

INVESTIGACIÓN ORIGINAL

Representaciones que poseen los profesionales del área de la salud respecto de sus prácticas de enseñanza de las asignaturas disciplinarias en el aula

Representations that Professionals in the health area have regarding their disciplinary subjects teaching in the Classroom

Claudio Nome Farbinger • Zacy Nualart Grollmus • Juan Mansilla-Sepúlveda • Juan Beltrán-Véliz

Recibido: 10/01/2013 / Aceptado: 10/03/2013

| Resumen |

Antecedentes. Las prácticas de enseñanza de los profesionales de la salud han sido escasamente estudiadas a partir de la transposición didáctica de los contenidos disciplinarios tanto en Chile, como en América latina. La lógica del objeto de saber y la lógica del acto de enseñanza convergen dialécticamente en las aulas universitarias.

Objetivo. Describir analíticamente las representaciones que poseen los profesionales del área de la salud respecto de sus prácticas de enseñanza de las asignaturas disciplinarias en el aula.

C. Nome F.
Médico Cirujano. Cirujano-Pediatra. Magíster en Pedagogía Universitaria. Docente Facultad de Medicina. Universidad Mayor. Temuco-Chile.

Z. Nualart G.
Cirujano Dentista, Odontopediatra. Magíster en Pedagogía Universitaria. Docente Facultad de Odontología. Universidad Mayor. Temuco-Chile.

J. Mansilla S.
Doctor en Filosofía, Universidad de Salamanca. Magíster en Desarrollo Regional y Local, Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica, Universidad De La Frontera. Profesor de la Universidad Católica de Temuco-Chile.

J. Beltrán V.
Magíster en Ciencias de la Educación con Mención en Curriculum y Evaluación, Profesor de Educación General Básica. Colegio Santa Teresa. Temuco-Chile.

Correspondencia: claudiomarcelonome@gmail.co

Materiales y Métodos. Se planteó un diseño cualitativo descriptivo, en base a la teoría fundamentada, método comparativo constante, y los principios de triangulación y convergencia. Las técnicas de recolección de información fueron: entrevistas semiestructuradas, lectura textos y las observaciones etnográficas. Desde la codificación abierta emergieron diez categorías: a) Relevancia del conocimiento pedagógico b) Finalidad de la enseñanza c) Valoración de la evaluación diagnóstica, d) Usabilidad de la didáctica, e) Resultados de aprendizajes y enseñanza, f) Dominio del contenido disciplinario, g) Perfeccionamiento, h) Estilo de enseñanza, i) Criterios de efectividad de una clase, j) Conocimiento base para la enseñanza. Para el procesamiento de data verbal se utilizó el software para el análisis cualitativo de datos Atlas-ti versión 6.0.

Resultados. Los docentes requieren de conocimientos pedagógicos para mejorar la calidad de enseñanza. Los conceptos de didáctica son atribuidos principalmente al aspecto metodológico y al uso de recursos tecnológicos. La estrategia didáctica más utilizada en el proceso de enseñanza en el aula, es la clase expositiva que se centra en el docente aproximándose al modelo conductista.

Conclusión. El modelo pedagógico dominante, está centrado en el docente y se aproxima al modelo conductista, por lo que las prácticas de los docentes no constituyen una labor pedagógica sistemática ni enmarcada en paradigmas actuales de la educación.

Palabras Clave: docentes médicos, enseñanza, educación basada en competencias, aprendizaje, investigación cualitativa (DeCS).

Nome Farbinger C, Nualart Grollmus Z, Mansilla-Sepúlveda J, Beltrán-Véliz J. Representaciones que poseen los profesionales del área de la salud respecto de sus prácticas de enseñanza de las asignaturas disciplinarias en el aula. *Rev. Fac. Med.* 2013; 61: 17-23.

Summary

Background. Teaching practices of health professionals have been poorly studied from the didactic transposition of disciplinary contents as much in Chile as in Latin America. The logic of the knowledge object and the logic of teaching act converge dialectically at the university classroom.

Objective. To describe analytically the representations that health professionals have about their own teaching practices in the disciplinary subjects within the classroom.

Materials and methods. A descriptive qualitative design was set up based on the grounded theory, constant comparative method, and the triangulation and convergence principle. The collection techniques of information were: the semi-structured interview, text reading and ethnographic observations. From this analysis ten categories came up: a) Relevance in the teaching knowledge, b) The aim of teaching, c) Appraisal of prior knowledge assessment, d) Usability of didactics, e) Teaching and learning results, f) Disciplinary contents mastery, g) Improvement, h) Teaching style, i) Effectiveness criteria with in the class, j) Slightest knowledge for teaching. To process the verbal data it was used Atlas-ti 6.0 version for the qualitative analysis.

Results. The teachers require teaching knowledge to improve the quality of teaching. The concepts of teaching methodology are mainly claimed to the methods and the use of international technology resources. The most use strategy in the teaching process within the classroom is the exhibiting class which is focused on the teacher and close to the behaviorism approach.

Conclusion. The dominant pedagogical model is focused on the teacher and it is close to the behaviorism approach, for instance the teaching practices do not represent a systematic teaching task neither is enshrined in the current educative approaches.

Key words: Faculty medical, teaching, Competency-Based Education, learning, Qualitative Research (MeSH).

Nome Farbinger C, Nualart Grollmus Z, Mansilla-Sepúlveda J, Beltrán-Véliz J. Representations that Professionals in the health area have regarding their disciplinary subjects teaching in the Classroom. *Rev. Fac. Med.* 2013; 61: 17-23.

Introducción

La enseñanza universitaria es un proceso complejo, donde el docente que posee el conocimiento entrega los contenidos al alumnado acorde a sus habilidades y capacidades pedagógicas. Las universidades tienen la obligación de tener profesionales competentes y preparados en sus aulas (1). En este sentido, la formación de profesionales en la Educación Superior desafía a los docentes a incorporar en sus prácticas de enseñanza no solamente el dominio de contenido disciplinario puro, sino que además les exige competencias asociadas a la apropiación de conocimiento didáctico para vehicular el saber disciplinario hacia el saber pedagógico, con el objeto de cumplir con el acto educativo (2).

Lo que acontece en el aula está en estrecha relación con modelos paradigmáticos vigentes en educación. El predominio del positivismo y su vertiente conductista han llevado, por muchas décadas, a una enseñanza transmisionista con aprendizajes memorísticos, aminorando el conocimiento y uso de la didáctica en el aula. El proceso de enseñanza queda validado sólo por los conocimientos que los docentes tienen de sus áreas específicas y determinados por un currículo ya establecido. La metodología utilizada en el aula queda a expensas del estilo, capacidades y creatividad que pueda tener cada profesional, entendiendo que sin la formación pedagógica este proceso no siempre es una instancia para el aprendizaje significativo ni para reflexionar sobre el quehacer docente. Lo anterior implica ciertas transformaciones en las prácticas pedagógicas de la docencia universitaria, lo cual es una problemática particularmente importante en la enseñanza de contenidos disciplinarios en las ciencias de la salud, donde convergen actividades teóricas, prácticas e integradas que complejizan la enseñanza (2). En esta lógica se debe producir transformación de saberes sabios, lo cual implica cambios paradigmáticos, donde debe ocurrir una verdadera revolución científica y provocar una crisis tensionado al paradigma dominante, dando paso al surgimiento de un nuevo paradigma con núcleos teóricos emergentes, ambicionando constituirse en ciencia normal (3).

En este contexto surge la idea del Conocimiento Pedagógico del Contenido (CPC) cuyo origen está en el denominado Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC), el cual se remonta a una conferencia que Lee Shulman pronunció en la Universidad de Texas, en Austin durante el verano de 1983, titulada: "El paradigma perdido en la investigación sobre la enseñanza". Este paradigma resultó ser "el pensamiento del profesor sobre el contenido del tema-objeto de estudio y su interacción con la didáctica" (4). Los profesores deben desarrollar un conocimiento específico: cómo enseñar su materia

específica, por lo que se requiere un CDC, propio del buen hacer docente (4).

Desde el campo de la didáctica, según Shulman, el conocimiento base para la enseñanza de un profesor debe incluir al menos siete categorías de conocimiento diferentes: (i) conocimiento del contenido, (ii) conocimiento didáctico general, (iii) conocimiento curricular, (iv) conocimiento didáctico del contenido, (v) conocimiento de las características, los aspectos cognitivos, la motivación de los estudiantes, (vi) conocimiento de los contextos educativos y (vii) conocimiento de las finalidades educativas, los valores educativos y los objetivos (5).

De los diferentes tipos de conocimiento señalados, la atención se focaliza en el Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC), cuyo estudio facilita la comprensión de cómo un profesor que “conoce una materia” se convierte poco a poco en “maestro de la materia” mediante la utilización de una serie de recursos y estrategias didácticas (5). El Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) incluye las conexiones entre los conocimientos de la materia y didácticos del profesor, es decir, el CDC es una combinación adecuada entre el conocimiento de la materia a enseñar y el conocimiento pedagógico y didáctico

relativo a cómo enseñarla (4). El interés por el CDC se debe, sobre todo, a que implica un conjunto de saberes que permite al profesor trasladar a la enseñanza el contenido de un determinado tópico; esto es, hacer la transposición didáctica del conocimiento especializado de un tema al conocimiento escolar, construyendo un objeto de enseñanza y aprendizaje (5). En este contexto, Chevallard (1991) maneja un concepto similar al del CDC, el de transposición didáctica: “Un contenido de saber que ha sido designado como saber enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza”.

Gess-Newsome desarrolló dos modelos teóricos para intentar explicar la formación del CDC: (i) el modelo integrador y (ii) el modelo transformativo. El primero (representado como diagrama de Venn en la figura 1) considera el CDC como resultado de la intersección entre la didáctica, el contenido y el contexto. Por el contrario, el segundo contempla el CDC como el resultado de una transformación del conocimiento didáctico, del contenido de la materia y del contexto (Figura 2) (5).

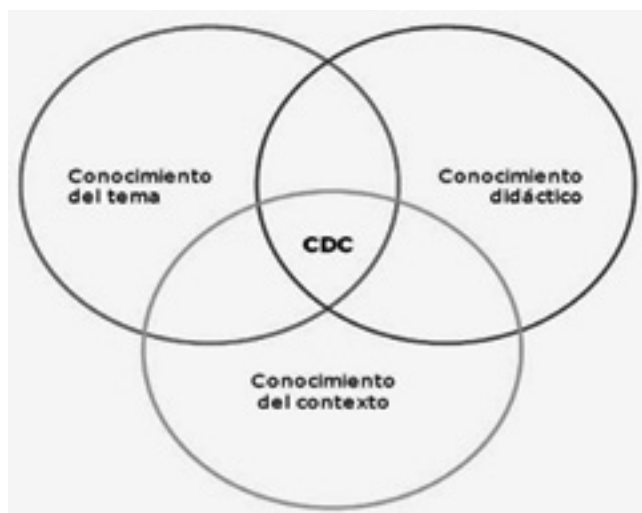


Figura 1. Modelo integrador del CDC según Gess-Newsome (1999a)

Las interacciones que se aprecian en las figuras anteriores, permiten la “transformación del contenido para su enseñanza,” es decir, la Transposición Didáctica del Contenido (6). La transposición didáctica es el trabajo que transforma el objeto de saber en un objeto de enseñanza” (6).

Un docente puede transformar la comprensión, habilidades de desempeño y valores o actitudes deseadas, en acciones y representaciones pedagógicas (7). Por ello indica que la docencia se inicia cuando se “reflexiona”. (8). En este escenario, la didáctica está comprometida con la intencionalidad de la enseñanza en el aula universitaria, con el diseño de variedad



Figura 2. Modelo transformativo del CDC según Gess-Newsome (1999a).

de estrategias de enseñanza en función de los aprendizajes de los futuros profesionales (9). En esta lógica se requiere que un docente posea un conocimiento amplio y profundo de cómo y cuándo debe enseñar, con un manejo apropiado de estrategias de enseñanza y aprendizaje e instrumentos de evaluación (10).

En razón de estas evidencias empíricas y discusión teórica surge el siguiente problema de investigación: ¿Cuáles son las representaciones que poseen los profesionales del área de la salud respecto de sus prácticas de enseñanza de las asignaturas disciplinarias en el aula, en la Universidad Mayor? En tanto, el objetivo que se planteó en esta investigación fue:

describir analíticamente las representaciones que poseen los profesionales del área de la salud respecto de sus prácticas de enseñanza de las asignaturas disciplinarias en el aula. A partir de los resultados de la investigación, se propone revisar las prácticas pedagógicas de los docentes respecto de la enseñanza de contenidos disciplinarios, con el objeto de generar reflexión de la acción educativa en la enseñanza en el área de salud.

Metodología

El método de investigación es cualitativo, descriptivo y hermenéutico puesto que tiene relevancia específica para el estudio de las relaciones sociales (11). Se usó como diseño específico el estudio de casos, que son particularistas, descriptivos y heurísticos y se basan en el razonamiento inductivo al manejar múltiples fuentes de datos (12), enfocado en el diseño de “caso múltiples” (13). Por consiguiente, se utilizó la Teoría Fundamentada (Grounded Theory) (14), para abordar el proceso de análisis mediante la construcción de categorías conceptuales y el método comparativo constante, como procedimiento para interpretar textos consistentes en “cuidar de comparar los códigos una y otra vez con los códigos de las clasificaciones obtenidas” (11).

La muestra fue intencional, no probabilística donde la selección de las unidades “se ajusta a criterios relacionados con las características de la investigación” (15). Se utilizó un muestreo de sujeto-tipo la cual tiene como objetivo permitir, profundidad, riqueza y calidad de la información, no considerando la cantidad, ni la estandarización” (16). La muestra está constituida por 15 profesionales que realizan sus prácticas docentes en el aula de ciertas carreras del área de la salud: Nutrición, Medicina, Odontología y Enfermería. Las técnicas de recolección de información fueron entrevistas semi-estructuradas, lectura de textos y observación.

Resultados

Desde la codificación abierta, a partir de los códigos levantados, emergieron ocho categorías: (1) Finalidad de la planificación de la enseñanza; (2) Valoración de la evaluación diagnóstica; (3) Usabilidad de la didáctica; (4) Resultados de aprendizajes y enseñanza; (5) Dominio del contenido disciplinario; (6) Perfeccionamiento; (7) Estilo de enseñanza; (8) Conocimiento base para la enseñanza.

Categoría 1. Finalidad de la planificación de la enseñanza:

En esta categoría se infiere la rigidez con que algunos profesores realizan sus planificaciones: “...en las clases teóricas donde hay que pasar ciertos puntos, a lo más, puedes hablar

otras cosas, pero de esos puntos no te puedes salir” [EK, p. 3]. Esta lógica predeterminada es reafirmada por otro entrevistado: “entregar los conceptos que se supone que tienen que aprender en esa clase” [EM, p. 2]. Otro resultado evidencia el reconocimiento de la presencia de un diseño flexible en el acto de la preparación de la enseñanza. Es así como la mayoría de los docentes, declaró que sus planificaciones eran flexibles. Lo anterior se evidencia en la siguiente textualidad: “que el alumno sea capaz de conocer, qué es lo que se pretende, que él logre a través de la clase que yo estoy dando” [EE, p. 2]. Las entrevistas a los profesores denotan una clara división entre un diseño rígido y uno flexible, reconocido por ellos mismos. Sin embargo, en la ejecución de sus clases no se evidenció un diseño flexible.

Categoría 2. Valoración de la evaluación diagnóstica:

Esta categoría se evidencia que para algunos profesores, la prueba diagnóstica es importante para el diseño y orientación de las clases, lo cual se relaciona adecuadamente con el modelo constructivista: “...es esencial para saber desde donde partir, los conocimientos básicos que tienen los alumnos” [EE, p. 3]. Para otros docentes este método evaluativo inicial es innecesario: “...pienso que no sirve, porque no muestra los conocimientos que debería tener el alumno” [EO, p. 2]. Lo anterior denota un desconocimiento teórico, por parte de los docentes respecto de ésta evaluación.

Categoría 3. Usabilidad de la didáctica:

Se sabe por parte de los docentes, que no existe un dominio del concepto de didáctica, por parte de los docentes, refiriéndose a: método, procedimiento, estrategia, técnica y recursos tecnológicos como lo mismo. Sin tener la claridad que son conceptos distintos, cuyos propósitos y objetivos educativos son diferentes: “...cuando yo hablo de didáctica, hablo de una clase que pudiera ser no monótona para el alumno, que tenga técnicas que al alumno lo motiven” [EN, p. 3]; “...la didáctica es la metodología con la que vamos a enseñar en la clase” [EK, p. 4]. De estos, el método, es el concepto más amplio, que engloba a los otros conceptos descritos, y es la operación más importante, tanto en el diseño como en el desarrollo del proceso didáctico.

Categoría 4. Resultados de aprendizajes y enseñanza:

Esta categoría comprende las estrategias con las cuales los docentes evalúan los objetivos de aprendizaje. Además plantean las instancias para restituir aprendizajes no logrados. Las propuestas remediales corresponden a instancias participativas como: talleres, trabajos de investigación, mesa redonda; otras

de mayor intervención docente como las clases de reforzamiento y la bitácora como una instancia más bien individual de retroalimentación. Estas pueden ser aplicadas en cada clase o al final de una unidad. Asimismo, las “pruebas” se presentan como la instancia más frecuente respecto de evaluar resultados de aprendizaje, aplicadas en cada clase o al final de la unidad: “...la evaluación la aplico cada vez que termino una clase” [EK, p. 10].

Categoría 5. Dominio del contenido disciplinario:

En virtud de lo evidenciado, el docente obtiene el conocimiento base desde la preparación profesional adquirida en su formación académica y de la información recabada en congresos, la consulta a expertos de ciertas áreas, textos, uso de referencias bibliográficas y de sobremanera la experiencia, instancia muy valorizada en las carreras del área de la salud. Por último, la formación de equipos liderados por profesionales con experiencia, permite afianzar los contenidos a tratar, definiéndose las unidades a trabajar por cada docente.

Categoría 6. Perfeccionamiento:

En esta sub-categoría se manifiesta la necesidad de perfeccionarse en el ámbito docente, valorándola como una herramienta que beneficia el aprendizaje del alumno: “...a hacer una mirada integral del proceso de aprendizaje, si no tenemos esos conocimientos, generalmente sesgamos lo que sabemos” [EE, p. 13]. También se manifiesta la necesidad de capacitarse en el área pedagógica de manera formal: “...hay docentes que saben mucho, pero no saben hacer pedagogía y no logran transmitir a sus alumnos lo que saben, por lo tanto (...) creo que el tema del magister en educación te ayuda mucho” [EN, p. 12]. Asimismo, la asistencia a los grupos de desarrollo pedagógico (GDP) son considerados como una instancia de perfeccionamiento y que es convocada desde la misma universidad: “...estamos asistiendo a estos grupos de desarrollo pedagógico, en forma regular” [EM, p. 9]. En el ámbito pedagógico, si bien existe un reconocimiento de la necesidad de perfeccionarse en esta área para ser un buen docente, ninguno ha realizado perfeccionamientos en el área pedagógica, sólo participan en grupos de desarrollo pedagógico (GDP) realizados por la propia universidad y otorgando un espacio para la reflexión docente. Finalmente, la totalidad de los entrevistados consideran una relación directa entre formación pedagógica y enseñanza eficaz.

Categoría 7. Estilo de enseñanza:

En esta categoría, se evidencian las formas de cómo enseñar, desde las más tradicionales a otras innovadoras. Respecto

de un estilo tradicional declaran lo siguiente: “...en una docencia bastante tradicional, uno es el que hace la clase, uno es el que dicta las materias...” [EM, p.12]. Desde un estilo más innovador: “...explotar un poco el tema del juego, de las expresiones corporales, y de transmitir los sentimientos...” [EE, p. 14]. En general, se aprecia un estilo de enseñanza centrada en lo tradicional.

Categoría 8. Conocimiento base para la enseñanza:

En esta categoría se advierte la utilización de instancias formales de adquisición de los contenidos como lo son la propia formación profesional, existiendo instancias de actualización o de lineamientos basados en libros y publicaciones. Esto se refleja en lo consecutivo: “...los libros me dan la pauta de que entregar, pero la experiencia, dado que todo esto es clínico, es fundamental” [EO, p.14]; “...generalmente trato que los alumnos lean publicaciones” [EN, p.17]. En general sólo se considera como conocimiento base lo relacionado al aspecto disciplinar. Lo referido a lo “pedagógico, curricular y contextual” no es advertido por los entrevistados.

Discusión

En el estudio realizado, cuyo objetivo fue describir analíticamente las representaciones que poseen los profesionales del área de la salud respecto de sus prácticas de enseñanza de las asignaturas disciplinarias en el aula, se observa una enseñanza centrada en el docente, relacionada más bien con un modelo conductista de tipo racionalista académico, existiendo diferentes matices o intentos de acercamiento a modelos más socio-constructivistas sólo por algunos docentes.

En relación al manejo de herramientas para el desarrollo de estrategias didácticas que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes y así aproximarse a las reales necesidades contextuales de los alumnos, la mayoría de los docentes, utiliza principalmente como estrategia la clase expositiva, donde el alumno tiene escasa participación, la cual está relacionada principalmente a la realización de preguntas que terminan de una u otra manera siendo respondidas por el mismo docente, el cual realiza el proceso reflexivo y no el estudiante, quien solo recibe información pasiva de materias.

Dentro del proceso de planificación, los modelos declarados y observados son rígidos y con una lógica predeterminada, sobre todo porque el docente no utiliza instancias para realizar cambios durante su aplicación y porque los estudiantes ocupan un rol más bien pasivo. En los diseños declarados como flexibles, lo observado en el aula no evidencia coherencia, ya que se desarrollan preferentemente clases expositivas. En esta modalidad los académicos docentes en el inicio de la clase no declaran los contenidos a desarrollar, utilizan material

gráfico preparado y no se incorporan espacios reflexivos del saber sabio. La docencia se inicia cuando se “reflexiona”, en qué es lo que debe ser aprendido y cómo debe ser aprendido por los estudiantes (7).

La evaluación en general se reconoce como necesaria como punto de partida del diseño y valorización de los conocimientos base o previos. No obstante, no se visualiza como el método más adecuado para el levantamiento de información, inclusive el resultado de ésta no es utilizado y no contribuye al proceso de planificación de la enseñanza, ni a modificaciones en el aula. Para algunos docentes, inclusive las pruebas diagnósticas son un obstáculo en el modelo educativo que desarrollan, en tanto que deben reforzar contenidos. El proceso evaluativo es visto como una instancia que va al final del proceso educativo, centrado en las necesidades del docente y sobre una planificación más bien rígida y con un rol pasivo para el estudiante. Además, la evaluación se realiza como una necesidad del docente y no como un proceso continuo, programado, coherente, en la mejora de los aprendizajes. En contraposición con lo anterior, “la evaluación debe estar centrada en la continuidad y permanencia, más que en un momento, y que debe tener un carácter retroalimentador” (17).

En lo declarado por los docentes respecto de la didáctica, se denota un desconocimiento del concepto general de didáctica y más aún de los saberes asociados a esta disciplina pedagógica. Se aprecia confusión del carácter e importancia que ésta tiene en la educación superior, particularmente en la formación de profesionales del área de la salud en Chile. Es así como se entrecruzan los conceptos: método, estrategia, técnica, herramienta en un todo, instrumentalizando la didáctica al uso de la tecnología en el aula, considerando programas computacionales como el PowerPoint o Prezi, como la herramienta motivacional en el proceso de enseñanza. Desde esta lógica, no aparece el concepto de conocimiento didáctico integradamente, sino que se fragmenta el constructo a través de los términos: “método, técnica, estrategia, actividad, tarea, y procedimiento”. Entonces, el razonamiento de la acción didáctica se restringe a los actos técnicos que vehiculizan transmisión de información de manera más fluida (7).

La realización de perfeccionamiento por los docentes se efectúa desde dos ámbitos: disciplinar y pedagógico. El perfeccionamiento declarado por los docentes es principalmente desde el ámbito disciplinar. Pues, quienes estudian programas de magíster o diplomado, son minoritarios. En relación al ámbito pedagógico, a pesar de advertir la necesidad de perfeccionarse en esta área, solo declaran asistir a talleres de apoyo pedagógicos realizados por la propia universidad, pero tampoco con asistencia continua. El buen docente posee un tipo de conocimiento que le permite transformar pedagógicamente el contenido en actividades de aprendizaje significativas para el estudiante. Este tipo de conocimiento ha recibido el nombre de “conocimiento pedagógico del contenido” (CPC) (7).

Los estilos de enseñanza observados están centrados en el docente, promueven actitudes poco reflexivas en el quehacer pedagógico. Del mismo modo, no existen espacios para la reflexión y la retroalimentación de los aprendizajes. Esto denota, que es el docente poseedor de todo el conocimiento y el estudiante un ente pasivo, que observa cómo ese conocimiento le es ajeno e inalcanzable, transformándose el docente en un modelo de esnobismo pedagógico.

El conocimiento base para el desarrollo de la enseñanza en el aula, se obtiene de diferentes fuentes: la propia preparación profesional universitaria, consulta a expertos de ciertas áreas, textos guías, referencias bibliográficas, publicaciones actualizadas, y de sobremanera la experiencia, aunque según lo observado en el aula, los textos y esquemas proyectados y utilizados durante la ejecución de la clase expositiva no señalan las fuentes de información utilizadas, situación que pasa, además, desapercibida por los estudiantes. En general, sólo se considera como conocimiento base lo relacionado al aspecto disciplinar. Lo referido a lo “pedagógico, curricular y contextual” no fue advertido por los entrevistados.

Conclusión

En atención con la discusión de resultados, es posible constatar que el modelo pedagógico dominante está centrado en el docente y se aproxima al modelo conductista racionalista académico, donde el docente asume el rol dominante en el proceso de enseñanza y el estudiante es un receptor de esta información, así las prácticas docentes no constituyen una labor pedagógica sistemática ni enmarcada en paradigmas actuales de la educación universitaria superior, lo que implica una enseñanza tradicionalista magistocéntrica, que no responde eficientemente a las exigencias curriculares estipuladas por el nivel de coordinación, esto derivado de las evidencias expuestas.

Por otra parte se reconoce la necesidad de dominar conocimientos pedagógicos, pero no existen instancias de perfeccionamiento sistemático, siendo este más bien en el área disciplinar. La única instancia que más se acerca al perfeccionamiento docente es la participación de talleres de apoyo pedagógicos, iniciativa instaurada por la propia universidad. Del mismo modo existe un rudimentario conocimiento de la didáctica como disciplina aplicada que respalda la pedagogía universitaria, existiendo en la mayoría una confusión de sus conceptos y aplicación, asociándolo principalmente al uso de recursos tecnológicos y al método.

El recurso pedagógico más utilizado para el proceso de enseñanza en el aula es la clase expositiva, la cual carece de una estructura didáctica conocida y aplicada. Se percibe como participativa en la medida que se incorpora al estudiante en la dinámica de la clase, pero el proceso reflexivo es realizado principalmente por el docente, alejándose del modelo de

“transposición didáctica” y acercándose más al modelo de transferencia de información desde el docente al estudiante.

El docente no realiza el proceso reflexivo que le permite adoptar las estrategias necesarias para que los contenidos entregados a sus estudiantes sean más comprensibles. Lo anterior es preocupante, ya que algunos profesores no poseen un conocimiento específico de cómo enseñar una materia, es decir, un CDC, propio del buen hacer docente, si se piensa que los profesores son los actores principales del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

Es imperioso centrar las investigaciones en el campo del pensamiento del profesor, ya que estos portan ideas, creencias, juicios y concepciones en su accionar y estas son decisivas a la hora de organizar las actividades que se llevarán a cabo en el aula.

Referencias

1. **Riveros L.** Clase Magistral “La importancia de los recursos humanos para el desarrollo universitario”. Disponible en: <http://www.uchile.cl/uchile.portal>. [Consultado el: 20 Junio 2010].
2. **Mansilla J, Pellón M, San Martín D.** Desafíos para la Transposición Didáctica y Conocimiento Didáctico del Contenido en Docentes de Anatomía: Obstáculos y Proyecciones. *Rev. International Journal of Morphology*. 2005; 27:743 -50.
3. **Khun T.** La Estructura de las Revoluciones Científicas. México D.F., Fondo de Cultura Económica. 1962. p. 23-25.
4. **Shulman L.** Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Rev. De Currículum y Formación del Profesorado*. 2005; 9:2-27.
5. **Acevedo J.** Conocimiento didáctico del contenido para la enseñanza: el marco teórico. *Rev. Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*. 2009; 6:41-6.
6. **Chevallard Y.** La transposición didáctica. Del saber sabido al Saber enseñado. Primera edición. Buenos Aires: Aique. 1985:134.
7. **Shulman L.** Knowledge and teaching: foundations of the new reforms. *Rev. Harvard Educational Research*. 1987; 62:1-35.
8. **Salazar S.** El conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio de la formación docente. *Rev. Electrónica, Actualidades Investigativas en Educación*. 2005; 5:1-16.
9. **Díaz D.** La didáctica Universitaria: una alternativa para transformar la enseñanza. *Revista Acción pedagógica*. 2001; 1 y 2:64 -72.
10. **Martínez G.** Las estrategias didácticas en la formación de docentes de educación primaria. *Rev. Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. 2005; 5:1-24.
11. **Flick U.** Introducción a la Investigación Cualitativa. Madrid: Morata. 2004:75-86.
12. **Pérez G.** Investigación cualitativa. Retos e interrogantes I. Métodos. Madrid. La Muralla. 2001: 94.
13. **García E, Gil F, Rodríguez G.** Metodología de la Investigación Cualitativa: Málaga: Imprenta Imagraf. 1999:176.
14. **Strauss A, Corbin J.** Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín Colombia: Universidad de Antioquia. 2002:211.
15. **Bisquerra R.** Metodología de la investigación educativa. Madrid: La Muralla S. A. 2004:144.
16. **Baptista P, Fernández C, Hernández S.** Metodología de la investigación. Cuarta edición. México: McGraw-Hill/Interamericana, S.A. 2006:561-78.
17. **Ahumada P.** La evaluación una Concepción de Aprendizaje Significativo: Impreso en: Salesianos S. A. 2001:1-30.