

EL PROCESO DE COGNICIÓN DOCENTE Y SU IMPACTO EN LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN¹

PROCESS OF TEACHERS' COGNITION AND ITS IMPACT ON QUALITY EDUCATION

Claudio Díaz Larenas

RESUMEN

El mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje supone un cambio de las creencias de uno de los actores principales del proceso educativo: el docente. Desde la cognición, los docentes interpretan y adaptan las innovaciones pedagógicas, y promueven u obstaculizan el aprendizaje de los estudiantes. Este artículo aborda el sistema de creencias de los docentes como constructos personales, complejos y subjetivos que tienen un impacto considerable tanto en sus percepciones y juicios como en su comportamiento en el aula. En la situación particular del proceso de enseñanza-aprendizaje, el entramado intelectual del docente se origina y desarrolla en la experiencia. Las creencias son particulares y específicas y están determinadas por los contextos educativos y profesionales donde el docente se ha desenvuelto. El proceso de exploración de la cognición docente, objeto de estudio de este artículo, puede ayudar a enriquecer la conceptualización sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, y, además, sirve como base para la autoevaluación y reflexión docente, componentes importantes del desarrollo profesional en la Educación Superior.

Palabras clave

Cognición, práctica pedagógica, docente

ABSTRACT

The improvement of the teaching-learning processes implies a change of mind in one of the principal elements in the educational process: the teacher. From cognition, teachers interpret and adapt pedagogical innovations, as well as promote or hinder students' learning. This paper examines teachers' belief system as personal, complex and subjective constructs which have a considerable impact on both their perceptions and judgments and their behavior in class. In the particular case of the teaching-learning process, teachers' intellectual framework rises from and develops within the experience. Beliefs are particular and specific, and are determined by the educational and professional contexts where the teacher has been performing. The exploration process of teachers' cognition, which is examined here, can help to enrich the conceptualization of the teaching – learning process, as well as it can also be the base for self-evaluation and reflection, which are important components for professional development in Higher Education.

Key words

Cognition, pedagogical practice, teacher

INTRODUCCIÓN

Una de las líneas de investigación que desde la Didáctica se ha desarrollado en las últimas décadas en torno al conocimiento profesional es, sin duda, la de la cognición docente. El interés fundamental de los estudios desarrollados bajo este enfoque es conocer cuáles son los procesos de razonamiento que ocurren en la mente del docente durante su actividad profesional. Este artículo

¹ Este artículo se inserta en el contexto de la tesis doctoral “*El Sistema de Creencias y Actuaciones Pedagógicas del Docente de Inglés Universitario y su Implicancia en la Enseñanza-Aprendizaje del Idioma*”, realizado por el autor en la Universidad de Concepción y el proyecto FONDECYT 1085313 *El Sistema de Cognición Docente, las Actuaciones Pedagógicas del Profesor de Inglés Universitario y su Impacto en la Enseñanza-Aprendizaje del Idioma*.

analiza detalladamente la literatura existente sobre la cognición docente y su impacto en la investigación educativa.

EL DOCENTE UNIVERSITARIO DEL SIGLO XXI

Desde inicios del siglo XXI, la sociedad ha planteado grandes retos a la universidad; desde la masificación y progresiva heterogeneidad de los estudiantes hasta la importante incorporación de las nuevas tecnologías en la formación de profesores y en la enseñanza a distancia. Estos cambios han tenido una clara incidencia en la vida y trabajo de los profesores universitarios, sobre todo, la presión por la calidad está llevando a los cuerpos docentes a revisar sus enfoques y estrategias didácticas.

Alvarez J. (2000) señala que la visión profesional de la enseñanza parte de tres presunciones previas: 1) lograr una enseñanza efectiva es una tarea compleja; 2) es un fuerte reto social con altas exigencias intelectuales, y 3) enseñar efectivamente consiste en desarrollar una serie de habilidades básicas que pueden ser adquiridas, mejoradas y ampliadas a través de un proceso continuo de formación. En esta línea, los docentes universitarios están llamados a:

- analizar y resolver problemas,
- transformar los contenidos de enseñanza hasta hacerlos comprensibles por sus estudiantes,
- seleccionar las estrategias metodológicas adecuadas, y los recursos que mayor impacto puedan tener como facilitadores del aprendizaje,
- organizar las ideas, la información y las tareas para los estudiantes, y
- seleccionar procedimientos evaluativos que promuevan el pensamiento divergente.

Estas exigencias intelectuales, desbordan el mero conocimiento y dominio de los contenidos científicos de la especialidad, puesto que la enseñanza es una actividad interactiva que se concreta con los estudiantes, cuyas características y disposiciones son muy variadas (Andrés & Echeverri, 2001). Esto significa que el docente debe desarrollar un abanico de competencias, como por ejemplo:

- saber identificar los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes;
- saber establecer una buena comunicación con sus estudiantes, tanto individualmente como en grupo, manteniendo una relación cordial con ellos;
- saber manejarse en el marco de las características que presenta el grupo de estudiantes, estimulándolos a aprender, pensar y trabajar en grupo;
- saber transmitirles la pasión por el conocimiento, por el rigor científico, por mantenerse siempre actualizado.

En este escenario, el docente está lejos de convertirse en un actor secundario; por el contrario está llamado a liderar los procesos de cambio e innovación en el ámbito de la educación. De aquí la necesidad de examinar el sistema de cognición del docente como una herramienta para develar los factores que obstaculizan la innovación educativa.

LOS ESTUDIOS SOBRE COGNICIÓN DOCENTE

A comienzos de los setenta, durante el auge de la Psicología Cognitiva, se empieza a constatar, de manera generalizada, la inconsistencia de los resultados de las investigaciones producidas al interior del Paradigma Racionalista, tanto desde el punto de vista conceptual como metodológico. Esta situación lleva a los investigadores a conceder una importancia creciente a la cognición docente como variable mediacional.

Existen dos perspectivas relacionadas con la cognición docente. Una de ellas viene de la literatura educativa sobre el proceso de toma de decisiones del docente. La segunda proviene del conocimiento práctico pedagógico del docente. Aunque ambas perspectivas reconocen el rol de la vida mental de los académicos en la actuación pedagógica, la primera de ellas adopta un punto de vista técnico en relación con la enseñanza, al identificar los procedimientos de un proceso de toma de decisiones efectivo. La perspectiva del conocimiento práctico pedagógico de los docentes, por otra parte, examina la enseñanza desde una perspectiva más holística, que considera el rol de los factores afectivos, morales y emotivos involucrados en las actuaciones pedagógicas de los docentes.

El conocimiento que facilita la comprensión del contexto de actuación docente y que determina en última instancia las decisiones y cursos de acción ejecutados durante la enseñanza es un conocimiento personal o práctico-reflexivo, producto de la biografía y experiencias pasadas del docente, de sus conocimientos actuales y de su relación activa con la práctica. Es un saber hacer en su mayor parte tácito que se activa en la propia acción. El conocimiento práctico no es una reproducción mecánica de un saber teórico externo al docente, sino que hace mención al cuerpo de convicciones y significados, conscientes o inconscientes, que surgen a partir de su experiencia profesional (Cárdenas, et al., 2000: 55, Carlgren, 1994: 77, Graves, 2000: 28-36 y Scovel, 2001: 91-117).

Una mayor comprensión del sistema de creencias o base cognitiva del docente contribuye significativamente a mejorar la efectividad educativa. Los sistemas de creencias, elementos fundamentales de la cognición docente, son dinámicos en su naturaleza, sufren cambios y reestructuraciones, a medida que los individuos evalúan sus creencias con sus experiencias. Existe la idea generalizada de que las creencias de los docentes son los mejores indicadores de las decisiones que ellos toman durante el transcurso de su vida cotidiana (Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J. & Jyrhämä, R., 2000). Este énfasis en los sistemas de creencias ha sido explotado por los investigadores en educación, al momento que intentan comprender la naturaleza del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula.

Los principales enfoques en los estudios sobre los docentes, según Sandín (2003: 56-58) se detallan en la figura 1:

Estudios sobre los docentes	
Enfoque sociológico	Características sociológicas del trabajo docente Profesionalismo docente La ambigüedad del trabajo docente Feminización
Cognición docente	Formación docente Estudio sobre actitudes pedagógicas Estudios sobre la interacción docente
Enfoque del estrés docente	Estrés Ansiedad

Figura 1: Estudios sobre los docentes

LA COGNICIÓN DOCENTE

Borg (2003: 81-109), Levin (2001: 29-47) y Good & Numan (2002: 268) utilizan el término cognición del docente para referirse a las dimensiones cognitivas no observables de la enseñanza, es decir, lo que los docentes conocen, creen, y piensan. Los docentes son agentes activos en la toma de decisiones. Los docentes toman decisiones instruccionales haciendo uso de complejas redes de conocimiento, pensamiento y creencias. Estas redes tienen las siguientes características: son orientadas a la práctica, son personalizadas y son sensibles al contexto.

La investigación en el campo de la cognición docente plantea cuatro grandes preguntas:

- ¿Sobre qué aspectos los docentes conforman su dimensión cognitiva?
- ¿Cómo se desarrolla la dimensión cognitiva?
- ¿Cómo interactúa la cognición con el proceso de aprendizaje del docente?
- ¿Cómo interactúa la cognición con las prácticas de aula?

La investigación también sugiere que las cogniciones de los docentes y sus actuaciones pedagógicas se entrelazan mutuamente y ambas aportan información relevante sobre las creencias de los docentes en conjunto con los factores contextuales, los que tienen un rol importante al momento de determinar la congruencia entre las cogniciones del docente y sus actuaciones (Borg, 2003: 81-109, Biddle, et al., 2000: 66 y Freeman, 2002: 1-13).

La cognición docente tiene un impacto considerable en la vida profesional de los profesores. Éstos son sujetos activos que toman decisiones utilizando redes complejas de conocimiento, pensamientos, y creencias. A su vez, estas redes son personalizadas, orientadas a la práctica y sensibles al contexto (Andrés & Echeverri, 2001: 222, Borg, 2003: 81-109 y Freeman, 2002: 1-13).

La investigación en Educación ha mostrado que al inicio de un programa de formación de docentes, los estudiantes pueden tener creencias inapropiadas o poco realistas respecto a la enseñanza y al aprendizaje. Parece ser que el desarrollo individual de los docentes es central para comprender su propia cognición (Andrews, 2003: 351-370, Freeman, 2002: 1-13, Hashweh, 2005: 273-292 y Maclellan & Soden, 2003: 110-120). Cada estudiante de pedagogía conceptualiza y recibe sus estudios de formación pedagógica de manera diferente y única.

La distinción entre cambio de actuación y cambio cognitivo es clave para entender que el primero no implica cambio en la cognición y este último no garantiza cambios en la actuación. Muchos estudios han demostrado que existe una relación simbiótica entre la cognición docente y las actuaciones pedagógicas. Las actuaciones pedagógicas se articulan por una amplia variedad de factores que interactúan y conflictúan entre sí.

El estudio de la vida de los docentes puede entregar un abanico de perspectivas acerca de los procesos de reforma, reestructuración y reconceptualización pedagógica (Freeman, 2002: 1-13, Goodson & Numan, 2002: 269-277 y Maclellan & Soden, 2003: 110-120). Si las creencias de los docentes no se toman en cuenta, lo más probable es que se obstruyan los nuevos procesos de cambio o reformas. Si los docentes no son considerados en las nuevas iniciativas, su centralidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje puede constituir un obstáculo para la esencia de las reformas educativas.

LA COGNICIÓN Y EL CONTEXTO

Las prácticas pedagógicas de los docentes están también determinadas por las realidades sociales, psicológicas y contextuales de la institución y del aula (Andrews, 2003: 351-370, Bailey, et al., 2001: 54, Johnstone, 1999: 139, Maclellan & Soden, 2003: 110-120 y Richards, 2001: 90-111). Estos factores incluyen a los apoderados, los requerimientos de las autoridades, la institución, la sociedad, los principios curriculares, la distribución de las salas y de la institución, las políticas institucionales, los colegas, el uso de exámenes estandarizados, estudiantes no motivados, un currículo rígido, los docentes más antiguos y la disponibilidad de recursos didácticos. Estos factores pueden influir en la habilidad del docente para adoptar actuaciones pedagógicas que reflejen sus creencias. Éstas también se conocen como exigencias organizacionales. En esta línea, las condiciones laborales difíciles también pueden influir en lo que hace el docente y entrar en conflicto con su cognición. Por ejemplo, existe evidencia que muestra cómo el entusiasmo inicial de un docente puede verse afectado por las exigencias organizacionales que escapan a su control. Estos factores pueden desincentivar la experimentación y la innovación, y promueven la estrategia segura y confiable de

apegarse a los enfoques y materiales prescritos. Con esto, los docentes se alinean con las características del contexto de enseñanza.

LA COGNICIÓN Y LA EXPERIENCIA

La cognición no sólo estructura lo que los docentes hacen, sino que ésta también se estructura por las experiencias que los docentes acumulan. Muchos docentes se refieren a su experiencia como una entidad única, personal y propia. Es una historia personal de conocimiento e información que se obtiene a través del ensayo y error y se relaciona con las ideas pedagógicas que son efectivas bajo determinadas circunstancias.

Se ha observado, además, que los docentes con mayor experiencia muestran una mayor preocupación en relación con los temas lingüísticos, mientras que los docentes con menor experiencia se focalizan mayoritariamente en el manejo del aula. Esto sugiere que con la experiencia, los docentes aprenden a automatizar las rutinas relacionadas con el manejo en el aula; por lo tanto, pueden focalizarse en el contenido que deben enseñar. Los docentes con mayor experiencia hacen un mayor uso de la improvisación. Esto significa que a medida que el docente adquiere mayor experiencia, se apega en menor grado a las programaciones didácticas realizadas antes de una clase (Andrés & Echeverri, 2001: 65, Maclellan & Soden, 2003: 110-120 y Vásquez & Timmerman, 2000: 63-73). Es interesante mencionar que los docentes noveles muestran menos habilidad en las siguientes áreas:

- El conocimiento del contenido desde la perspectiva del estudiante.
- El conocimiento profundo del contenido.
- El conocimiento de cómo presentar el contenido de manera apropiada.
- El conocimiento de cómo integrar el aprendizaje de una lengua extranjera con objetivos curriculares más amplios.

El rol de las teorías externas y las experiencias de otros docentes adquieren relevancia cuando ellas pueden articularse con la experiencia del docente y tienen sentido en su trabajo. La formación docente tiene dos funciones: 1) enseñar las habilidades reflexivas y 2) entregar el discurso y la terminología que permita que los docentes re-evalúen y re-clasifiquen sus experiencias académicas. Freeman (2002) señala que es necesario entender que la articulación y la reflexión son procesos recíprocos. El docente sólo necesita la terminología para hablar de lo que hace y darle vida a sus imágenes acerca de la enseñanza y en el uso de dicha terminología el docente puede ver las cosas de manera más clara.

CREENCIAS Y CONOCIMIENTO

Tratar de distinguir entre conocimiento y creencias es una tarea gigantesca. Al tratar de diferenciar entre conocimiento y creencias se están utilizando dos términos diferentes para referirse al mismo fenómeno. Las creencias son conocimiento 'anclado'; ellas muestran el conocimiento que es más valioso para el docente y que ha funcionado en la actuación pedagógica. Carusetta & Cranton (2005: 67) y Day (1993: 55) identifican cuatro componentes de las creencias: 1) la presunción existencial, 2) la alternancia, 3) la carga afectiva y evaluativa y 4) la estructura de la memoria episódica.

Las presunciones existenciales se refieren a aquellas verdades personales que cada persona tiene; son aquellas creencias respecto a la realidad social y física. Cuestionar estas creencias es cuestionarse uno mismo, su propia sanidad mental. Como tal, estas creencias son profundamente personales y no se ven afectadas por la persuasión (Ben-Peretz, 2002: 52), Tsang, 2004: 177 y Zanting, et al., 2003: 200). Estas creencias se forman por accidente, por experiencias intensas o por una secuencia de eventos. Por ejemplo, un docente puede creer que los estudiantes que reprueban una asignatura

son flojos. Las presunciones existenciales son entidades inmutables y van más allá del control individual o el conocimiento.

En algunas circunstancias, las personas, por diferentes razones, intentan crear una situación ideal, alternativa que difiere de la realidad. Por ejemplo, una docente, debido a su experiencia traumática como estudiante, puede intentar crear un ambiente ideal en el aula, ambiente fantaseado en su época de estudiante. Como existe una inconsistencia entre su actuación pedagógica y los procedimientos efectivos para el aula, sus clases pueden presentar constantes quiebres.

Golombek (1998: 67) y Sanjurjo (2002: 23-29) señalan que las creencias tienen un componente afectivo y evaluativo más fuerte que el conocimiento. El afecto opera independiente de la cognición, la cual está asociada al conocimiento. El conocimiento de un área se diferencia de los sentimientos respecto a otra área. Los docentes enseñan el contenido de un curso según los juicios que tengan respecto al contenido en sí. La combinación entre afecto y evaluación puede determinar la energía que los docentes le ponen al desarrollo de una actividad.

Ben-Peretz (2002: 77) y Milicia, et al. (2004: 388), además, señalan que el conocimiento se almacena semánticamente, mientras que las creencias residen en la memoria episódica, producto de las experiencias o fuentes culturales de la transmisión de conocimiento. Las creencias recogen su fuerza de los episodios o eventos previos que influyen la comprensión de eventos posteriores. Por ejemplo, los esfuerzos de la docente por crear un ambiente agradable en su aula tenían su origen en sus recuerdos como estudiante. Otros investigadores han descubierto que los docentes son influenciados por imágenes creadas por eventos pasados. Estas imágenes funcionan como pantallas intuitivas que filtran la nueva información.

Una experiencia crucial en la vida de un docente o algún profesor importante en su formación profesional, genera una memoria episódica detalladamente rica que sirve posteriormente como inspiración o marco de referencia para sus futuras actuaciones pedagógicas. La memoria episódica se forma producto de las experiencias vividas con antiguos docentes, la literatura revisada e incluso la influencia de los medios de comunicación (Rodríguez, et al., 2004: 460, Scovel, 2001: 91-117 y Sendan & Roberts, 1998: 239).

Los sistemas de creencias, a diferencia de los sistemas de conocimiento, no requieren de un consenso general o grupal con respecto a la validez y pertinencia de las creencias. La ausencia del consenso general implica que los sistemas de creencias son, por naturaleza, más inflexibles, y menos dinámicos que los sistemas de conocimientos. Las creencias son más influyentes que el conocimiento en la determinación de la forma cómo las personas organicen y definan las tareas y problemas, y son predictores más efectivos respecto al comportamiento de un sujeto. La investigación, también, muestra que docentes con conocimientos similares pueden enseñar de manera diferente.

LA NOCIÓN DE CONOCIMIENTO PRÁCTICO PEDAGÓGICO

Golombek (1998: 447-462), Tsui (2003: 36-39), Vásquez & Timmerman (2000: 63-73) y Woods, (1996: 213-244) extienden conceptual y metodológicamente la relación entre la cognición de los docentes de lenguas y sus actuaciones pedagógicas. Ellos hablan del concepto de conocimiento práctico-pedagógico (CPP). Hashweh (2005: 273-292), Libedinsky (2001: 66), Maclellan & Soden (2003: 110-120) y Zanting, et al., 2003: 197-212) van más allá de un análisis de las decisiones que toma el docente. Distinguen cuatro categorías que se traslapan e interactúan entre sí, a saber:

- El conocimiento del docente sobre sí mismo.
- El conocimiento de la disciplina.

- El conocimiento de la enseñanza.
- El conocimiento del contexto.

Golombek (1998: 447-462) y Johnson & Golombek (2002: 1-14) muestran el funcionamiento de estas categorías mediante la exploración de tensiones en el trabajo del docente. La naturaleza multifacética del conocimiento práctico-pedagógico se asoma cuando se articula e intenta dar sentido a las tensiones. El conocimiento práctico-pedagógico es personalmente relevante, situacional, orientado a la práctica, dialéctico, dinámico como también moralista y emotivo. En otras palabras, las actuaciones pedagógicas y el conocimiento práctico-pedagógico ejercen una influencia fuerte y continua entre ellos.

Por ejemplo, en un caso la tensión se discute en términos del deseo de un docente por alcanzar un equilibrio entre fluidez y precisión lingüística en sus clases de inglés; sin embargo, sus experiencias negativas como estudiante de la lengua, en las cuales ella era constantemente corregida, la desincentivaban a centrarse en la precisión lingüística como a ella le hubiese gustado, por el temor de que sus estudiantes se sintieran mal.

Goodson & Numan (2002: 269-277), Biddle, et al. (2000: 219-309) y Zanting, et al. (2003: 197-212) señalan que las siguientes afirmaciones se incorporan a la definición de conocimiento pedagógico personal:

- El conocimiento pedagógico personal representa un conocimiento personal y privado; no es público ni objetivo, es decir, se puede tener acceso a este conocimiento observando a los docentes, trabajando y conversando con ellos.
- El conocimiento pedagógico personal es un conjunto de unidades básicas llamadas construcciones pedagógicas del docente; el conocimiento pedagógico personal se organiza en torno a un conjunto de entidades y no como una sola unidad. Ésta es una de las diferencias con el conocimiento que el docente tiene de su disciplina, el cual está bien organizado y ordenado jerárquicamente.

Las construcciones pedagógicas del docente se originan, principalmente, de la programación didáctica y también de las fases interactivas y post activa de la enseñanza. El proceso de programación de aula es un proceso de diseño, en el cual el docente debe responderse varias preguntas, como por ejemplo: ¿qué nivel de profundidad debe tener lo que debo enseñar? ¿Cómo evalúo la comprensión por parte del estudiante? Para responder a estas interrogantes, el docente debe hacer uso de muchas fuentes de conocimiento: el conocimiento de la disciplina, el conocimiento pedagógico, el conocimiento de los estudiantes, etc. La programación de aula que resulta, sea mental o escrita, es una construcción que no es tan tangible como el diseño de una maqueta arquitectónica. Estas construcciones continúan desarrollándose producto de la enseñanza en el aula y de la fase post reflexión.

Las construcciones pedagógicas se originan producto de un proceso inventivo que es influenciado por la interacción entre conocimientos y creencias de diversas categorías. El conocimiento pedagógico personal es el resultado de la interacción de diferentes categorías de conocimientos y creencias. La investigación muestra que la programación de aula es un proceso que no es lineal; este proceso comienza cuando el docente piensa acerca de la disciplina, se mueve a la metodología de la enseñanza para considerar, posteriormente, otros factores. La programación es un proceso de diseño cíclico e interactivo por naturaleza. La figura 2, que se presenta a continuación, es un modelo hipotético que permite clarificar la idea de que las construcciones pedagógicas son producto de las interacciones entre los tipos o categorías de conocimiento, a saber: conocimiento del contenido, conocimiento y creencias acerca del aprendizaje y de los estudiantes, creencias y conocimiento pedagógico, conocimiento del contexto, conocimiento de los recursos, conocimiento curricular, metas, propósitos y filosofía.

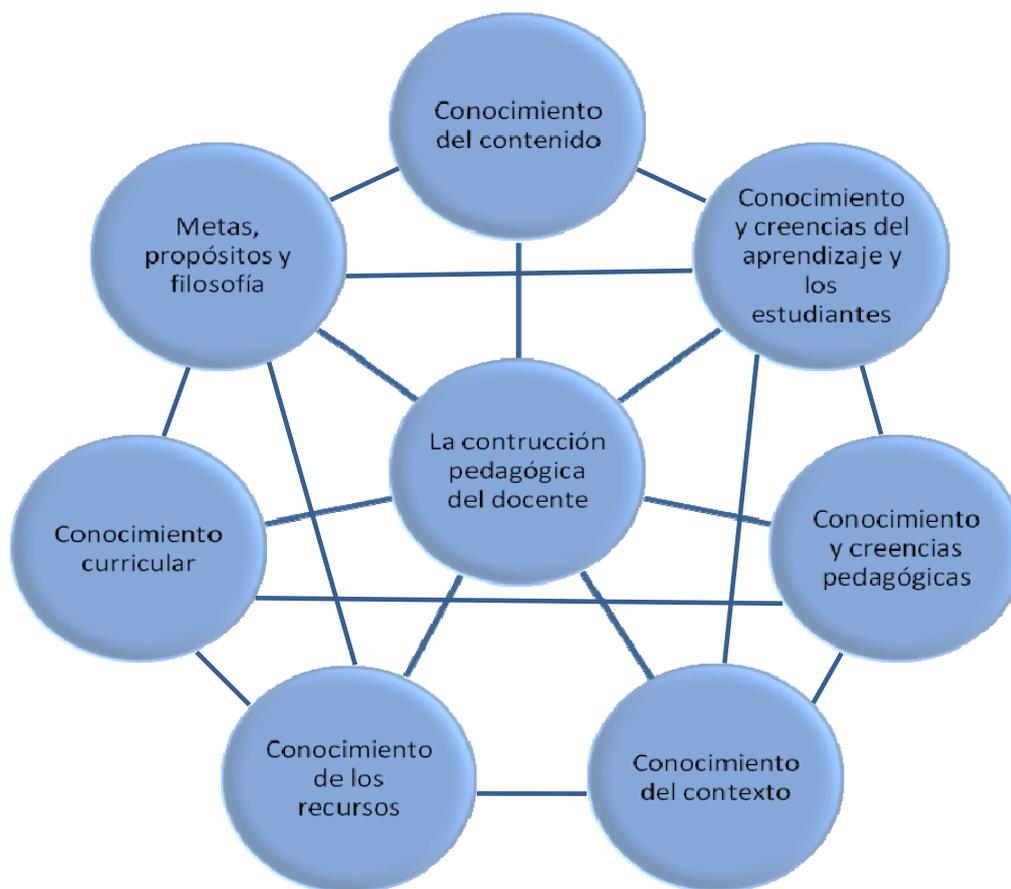


Figura 2: La construcción pedagógica del docente (Hamel, 2003: 50)

Las líneas en la figura 2 representan algunas de las posibles interacciones entre las diferentes categorías de conocimiento y las relaciones dialécticas entre ellas. El diagrama es sólo una fotografía de un docente de ciencias en un tiempo determinado (Hamel, 2003: 49-84, Kincheloe, 2004: 49-66, Maclellan & Soden, 2003: 110-120, Sendan & Roberts, 1998: 229-244 y Zanting, et al., 2003: 197-212).

Las construcciones pedagógicas constituyen una memoria de dos tipos: la memoria centrada en los eventos y la memoria centrada en las historias. La expresión *memoria centrada en los eventos* se refiere a la memoria semántica, es decir, a una memoria que está en una continua actualización y organización del conocimiento general de la persona mediante la experiencia. Los docentes desarrollan un esquema o guión mental que organiza y almacena la información. La memoria centrada en las historias permite que una persona recuerde los eventos en una secuencia en particular.

Las construcciones pedagógicas se articulan en base a temas y se clasifican u organizan de múltiples formas que las conectan con otras categorías u subcategorías del conocimiento y de las creencias del docente. Esto significa que el conocimiento práctico del profesor se conecta en la memoria con un tema específico que el docente usa frecuentemente. Esto explica por qué algunos investigadores consideran al conocimiento pedagógico personal como una subcategoría del conocimiento de la disciplina. Cada tema es un índice o categoría que ayuda al docente a recordar el conocimiento pedagógico personal. Cada docente puede rotular su conocimiento pedagógico personal de diferentes maneras.

LA CULTURA DOCENTE

La cultura de los docentes es definida como el conjunto de creencias, valores, hábitos y normas dominantes que determinan lo que un grupo social considera valioso en su contacto profesional, así como los modos políticamente correctos de pensar, sentir, actuar y relacionarse entre sí (Bailey, Curtis & Nunan, 2001). La cultura docente se especifica en los métodos didácticos que se utilizan en la clase, la calidad, el sentido y la orientación de las relaciones interpersonales, la definición de roles y funciones que se desempeñan al interior del aula, los modos de gestión, las estructuras de participación y los procesos de toma de decisiones.

La cultura docente se encuentra viviendo una tensión inevitable en estos tiempos y preocupante ante las exigencias de un contexto social móvil, cambiante, flexible e incierto caracterizado por la complejidad tecnológica, la pluralidad cultural y la dependencia de los movimientos del libre mercado mundial, por un lado, y las rutinas, convenciones y costumbres estáticas y monolíticas de un sistema escolar inflexible, y burocrático, por otro.

En la determinación de la calidad educativa de los procesos de enseñanza – aprendizaje, la cultura docente es de vital importancia pues no solo determina la naturaleza de las interacciones entre colegas, sino también da sentido y calidad a las interacciones con los estudiantes (Biddle, Good, & Goodson, 2000). Por ello, las características que definen de manera prioritaria las relaciones de los docentes con sus tareas y con sus colegas no pueden considerarse categorías cerradas; sino más bien amplios intervalos de largo recorrido en los que se pueden encontrar formas diversificadas e incluso contradictorias de entendimiento y educación.

En los últimos años, la preocupación por el desarrollo profesional del docente, tanto en sus aspectos de formación como de ejercicio de su práctica, las condiciones de trabajo, la consideración social, el control y la evaluación se han convertido no sólo en problemas políticos, administrativos y técnicos, sino que también en un importante tema teórico, objeto de estudio de la investigación, el debate público y el desarrollo legislativo. Existen dos elementos claves que pueden configurar la identidad de la profesión docente: (1) el desarrollo de un cuerpo de conocimientos teórico prácticos sobre el objeto de estudio, en permanente evolución y considerado como conjunto provisional y parcial de hipótesis de trabajo y (2) una relativa autonomía en el trabajo. Ambos aspectos se encuentran estrechamente relacionados y mutuamente exigidos (Bowen & Marks, 1994).

REFLEXIONES FINALES

Estas reflexiones permiten re-examinar el rol del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje; no desde la perspectiva de un sujeto que es todo en dicho proceso, pero sí desde la perspectiva de un sujeto que está en constante aprendizaje y que necesita adquirir y desarrollar herramientas didácticas que lo habiliten para continuar su propio proceso de aprendizaje.

El docente es el actor principal al que se debe apuntar para lograr cambios e innovaciones en educación. Entiéndase actor principal, no en el sentido prescriptivo y comúnmente difundido como dueño del conocimiento; al contrario, es un actor y agente de cambio clave para el inicio de la innovación y cambio en educación, y el logro de aprendizajes de calidad en sus estudiantes.

Cabe acá preguntarse, ¿cómo un docente que recibe un perfeccionamiento específico y externo, puede transferir directamente lo aprendido a sus estudiantes y al mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje? Es impensable, no considerar que este docente filtra y reinterpreta lo aprendido mediante su sistema de creencias. Cuando los docentes reciben perfeccionamiento, entonces, ¿no será necesario comenzar con la identificación de su sistema de creencias para después determinar qué perfeccionamiento necesitan?

Los formadores docentes y los investigadores, por otra parte, buscan comprender la forma cómo las instituciones educativas median y transforman el **qué** y **cómo** enseñan y aprenden los docentes. Un punto interesante aquí es la forma como dichos contextos pueden ser organizados de manera tal que apoyen el aprendizaje de los docentes noveles y la transformación de las prácticas pedagógicas de los docentes experimentados. Hasta el momento, los programas de formación docente no abordan los dos puntos mencionados anteriormente; se continúa operando tanto con la perspectiva de la transmisión de conocimiento y de la prescripción de estrategias altamente directivas. Cualquier falla en el sistema es responsabilidad del docente que está intentado aprender a enseñar.

Esto parece indicar que el docente es un sujeto que está continuamente encargado de aprender más sobre sí mismo y su manera de trabajar. Esta construcción del conocimiento de la enseñanza por parte del docente es un cambio paradigmático, que requiere el reconocimiento de la esterilidad de entregar un conocimiento puramente científico y tecnológico que guíe la actuación de los profesionales. Esto, en concreto, genera situaciones artificiales entre el conocimiento de unos y la práctica de otros, reproduciendo la dicotomía entre conocimiento y actuación en las prácticas pedagógicas cotidianas.

Finalmente, cabe decir que los docentes están conscientes de sus propias creencias respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje; sin embargo, la complejidad de dicho proceso, les impide, muchas veces, que ellas se condigan con su actuación en el aula. El docente sostiene una creencia respecto a alguna variable didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje. Dicha creencia puede provenir de la teoría; sin embargo, la realidad educativa la confronta y, es aquí, donde el docente atraviesa por una serie de ‘tensiones’ que, en ocasiones, no sabe cómo resolver. En este sentido, la reflexión sistemática y la discusión constante con los pares y diferentes actores del proceso educativo, deberían constituir dos estrategias importantes del perfeccionamiento continuo y el autoaprendizaje del docente.

REFERENCIAS

- Alvarez J. (2000). *Didáctica, currículum y evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas*. Madrid: Mino y Davila Editores.
- Andrés, G. & Echeverri, P. (2001). *Pensamiento docente y práctica pedagógica. Una investigación sobre el pensamiento práctico de los docentes*. Bogotá: Magisterio.
- Andrews, S. (2003). “Just like instant noodles: L2 teachers and their beliefs about grammar pedagogy”. *Teachers and Thinking: Theory and Practice*, 9, 351-370.
- Bailey K., Curtis, A. & Nunan, D. (2001). *Pursuing professional development*. Boston: Newbury House, Teacher Development.
- Bartram, M. & Walton, R. (2002). *Correction. A positive approach to language mistakes*. Boston: Thomson and Heinle.
- Ben-Peretz, M. (2002). “Retired teachers reflect on learning from experience”. *Teachers and Thinking: Theory and Practice*, 8, 312-324.
- Biddle, B., Good, T. & Goodson, I. (2000). *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.

- Borg, S. (2003). "Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe, and do". *The International Abstracting Journal for Language Teachers and Applied Linguists*, 36, 81-109.
- Bowen, T. & Marks, J. (1994). *Inside teaching*. Oxford: Macmillan Heinemann.
- Carlgren, I., Handal, G. & Vaage, S. (1994). *Teachers' minds and actions. Research on teachers' thinking and practice*. London: RoutledgeFalmer.
- Carusetta, E. & Cranton, P. (2005). "Nurturing authenticity: a conversation with teachers". *Teaching in Higher Education*, 10, 285-297.
- Day, R. (1993). "Models and the knowledge base of second language teacher education". University of Hawai'i *Working Papers in English as a Second Language*, 11, 1-13.
- Freeman, D. (2002). "The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. A perspective from North American educational research on teacher education in English language teaching". *Language Teaching. The International Abstracting Journal for Language Teachers and Applied Linguists*, 35, 1-13.
- Golombek, P. (1998). "A study of language teachers' personal practical knowledge". *Tesol Quarterly*, 32, 447-464.
- Goodson, I. & Numan, U. (2002). "Teacher's life worlds, agency and policy contexts". *Teachers and Thinking: Theory and Practice*, 8, 269-277.
- Graves, K. (2000). *Designing language courses*. Boston: Heinle and Heinle.
- Hamel, F. (2003). "Teacher understanding of student understanding: Revising the gap between teacher conceptions and students' ways with literature". *Research in the Teaching of English*, 38, 49-84.
- Hashweh, M. (2005). "Teacher pedagogical constructions: a reconfiguration of pedagogical content knowledge". *Teachers and Thinking: Theory and Practice*, 11, 273-292.
- Johnson, K. & Golombek, P. (2002). *Teachers' narrative inquiry as professional development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J. & Jyrhämä, R. (2000). *Teachers' pedagogical thinking*. New York: American University Studies.
- Kincheloe, J. (2004). "The knowledge of teacher education: Developing a critical complex epistemology". *Teacher Education Quarterly*, 5, 49-66.
- Levin, B. (2001). "Lives of teachers: Update on a longitudinal case study". *Teacher Education Quarterly*, 7, 29-47.
- Libedinsky, M. (2001). *La innovación en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Maclellan, E. & Soden, R. (2003). "Expertise, expert teaching and experienced teachers' knowledge of learning theory". *Scottish Educational Review*, 35, 110-120.

Milicia, B, Utges, G., Salinas, B. & San José, V. (2004). “Creencias, concepciones y enseñanza en la universidad: Un estudio de caso de desarrollo profesional colaborativo centrado en un profesor de física”. *Revista Española de Pedagogía*, 229, 377-394.

Richards, J. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe

Sandín, M. Paz. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.

Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Santa Fe: Homosapiens.

Scovel, T. (2001). *Learning new languages. A guide to second language acquisition*. Boston: Heinle and Heinle.

Sendan, F. & Roberts, J. (1998). “Orhan: a case study in the development of a student teacher’s personal theories”. *Teachers and Thinking: Theory and Practice*, 4, 229-244.

Tsang, W. (2004). “Teachers’ personal practical knowledge and interactive decisions”. *Language Teaching Research*, 2, 163-198.

Tsui, A. (2003). *Understanding expertise in teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vásquez-Levy, D. & Timmerman, M. (2000). “Analysis of knowledge: What do Mathematics teachers should know?” *Teacher Education Quarterly*, 6, 63-73.

Zanting, A., Verloop, N. & Vermut, J. (2003). “How do student teachers elicit their mentor teachers practical Knowledge?” *Teachers and Thinking: Theory and Practice*, 9, 197-212.

DIRECCIÓN

cdiaz@ucsc.cl

Universidad Católica de la Santísima Concepción. Alonso de Ribera 2850, Campus San Andrés, Edificio Santo Tomás Moro, Concepción, Chile. Casilla 297
Fonos: (56) (41) 2735625 / (56) (41) 2735621 / Fax: (56) (41) 2735639.