



## Percepciones y valoraciones de estudiantes de Ciencias de la Educación de la UNNE acerca de las prácticas de enseñanza de sus profesores

## Perceptions and valuations of students of the school of Education Sciences of the UNNE over the practices of teaching of its professors

---

Mgter. Patricia Malena Delgado<sup>1</sup>

---

Fecha de recepción: 11/06/2012

Fecha de aceptación y versión final: 07/11/2012

**Resumen:** En el artículo se presentan resultados de una investigación cuyo objeto de estudio son las percepciones y valoraciones de estudiantes de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE) acerca de las prácticas de enseñanza de sus profesores.

Se trabajó desde un abordaje cualitativo, con una muestra intencional de doce estudiantes avanzados de la licenciatura y el profesorado utilizando técnicas como las entrevistas en profundidad y los grupos focales.

Los datos obtenidos permitieron realizar una caracterización de las prácticas de enseñanza de los profesores desde la perspectiva de los alumnos, e interpretar en sus discursos los significados atribuidos al conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje.

Como argumento central, se sostiene que las percepciones y valoraciones de los estudiantes se modifican a lo largo de la carrera, en un proceso de formación que va configurando el modo en que significan la experiencia de ser alumno universitario, y junto con ella, los significados atribuidos al conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje. Las prácticas de enseñanza y otras prácticas institucionales, instituyen sentidos para estos objetos de significación, pero cada sujeto hace una apropiación de esos significados, mediada por el tipo de relación con el saber que construye.

**Palabras clave:** percepciones - enseñanza universitaria – formación - oficio de alumno - relación con el saber.

**Abstract:** In the article the results of a research are submitted, which purpose of study are the perceptions and valuations of students of the School of Education Sciences of the UNNE over the practices of teaching of its professors.

The work was based on a qualitative approach, with an intentional sample of twelve advanced students of the Degree Course and the teaching course using techniques as in-depth interviews and focus groups.

The data gathered allowed to perform a featuring of the teaching practices of the professors from the student's perspective, and construe in its speeches, the meanings allocated to the knowledge, the teaching and the learning.

As core argument, it is stated that the perceptions and valuations of the students are modified throughout the career, in a process of formation, that configures the way in which the experience of being a University student and together with it, the meanings allocated to knowledge, teaching and learning. The teaching practices and other institutional practices constitute senses for these objects of meaning, but each person elaborates his own appropriation of those meanings, mediated by the type of relation with the knowledge that it builds.

**Key words:** perceptions - University education – formation – student trade - relation with knowledge.

---

<sup>1</sup> Facultad de Humanidades – UNNE – correo electrónico: pmadelgado@yahoo.com.ar

## 1. El problema en estudio y los objetivos de investigación<sup>i</sup>

La inquietud inicial que dio lugar a las preguntas de investigación y a la definición de su objeto de estudio, obedecía al interés por conocer el tipo de relación con el saber que propiciábamos los profesores en los estudiantes de las carreras de Ciencias de la Educación.

Ese interés derivó a través de un proceso de focalización, en la decisión de explorar las prácticas de enseñanza de los profesores desde la perspectiva de los estudiantes, y de hacerlo partiendo de una serie de interrogantes generales que permitieran emerger aquello que para los alumnos resultaba más significativo.

Esa decisión es coherente con el tipo de diseño adoptado, fundado en una lógica cualitativa. Con el propósito de comprender cómo perciben y valoran los estudiantes las prácticas de enseñanza de sus profesores y cómo significan esas prácticas en el marco del proceso formativo que han realizado en la universidad, se ha buscado la emergencia de conceptos y de relaciones teóricas “a partir del trabajo en terreno y dialogando con la teoría existente en un continuo proceso en espiral de ida y vuelta, de la experiencia a la teoría y viceversa” (Badano, 2000:21)

Es ese ida y vuelta el que permitió especificar gradualmente las preguntas de conocimiento y los objetivos de investigación; de modo tal que los datos obtenidos hicieron posible:

- Caracterizar las prácticas de enseñanza de los profesores a partir de las percepciones de los alumnos, incluyendo en esa descripción aspectos como las estrategias de enseñanza y evaluación desarrolladas, los aprendizajes estimulados, los modos de vincular teoría y práctica y las relaciones entre docentes y estudiantes.
- Analizar los significados atribuidos por los estudiantes a la enseñanza, el conocimiento, el aprendizaje y la evaluación.
- Identificar aspectos significativos que los estudiantes valoran en su experiencia formativa y en las relaciones que construyen con el saber, promovidos por las prácticas de los docentes.

## 2. La estrategia metodológica adoptada

Se trabajó con una muestra de 12 estudiantes del profesorado y la licenciatura en Ciencias de la Educación. Los mismos fueron seleccionados en función de dos criterios:

- a) que fueran estudiantes cursando el último año de las carreras, considerando que podían tener una visión amplia de las prácticas de enseñanza que desarrollan los profesores en los distintos niveles de las carreras;
- b) que hubieran aprobado la asignatura a mi cargo, suponiendo que se sentirían menos condicionados al expresar sus opiniones.

Para el relevamiento de datos se realizaron entrevistas en profundidad y, posteriormente, se organizó un taller en el que a través de la técnica del grupo focal, se sometieron a discusión temáticas emergentes en las entrevistas individuales. Esa técnica operó como un complemento de las entrevistas individuales, en tanto permitió incorporar la dimensión social, relacional e interactiva de las percepciones y valoraciones de los sujetos (Parrilla Latas, 1992).

Afortunadamente ambas instancias (las entrevistas y el taller) pudieron desarrollarse como espacios de formación, en el sentido de favorecer en los estudiantes el análisis de sus experiencias formativas en la Universidad, y una lectura de esas experiencias desde los marcos de referencia adquiridos en la carrera.

### 3. La tesis central de la investigación y las premisas teóricas que la fundamentan

El trabajo en terreno, la sistematización y análisis de los datos obtenidos, permitió darle forma gradualmente a la tesis central que articula los hallazgos de la investigación, según la cual:

*Las percepciones y valoraciones de los estudiantes se modifican a lo largo de la carrera, en un proceso de formación que va configurando el modo en que significan la experiencia de ser alumno universitario, y junto con ella, los significados atribuidos al conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje. Las prácticas de enseñanza, junto con otras prácticas institucionales, instituyen sentidos para estos objetos de significación, pero cada sujeto hace una apropiación de esos significados, mediada por el tipo de relación con el saber que construye.*

La tesis se fundamenta en una serie de premisas teóricas que es necesario explicitar como encuadre de los análisis sucesivos.

#### a. La noción de habitus

Los seres humanos interpretan el flujo de la experiencia a través de esquemas perceptivos y valorativos, expectativas, intereses y prioridades. Para Pierre Bourdieu, estos esquemas forman parte del “*habitus*” que cada sujeto porta en tanto actor social, aludiendo a sistemas de disposiciones duraderas y transferibles que generan y regulan prácticas y representaciones, permitiendo que el sujeto opere en la realidad social sin ser del todo consciente de esos saberes y reglas de acción que pone en juego (Bourdieu, 1991).

Esas estructuras sociales incorporadas a través del proceso de socialización, proveen una ilusión de comprensión inmediata de la experiencia del mundo, excluyendo una interrogación sobre sus propias condiciones de posibilidad. Aunque gozan de cierta estabilidad, no son estructuras rígidas e inmutables, pues permiten adaptarse a la singularidad de las situaciones que los sujetos atraviesan, ya sea a través de pequeñas modificaciones o mediante una reformulación de los sistemas de disposiciones.

En esta investigación se asume que las percepciones y valoraciones de los estudiantes expresan el habitus que portan en tanto actores sociales, y que éste se modifica a lo largo de la carrera en un proceso de formación, que va configurando el modo en que significan la experiencia de ser alumno universitario. Por lo tanto, el sentido de esa experiencia no está dado de antemano; el estudiante lo construye a partir de una cultura y en el marco de una situación (Perrenoud, 2006). Es decir, se apoya en cultura escolar y familiar, es decir, en un determinado capital cultural; pero se construye también de acuerdo a lo que se vive, en el marco de la relación intelectual y afectiva entre el alumno y el profesor. Se construye en la conversación, en la manera de presentar y trabajar los contenidos, de dar cabida al otro, de negociar el contrato pedagógico. Es esa construcción la que organiza los sentidos atribuidos al conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje.

## b. La formación y el aprendizaje de dos “oficios”

Determinadas prácticas institucionales, como las modalidades de trabajo habituales con los alumnos en las cátedras, las normativas académicas, el currículum, la organización de tiempos, espacios y agrupamientos, emiten “mensajes” que los estudiantes aprenden a reconocer para adaptarse a la vida universitaria. El contenido de esos mensajes se vincula a los sentidos hegemónicos que las prácticas recurrentes han instituido: supuestos acerca del modo en que se dan los procesos implicados en la tarea institucional (enseñanza y aprendizaje), los modos de ser y actuar en distintos roles (docente, alumno, autoridades), el valor del conocimiento.

En la investigación se plantea, a modo de hipótesis, que el sentido de la experiencia académica construida por los estudiantes resulta de un proceso de apropiación de dos tipos de aprendizajes:

- los que corresponden al “*oficio de ser alumno*”, consistente en “hacer y mostrar un conjunto de prácticas, actitudes, vínculos y estrategias, que adquieren sentido en la medida que se adaptan y acomodan a lo esperado y valorado por los otros: instituciones, profesores, compañeros” (Leite, 2000:18).
- los propios de un campo disciplinar y profesional específico, en este caso, aquellos que componen el perfil profesional del profesor y el licenciado en Ciencias de la Educación

Estos dos conjuntos de saberes, habilidades, actitudes y valores, pueden reforzar ciertas concepciones y prácticas o bien contradecirlas. Pero ambos conforman esa suerte de “sentido común” que atraviesa la mirada de los estudiantes, aún reconociéndolos como sujetos que realizan un proceso de apropiación particular de estos esquemas de percepción, valoración y acción. Desde ese “sentido común” y desde la versión personal que cada uno construye, se atribuyen significados al conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje.

## c. La noción de relación con el saber

Se planteado que, más allá de la acomodación o ajuste a las condiciones y rutinas institucionales, los estudiantes asumen posiciones respecto de un conjunto de sentidos instituidos que subyacen a las modalidades de trabajo con el conocimiento más habituales. Los adoptan, resignifican, adoptan, confrontan o matizan. Para comprender esas diferencias en las percepciones y valoraciones se ha recurrido a la noción de relación con el saber, definida por J. Beillerot et. al. (1998) como una relación de sentido y de valor entre un individuo (o un grupo) y los procesos o productos del saber. En esa relación se puede experimentar al saber como una posesión, o como un proceso que permite al sujeto, a partir de saberes adquiridos, producir otros nuevos que le permitan pensar, sentir y transformar su realidad.

En esta investigación se asume que el tipo de relación con el saber que los estudiantes construyen configura en gran medida cómo significan la experiencia de ser alumno universitario, y viceversa, esa experiencia construida a partir de una historia personal y anclada en una cultura, influye en el tipo de relación con el saber que el sujeto sostiene.

#### 4. Principales hallazgos de la investigación

Cabe aclarar que la tesis y las hipótesis expuestas en el apartado anterior, constituyen en realidad los principales resultados de la investigación. Sintetizan de algún modo el conjunto de datos obtenidos, pero interesa dar cuenta de ellos para comprender como se ha arribado a esos argumentos

##### 4.1 Explorando sentidos hegemónicos en la institución desde la mirada de los estudiantes

En las entrevistas en profundidad se preguntó a los estudiantes cómo enseñaban los profesores, qué estrategias utilizaban habitualmente, cómo evaluaban, y otras preguntas que fueron surgiendo en la misma conversación por tratarse de entrevistas no estructuradas. Esa información permitió hacer una caracterización de las prácticas de enseñanza y una interpretación de las concepciones de enseñanza, conocimiento y aprendizaje que estarían sosteniendo las modalidades de trabajo más habituales.

Los alumnos reconocieron un esquema de trabajo típico o recurrente en las clases, según el cual éstas se inician con la presentación del tema a cargo del profesor, luego la explicación de algunos conceptos y orientaciones para la lectura de la bibliografía. Al alumno le corresponde “arreglarse” con el material, que significa leerlo, comprenderlo, buscar aplicar el conocimiento a alguna situación práctica.

De acuerdo a la descripción de los estudiantes, en las clases “teóricas” predomina la exposición del profesor, variando el grado de participación de los alumnos, mientras que en los “prácticos” se produce una dinámica más variada, trabajando en forma individual o grupal, con guías de lectura, producción de informes escritos, o salidas a terreno para realizar observaciones y entrevistas.

Teoría y práctica se presentan como ámbitos diferenciados, con un tiempo, un lugar y una modalidad de trabajo específicos. La práctica como un espacio posterior a la teoría, que hace posible ilustrar los conceptos o utilizarlos en el análisis de situaciones educativas.

Lo que los estudiantes reconocen como contenido de enseñanza es la “teoría”, significada como “lo que dice el autor”; esta concepción no incluye las conceptualizaciones propias que el estudiante puede realizar en diálogo con los textos, sus profesores o compañeros. Se trata siempre de un saber que se escucha, se interpreta, se comunica, en definitiva, una enseñanza con un fuerte carácter verbalista. Si esto es así, cabe preguntarse qué ocurre con aquellos contenidos de otra naturaleza, con los procedimientos, habilidades y destrezas que también componen el perfil profesional del graduado, y que requieren para ser aprendidos de otro tipo de estrategias de enseñanza.

En la visión de los estudiantes, esos contenidos no se enseñan o se trabajan muy poco. Cuando señalan que en su formación han tenido “mucho teoría y poca práctica”, están reclamando, precisamente, una mayor formación técnico instrumental, y más espacios de práctica entendida como “estar en situación de... a ver cómo uno hace”, en palabras de un alumno. Demandan no sólo acercarse a la realidad educativa para conocerla y analizarla; sino hacer un ensayo de las actividades que forman parte de sus incumbencias profesionales.

Las prácticas de evaluación tienden a reforzar estas concepciones de conocimiento, enseñanza y aprendizaje. Los estudiantes reconocen como principal criterio de evaluación el manejo de la teoría, es decir, mostrar que se sabe lo que dice el autor, y en un segundo plano, ser capaz de analizar situaciones vinculando datos empíricos y

teóricos. Asumir una postura personal que toma distancia del texto, no aparece como criterio de evaluación habitual. Sí la figura del analista y la importancia de la lectura.

Si bien los estudiantes reconocen una variedad de instrumentos de evaluación, refieren siempre a situaciones de examen. Pareciera que el significado de la evaluación estuviera reducido al de acreditación, responsable de certificar los conocimientos de los alumnos a través de las calificaciones.

Señalan que en muy pocas materias han realizado experiencias de autoevaluación o de co-evaluación, y que no es habitual en las cátedras el desarrollo de instrumentos diseñados para evaluar procesos de aprendizaje. Sí reconocen en algunos casos una "evaluación informal" que hace el profesor del proceso del alumno, que depende del tipo de relación que se haya establecido entre ellos. Tal vez por eso algunos estudiantes cuestionan la validez del examen, por ser una situación puntual en la que no se ve el proceso formativo que cada uno ha realizado. Las notas - dicen ellos - no siempre reflejan este proceso, sus dificultades y logros.

En este sentido, algunos estudiantes plantean que los profesores piensan y proponen la enseñanza basándose en una percepción del alumno como categoría abstracta, como un sujeto estandarizado, no como una persona concreta que está haciendo la carrera atravesada por una serie de condiciones familiares, económicas o sociales.

#### 4.2 Los diferentes posicionamientos que los estudiantes asumen respecto de esos sentidos hegemónicos

Los estudiantes asumen diferentes posicionamientos respecto de los significados y prácticas instituidas, reconociendo en ellos matices, adopción de algunas concepciones, distanciamiento o relativización de otras. Para ilustrarlo, mencionamos algunos ejemplos.

- a) Se perciben diferencias en el discurso de los estudiantes en cuanto al modo de vincular teoría y práctica, y el carácter del conocimiento en esa relación. Para algunos, como la práctica es la instancia donde se aplica la teoría, ésta adquiere sentido y relevancia sólo si es útil al momento de intervenir. Desde esta perspectiva, el conocimiento debe tener una aplicación práctica en algunas de las actividades para las que habilita el título. En otros casos en cambio se percibe una relación más dialéctica. Las experiencias prácticas se presentan como situaciones que demandan al sujeto un trabajo de "traducción" (no de mera "aplicación") de los conocimientos y las técnicas aprendidas; un trabajo creativo, de resignificación o producción de ideas nuevas.
- b) Algunos estudiantes destacan la figura del docente que transmite claramente el conocimiento, que guía y despeja dudas; mientras que otros aprecian más al profesor que deja inquietudes, interrogantes, que estimula la libre expresión de los alumnos y el pensamiento autónomo.
- c) Se reconocen también diferentes posicionamientos cuando los estudiantes reflexionan sobre aspectos inherentes a la relación pedagógica, en particular, los vinculados al poder. Reconocen diferentes estilos de ejercicio de la autoridad, como lo expresa una alumna:

*"En cuanto a los profesores hay de todo; están aquéllos tradicionalistas, con los que no podés decir lo que pensás, expresarte o criticar... Hay otros con un doble discurso que te dicen "tienen la libertad de hacer tal cosa a su modo" pero en definitiva al*

*entregar un trabajo corrigen de acuerdo a los criterios que ellos tienen...Y existe otra modalidad de trabajo que la implementan otros profesores, que sí te dan libertad para ampliar la bibliografía o te dan la posibilidad de producir, crear algo, y no seguir solamente lo que dice el texto...”(M.)*

En la perspectiva de los estudiantes, el grado de autonomía y libertad para trabajar con el conocimiento depende en gran medida, del modo en que los profesores asumen su rol y ejercen la autoridad que éste implica. Y en ese ejercicio, la evaluación/calificación aparece como principal instrumento de regulación.

- d) Si bien todos los alumnos reconocen y aceptan el poder del docente de definir un encuadre para la tarea y la perspectiva teórica desde la cual se trabajarán los objetos de estudio, algunos cuestionan que, en ocasiones, el recorte y la perspectiva del campo disciplinar se presenten como los únicos posibles, es decir, que no haya una argumentación del profesor dando cuenta de por qué van a trabajar desde determinado enfoque, mostrando que existen otras miradas posibles de la disciplina o de ciertos temas. Esta idea del conocimiento como algo relativo, incompleto, que depende de la subjetividad de los actores que lo producen también aparece como una concepción que se va construyendo en el tiempo. En palabras de un alumno:

*“...cuando empecé, yo tenía la imagen de que el docente lo sabe todo, sabe todo y no se le puede discutir. Y después, en el transcurso de la carrera, me fui dando cuenta de que en una materia, lo que dimos, es una parte del todo. Tuviste acceso a algunos temas, como muestras, no significa que sabés todo y que ya terminó. Lo que se te presentó en ese momento fue algo, el docente puso ese algo, pero hay otras perspectivas del campo disciplinar...” (A.)*

- e) Frente a ese encuadre que fija el docente, se reconocen diferentes posturas en los estudiantes. Coinciden en señalar la necesidad de acomodarse al estilo del profesor, reconociendo que se encuentran en una situación de desigualdad en términos de poder, pero “acomodarse” para algunos alumnos implica una renuncia: al intercambio de opiniones, a la reflexión personal, al cuestionamiento de teorías. Supone una relación de subordinación de la experiencia de aprendizaje a los requerimientos para ser aprobado. Para otros en cambio, se advierte un posicionamiento diferente, más autónomo e interesado en utilizar los márgenes de libertad que disponen.

#### **4.3 Aspectos significativos que los estudiantes valoran en su experiencia formativa y en las relaciones que construyen con el saber**

En el análisis de los aspectos valorados por los estudiantes de sus profesores, también se han podido reconocer indicios de posiciones personales en relación con el saber y en el modo en que se piensa la relación pedagógica.

- a) Destacan de sus profesores la pasión puesta en la transmisión del saber. Aprecian a aquellos docentes que contagian su entusiasmo y su deseo de conocer, que plantean desafíos al estudiante y los animan a enfrentarlos. Se destaca la importancia de lo que el profesor pone de sí mismo en el encuentro con el otro, como persona que se vincula con el saber de determinada manera y que transmite todo ello aunque no lo haga intencionalmente.

- b) Valoran que sus profesores sean accesibles y estén dispuestos a dialogar. Aprecian un trato donde no se marquen tanto las asimetrías entre las posiciones de docente y alumno.
- c) Valoran en los docentes una actitud de humildad en relación al conocimiento, y critican lo opuesto, cierta actitud arrogante, que los estudiantes asocian a situaciones en las cuales se percibe cierta imposición de ideas o en las que el saber se “exhibe” como fundamento de autoridad académica.
- d) En todos los casos se destaca la figura del docente que ayuda a mirar la realidad de otra manera, a cuestionar preconceptos, a pensarse a sí mismos desde otra perspectiva, y que lo hace a partir de diferentes estilos y estrategias. El reconocimiento de esta diversidad permite ir más allá de la distinción entre metodologías “tradicionales” y “progresistas”, pues pareciera que lo que marca diferencias en el encuentro con el alumno son una serie de actitudes y valores que ponen en juego los profesores al enseñar, más que sus conocimientos disciplinares o los métodos y técnicas utilizadas.
- e) Por ese motivo, algunos estudiantes plantean la dificultad para armar un modelo de profesor ideal. Valoran diferentes rasgos de distintos profesores, quienes no tienen necesariamente estilos de enseñanza semejantes, e identificándose con ellos van conformando una identidad profesional.

Por otra parte, en las reflexiones acerca de sus trayectos de formación, los estudiantes reconocen ciertos cambios y aprendizajes. Por un lado, han aprendido a adaptarse a las exigencias, los tiempos, los estilos de los profesores y los compañeros de estudio. Incorporaron pautas de comportamiento y actitudes necesarias para avanzar regularmente en la carrera. Por otro lado, reconocen haber adquirido un caudal de conocimientos que les permite analizar la realidad educativa y social desde distintas perspectivas disciplinares, articulándolas en una visión holística. Como lo expresan la cita:

*“...lo que rescato es el conocimiento que hay acá adentro. Agradezco a mi familia estar en la Universidad, porque es como que me abrió la cabeza... esa mirada holística y multirreferencial que me brinda la carrera yo valoro mucho...” (L.)*

Aparece una valoración del conocimiento, como herramienta que permite “abrir la cabeza”, “tener una mirada más libre”, cuestionar preconceptos... El trabajo con el conocimiento tiene múltiples efectos, aunque no sean tan transparentes o visibles. Se aprecian en una duración, se van integrando con otras experiencias; como expresa otra alumna:

*“uno se acuerda de frases, de teorías, pero en realidad creo que lo importante es lo que cristaliza de todo el conocimiento después...” (MT)*

No sólo transforma la mirada de la realidad social y educativa, sino también el conocimiento de sí mismos. Los estudiantes han valorado su participación en dispositivos de formación (sobre todo en el quinto nivel del profesorado), que les permitieron volver sobre sí mismos y reflexionar sobre la formación profesional desde una mirada personal. Advierten asimismo que estos cambios influyeron en la manera de relacionarse con los otros, los compañeros, los profesores.

Aluden también a un proceso en el que han ido asumiendo posicionamientos respecto cómo quisieran ser en el futuro, como profesores o licenciados.

“...es como que uno va rescatando pedacitos de cada persona y va tratando de identificarse. Me di cuenta que hay cosas de acá que me sirvieron de muchas profesoras, uno va creando su propio estilo...” (Ma.)

Han ido discriminando rasgos que valoran como positivos de otros que evalúan negativamente. En ese caso también se trata de un aprendizaje, de un aprender que no es eso lo que cree o lo que quiere.

## 5. Conclusiones

Se considera que la investigación ha realizado aportes para avanzar en la comprensión de la experiencia académica de los estudiantes universitarios, que van aprendiendo, por un lado, el oficio de ser alumno, adaptándose a los códigos y requerimientos de los profesores y la institución; y por otro, un conjunto de saberes, habilidades, actitudes y valores, propios de un campo disciplinar y profesional, en este caso, el de las Ciencias de la Educación. Sería deseable que este conjunto de aprendizajes confluyera en una dirección, la que define el perfil profesional del graduado. Pero los datos obtenidos evidencian la existencia de múltiples contradicciones entre las prácticas y concepciones requeridas por estos dos oficios.

La descripción de las modalidades de trabajo más habituales ha permitido plantear, a modo de hipótesis, la vigencia en el plano de las prácticas de concepciones didácticas y epistemológicas con las cuales se confronta o se pone distancia en los discursos, pero que siguen teniendo un poder estructurador de rutinas y de habitus. Así por ejemplo, desde el discurso pedagógico se define a la evaluación integrada al proceso didáctico como un lugar de producción de conocimientos sobre el mismo, valorizándose la evaluación de procesos o formativa; pero la mirada de los estudiantes revela que en las prácticas cotidianas no se desarrollan en las cátedras mecanismos de seguimiento y acompañamiento de los aprendizajes de los alumnos, ni modalidades de autoevaluación o coevaluación. De igual modo, respecto del contenido de la formación y la articulación entre teoría y práctica educativas, continuar sosteniendo modalidades organizativas y propuestas didácticas que separan esas instancias o que promueven una mera aplicación lineal del concepto en situaciones que lo ilustren, no favorece trabajar la relación teoría-práctica de un modo dialéctico.

Avanzar hacia una mayor coherencia entre discursos y prácticas requiere un trabajo de reflexión del profesor sobre sus prácticas de enseñanza, sobre el modo en que percibe a los alumnos, cómo asume sus funciones, cómo ejerce su autoridad. La investigación ha puesto en evidencia la importancia que tiene para los alumnos la dimensión afectiva de la tarea, lo que el docente pone de sí mismo en la relación pedagógica; no sólo transmite conocimientos, al enseñar también muestra el modo en que se relaciona con el saber. En este sentido, sería necesario evitar sostener una perspectiva eminentemente normativa de lo educativo; incluir matices, dudas, cuestionamientos, relativizar las polarizaciones, cuestionar los estereotipos. Justificar las decisiones que fundamentan las propuestas de enseñanza, mostrar que son opciones entre diferentes alternativas posibles. Y sobre todo, poder pensar la tarea de enseñar como la de construir un andamiaje que va permitiendo progresivamente al alumno disponer de una mayor autonomía en su relación con el saber.

Más allá de este trabajo de los profesores con su propia subjetividad, en espacios de formación individuales o colectivos, es necesario también reconocer e intervenir en las condiciones institucionales que favorecen y refuerzan las modalidades de trabajo recurrentes. Se requieren políticas institucionales orientadas al fortalecimiento de los equipos docentes que trabajan con grupos numerosos de alumnos, para poder trabajar

de un modo más personal con ellos, para establecer vínculos y acompañar procesos. También revisar y flexibilizar normativas académicas, para adecuar las modalidades de organización a las propuestas de enseñanza. Estimular en las cátedras la inclusión de experiencias de práctica profesional (en el sentido expuesto por los alumnos), de acuerdo a los aportes específicos que cada espacio curricular pueda hacer en relación al perfil profesional de los graduados.

En definitiva, los resultados de investigación evidencian aspectos de la formación que sería necesario revisar y reformular, pero también dan cuenta de un proceso de formación en el que los sujetos han aprendido muchas cosas y, sobre todo, se han “transformado”. Es importante valorar y dar continuidad a todo ello, consolidando los logros y potenciándolos con otros aspectos que se puedan mejorar.

## 6. Bibliografía

- Badano, R. (2000): *Las representaciones sociales acerca del trabajo docente universitario y las trayectorias laborales esperadas de las jóvenes graduadas de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Período 1990-1997*. Tesis de Maestría en Investigación Científica. Directora: Dra María Teresa Sirvent. Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. y Mosconi, N. (1998): *Saber y relación con el saber*. Bs.as. Paidós.
- Bourdieu, P. (1991): *El sentido práctico*. Madrid, Taurus.
- Fernández, L. (1993): *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Bs.as. Paidós.
- Ferry, G. (1990): *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México, Paidós.
- Leite, A. (2000): *Representaciones sobre éxito y fracaso académico en estudiantes universitarios*. Informe final. Beca de postgrado, categoría Perfeccionamiento. Secretaría Gral de Ciencia y Técnica de la UNNE.
- Parrilla Latas, A. (1992): “La entrevista en grupo en el contexto de los estudios sobre profesores”. En: ESTEBARANZ GARCIA, A. y SANCHEZ GARCIA, V. (comp.): *Pensamiento del profesor y desarrollo profesional I. Conocimiento y teorías implícitas*. Sevilla, Universidad de Sevilla.
- Perrenoud, Ph. (2006): *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid, Editorial Popular.

---

Notas:

<sup>i</sup> El trabajo de investigación que se presenta en este artículo constituye mi tesis de Maestría en Docencia Universitaria (UNNE), realizada entre los años 2007 y 2009, y dirigida por la Mgter María del Rosario Badano (UNER/UADER).