera reflexión sobre las metáforas analizadas da cuenta de un posicionamiento protagónico del docente en la clase que, a la vez, coloca al estudiante en el rol de subordinado-dependiente. Conforme a los estudios mencionados en el marco teórico referencial de esta investigación, las metáforas a las que apelan los docentes en la caracterización de su rol pueden ser asimiladas a tipos de profesores miméticos (Jackson, 2002), ejecutivos (Fenstermacher *et al.*, 1998) o expertos (Feldman y Palamidessi, 2001).

A continuación, interesó conocer con qué funciones puede asociar el docente en forma primordial el rol que debe tener la **universidad**. Los entrevistados podían señalar más de una opción entre: clasificación de los estudiantes según sus méritos académicos, vinculación o relación con la sociedad, reproducción del *statu quo* social, construcción del conocimiento profesional, transmisión de saberes y otra respuesta (opción abierta). Se habilitó una opción para que pudieran volcar otra idea referida al rol primordial de la universidad, opción que dos docentes tomaron.

**Tabla 11. Respuestas sobre rol de la universidad**

RESPUESTAS	N	CÓDIGO DEL DOCENTE
Construcción del conocimiento profesional	16	(1) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (12) (13) (14) (15) (17) (19) (20) (21)
Vinculación con la sociedad	2	(2) (18)
Transmisión de saberes	1	(11)
Clasificación de estudiante	0	-
Reproducción del <i>statu quo</i>	0	-
Otra respuesta	2	(9) (16)

**Fuente:** elaboración propia.

En la Tabla 11 puede distinguirse que la mayoría de los docentes asoció el rol de la universidad con la *construcción del conocimiento profesional* (16) mientras que la *vinculación* sumó dos respuestas y la *transmisión de saberes* fue elegida una vez. La opción *otro* fue marcada por dos docentes. Uno de

ellos hizo hincapié en la *faz humana* (código 10) y el docente con código (16) sostiene que:

Nuestra institución [UNR] tiene un lema que es perfecto: Formamos personas pensantes. Creo que eso resume la idea básica, lo que persigue (si luego se alcanza o no, es tema de otro debate). Una persona pensante termina siendo útil para el mercado, tiene saberes que puede poner en juego y termina vinculándose con la sociedad de manera sumamente importante: no debería ser reproductora del *statu quo*.

Cuando se vinculan estas respuestas a las relacionadas a la concepción del conocimiento, llama la atención que dos docentes (códigos 4 y 15) que proporcionan la misma respuesta consideran que el conocimiento es un proceso que se inicia con el docente (Tabla 7). Una vez más se conjetura la incoherencia entre supuestos en esta muestra de docentes, en contradicción a la solidaridad entre supuestos que propone Sanjurjo (2006).

Ningún docente optó por la alternativa que refiere a la universidad como reproductora del *statu quo*. Este hallazgo parece contraponerse con algunas opiniones vertidas respecto de la figura del estudiante, del aprendizaje y del rol docente. Sin embargo, este resultado es consistente con el referido al conocimiento, en el que tampoco se produjeron respuestas que adhirieran al mismo como un *corpus estático* y con el de enseñanza, en el que no hubo respuestas que la asimilaran a una *transmisión de conocimientos*.

El docente con código 11, único que asoció el rol de la universidad con la transmisión de saberes, es Licenciado en Ciencias Políticas y posee formación pedagógica asistemática. En solidaridad con este supuesto, observa al estudiante *tomando apuntes en clase* (Tabla 1). En la pregunta referida a la concepción de conocimiento, sin embargo, vinculó la pregunta con el *conocimiento como constructo* (Tabla 9).

Se consultó a los docentes acerca de su concepción de **aprendizaje**. Para la pregunta «¿Cómo se produce el aprendizaje?» se propusieron opciones en las que los entrevistados podían marcar solo una: sucesión de estímulos proporcionados por el docente que genera respuestas en los estudiantes, comprensión repentina, consecuencia de tareas de lectura y escucha en clase, proceso en el que los estudiantes pasan de estructuras más simples a otras más complejas (Borgobello, Sartori y Sanjurjo, 2019; Sanjurjo y Vera, 2006; Feldman y Palamidessi, 2001) y otra respuesta (opción abierta).

**Tabla 12. Respuestas sobre concepción del aprendizaje**

RESPUESTAS	N	CÓDIGO DEL DOCENTE
Sucesión de estímulos proporcionados por el docente que genera respuestas en los estudiantes	6	(1) (10) (15) (17) (19) (21)
Comprensión repentina, consecuencia de tareas de lectura y escucha en clase	0	
Proceso en el que los estudiantes pasan de estructuras más simples a otras más complejas	13	(3) (4) (5) (7) (8) (9) (11) (12) (13) (14) (16) (18) (20)
Otra respuesta:		
• construcción continua de saberes, habilidades y experiencias	1	(6)
• interpretación a través de determinadas tareas de lectura y debates entre pares y con docentes	1	(1)

**Fuente:** Elaboración propia.

La mayoría de las respuestas (13) se concentran en la concepción del aprendizaje como un salto de *estructuras más simples a otras más complejas*. En menor medida (6), se adscribe a la idea de aprendizaje como de *sucesión de estímulos*. Solo un docente (código 6) apeló al término *construcción* y otro (código 1) lo considera una *interpretación* basada en la lectura y el debate.

Se destaca que los seis docentes que conciben al aprendizaje como una sucesión de estímulos y respuestas no poseen formación pedagógica sistemática. Cuando se vincula esta respuesta con la referida a las metáforas acerca del rol docente, estos profesores mencionaron en su mayoría las de guía, libro, Google y alfarero (Tabla 8). En este caso se advierte coherencia entre los supuestos acerca del aprendizaje y el rol docente, anclada en el conductismo.

El docente con código 1, que considera el aprendizaje como una *interpretación* en función de la lectura y el debate, planteó que la *relación con la lectura y la escritura académicas* es escasa (Tabla 6). Su respuesta es coherente al considerar al estudiante como un individuo en la búsqueda (Tabla 2) y a su rol como el de *generador de inquietudes y preguntas académicas* (Tabla 8).

Sobre la **enseñanza**, interesó consultar acerca de tres aspectos: concepción de enseñanza, metodología utilizada con más frecuencia y limitaciones a las modalidades preferidas. En este interrogante se plantearon las opciones: transmisión de conocimiento, guía en el aprendizaje de los estudiantes o estimulación del juicio crítico (Borgobello, Sartori y Sanjurjo, 2019; Sanjurjo y Vera, 2006; Feldman y Palamidessi, 2001).

**Tabla 13. Respuestas sobre concepción de enseñanza**

RESPUESTAS	N	CÓDIGO DEL DOCENTE
Guía en el aprendizaje de los estudiantes	15	(2) (3) (4) (5) (6) (9) (10) (11) (12) (13) (14) (15) (16) (17) (19)
Estimulación del juicio crítico	6	(1) (7) (8) (18) (20) (21)
Transmisión de conocimiento	0	-

**Fuente:** elaboración propia.

La mayoría de las respuestas (15) se concentran en la enseñanza como guía en el aprendizaje de los estudiantes. En menor medida, los entrevistados eligen la estimulación del juicio crítico (6), quienes observan a sus estudiantes también tomando apuntes en clase (Tabla 1). Una vez más puede conjeturarse sobre la inconsistencia entre concepciones.

Interesó analizar la vinculación entre estas respuestas (Tabla 13) y las metáforas elegidas en asociación con la figura del estudiante (Tabla 2), esperando encontrar asociaciones con sentido entre respuestas. En este camino se detectó que solo tres docentes de los que sostienen que enseñar es estimular el juicio crítico señalan metáforas consonantes. Así, el docente con código 1 lo ve como un *individuo en la búsqueda*, el de código 7 como un *viajero* y el de código 8 como un crítico de arte. Paradójicamente, los otros tres docentes apelan a metáforas tales como *bola de arcilla* (2) o como *contenedor* (1) en contradicción con una enseñanza pensada como estimulación del juicio crítico.

Al relacionar estas respuestas con las obtenidas en la pregunta sobre el aprendizaje (Tabla 12), se advierte que cuatro de los docentes que optaron por la alternativa de enseñanza asimilable a *la estimulación del juicio crítico* consideran que el aprendizaje es *el proceso mediante el cual se pasa de estructuras más simples a otras más complejas*, mientras que un docente lo consideró como una *interpretación* (código docente 1) y otro como *una sucesión de estímulos* (código docente 21).

Al vincular las 15 respuestas que abonan la idea de enseñanza como guía con las respuestas relativas a la observación del alumno promedio del CIC durante las clases, resultó que 10 respuestas señalan que los estudiantes son observados tomando apuntes o registros en el aula (Tabla 1). Cuando se relacionaron las seis opiniones de enseñanza asimilada a la estimulación del juicio crítico resultó que todos estos docentes observan a sus estudiantes también

tomando apuntes en clase (Tabla 1). Una vez más puede conjeturarse sobre la inconsistencia entre concepciones.

Resultó relevante conocer la metodología de enseñanza utilizada con más frecuencia. En esta pregunta los docentes podían elegir más de una opción (Tabla 14).

**Tabla 14. Respuestas sobre metodología de enseñanza más frecuente**

RESPUESTAS	N	CÓDIGOS DOCENTES
Clase expositiva	2	(1) (11)
Clase expositivo-dialogada	17	(1) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10) (12) (13) (14) (15) (16) (17) (18) (21)
Problematización	3	(1) (19) (20)
Guías de lectura	0	-
Trabajo grupal	1	(12)
Otras	0	-

**Fuente:** elaboración propia.

La mayoría marcó la opción de clase expositivo-dialogada (17) como el método más frecuentemente utilizado. En menor medida se seleccionó la problematización (3). El trabajo grupal fue elegido solo por una docente y la clase expositiva fue seleccionada por dos docentes. Uno de ellos (código 11) eligió además esa única respuesta. Dos docentes (códigos 1 y 11) optaron por la exposición pura como metodología más frecuente. Llama la atención que el docente con código 11 que optó por la clase expositiva (además como única opción) se contradice en respuestas anteriores sobre el conocimiento y el rol docente. Estos docentes, que optaron por la clase expositiva, dictan la misma asignatura, Introducción a las Ciencias Sociales.

Al vincular las respuestas de aquellos docentes que señalaron la problematización (códigos 1, 19 y 20) puede observarse que dos consideran a la enseñanza como la estimulación del juicio crítico y uno como guía en el aprendizaje, según se visualiza en la Tabla 14. Estos tres docentes se ven como docentes apelando a las metáforas de *gestionador*, *guía turístico* o *iniciador del proceso de aprendizaje* (Tabla 8).

Un hallazgo significativo en esta pregunta da cuenta de que la estrategia expositivo-dialogada fue elegida por docentes con formación pedagógica sistemática.

Interesó analizar la vinculación entre estas respuestas (Tabla 14) y las metáforas elegidas en asociación con la figura del estudiante (Tabla 2), esperando encontrar asociaciones con sentido entre respuestas. Se detectó que solo tres docentes de los que sostienen que enseñar es estimular el juicio crítico señalan metáforas consonantes. Así, el docente con código 1 lo ve como un *individuo en la búsqueda*, el de código 7 como un *viajero* y el de código 8 como un *crítico de arte*. Paradójicamente, los otros tres docentes apelan a metáforas tales como *bola de arcilla* (2) o como *contenedor* (1), en contradicción con una enseñanza pensada como estimulación del juicio crítico.

En relación con alguna **limitación a las metodologías** que quisieran implementar, se planteó la dicotomía sí y no. En este caso, 14 docentes plantearon limitaciones a la aplicación de la modalidad de enseñanza preferida. A ellos se les solicitó que mencionaran los factores que operan como limitantes para la plena aplicación de las metodologías preferidas.

**Tabla 15. Respuestas sobre limitaciones a métodos de enseñanza preferidos**

RESPUESTAS	N	CÓDIGO DEL DOCENTE
Cantidad de estudiantes	3	(15) (18) (20)
Tiempo disponible	4	(6) (13) (14) (19)
Falta de dispositivos tecnológicos	3	(1) (2) (8)
Escaso compromiso del alumno	1	(3)
Falta de espacio	2	(5) (12)
Falta de creatividad del docente	1	(16)
No plantearon limitaciones	7	(4) (7) (9) (10) (11) (17) (21)

**Fuente:** elaboración propia.

Se destaca que siete docentes señalaron no encontrar limitaciones. Cuando se correlaciona esta respuesta con otras, la resultante es que prefieren la estrategia expositivo-dialogada o expositiva. Aun con este hallazgo, otros docentes encontraron limitaciones incluso cuando prefieren la misma estrategia (Tabla 15). Las limitaciones se centran en la escasez de recursos (tiempo: cuatro; dispositivos tecnológicos: tres; espacio: dos) o al exceso de estudiantes (3). Estas respuestas, sumada una que remitió a la falta de motivación del estudiante, totalizan 13 referencias a limitantes externas a la figura del docente. Solo uno de ellos (código 16) tuvo una actitud autocrítica al aludir a la falta

de creatividad propia. Cabe destacar que en este caso la estrategia elegida es la expositivo-dialogada.

En sintonía con las preguntas anteriores, se consultó respecto de la concepción de **evaluación** en la universidad. Se ofrecieron las opciones: medición, parte del proceso de aprender, selección de estudiantes que alcanzaron objetivos, acreditación de saberes, retroalimentación de la enseñanza y otras respuestas.

**Tabla 16. Respuestas acerca de la percepción de la evaluación**

RESPUESTAS	N	CÓDIGO DEL DOCENTE
Parte del proceso de aprender	10	(1) (4) (5) (7) (8) (9) (11) (16) (18) (21)
Acreditación de saberes de una disciplina	6	(2) (3) (12) (13) (14) (15)
Medición de los objetivos propuestos	3	(10) (17) (20)
Retroalimentación de la enseñanza	2	(6) (19)
Selección de estudiantes que alcanzaron los objetivos	0	

**Fuente:** Elaboración propia.

La mayoría (10) percibe la evaluación como parte del proceso de aprender y seis también como acreditación de saberes disciplinares. Solo dos docentes la vislumbran como retroalimentación de la enseñanza y tres como selección de estudiantes que lograron los objetivos. Al relacionar estas respuestas con las dadas respecto del proceso de aprendizaje, resultó que seis de ellos consideran al aprendizaje como proceso de pasaje de estructuras más simples a más complejas, concepción que sería congruente a estas respuestas sobre evaluación. Llama la atención que, en las respuestas sobre las modalidades de enseñanza preferidas, la totalidad afirmó concebir a la evaluación como parte del proceso de aprender y apela a la clase expositivo-dialogada.

Dos docentes respondieron que la evaluación es medición de los objetivos propuestos; ambos poseen formación pedagógica asistemática. De quienes conciben a la evaluación como acreditación de saberes (6), cuatro poseen formación pedagógica sistemática y coinciden en señalar al estudiante *tomando apuntes en clase y con regular motivación para estudiar, organización del tiempo y habilidad de lectura y escritura académicas*. También coinciden en considerar al conocimiento como *constructo* y al rol de la universidad como *construcción del conocimiento profesional*. Estas cuatro docentes consideran a la enseñanza como *guía en el aprendizaje*, prefieren estrategias *expositiva-dialogadas* y *encuentran limitaciones* externas en la puesta en práctica de las mismas.

## Discusión final

Meirieu (2001) menciona el desfase irreductible entre las formalizaciones necesarias para comunicar el pensamiento y el «pensamiento en actos» encarados a situaciones educativas concretas. Esta idea habilitó a indagar posibles brechas entre el pensamiento docente y las prácticas de enseñanza. Se argumentó al inicio de este trabajo acerca de la congruencia de pensamientos para un mismo sujeto (Sanjurjo, 2006). Así, en general suele afirmarse que los pensamientos docentes son solidarios entre sí. En este camino se explica que si un docente adscribe a una representación atomizada del conocimiento, como «cosa» o «espejo de la realidad», entonces sostendrá que el alumno aprende apropiándose de este objeto tal como «realmente es» y su labor en el aula consiste en adoptar estrategias de enseñanza centradas en contenidos atomizados. Contrariamente, en las posiciones en las que el conocimiento es concebido como una construcción dialéctica de un alumno activo, la labor docente tiene en cuenta sus saberes previos adoptando estrategias centradas en actividades intelectuales de aprendizaje.

En este estudio pudo advertirse que la mayoría de los docentes observan a sus estudiantes asumiendo un rol pasivo en el aula ya que la mayoría de respuestas refieren a estudiantes tomando apuntes o registros en clase. Abonan esta afirmación las metáforas mencionadas por los docentes que los asocian a las figuras de bola de arcilla, paciente y contenedor. Parecen asomar visiones en sintonía con la idea de estudiante como sujeto pasivo cuando se menciona mayoritariamente una motivación media para aprender, una regular organización del tiempo y un vínculo regular con la lectura y escritura académicas. También son notables las referencias al papel activo del docente y a su protagonismo en la relación pedagógica con el estudiante, manifestada en las metodologías de enseñanza preferidas y en las metáforas que aluden a su propio rol.

No obstante, llamó la atención las respuestas en torno a la concepción del conocimiento, que dejaron ver una perspectiva constructivista que no se condice con las metáforas a las que asociaron su propio rol, ni a las respuestas relativas a metodologías de enseñanza utilizadas frecuentemente.

En este punto es oportuno detenerse a analizar contradicciones surgidas de las respuestas docentes a lo largo de esta investigación. Es posible advertir que algunos profesores han apelado a estrategias ancladas en respuestas políticamente correctas, podríamos decir «esperables» en el discurso de la docencia universitaria, pero que se esfuman al contrastarlas con las propias opiniones vertidas en preguntas referidas a otras categorías en las que parece emerger allí un «docente real».

En este marco y parafraseando al «alumno esperado» de Ecurra (2014), algunas respuestas parecen hablar de un «docente idealizado», en primera persona, tras un sistema de expectativas acerca de su propio rol mostradas en algunas respuestas, pero desvanecidas por las propias contradicciones en otras.

En este camino de contradicciones, destaca la mayoría de respuestas que aluden a limitaciones en el empleo de metodologías preferidas, mayoritariamente expositivo-dialogadas, que apuntan a cuestiones externas al propio desempeño docente (cantidad de estudiantes, falta de dispositivos, espacio y tiempo) cuando paradójicamente se piensan a sí mismos como protagonistas en la relación pedagógica.

Finalmente, cabe preguntarse si la pasividad con la que es observado el alumno en clase es *causa o consecuencia* del rol protagónico que asume el docente en el aula universitaria. Creemos que estos nuevos interrogantes permiten tensionar los sistemas de creencias y expectativas docentes, muchas veces tácitos, que estructuran y son ejes organizadores de la enseñanza. Se hace necesaria, en este contexto, una reflexión colectiva y autocrítica entre los docentes del CIC que habilite el diseño de estrategias centradas en el estudiante real que llega al aula universitaria, sin perder de vista el impacto que sobre las prácticas de enseñanza tiene el pensamiento acerca de algunas categorías abordadas en este escrito. Creemos que poner en tensión estos aspectos permitiría «aclarar» su rol como actor clave en el primer año de la universidad y garante del pleno derecho a la educación superior.

Futuros trabajos deberían ahondar en esta problemática y focalizar el análisis en los pensamientos de los estudiantes para vislumbrar brechas entre el docente real y el docente esperado.

## Referencias bibliográficas

- ALLIAUD, A. (2021). *Enseñar hoy. Apuntes para la formación*. Buenos Aires: Paidós educación.
- ALLIAUD, A. (1998). El maestro que aprende. Representaciones, valores y creencias: los modos de pensar y actuar la enseñanza. *Revista Ensayos y Experiencias*, (23).
- ANIOVICH, R. y Capelletti, G. (2021). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- BORGOBELLO, A., Sartori, M. y Sanjurjo, L. O. (2018). Concepciones de docentes sobre los estudiantes y sus prácticas pedagógicas. *Educación y Educadores*, 21(1), 27-48. DOI: [10.5294/edu.2018.21.1.2](https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.1.2)

- BOURDIEU, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. París: Droz.
- CARLINO, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CAVALLO, M., Fattore, N., Geli, M., Giustiniani, P., Medina, M. y Ruiz, L. (2019). *Seguimiento de Implementación de Planes de Estudio 2003*. Facultad de Ciencias Económicas y Estadística – UNR, Rosario.
- DÁVILA, M. A., Novais, R., Borrachero, A. B. y Mellado, L. (2017). Las metáforas sobre el profesor y el aprendizaje de estudiantes de Maestría de Brasil y España. *Ciência & Educação*. <https://doi.org/10.1590/1516-731320170010016>
- FELDMAN, D. y Palamidessi, M. (2001). Programación de la enseñanza en la Universidad. *Colección Universidad y Educación. Serie Formación Docente n° 1*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Gral. Sarmiento.
- FERNÁNDEZ, S. S. y Pozzo, M. I. (2021). Un estudio sobre la cognición de profesoras de lenguas extranjeras en Argentina. *ALFA: Revista de Lingüística*, 65, 13706. <https://doi.org/10.1590/1981-5794-13706>
- GARCÍA-CABRERO, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Número Especial, 1-15.
- GVIRTZ, S. y Palamidessi, M. (2005). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill.
- JACKSON, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- MARTÍN, E. (2009). Profesorado competente para formar alumnado competente: El reto del cambio docente. En J. I. Pozo y M. del P. Pérez Echeverría (coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Morata.
- MEIRIEU, P. (2001). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- PÉREZ GÓMEZ, Á. (1993). La interacción teoría-práctica en la formación del docente. *Actas del congreso internacional sobre didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela y Tórculo Ediciones.
- PETRIC, N. S. y Pozzo, M. I. (2020). Metáforas acerca del aprendizaje en la universidad en estudiantes de Ciencias de la Educación. *Open Minds International Journal*, 3(1), 123-136.
- SANJURJO, L. y Vera, M. (2006). *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*. Rosario: Homo Sapiens.
- VALLAEYS, F. (2014, enero). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(5), 105-117.
- ZABALZA BERAZA, M. (2009). Pensamiento del profesorado y desarrollo didáctico. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, (4), 109-138.