

CREENCIAS PEDAGÓGICAS Y SU IMPACTO EN EL DESARROLLO DE APRENDIZAJES PROFUNDOS

Cristián Frías Dinamarca*

Lisbeth Concha Gfell**

Jaime Rodrigo Ramírez***

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación en la que se revelan las creencias pedagógicas de los docentes de las escuelas matrices de la Armada de Chile, desde las cuales explican y desarrollan su función docente, vinculándolas al logro de aprendizajes profundos en el marco del proyecto educativo institucional y a la actual carga horaria.

Palabras clave: Creencias pedagógicas, aprendizajes profundos, desempeño docente

La educación institucional hace ya una década que pertenece al nivel superior de la educación chilena, ello implica, entre otros alcances, una preocupación por su prestigio y por la calidad educacional. Estratégicamente, la calidad tiene como eje al profesor de aula, reconociéndolo como el principal impulsor de aprendizajes profundos y desarrollo de habilidades intelectuales superiores que posibiliten a sus egresados responder, desde su desempeño, a los desafíos de un entorno cada vez más demandante.

Pese a la abundancia de definiciones respecto de lo que es una educación de calidad en el nivel superior, pareciera ser que existe consenso en entenderla como aquella que alcanza las metas establecidas para su nivel y logra por parte de los estudiantes un aprendizaje profundo, es decir, la comprensión de los aprendizajes y su aplicación en distintos contextos de la vida, implicando la utilización de procesos o destrezas del pensamiento de nivel superior para transformar, utilizar y resolver problemas reales en la vida (Guzmán, 2011).

En este contexto, los autores realizaron una investigación cualitativa orientada a revelar las concepciones que enmarcan la labor docente de aula de los docentes pedagogos de las escuelas matrices institucionales, para lo cual se consideró a 17 docentes de la Escuela Naval y 16 de la Escuela de Grumetes, que dictan las asignaturas de habilidades lingüísticas, Matemáticas, Química, Física e Historia; Técnicas de la Comunicación, Matemáticas, Física e Historia Naval de Chile, respectivamente.

Este artículo presenta los resultados obtenidos y enuncia las principales creencias pedagógicas desde las cuales explican y orientan su desempeño profesional los docentes pedagogos objeto del estudio. A su vez, establece la apreciación que poseen de sí mismos (autoimagen) y del contexto de desempeño, junto con la percepción de la estructura horaria vigente (proporción horas aula/horas complementarias) y el impacto en el aprendizaje profundo.

* Doctor en Educación. Asesor Pedagógico de la Dirección de Educación de la Armada.

** Magíster en Ciencias de la Educación. Asesora Pedagógica de la Dirección de Educación de la Armada.

*** Capitán de Navío. Magíster en Ciencias Navales y Marítimas. Magíster en Gestión de Organizaciones. Colaborador de la Revista de Marina desde 2015. (jrodrigo@armada.cl).



Creencias pedagógicas

En el ámbito educacional, los docentes abordan su quehacer profesional guiados por un constructo personal de conocimientos, el cual se origina en la elaboración de sus propias ideas en un contexto social e institucional determinado. De este modo, los conocimientos contenidos en ese constructo son los que efectivamente utiliza el docente y en su composición intervienen factores subjetivos, biográficos y de la propia experiencia, además de elementos objetivos propios del contexto de actuación (Solar et al., 2009).

Visto de esta manera, las creencias pedagógicas corresponden a las ideas y concepciones individuales que los docentes poseen de la educación y, desde las cuales, desarrollan su quehacer profesional; estas son importantes ya que conjugan la praxis con la teoría, el proyecto con su implementación, en suma, el hoy con el mañana. Son estratégicas en la medida en que unidas y homogéneas posibilitan no solo alcanzar una educación de calidad, sino además el logro de la visión educativa en la formación de los profesionales de la guerra en el mar.

Las creencias, por tanto, impactan en los procesos de planificación y evaluación en el aula e intervienen en el proceso de toma de

decisiones pedagógicas que hacen los profesores dentro y fuera del aula. Pueden generar no solo actuaciones didácticas diferentes, sino también resultados cualitativamente relevantes en el aprendizaje. En suma, conducen a enseñar y actuar pedagógicamente de un modo determinado.

Concepciones y creencias pedagógicas de los docentes de las escuelas matrices

En los docentes de las escuelas matrices es posible distinguir dos creencias sobre enseñanza y aprendizaje que explican su desempeño pedagógico, una enfocada en las necesidades de aprendizaje de los alumnos y otra centrada en el rol tradicional de la enseñanza.

La primera de ellas implica que los docentes conocen las características, estilos y ritmos de aprendizaje de sus alumnos; lo que permite fijar metas y estimular la participación en la clase. Utilizan también variadas estrategias de enseñanza, y al momento de evaluarlos usan ítems variados en la confección de pruebas y hacen uso de procesos de retroalimentación.

La segunda, se orienta a privilegiar la transmisión de conocimientos con el propósito de que los alumnos reciban todos los contenidos del

programa de asignatura, junto con la preocupación por demostrar en la pizarra la resolución de los problemas, afianzando con ello el protagonismo del profesor.

La coexistencia de ambas concepciones, señala que no todos los docentes han asumido por completo las ideas sostenidas en el proyecto educativo institucional y además, que los profesores armonizan durante su práctica creencias propias de los diferentes enfoques de enseñanza.

Por otra parte, el estudio mostró que parte importante de los docentes considerados no manifiestan creencia definida en los aspectos consultados. De lo anterior, es posible afirmar que las creencias de los profesores se encuentran en un proceso de tránsito desde un paradigma centrado en la enseñanza y el docente, hacia otro enfocado en el aprendizaje y el estudiante, no siendo posible reconocer un enfoque común que, a modo de creencia, dé cuenta de una concepción educativa/curricular madura en sintonía con lo declarado en el proyecto educativo institucional.

Producto de la apreciación de las condiciones del contexto, los docentes pedagogos generan entornos contrapuestos e identifican variables que afectan positiva o negativamente el logro de aprendizajes profundos. Así el régimen de internado, la infraestructura existente, la cantidad de alumnos por curso y el buen clima laboral favorecen el logro de aprendizajes, mientras que el escaso tiempo de estudio, la falta de tiempo de los docentes para planificar, las clases expositivas, la rigidez de los programas, el acceso limitado a Internet, la falta de autonomía de los alumnos para estudiar y la multiplicidad de actividades del contexto constituyen limitantes en el logro de aprendizajes profundos.

Autoimagen

En complemento y en amplia consonancia con las creencias, los docentes pedagogos se definen personalmente responsables, empáticos y amables en su relación con los alumnos; profesionalmente con dominio pedagógico y de su disciplina, actualizados y preocupados por perfeccionarse.

Consideran, a su vez, que un buen docente es aquella persona responsable, imparcial, empática,

flexible, motivadora, comprometida con la Institución, exigente y con capacidad de trabajo en equipo. Profesionalmente, dominadora del contenido a enseñar, con un buen manejo metodológico y de evaluación, propiciador de un buen clima de aula, agente de cambio para sus estudiantes y un modelo valórico de persona desde su asignatura.

Son unánimes en comprender que la experiencia por sí sola no basta, que es necesario poner énfasis en las estrategias de enseñanza, en el tiempo necesario dedicado a la planificación, que se requiere actualización y perfeccionamiento. Asimismo, creen en la necesidad de reflexionar respecto de los logros de aprendizaje alcanzados y de su propio desempeño.

Indican que, en su mayoría, utilizan un enfoque de enseñanza mixto, alternando entre el conductismo y el constructivismo en función de las temáticas tratadas, se enmarcan a su vez, en un paradigma sociocognitivo, haciendo centro en el estudiante. Señalan que el enfoque de enseñanza a utilizar está determinado por los conocimientos previos de los alumnos.

Son docentes que, además, centran sus metas de enseñanza en que los alumnos logren los objetivos de la asignatura, aprecien la asignatura dictada y alcancen aprendizajes significativos.

El logro y la determinación de brechas en los aprendizajes lo constatan por medio de las interacciones de clases, el tipo y calidad de preguntas formuladas, las relaciones que realizan entre conceptos y de manera formal por medio de evaluaciones de control de avance.

Son docentes que frente al logro de aprendizajes profundos en sus alumnos muestran posturas encontradas, unos no perciben en sus alumnos el logro de estos, ya sea por la falta de tiempo para planificar, las clases expositivas, la rigidez de los programas o la falta de tiempo de los alumnos y su bajo nivel. En tanto, otros sí declaran tal logro, manifestado en la utilización de lo explicado en clases en otros ejercicios, en la capacidad de relacionar y favorecido por la contextualización, la verificación en el largo plazo y de la orientación práctica fundamentada en el futuro desempeño profesional.

Estos docentes perciben que en sus alumnos coexisten la disciplina, la motivación, la

colaboración, la disposición a aprender, la dependencia de internet, la heterogeneidad, la conformidad y una actitud crítica. No obstante, anhelan alumnos que posean interés por aprender, respetuosos, investigadores, críticos comprometidos, responsables, colaboradores, autónomos y con vocación profesional.

Estructura horaria

Actualmente, la educación naval tiene una estructura horaria de contrato para sus docentes en consonancia con la educación nacional en una proporción 75/25, es decir, una hora complementaria frente a tres horas aula.

Pareciera que dicha medida basta para asegurar aprendizajes profundos y que respondan a las demandas actuales, sin embargo, los docentes considerados en el estudio señalan que el uso dado a las horas complementarias tiene un componente principalmente administrativo, ya que estas se ocupan básicamente en registrar las clases realizadas en la plataforma informática educacional, elaborar material de apoyo para clases, confeccionar y corregir evaluaciones, recuperar clases, confeccionar informes y otros documentos administrativos, siendo las actividades de índole administrativa las que demandan mayor tiempo.

Es opinión unánime entre los docentes que la actual situación horaria no favorece ni contribuye a generar el logro de aprendizajes profundos en los alumnos atendidos.

Frente a ello, los docentes pedagogos manifiestan la necesidad de potenciar dos actividades pedagógicas centrales: i) reuniones de coordinación entre asignaturas y la cátedra, en las que se generen espacios donde poder canalizar tanto su reflexión pedagógica como la experiencia proveniente de su práctica profesional y ii) planificación de clases, incluyendo la preparación de material de apoyo y evaluaciones.

Es importante tener presente que el tiempo relacionado con la labor docente se ha intensificado, aumentando la carga laboral de la profesión, debido a diversos factores, entre los que destacan -acorde al contexto de desempeño- la preparación, evaluación y presentación de informes, asistencia a reuniones

y la acumulación de desafíos que resultan en una enseñanza inapropiada.

Proyecciones y desafíos

Desde finales de la década de 1990 el término sociedad del conocimiento y la información (Drucker, 2003) ha permeado a la sociedad occidental como un resumen de los cambios asociados a la modernidad y que, en el plano educativo, ha propiciado que en las instituciones de educación superior se transite desde una educación tradicional centrada en el profesor hacia otra centrada en el estudiante, en la cual, el docente es un agente de cambio llamado a promover la innovación en la educación superior.

Tal desafío supone propiciar espacios temporales necesarios para que, desde una óptica de trabajo colaborativo, a nivel de cátedra y/o asignatura compartan experiencias y acerquen creencias en torno a la calidad de los aprendizajes a lograr (Centro UC, 2016).

Siendo ampliamente aceptado que la calidad educacional implica y conlleva una docencia de calidad y que esta lo es también en cantidad. Tal cantidad se traduce en horas al servicio de la preparación de clases, esto es, planificar; es decir, “prever el futuro y prepararse para enfrentarlo, considerando dos ejes: lo predecible y lo controlable” (Espinoza y González, 2008:297 en CNA-CHILE, 2009). Ambos aspectos corresponden a elementos estrictamente pedagógicos en función de alcanzar los aprendizajes/competencias declarados.

De este modo adquiere sentido la evidencia nacional e internacional que señala la necesidad de usar las horas no lectivas/complementarias en actividades que posibiliten el logro de aprendizajes como la planificación, la preparación del material educativo, estrategias para motivar el aprendizaje, la retroalimentación a los estudiantes, entre otras.

A lo anterior, se suma la correlación encontrada entre dedicación exclusiva del docente y rendimiento de sus alumnos (LLECE, 2001), es decir, la calidad de la educación está en sintonía con el desempeño docente y este, a su vez, con la dedicación horaria (Weissmann, 2014).

Conclusiones y recomendaciones

- La generación de aprendizajes profundos demanda un mayor tiempo disponible de los docentes para la planificación y preparación de clases, el trabajo colaborativo a nivel de pares, asignaturas y cátedras y la creación de espacios necesarios para el intercambio de experiencias de aprendizaje exitosas; la actual proporción de la carga horaria (75/25) no lo permite ni facilita, lo cual afecta negativamente la implementación de las ideas del proyecto educativo y la generación de una concepción pedagógica institucional. Esta necesidad hace obligatorio, en pos de su generación, no solo gestionar la modificación de la actual proporción horaria a una de 65/35 concordante con la Ley N° 20.903 que crea el sistema de desarrollo profesional docente, sino también redefinir el concepto de horas complementarias en la Institución.
- Las creencias pedagógicas no solo corresponden a las ideas y concepciones individuales que los docentes se han formado respecto de la educación, provenientes de su formación y experiencia y desde las cuales explican su quehacer pedagógico, sino que,

en tanto creencias son defendibles, llegan a constituir un paradigma propio. La actual coexistencia de creencias contrapuestas: una enfocada en las necesidades de aprendizaje de los alumnos y otra centrada en el rol tradicional de la enseñanza, sin duda, no contribuye a la implementación del proyecto educativo ni facilita el logro de aprendizajes profundos. Esta realidad sugiere la exigencia de modificar los actuales paradigmas, haciendo que converjan desde su heterogeneidad hacia una filosofía educacional propia contenida en el proyecto educativo institucional. Para ello se precisa la existencia de dos factores: motivación y descubrimiento; motivación por querer cambiar y descubrimiento de saber que es posible, todo lo cual sugiere la implementación de un plan de capacitación (o de formación docente institucional) que facilite aunar las concepciones pedagógicas de los docentes en función de los cambios de enfoque que implica las definiciones contenidas en el proyecto educativo institucional que propenden a generar autonomía y profundidad en los aprendizajes y al desarrollo de habilidades superiores.

* * *

BIBLIOGRAFÍA

1. Centro UC Políticas Públicas, (2016) Uso del tiempo no lectivo, Desafíos para políticas públicas y comunidades educativas.
2. Drucker, P. F. (2003). Una sociedad de Funcionamiento. Nueva Brunswick, Nueva Jersey y Londres: Transaction Publishers.
3. Espinoza, O y González, L.E. (2009). Evaluación de desempeño en la educación superior: un modelo de análisis. Desafío y perspectivas de la Dirección Estratégica de las Instituciones Universitarias. Ediciones CNA-CHILE.
4. Guzmán, Jesús Carlos. (2011). La calidad de la enseñanza en educación superior ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo? Perfiles educativos, 33(spe), 129-141. Recuperado el 20 de marzo de 2017, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500012&lng=es&tlng=es
5. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (2001) Primer Estudio Internacional Comparativo de Lenguaje, Matemática y Factores Asociados. Informe Técnico. Santiago de Chile. Unesco.
6. Solar, M. I. y Díaz, C. (2009) El profesor universitario: construcción de su saber pedagógico e identidad profesional a partir de sus cogniciones y creencias. Revista Calidad en la Educación, 30 (julio), 207-232.
7. Weissmann, P. (2014). Relación entre dedicación horaria y desempeño docente. Revista Entramados, 267-273.