

# DECONSTRUIR CREENCIAS SOBRE LA ENSEÑANZA EN LA UNIVERSIDAD

No podemos seguir sosteniendo creencias que tienen arraigo en la Edad Media para la universidad de hoy, los estudiantes y un conocimiento que ya no solo lo porta un docente, sino que está al alcance de los propios estudiantes

**Por Luján Baez, Mariana Ornique, Silvia Reboledo de Zambonini y María José Sabelli**

¿De qué hablamos cuando hablamos de deconstruir creencias?

En tiempos de distintas deconstrucciones, en este artículo nos planteamos la necesidad de revisar las creencias que pueden sostener los profesores/as relacionadas con la enseñanza, la tarea docente, el aprendizaje de los estudiantes universitarios.

Las y los docentes se nutren de un repertorio de ideas, supuestos y respuestas que, generalmente, no tienen base teórica que los sustenten, pero que configuran el comportamiento de los primeros. Estos supuestos funcionan de manera implícita, como si fuesen “un marco mental”, y

---

Luján Baez, Licenciada en educación. Especialista y Magíster en Educación. Es Profesora titular del Profesorado Universitario de la Universidad ISALUD.

Mariana Ornique, Licenciada y Profesora en Ciencias de la educación. Magíster y Especialista en Educación. Es Profesora titular del Profesorado Universitario de la Universidad ISALUD.

Silvia Reboledo de Zambonini. Licenciada en Psicología, ha realizado una Maestría en Organización y Gestión Educativa. Es Secretaria Académica de la Universidad ISALUD.

María José Sabelli. Licenciada y Profesora en Ciencias de la educación. Especialista en docencia en entornos virtuales. Magíster en Educación Superior. Es Directora del Profesorado Universitario de la Universidad ISALUD y pedagoga de la Secretaría Académica de la Universidad.

están sustentados en las vivencias y experiencias previas dando lugar a afirmaciones, a certezas guían la actividad que realizan. En el caso de los docentes universitarios, las creencias se construyen a partir de las experiencias que los profesores han tenido en su propia formación en la universidad, como estudiantes y en su trayectoria como docentes. En tanto las creencias se ponen en juego a la hora de diseñar y llevar a cabo clases concretas, éstas suelen obstaculizar la posibilidad de pensar alternativas posibles a los modos habituales en que se enseña en la universidad. ¿Por qué resulta de suma importancia que los docentes universitarios revisen/ revisemos esas ideas o creencias? Porque consideramos que es una vía posible para avanzar hacia una propuesta sistemática de mejora de la enseñanza, propuesta que redundará en los estudiantes que hoy están en la Universidad y en aquellos que accederán a ella en los próximos años. Consideramos que es una puerta posible y muy fértil para construir una Educación Superior de calidad que logre reinventarse a los modos de enseñar y aprender de nuestros tiempos, logrando encarnar los aportes de las investigaciones que se vienen realizando desde hace ya varias décadas en el campo de la didáctica y de la psicología educacional.

¿Cuáles suelen ser las creencias de los profesores universitarios sobre la enseñanza que consideramos resultan necesarias de revisar para que los estudiantes construyan aprendizajes cada vez más significativos? ¿Qué creen algunos profesores sobre cómo aprenden sus estudiantes? ¿Qué suponen los primeros que deben rea-



lizar los segundos en clase para así aprender? ¿Cómo se ponen en juego estas creencias a la hora de enseñar?

### Algunas creencias que deconstruir

Nos interesa delinear algunas de las creencias que se sostienen en la práctica y en la planificación de los docentes y que, vale la pena decirlo, habitualmente se “tensan” o contradicen con los aportes teóricos vigentes sobre la enseñanza en la universidad:

- Creencia: Enseñar es transmitir contenidos.
- Creencia: El estudiante aprende porque escucha lo que “dice” el profesor y replica lo que este último dice o hace.
- Creencia: Enseñar implica una práctica comunicacional centrada en el docente.
- Creencia: La secuencia privilegiada de la enseñanza es explicación –aplicación o, dicho de otro modo, teoría– práctica.
- Creencia: Todos los estudiantes deben realizar las mismas actividades en simultáneo y abordar los mismos contenidos.

En este artículo abordaremos las primeras creencias enunciadas y en próximos números de la revista continuaremos con las últimas mencionadas.

### Creencia: Enseñar es transmitir contenidos

Una creencia prevalente consiste en plantear la enseñanza como la transmisión de contenidos a los estudiantes, especialmente a través de la explicación. Muchos profesores y profesoras consideran que su tarea central es la transmisión de contenidos específicos. Esto conlleva a suponer que enseñar es básicamente exponer, relatar, contar y mostrar todo lo que se sabe y estudió.

Desde esta creencia un buen docente es aquel que sabe mucho de su disciplina y puede transmitir con “ejemplos concretos” los “gajes del oficio”. La preocupación central es presentar los contenidos en el tiempo estipulado para poder “cubrir el programa entero”. Asociado a esto, a la hora de planificar se valoran más los contenidos que los objetivos o las estrategias de enseñanza, siendo la exposición de tipo magistral o las demostraciones las más utilizadas.

Esta creencia se traduce también en la idea de que cuanto mayor *expertise* en el contenido, mejor docente se será y que ese dominio es suficiente para poder enseñar.

Pensemos en algunas frases que los docentes solemos decir: “voy a dar clase”, “tengo que llegar con el programa”, “no me alcanza el tiempo para tantos contenidos”. ¿Quién debe llegar con el programa? ¿Y para qué? ¿Tiene sentido hoy que los profesores tomen gran parte de la clase estrictamente para decir los contenidos cuando el conocimiento está diseminado en diversos lugares y cambiará rápidamente?

### Creencia: El estudiante aprende porque escucha lo que “dice” el profesor y replica lo que este último dice o hace

La consecuencia de la primera creencia está dada por esta segunda, según la cual el estudiante aprende centralmente a través del discurso del profesor, bajo la premisa que lo más importante es escuchar con atención. Se espera del alumno que repita y replique lo que el primero escuchó u observó lo más fielmente posible al modo en que el docente lo dijo.

Se entiende que la enseñanza es una variable necesaria y suficiente para el aprendizaje. Si se explicó el contenido y el estudiante lo escuchó, entonces lo aprenderá. El docen-

te supone que es él o ella quien “causa” los aprendizajes de los estudiantes a partir de su explicación/demostración. Tal vez resulte beligerante, pero la idea de causalidad de los aprendizajes supone que somos nosotros los que moldeamos, “fabricamos” a los estudiantes. Este es un meollo central que deconstruir.

Si bien algunos profesores portadores de esta creencia pueden llegar a preguntar a los estudiantes lo que recuerdan sobre algún contenido, no consideran necesario trabajar en profundidad con los saberes de los estudiantes en tanto les permiten comprender o interpretar los nuevos contenidos. Nadie hoy diría que el estudiante es una *tábula rasa* que no tiene nada en la cabeza. Sin embargo, en ocasiones podemos comportarnos de esa manera.

Esta creencia se contradice con lo que las investigaciones sobre el aprendizaje plantean hace décadas: que los alumnos siempre cuentan con marcos, preguntas, saberes intuitivos, aún cuando sean erróneos, desde los cuales se aproximan al saber y que, en la medida en que se pongan en juego, la comprensión será mayor.

Reconocer estos aportes implicaría trabajar sistemáticamente con lo que los estudiantes significan respecto de los contenidos.

Asimismo, a veces se le cuestiona a ese mismo estudiante la falta de motivación. Solemos escuchar o decir que los estudiantes no se conectan con la clase, que “no se motivan”. Cabe que nos preguntemos entonces **¿qué esperamos de los estudiantes?** ¿Qué idea de estudiante tenemos? ¿Esperamos que el estudiante se interese más allá de lo que le proponemos? ¿Buscamos un estudiante parecido al que fuimos nosotros/as?

**¿cómo suponemos que se “motiva”?** Las investigaciones sobre la enseñanza plantean que un estudiante se dispone a aprender cuando hay algo que lo desequilibra y lo moviliza.

## Creencia: Enseñar implica una práctica comunicacional centrada en el docente

En las prácticas docentes se puede advertir la creencia que la comunicación debe estar está sostenida y centralizada en el docente. Es él o ella quien define los tiempos, autoriza y habilita (o no) a los estudiantes a participar.

Esta creencia, trae aparejada otras:

1) se supone que se comunica sólo lo que se dice desde la palabra. Puede creerse que como profesores/as sólo transmitimos contenidos, desconociendo que todo comunica, especialmente el lenguaje no verbal, a través de la mirada, los gestos y el uso del espacio. En contraposición a esta creencia, numerosas investigaciones expresan que los estudiantes prestan más atención al lenguaje no verbal que al verbal y que aquello que se transmite es el vínculo que se sostiene con el contenido y con los estudiantes.

2) Se cree que una clase es participativa cuando hay algunos comentarios por parte de los estudiantes. Se entiende por participación una enunciación acotada de los estudiantes.

Si bien difícilmente un docente mencione explícitamente que desea que sus clases estén centradas en su palabra, estas creencias se evidencian en prácticas estructuradas en exposiciones tradicionales (clases magistrales) que tienen la lógica de realizar preguntas al finalizar la presentación o demostraciones de prácticas por parte del profesor, solicitando al estudiante que escuche/observe

y luego replique o repita. Hablamos de docentes que pueden, en ocasiones, presentar alguna actividad pero que no piensan la enseñanza a partir de actividades desafiantes para los estudiantes. Lo que acarrea esta creencia es que los alumnos no aprenden del intercambio y de una participación sistemática, intensa y variada en las clases.

En contrapartida, hace décadas los discursos de la didáctica proponen poner en el centro a los estudiantes con estrategias desafiantes, que presenten situaciones de la realidad, que lleven a los estudiantes a buscar, hipotetizar, intercambiar, trabajando en equipo (tal como estudio de casos, enseñanza basada en problemas, en proyectos, etc.).

El reconocimiento y deconstrucción de las creencias constituye el punto de partida desde el cual aportar a la revalorización personal y colectiva, así como a la mejora de las prácticas docentes en la universidad. La deconstrucción implica una tarea, a veces dolorosa, que supone cuestionar aquello que se tiene arraigado sin cuestionarse

## Reconstruirse como docente

Sabemos que el abordaje de las creencias no es sencillo dado que éstas son resistentes en tanto se plantean como certezas, afirmaciones escasamente revisadas y cuestionadas. Creemos que es fundamental la reflexión continua y sistemática de cada docente sobre sus creencias sobre la enseñanza, en tanto la deconstrucción es la puerta para promover la reconstrucción de la enseñanza, del rol docente en la universidad, de una nueva identidad profesional docente.

Las investigaciones sobre el aprendizaje de los estudiantes desde la Psicología Educacional y desde la Didáctica del Nivel Superior plantean aportes radicalmente diferentes al de las creencias que presentamos previamente.

Entendemos que es un momento en el que se requiere revisar el rol docente centrado en decir lo que sabe, el rol del alumno de quien se espera una escucha pasiva de aquello que presenta el profesor, y que son necesarias estrategias de enseñanza que ubiquen al estudiante en una posición de construcción de conocimiento. Para ello resulta fundamental realizar un viraje que permita un cambio:

- De considerar la enseñanza como una presentación de contenidos a ofrecer oportunidades para que el estudiante haga, muestre, y aprenda.
- De “dar” clase a ofrecer oportunidades para que los otros aprendan.
- De privilegiar únicamente formas de enseñar centradas en la explicación y la demostración del docente a formas que permitan la exploración del estudiante.
- De entender que el estudiante recibe información, que es alguien que no sabe, a entender que la y el alumno construye a partir de lo que él sabe, supone, conoce, y cree en función de sus experiencias previas. El estudiante aprende cuando tiene problemas que lo “retan”, desafían.
- De una comunicación monologada a plantear una enseñanza dialógica.
- De suponer que sólo comunica el lenguaje verbal a entender que todo comunica en la enseñanza. Especialmente entender que como docentes “nos transmitimos”.
- De estrategias de enseñanza centradas en el docente a estrategias centradas en el estudiante.

El reconocimiento y deconstrucción de las creencias constituye el punto de partida desde el cual aportar a la revalorización personal y colectiva, así como a la mejora de las prácticas docentes en la universidad. La deconstrucción implica una tarea, a veces dolorosa, que supone cuestionar aquello que se tiene arraigado sin cuestionarse. No se hace en soledad. Tanto los espacios de reflexión de las carreras, como las formaciones docentes que favorecen estas reflexiones son instancias necesarias para la deconstrucción de creencias.

Entendemos que hoy es imperativo deconstruir la

**Hace décadas los discursos de la didáctica proponen poner en el centro a los estudiantes con estrategias desafiantes, que presenten situaciones de la realidad, que lleven a los estudiantes a buscar, hipotetizar, intercambiar, trabajando en equipo (tal como estudio de casos, enseñanza basada en problemas, en proyectos, etc.).**

enseñanza y el rol docente en la universidad. No podemos seguir sosteniendo creencias que tienen arraigo en la edad media para la universidad de hoy, para los estudiantes, para un conocimiento que ya no solo

lo porta un docente, sino que está al alcance de los propios estudiantes. Necesitamos con urgencia otra enseñanza para los estudiantes de hoy y para las profesiones del futuro. Necesitamos docentes deconstruidos para favorecer mejores aprendizajes en los estudiantes.

En nuestra universidad consideramos que es fundamental advertir, desnaturalizar, y deconstruir estas creencias. Lo hacemos a través de las distintas líneas de acción de la secretaría académica, en la formación del profesorado universitario, así como en los espacios

de intercambio entre docentes de distintas carreras.

En la próxima edición de esta publicación profundizaremos las creencias que fueron mencionadas en este artículo y que aún quedan por analizar. 

## Referencias bibliográficas

- Anijovich, Rebeca, Cappelletti, Graciela, Mora, Silvia y Sabelli, Ma. José (2009), *Transitar la formación docente*. Buenos Aires, Paidós.
- Anijovich, Rebeca y Cappelletti, Graciela (2017), *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires, Paidós.
- Beillerot, Jacky (1996), *La formación de formadores: entre la teoría y la práctica*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Burbules, Nicholas (1999), *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Camilloni, Alicia (1995), “Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación Superior”. Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- Ferry, Gilles (1990), *El trayecto de la formación*. México DF, Paidós.
- Ickowicz, Marcela (2004), “La formación de los profesores en la universidad. Avances de investigación sobre los trayectos de formación para la enseñanza en los profesores universitarios sin formación docente de grado”, en *Revista IICE*, N° 22.
- Maggio, Mariana (2018), *Reinventar el aula universitaria*. Buenos Aires, Paidós.
- Meirieu, Philippe (1998), *Frankenstein educador*. Segunda reimpresión. Barcelona, Alertes.
- Perrenoud, Philippe (2006), *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid, Editorial Popular.
- Zabalza, Miguel Ángel (2009), “Ser profesor universitario hoy”, en *La Cuestión Universitaria*, 5. 2009, pp. 68-80.