

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EXPERTA EN CONTEXTO UNIVERSITARIO

OFMARA YADIRA ZÚÑIGA HERNÁNDEZ / YANET SOBERANES CÉSPEDES / CÉSAR BARONA RÍOS
Instituto Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma del Estado de Morelos

RESUMEN: Esta investigación tiene como objetivo identificar las estrategias de enseñanza experta de profesores universitarios. Los procedimientos de trabajo de los profesores se concentran en habilidades de tipo instrumental: dominio de la disciplina, transmisión de conocimientos y la experiencia etc.; o bien, en habilidades intelectuales: reflexividad, capacidad crítica; entre otras. El argumento a sostener en este trabajo es el dilema entre la enseñanza como actividad narrativa y la investigación como actividad de profundización en una disciplina académica, toda vez que las perspectivas teórico-metodológicas, han contribuido a reconocer la complejidad de los académicos: quienes y cuántos son,

dónde se encuentran, pero poco se sabe sobre lo que hacen con respecto al trabajo de enseñar. En el análisis se emplean dos programas: *Statistical Package for Social Sciences V.14* (SPSS, 2005) y Excel. Se opta por una estrategia de análisis “mixto” Los resultados muestran la comparación de la definición de la enseñanza experta por jerarquía (orden de mención) de 49 profesores de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), mediante el cuestionario “Docentes universitarios”, instrumento validado, que se adaptó para los fines de este estudio.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza experta, estrategias pedagógicas y profesionalización docente.

Introducción

La enseñanza experta adquiere sentido cuando surgen preguntas referentes al conocimiento de los docentes, a pesar de que el término enseñanza es muy utilizado, es poco claro. La diversidad conceptual con que se le aborda a la enseñanza, incluso el uso indistinto de algunos conceptos o elementos que al llevarse a la práctica docente generan confusiones en el hacer, se debe al uso de los términos “estrategia” y “conocimiento”. Se considera que el conocimiento disciplinar permite por ende desarrollar las estrategias docentes, es decir el docente al tener mayor nivel de formación académica es apto para insertarse al campo de la enseñanza. La visión predominante es “pensar que enseñar es saber la materia” es un lugar común.

Considerar a la enseñanza como el conocimiento disciplinar suficiente para desarrollar la tarea docente, además de ser una perspectiva que prevalece entre los docentes, también representa uno de los dilemas en el ámbito de la investigación, ya que la docencia y la investigación suelen verse como actividad separadas. Estos dos temas tienden a ser paradójicos y desiguales en el contexto de la universidad mexicana. Los docente dedicados a la docencia, no siempre son investigadores y viceversa.

Otro de los escenarios en los que se expresa la tensión entre enseñanza e investigación se ubica en la evaluación del desempeño académico. Un profesor es contratado para enseñar, pero su evaluación no se realiza sobre esta actividad sino sobre su producción escrita. Ante la necesidad de cumplir con los lineamientos y requisitos establecidos, la enseñanza pasa a segundo plano, o en el mejor de los casos se desarrolla de manera aislada.

¿Por qué en los lugares donde se produce el conocimiento de frontera se presta poca atención a los temas de enseñanza? Esta visión tiene amplias repercusiones, sobre todo si se sustituye la profesionalización de la enseñanza por la profesionalización de la investigación. El resultado es que los profesores con mayor grado académico se concentren en los estratos más altos de la enseñanza (Zúñiga O., *et al.*, 2010).

Otro problema al que nos enfrentamos es promover en los profesores el uso de *estrategias de enseñanza que conlleven a la reflexión, innovación, creatividad e investigación* y no sólo de aplicación técnica. Con ello se espera la mejora de la práctica. Autores como Shulman (1996) y Schön (1983) determinan que la enseñanza no es una actividad técnica, sino que se rige por un tipo de conocimiento ligado a la acción. Ésta última recupera lo mejor de los estudios sobre la narración; así como los estudios sobre el conocimiento de base de la enseñanza, al ser una categoría más inclusiva.

En la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEMor), la institución en la que se inscribe este estudio, se ha logrado impulsar, a escala institucional, bajo un modelo académico por competencias. En éste se reconocen líneas generales con la necesidad de articular el potencial de investigación de la institución con sus programas académicos de enseñanza encaminados al desarrollo humano. La afirmación anterior revela que la formación, junto con la investigación y la difusión de la cultura, se asumen como las principales funciones de las instituciones de educación superior en el país. En el Modelo Universitario se dice que quien se inscribe en la universidad es un sujeto en formación capaz de

generar y aplicar conocimiento. A partir de esta idea la investigación es una estrategia de aprendizaje y construcción del conocimiento (Modelo universitario de la UAEMor, 2010:16).

Uno de los problemas que aquejan a la enseñanza en contexto universitario es si ésta requiere de una preparación adicional, de tipo pedagógico y didáctico. O bien, la enseñanza universitaria al ser auto-suficiente requiere de una mayor profundización en las respectivas disciplinas para lograr los objetivos de enseñanza.

Las perspectivas teórico-metodológicas, de enseñar-investigar, han contribuido a responder preguntas sobre quiénes son los académicos y cuál es su tarea o función principal, pero poco se sabe sobre el trabajo de enseñar.

Situar la enseñanza experta y analizar cómo el profesor dentro del marco de la enseñanza universitaria, representa, percibe e integra la enseñanza, es lo que ha motivado a generar este estudio cuyo objetivo es, conocer las estrategias de enseñanza experta de profesores universitarios, considerando contextos actuales de cambios y de identidad múltiple en una Universidad Pública Estatal mexicana (UPE).

La presente comunicación se ha estructurado en tres apartados. En el primero, se expone el dilema general de la enseñanza vs. La investigación, el modelo universitario por el cual se requiere transitar en la UAEM, algunos problemas de la enseñanza, seguido de la argumentación teórica sobre la enseñanza experta como conocimiento profesional de la enseñanza. La metodología se ubica en el segundo lugar. Finalmente se esbozan las conclusiones relacionada con los logros más significativos: datos sociodemográficos y valoración de las estrategias de enseñanza experta.

Retomando la importancia del acto de enseñar, el conocimiento experto es opuesto al modelo artesanal que se basa exclusivamente en una experiencia inercial. Algunos cuestionamientos como: ¿Qué entienden los profesores por enseñanza experta? ¿Qué estrategias de enseñanza experta utilizan los profesores universitarios?¹ ¿Cuáles son los conocimientos y estrategias de enseñanza experta que utilizan los profesores, son algunas de las interrogantes a contestar.

Sin embargo, la enseñanza experta no depende de obtener un grado académico, tampoco es exclusiva de la condición laboral de los profesores, sino de cómo interactúa entre colegas el conocimiento obtenido de la práctica docente; así como el contenido y la opinión de

los estudiantes. Desde otra perspectiva la enseñanza es un acto reflexivo, lo que implica hacer de la práctica docente una conversación reflexiva en una situación problemática concreta, como lo define Schön (1983). En este sentido el experto a través de la reflexión intenta modelar la práctica docente a través de la investigación, la innovación y la creatividad.

O'Sullivan y Dyson, (1994) comparan el término de experto con virtuoso, refiriéndose a los maestros quienes además de dominar la materia o el tema, y el conocimiento pedagógico, también son sensitivos a la agenda de la educación moral y social. El experto también es considerado como aquel que tiene dominio específico (Glaser y Chi, 1988; Siedentop y Eldar, 1989; Tan, 1997). Housner y French, (1994) asumen que la investigación indica la naturaleza del experto en la enseñanza caracterizada por su multidimensionalidad.

En el enfoque anglosajón, la enseñanza se asume desde una visión proposicional, esto es, como conocimiento universal generalizable. En este sentido, la enseñanza es un conocimiento relacionado con la acción (Villar, 1990); que se genera a partir de las creencias personales, sociales y educativas (Pajares, 1992).

A partir de los años ochenta, el conocimiento no proposicional se impulsa como una reforma que se centra en asumir la actividad docente como una cuestión de conocimiento por parte del profesor, lo que implica trascender del Conocimiento de Base de la Enseñanza (CBE) [Shulman, 1974] a situaciones que recreen el conocimiento pedagógico resultado de la formación. Barona C., (2005, pág., 216) define el conocimiento proposicional como la corriente de pensamiento que aboga por un CBE, asumiendo el conocimiento pedagógico de contenido (PCK) como modelo "transformacional" del conocimiento de los profesores.

Desde la concepción de algunos autores, el conocimiento no proposicional amplía los límites de la relación teoría-práctica. Para Schön (1998) el conocimiento es "la reflexión en la acción". Para Elbaz (1993) implica el conocimiento práctico personal de los docentes. Por su parte Clandinin y Connelly (1988) definen a la enseñanza como las estrategias que se encarnan en la práctica, por tanto la enseñanza se considera "un proceso narrativo". Los profesores con sus relatos muestran parte del conocimiento pedagógico, proceso que continua con el ejercicio a lo largo de la vida (Huberman, 2000).

Si los profesionales de la enseñanza producen conocimientos que proceden de su práctica, entonces es posible responder a algunas interrogantes principales que trascienden la esfera de la enseñanza y de la formación del profesorado; es centrarse en los actores, así como en las problemáticas y en la capacidad de intervención, ya que el profesor resuelve sus dilemas a través de la reflexión.

Método

El diseño de la investigación comprende un procedimiento de análisis cuantitativo y cualitativo (“mixto”). El análisis cualitativo dio inicio en la etapa de piloteo, mediante el cuestionario de pregunta abierta y la definición de la enseñanza experta. La muestra fue de 65 sujetos. Posterior a la aplicación de piloteo, y al considerar los resultados obtenidos de las preguntas abiertas se generaron categorías y escalas derivadas del análisis de contenido, variables que fueron analizadas con el paquete estadístico *Statistical Package for Social Sciences V.14* (SPSS, 2005). De acuerdo con Philip (1990), la técnica de análisis de las preguntas abiertas consiste en clasificar el texto por categorías, palabras, frases u otras unidades que suponen tener significados similares.

Al analizar la información con procedimiento textual, se realizó el análisis numérico al estructurar en 12 categorías las estrategias que utiliza el docente en su práctica.

La validación concluyó al modificar el cuestionario de “Docentes universitarios” conformado por 30 preguntas en diferentes niveles de medición. En la segunda etapa se llevó a cabo el análisis de datos del cuestionario a nivel descriptivo y la diferencia entre grupos². En el análisis se emplean dos programas estadísticos, SPSS y Excel. Los resultados se presentan agrupados en dos bloques: los resultados descriptivos y la comparación de la definición de la enseñanza experta por jerarquía (orden de mención) e institución. La muestra de participantes fue de 49 sujetos³.

Procesamiento de la información

En esta investigación se opta por una estrategia de análisis “mixto”, ya que la enseñanza experta es un fenómeno complejo y diverso. Las preguntas del cuestionario generan distintos niveles de medición: *dicotomías* (valores de 1 y 2) para variables como sexo, *dicotomías con distribución binomial* (valores de 0 y 1). Otro nivel de medición pertenece a la escala Likert que va desde el valor de “mucho”, hasta “nada”; de “nada representada has-

ta totalmente representada”. Por el momento está pendiente adoptar un método de análisis, no obstante se describe la población y se presenta el descriptivo de las estrategias de enseñanza experta representadas por cada institución en orden jerárquico como se muestra en los resultados.

Resultados

Los datos que se obtuvieron mediante el cuestionario “Docentes universitarios”, que se presentan a continuación son de tipo descriptivo. Para el análisis de los resultados se consideran las secciones del apartado metodológico: 1) datos socio-demográficos, 2) valoración de las actividades de docencia: a) escala tipo Likert y b) preguntas cerradas.

Datos socio-demográficos

De acuerdo con los datos recabados, en la UAEMor, el 71% son hombres y el 29% mujeres. El promedio de edad de los hombres es de 49 años ($\sigma = 10.274$) y de las mujeres 42 años ($\sigma = 6.418$). La media de edad es de 47 años, de los cuales el 8.16% corresponde a valores perdidos.

En la variable de antigüedad, la Universidad, presenta un promedio de 14.77 ($\sigma = 9.683$) para hombres y 12.38 ($\sigma = 7.217$) años para mujeres. También se caracteriza por tener profesores con la categoría de “tiempo parcial definitivo” representada por el 44.90%. De este porcentaje el 28.57% son hombres y 16.36% mujeres. En menor proporción predomina el “tiempo completo definitivo”, 14.30%, de los cuales 10.21% son hombres y 4.09% mujeres.

Resultados del estudio sobre enseñanza experta

Los resultados que a continuación se muestran corresponden a la pregunta 19 de cuestionario “Docentes universitarios”. A los informantes se les mencionaron los tres aspectos que mejor definen a la enseñanza experta en orden jerárquico. En la gráfica 1 se presentan los resultados de la aplicación del cuestionario de acuerdo con las opciones de primera, segunda y tercera jerarquización, así como las categorías no elegidas.

La primera jerarquización de enseñanza experta, con mayor frecuencia, derivada de la opinión de los profesores corresponde a la estrategia “dominio de la disciplina” (57.14%). La categoría que le sigue en orden decreciente es “enseñanza centrada en el aprendizaje”

y “el saber hacer” cuya frecuencia es del 10.20% para cada una. Lo anterior nos muestra que a nivel institucional, el *dominio de la disciplina* es la categoría con mayor ponderación, y la que mejor representa a la enseñanza experta. Estrategias como “relación profesor–estudiante” (2.04%) y “el profesor como ejemplo” (2.04%) son las menos mencionadas. Los resultados se fortalecen con la idea difundida en la universidad de que para enseñar basta saber la materia (cfr. Gauthier, 1997).

En la segunda jerarquización, los profesores refieren “dominio de la disciplina” y “competencia pedagógica” como categorías que puntúan 16.32%. La “relación profesor–estudiante” y “saber hacer” ocupan el segundo orden, con una frecuencia de 14.28% por categoría. La “Competencia pedagógica” se posiciona en el tercer lugar, con el 22.44%. Escasamente la categoría “el profesor como ejemplo” (2.04%) es representativo de la enseñanza experta (Ver gráfica 1).

La tercera jerarquización a la que aluden los profesores es “competencia pedagógica”, cuya frecuencia es del 22.44%. Posterior “la relación profesor- estudiante” (16.32%) y la “enseñanza centrada en el aprendizaje” (12.24%).

Cabe precisar que las categorías que la UAEMor no eligidas como modalidad de la enseñanza experta son: “manejo de TIC” (12.15%), “las condiciones del grupo” (10.15%), “profesor como ejemplo” (11.16%), e “innovar en la educación” (11.16%). Lo que nos indica que son estrategias que poco representan lo que para los profesores significa la enseñanza experta. Es decir los resultados se aproximan al argumento de Gauthier (1997), al considerar la enseñanza experta como conocimiento de la materia. En otras palabras es asumir la enseñanza como una tarea exclusiva de la disciplina y de las creencias de ésta, sustentada en el conocimiento de contenido.

Esta idea bastante extendida entre los profesores de la UAEMor, denota la necesidad de configurar un escenario de la enseñanza que integre el conocimiento común de los profesores con el conocimiento pedagógico, quizá este planteamiento sea cuestionable pero es una alternativa para comprender a la enseñanza desde una perspectiva distinta.

Gráfico 1

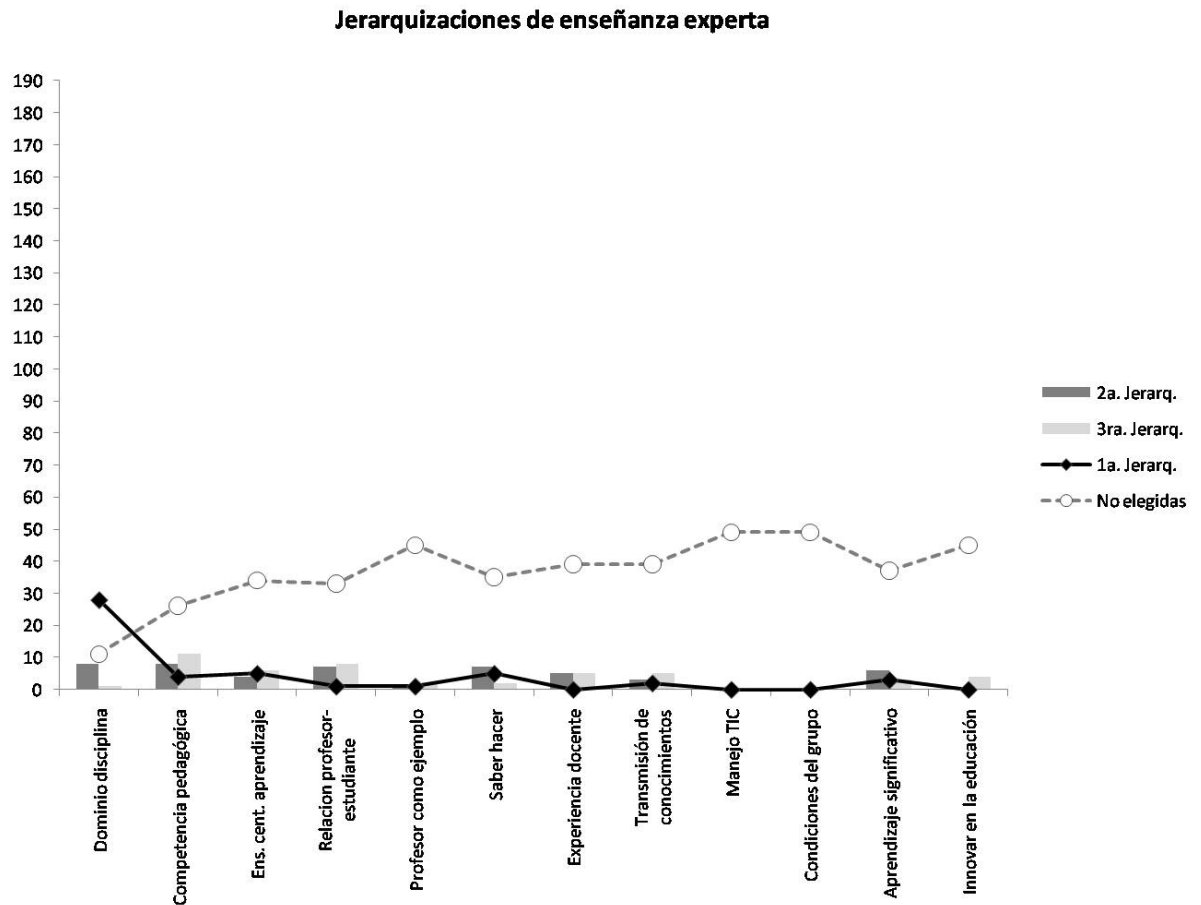


Fig 1. Fuente: Elaboración propia a partir de la aplicación del N=49 “Cuestionario: Docentes universitarios”

Notas

1. El análisis del comportamiento de los profesores y del proceso de enseñanza aprendizaje en el sistema de Educación superior es estudiado desde varias perspectivas en México. Un punto de abordaje son las formas de apropiación y construcción del trabajo académico en instituciones de educación superior en México. Investigación auspiciada por CONACyT, a la que se integra el estudio que aquí se desarrolla sobre la Enseñanza experta.

2. El cuestionario se aplicó en la UAEMor de septiembre a octubre del 2010.

3. Aún falta concluir con la aplicación del cuestionario, se pretende que el muestreo sea a conveniencia, es decir sujetos que cumplan con criterios previamente establecidos que se juzguen importantes, por ejemplo que cumplan con el promedio de edad del grupo de profesores que ya forman parte del estudio (Daniel, 2005). Se introdujo como criterio de inclusión, que los sujetos estuvieran impartiendo alguna asignatura en la Universidad.

Referencias

- Barona, C., (2005, pág., 216). El conocimiento de base de la enseñanza y su impacto en la investigación de la formación del profesorado. En *Ethos y autoformación docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*. Yurén T., Navia C., y Saenger C. (Coords)., Pomares, Barcelona – México.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1988). Studying teachers' knowledge of classrooms: Collaborative research, ethics, and the negotiation of narrative. *The Journal of Educational Thought*, 22(2A), Pp., 269-282.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. London: Croom Helm.
- Grande, I. y Abascal, E. (2005). *Análisis de encuestas*. Edit. ESIC. 1ed. Pp., 292.
- Giroux, S. y Tremblay, G. (2004). *Metodología de las Ciencias Humanas*. FCE. México.
- Glaser, R., y Chi, M. (2002). The nature of expertise (pp.xv-xxviii). En *Handbook of Reseach on Teaching* Virginia Richardson (Edit.). Nueva Jersey: Lawerence Erlbaum Associates.
- Housner, L.D., y French, K. (2002). Future directions for research on expertise in learning, performance, and instruction in sport and physical activity. En *Handbook of Reseach on Teaching* Virginia Richardson (Edit.). Nueva Jersey: Lawerence Erlbaum Associates.
- Huberman, M. et.al. (2000). Perspectivas de la carrera del profesor, en Biddle, y Goodson (eds.), *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona. Paidós.
- O'Sullivan, M., y Dyson, B.(2002). High School physical education teachers. En *Handbook of Reseach on Teaching* Virginia Richardson (Edit.). Nueva Jersey: Lawerence Erlbaum Associates.
- Pajares, M., (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleanings up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, (3). Pp., 307-332.
- Philip, R., (1990). Basic Content Analysis. Universidad de Iowa. SAGE PUBLICATIONS (The International Professional Publishers). 2da. Edición.
- Schön, D. (1983). Citado en Profesiones y profesionalización. *Un marco de referencia para el análisis histórico de la Enseñanza y sus organizaciones*. Revista de Educación., 285, Pp.,77-92.
- Schön, D. (1988). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan, Paidós, Barcelona.
- Shulman, L. (2002, Pág. 335). The Psychology of school subjects: A premature obituary? En *Handbook of Reseach on Teaching* Virginia Richardson (Edit.). Nueva Jersey: Lawerence Erlbaum Associates.
- Shulman, L. (1996). Theory, practice, and the education of professionals. *The elementary school Journal*, Pp., 511-526.

- Siedentop, D., Eldar, E. (2002). The effective elementary specialist study [monograph]. *Journal of Teaching in Physical Education*. En *Handbook of Reseach on Teaching* Virginia Richardson (Edit.). Nueva Jersey: Lawerence Erlbaum Associates.
- SPSS. *Statistical Package for Social Sciences*. (2005) Guía breve de SPSS® 14.0. SPSS Inc. EUA.
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos (2010). *Modelo universitario (propuesta)*. [on line: http://www.uaem.mx/consultamodelo/propuesta_del_modelo_universitario.pdf]
- Tan, S.K. (1997). The elements of expertise. En *Handbook of Reseach on Teaching* Virginia Richardson (Edit.). Nueva Jersey: Lawerence Erlbaum Associates.
- Villar, J. (1988). Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. *Implicaciones para el curriculum y la formación del profesorado*. Alcoy: Marfil.
- Yves. L., (2004). *Recherche et formation* No. 47. CRIE –CRIFPE et Réseau OPEN, Université de Sherbrooke (Québec).
- Zúñiga, O., et al., (2010). El Programa de Mejora del Personal Académico en el caso de la UAE-Mor: ¿qué se está dejando fuera? “*Profesión académica: Mecanismos de regulación, formas de organización y nuevas condiciones de producción intelectual*”. Universidad de Guadalajara CUNorte., Pérez R., y Monfredini I., (Coords).
-