



La docencia asimilada a la enseñanza: representaciones de docentes universitarios sobre su profesión

Academic work and teaching: Representations of university teachers about their profession

Natalia Correa

Magíster en Enseñanza Universitaria, Udelar.
Estudiante del Doctorado en Educación, Universidad Autónoma de Madrid.
Coordinadora de la Unidad de Apoyo a la Enseñanza de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, Udelar.

ncorrea@ccee.edu.uy

Historia Editorial

Recibido: 29/02/16
Aceptado: 24/05/17

Citación recomendada

CORREA, Natalia (2017). «Cualidades creativas promovidas en la formación de docentes»
En: InterCambios, Vol. 4, n.º 1.

Resumen

El principal propósito de la presente investigación¹ fue conocer, describir y categorizar las representaciones que tienen algunos docentes de la carrera de Contador Público de la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración (FCEA) acerca de su labor en las aulas universitarias. Al mismo tiempo se buscó conocer y comprender la relación que existe entre estas representaciones, la experiencia docente y la formación didáctica y/o pedagógica. Si bien en la investigación se abordaron las ideas que poseen acerca de la actividad de enseñanza, los sujetos de aprendizaje y la profesión docente, en este artículo se presentan los resultados vinculados al último tópico.

Se adoptó una metodología cualitativa. La estrategia de investigación fue flexible, se utilizó como técnica de recolección de información la entrevista semiestructurada. La muestra fue intencional, estratificada según experiencia docente y formación pedagógica o didáctica de los docentes de la carrera. La salida del campo estuvo marcada por el criterio de saturación teórica.

Entre los hallazgos, se encontró que para los entrevistados la docencia universitaria constituye una profesión secundaria y se advirtió una marcada tendencia a asimilar la docencia con la enseñanza. No se observaron diferencias sustantivas en las representaciones de los entrevistados en relación con la experiencia docente, aunque sí se identificaron en los discursos de los docentes que poseen formación pedagógica o didáctica respecto de quienes no poseen esta formación.

Palabras claves:

Representaciones docentes, Profesión docente, Enseñanza universitaria, Formación docente, Universidad de la República..

Abstract

The main purpose of this research was to understand, describe and categorize the representations that have some teachers of the Accounting degree from the Faculty of Economics and Administration (FCEA) about their work in university classrooms. At the same time we sought to know and understand the relationship between these representations, the teaching experience and the pedagogical or teaching training. The research studied other topics but in this article the representations about teacher profession, that the interviewed have, are presented.

¹ Realizada en el marco de la tesis de Maestría en Enseñanza Universitaria denominada Docencia y enseñanza universitarias: un estudio sobre las representaciones de los docentes de la carrera de Contador Público.

A qualitative methodology was adopted. The research strategy was flexible and the technique for data collection was the semi-structured interview. The sample was intentional, stratified by teaching experience and pedagogical or didactic training of teachers interviewed. The output of the field was marked by the theoretical saturation criterium. As for the findings, it was found that university teaching is a secondary profession and that the interviewed have a strong tendency to assimilate teachers job with teaching. No substantial differences in the representations of those interviewed in connection with the teaching experience were observed, but teachers that have pedagogical or didactics training do have differences in their speeches from those without such training.

Keywords:

Teacher's representations, Teacher profession, Higher education teaching, Teacher training, University of the Republic..

Introducción

El rol docente en la universidad se configura a partir de tres dimensiones: la laboral, la personal y la profesional (Zabalza, 2007). En este artículo nos centramos en la dimensión profesional, pues permite visualizar la docencia universitaria como una actividad compleja en la cual están implicados diversidad de saberes y funciones. En ese sentido, es relevante conocer y analizar, desde su perspectiva, qué funciones debe cumplir el profesorado universitario, cómo se construye su identidad profesional, qué conocimientos debe poseer y cuáles son las necesidades de formación al respecto.

Los estudios del pensamiento del profesor

Los estudios sobre el pensamiento y el conocimiento del profesorado se asientan en la concepción de que los docentes no son meramente técnicos, sino que, en el ejercicio de su profesión, reflexionan sobre su acción y «pertenecen al dominio de estudio de los procesos de formación de los docentes» (Camilloni, 2007: 44). Reciben distintas denominaciones, según el aspecto priorizado: creencias, conocimiento práctico, teorías personales, teorías implícitas, concepciones del profesor, principios de la práctica, conocimiento tácito, teorías del sentido común, representaciones sociales (Marrero, 1993; Porlán *et al.*, 1997; Gómez y Guerra, 2012). En estos estudios, además, existen distintas perspectivas: por un lado, cómo se origi-

nan, y por otro, sus posibilidades de cambio a partir de una formación en didáctica —el problema del cambio conceptual— (Camilloni, 2007).

En esta investigación entendemos las representaciones de los docentes, en sentido amplio, como el conjunto de significados que estos otorgan a un fenómeno (Feixas, 2010). Su importancia radica en que existe una relación entre los procesos de pensamiento y las acciones de los docentes (Clark y Peterson, 1997).

La docencia universitaria como profesión

Comenzar enmarcando la docencia universitaria como profesión permite visualizar la docencia como una actividad compleja en la cual están implicados un conjunto de saberes que tienen diversidad de orígenes y niveles de generalidad (Hativa, 2000). Además, permite distinguir los múltiples perfiles de docentes que conviven en la institución y las distintas funciones que estos deben asumir. En este trabajo se considera al docente universitario como un académico que realiza actividades de enseñanza, investigación y extensión (Errandonea, 1998: 97). Sin embargo, haremos un recorte y nos centraremos en la enseñanza.

En este sentido, el docente universitario es un *profesional polivalente* por la variedad de funciones que tiene asignadas y un *profesional peculiar* por el doble perfil que debe asumir: el científico-técnico y el didáctico (Perera, 2006; Collazo, 2008). Sin embargo, históricamente la universidad ha de-

jado de lado estas cuestiones, es decir, «la identidad de la docencia universitaria, como práctica sociohistórica, se ha construido en relación con la inscripción en un campo académico-institucional y al margen del discurso pedagógico-didáctico» (Collazo, 2008: 15).

La enseñanza en las universidades es ejercida por profesionales de las más variadas áreas de conocimiento (Behrens, 1998) y, por tanto, en los planteles docentes coexisten distintos perfiles. Un modo de describirlos es el que distingue los profesionales que trabajan en su área, los docentes profesionales (con conocimientos pedagógicos) y los docentes investigadores (Boyer, 1990, cit. en Cataldi y Lage, 2004: 30).

En cuanto al grupo de los profesionales de diversas áreas que eligen la docencia como otra profesión, Anijovich *et al.* indican que una alta proporción de ellos «al referirse a su identidad profesional [...] se centran en sus especialidades científicas o técnicas y, en pocas ocasiones, hacen alusión a sus actividades docentes» (2009: 32). Se trata de profesionales que se presentan en la comunidad, por ejemplo, como renombrados médicos, abogados, contadores, ingenieros, arquitectos, bioquímicos (Anijovich, 2009), y su dedicación a la docencia se restringe a algunas horas por semana (Cataldi y Lage, 2004). Su contribución a la enseñanza «assenta-se exatadamente na preciosidade das experiências vivenciadas em sua área de atuação. Como profissionais em exercício, contaminam os alunos com os desafios e as exi-

gências do mundo mercadológico» (Behrens, 1998: 59).

Por otra parte, estos docentes se caracterizan por no siempre estar preocupados por involucrarse en la investigación y la extensión o, incluso, realizar posgrados. En la mayoría de los casos no tuvieron formación pedagógica y solo «propõem a se preparar pedagogicamente quando se deparam com situações desafiadoras em sala de aula» (Behrens, 1998: 60).

En cuanto a los saberes necesarios para enseñar, la literatura plantea que en la universidad forma parte de la identidad docente saber de la disciplina (sea científica, artística o profesional), siendo menos frecuente el reconocimiento de la importancia del saber didáctico. Una visión no profesional de la docencia es, justamente, la que plantea que la enseñanza es un arte que se aprende en la práctica y que por tanto no es necesario formarse. Si bien la práctica es fuente de conocimiento, como en cualquier profesión, no es la única (Zabalza, 2007). Una enseñanza de calidad exige —al menos— el dominio del contenido, un conocimiento didáctico del contenido y un conocimiento psicopedagógico del aprendizaje y del contexto (Shulman, 2001; Tamir, 2005).

Respecto a la formación relevante para enseñar adecuadamente, la literatura plantea que en general los docentes ingresan a la universidad a partir de la valoración de sus antecedentes académicos y profesionales, y que la atención a los conocimientos didácticos y/o pedagógicos es escasa (Fernández Pérez, 2004), a pesar de que son fundamentales en la profesionalización de la docencia (García-Valcárcel, 2001). En tal sentido, predomina el modelo de formación a través de una socialización intuitiva y autodidacta (Benedito *et al.*, 1995), asentada principalmente en la experiencia del docente como estudiante y en los modelos de sus profesores (García Galindo, 1985, cit. en García-Valcárcel, 2001). Si bien no debe descartarse «la capacidad autodidacta del profesorado» (Benedito *et al.*, 1995: 120), una de las consecuencias

es que muchos docentes terminan repitiendo rituales y reproduciendo los modelos pedagógicos con los que fueron formados (Perera, 2006: 35). Esto configura, además, una relación particular entre los docentes y el saber didáctico.

En este sentido, la docencia como práctica profesional para el logro de determinados fines implica el empleo de unos medios que no se basan exclusivamente en la práctica, sino que existen ciertos conocimientos y criterios para la acción de orden más general (Davini, 2008). No es objeto de esta investigación profundizar en el estatus de la didáctica como ciencia, campo en permanente tensión (Camilloni, 1997; Díaz Barriga, 2009). Sin embargo, a los efectos del análisis posterior, a nivel general entendemos la didáctica como un conjunto de teorías cuyos principales propósitos son —además de establecer normas para la acción de enseñar— describir y explicar la enseñanza (Camilloni, 2007: 51), lo cual permite quitar el foco de lo meramente instrumental. Así, el conocimiento didáctico se apoya en tres fuentes: a) los valores y las concepciones pedagógicas, b) el conocimiento disponible por las investigaciones, y c) las prácticas concretas (Davini, 2008: 58-59).

De este modo, con la presente investigación se buscó encontrar, describir y categorizar las representaciones que tienen algunos docentes de la carrera de Contador Público de la FCEA (Udelar) sobre la profesión docente, la actividad de enseñanza y los sujetos de aprendizaje. A la vez se buscó comprender la relación entre estas representaciones, la experiencia docente y la formación didáctica y/o pedagógica. En este artículo, sin embargo, solo se presenta lo referido a las representaciones sobre la docencia.

Metodología

Se adoptó una estrategia de investigación flexible, cuya principal técnica de recolección de información fue la entrevista semiestructurada. Previo

al ingreso al campo se estableció un guion orientador con el propósito de determinar de antemano la principal información a recoger.

En la selección de la muestra se siguió la estrategia de muestreo teórico de Glaser y Strauss (1967, cit. en Flick, 2007). Fue una muestra intencional, estratificada según experiencia docente y antecedentes en formación pedagógica o didáctica. Asimismo, se buscó cubrir un amplio espectro de unidades curriculares de origen con la finalidad de obtener una selección que contemplara situaciones diversas. Dicha selección se realizó bajo la presunción de que gran parte de ellos serían profesionales de las áreas contable o administrativa y que ejercerían la docencia como «profesión secundaria» (Anijovich *et al.*, 2009). Como profesionales, estos docentes tendrían dedicaciones horarias relativamente bajas en la institución y escaso tiempo para su formación pedagógica y didáctica.

El *corpus* está compuesto por 38 entrevistas a docentes de la carrera de Contador Público. Algunos profesores fueron entrevistados en más de una ocasión. El promedio de duración de las entrevistas fue de 30 minutos y fueron transcritas en su totalidad para facilitar el análisis. La salida del campo estuvo marcada por el criterio de saturación teórica (Glaser y Strauss, 1967, cit. en Flick, 2007).

La estrategia de análisis constó de tres etapas: a) identificación de unidades de significado en los discursos, su categorización y codificación; b) recuperación de los segmentos codificados con las categorías emergentes y, a través del método comparativo constante, su confrontación de modo de contrastarlas, precisarlas e integrarlas para reducir la redundancia de categorías, y c) agrupación de las categorías en grandes temas. Se utilizó el software MAXQDA 10.0 portable durante el proceso.

Como se mencionó, presentamos lo trabajado en la categoría *Representaciones acerca de la docencia*, que refiere cómo los entrevistados conceptualizaron y caracterizaron la profesión.

Entre sus dimensiones se encontraron las nociones del docente como transmisor, mediador o facilitador y sus variantes, dependiendo por ejemplo de dónde se coloca el acento (en el estudiante, en el docente, en el conocimiento). Se integraron, asimismo, las menciones a la docencia como vocación (como algo innato, su descubrimiento). Sobre la caracterización de la docencia, se incluyeron aspectos vinculados a la identificación de las características de un buen o mal docente, por ejemplo aquellas relacionadas con el saber disciplinar, el saber didáctico («saber enseñar») y el aprendizaje de los estudiantes. Además, se recogieron expresiones vinculadas con características de orden interpersonal (empatía, paciencia, calidez, comunicación) o de orden profesional (compromiso, responsabilidad, puntualidad). Cabe precisar que esta investigación fue exploratoria y, por tanto, los hallazgos y conclusiones deben ser leídos en esa clave.

Análisis de los resultados

Los docentes entrevistados: su perfil

Para contextualizar el análisis se sintetiza el perfil de los entrevistados, pues gran parte de la literatura relativa a la docencia universitaria se centra en la tensión que existiría entre las funciones de enseñanza e investigación (Benedito *et al.*, 1995; Bain, 2007). La mayoría de los entrevistados ejercen la profesión contable de manera liberal o como empleados; el promedio de dedicación a estas actividades es de 45 horas semanales. Por su parte, la dedicación a la docencia es baja, de 8 horas promedio por semana; la mayoría (25) dedican 10 o menos horas y, si se puede utilizar el concepto de moda, 8 de ellos poseen una dedicación de 3 horas.

Casi la totalidad son contadores públicos; algunos de ellos poseen doble titulación de grado —son también licenciados en Administración o en Economía—. Respecto a su formación de posgrado, 2 docentes poseen

estudios de doctorado, 11 de maestría y 7 poseen diplomas de especialización. Por último, 21 docentes han realizado al menos un curso de formación didáctica brindado por la UAE de FCEA, por el programa de formación pedagógico-didáctica del Área Social y Artística o en alguna institución externa a la Udelar.

Representaciones acerca de la docencia en tanto profesión

En los discursos de los entrevistados aparecen distintos modos de conceptualizar y caracterizar la docencia. Por un lado, el docente es conceptualizado como transmisor, mediador o facilitador. Asimismo, se encuentran reflexiones en cuanto a los aspectos vocacionales de la función. Por otro lado, en lo referido a la caracterización de la docencia, se plantean características del buen y mal docente.

Concepto de docente

Para comenzar, es interesante rescatar las dificultades de los entrevistados para definir qué es un docente en abstracto. En la mayor parte de los casos se evidenció que se definía la docencia a partir de la propia actividad. Las representaciones del docente como transmisor y del docente como facilitador fueron las predominantes.

El docente como transmisor

La amplia mayoría de los entrevistados que conciben al docente como transmisor son docentes que no han realizado cursos de formación pedagógica ni didáctica y poseen más de cinco años de experiencia en la docencia.

Consideramos los siguientes verbos utilizados por los entrevistados con esta concepción: *transmitir, dar, explicar*. Encontramos distintas variantes en relación con esta concepción, dependiendo del lugar del saber —«teórico» o profesional— transmitido: a) las menciones acerca de que el saber

se encuentra en el docente y, por tanto, en quien radica el peso de la relación educativa; b) los planteos en los que se identifica el saber curricular, el «del programa», como aquel que hay que transmitir y en el cual se ve al docente como apoyo, y c) el planteo de la importancia de estimular el acceso autónomo del estudiante al conocimiento debido a que, principalmente, es imposible cubrir todo lo que hay que transmitir durante un curso.

El docente como mediador

En esta concepción, planteada por la minoría de los entrevistados a través de vocablos como *medio* o *intermediario*, el docente aparece como mediador entre el saber —disciplinar, profesional, curricular— y el estudiante. Esta concepción incluye, también, la idea de apoyar a los estudiantes a continuar aprendiendo.

El docente como facilitador

La mayor parte de los entrevistados que conciben al docente como facilitador son docentes que han realizado cursos de formación pedagógica o didáctica y, salvo un caso, poseen más de cinco años de experiencia en la docencia.

Si bien hay diversidad de expresiones utilizadas para caracterizar esta concepción, se optó por la de facilitador debido a que fue la que predominó explícitamente entre los entrevistados, incluyéndose vocablos como *guía, orientador, coach*. Como en el primer caso, existen matices: a) la primera variante coloca el acento en el estudiante y se visualiza el rol del docente como quien debe ayudarlo en su aprendizaje; b) en la segunda se visualiza el acento en el docente mediante expresiones como *coach* y *orientador*, y c) en la tercera se coloca el acento en el rol del docente como guía con relación al conocimiento.

La docencia como vocación

La mayoría de los docentes que ingresaron a la función por vocación

plantean que siempre la tuvieron. Algunos conciben la vocación como algo innato, aunque quienes ingresaron a la función por otros motivos manifiestan que luego la encontraron. La vocación se plantea como principal motivo para decidir realizar cursos de formación docente. Así, si bien la vocación es valorada positivamente, algunos entrevistados visualizan la diversidad de aspectos en juego en la enseñanza y, por tanto, la necesidad de formarse en temas didácticos.

Caracterización del docente

Se recogen aquí los modos en que los entrevistados caracterizan a un buen o mal docente, organizados teniendo en cuenta las expresiones vinculadas con el saber disciplinar, el saber didáctico («saber enseñar»), el aprendizaje de los estudiantes, características de orden interpersonal o de orden profesional. En el cuadro 1 se presentan los principales aspectos mencionados:

Discusión

Si bien docencia y enseñanza no son sinónimas, los entrevistados las conciben como tales. Frecuentemente los entrevistados manifestaron dificultades para definir *docencia* de modo diferente de como definieron *enseñanza*; esto se visualizaba claramente en expresiones como «lo que te venía diciendo», «venimos hablando de eso». Asimismo, se encontraron dificultades para emitir una definición abstracta de *docente*, es decir, para los entrevistados un docente se define a partir de su propia actividad. Al respecto, Jackson señala que, como los profesionales de otras áreas, los docentes «están demasiado atareados haciendo lo que deben hacer como para preocuparse por las definiciones formales de su oficio» (Jackson, 2002: 121). Beillerot plantea que si se imagina que la situación pedagógica está definida por tres polos —saber, alumno y docente—, «entonces, las líneas que

	Buen docente	Mal docente
Saber disciplinar («saber sabio»)	Conoce su materia. Es bueno técnicamente. La enseña correctamente.	Se considera la única fuente de conocimiento. Transmite sin involucrar a los estudiantes.
Saber didáctico	Sabe enseñar.	No «sabe enseñar». No realiza una «transposición didáctica».
Estudiantes	Es abierto a ayudar. Establece un vínculo de confianza. Se preocupa por el aprendizaje.	No se responsabiliza y no se preocupa por el aprendizaje.
Características interpersonales	Empatía Paciencia Calidez Buena comunicación	Soberbio Autoritario No tiene empatía con el estudiante
Características profesionales	Compromiso Responsabilidad Puntualidad	No prepara las clases No se compromete Es impuntual

Cuadro 1. Características del buen y mal docente según los entrevistados
Fuente: Elaboración propia en base a entrevistas.

unen estos tres polos para formar un triángulo definen tres procesos: uno, *enseñar*, privilegia el eje profesor-saber; *formar* privilegia el eje profesor-alumno; *aprender*, privilegia el eje alumno-saber» (Beillerot, 1998: 20). En cuanto a la concepción del docente como transmisor, se encontraron tres variantes. En la primera, el discurso de los entrevistados expresa que el saber transmitido se encuentra en el docente. En la segunda, el saber que se transmite es el de la disciplina. La tercera es aquella en la cual aparecen expresiones en las que se plantea que se busca estimular el acceso autónomo del estudiante al saber. En esta concepción, entonces, se estaría privilegiando la relación del docente con el saber, es decir, el eje de la enseñanza según el planteo de Beillerot. Un docente clásico, siguiendo al autor, está preocupado por la materia, se siente responsable por su enseñanza y «parece estar aceptado que la responsabilidad del aprendizaje se reenvía a los alumnos» (Beillerot, 1998: 20). Aunque en la tercera variante parece haber un corrimiento hacia el eje del

aprendizaje, el centro de los planteos se encuentra en que el docente no puede transmitir todo al alumno en el tiempo destinado al curso. El centro es el docente y lo que este hace «y no en lo que se supone que los estudiantes deben aprender. Según esta concepción habitual, enseñar es algo que los instructores hacen a los estudiantes, normalmente proporcionando verdades sobre la disciplina» (Bain, 2007: 62).

Respecto a la concepción del docente como facilitador se identificaron tres variantes. En la primera el acento está puesto en el estudiante y el rol del docente es ayudarlo en su aprendizaje. En la segunda, el acento está puesto en el docente cuyo rol es orientar. En la tercera, el acento está en el papel del docente en relación con el conocimiento. En esta concepción, siguiendo el planteo de Beillerot, se estaría privilegiando la relación del estudiante con el docente, o sea, el eje privilegiado sería el de la formación: «El trabajo de formador consiste en establecer e implementar procedimientos que le permiten

al adulto aprender. Este es un punto de enfrentamiento muy importante. Los primeros de los que hablé van a acusar a los segundos de descuidar el saber» (Beillerot, 1998: 20–21). Si bien en la tercera variante mencionada podría parecer que hay un corrimiento hacia el eje de la enseñanza —el de la relación docente-conocimiento—, los planteos se centran en la relación docente-estudiante.

La concepción del docente como mediador parecería centrarse en el eje del aprendizaje, pues, en el discurso de los entrevistados, entienden su rol privilegiando la relación del estudiante con el saber.

La amplia mayoría de los entrevistados que conciben al docente como transmisor no poseen formación pedagógica ni didáctica. Si bien es preciso matizar este hallazgo pues no se indagó en profundidad, es interesante compararlo con el perfil de quienes conciben al docente como facilitador, pues la mayor parte de los entrevistados que tienen esta concepción han realizado cursos de alguna índole. No se hallaron diferencias sustanciales en cuanto a la experiencia docente, lo que coincide con los hallazgos de Feixas (2010). No obstante, es relevante mencionar que uno de los entrevistados expresó que su concepto de docencia se fue transformando durante su carrera docente: al inicio se concebía como transmisor y hoy se concibe como facilitador.

La vocación: ¿docente se nace o se hace?

La vocación fue una de las motivaciones por las cuales los entrevistados ingresaron a la docencia. En algunos casos el ingreso estuvo marcado por otros motivos, por ejemplo la invitación de un jefe en el ámbito laboral

que también era docente —algo aparentemente bastante común según muchos entrevistados—. En otros se planteó que la motivación fue devolverle a la sociedad lo aprendido durante y luego de su formación.

En el planteo de la docencia como vocación se identificaron tres aspectos: a) quienes ingresaron a la docencia por vocación y la visualizan como algo innato; b) quienes lo hicieron por otros motivos y descubrieron la vocación durante el ejercicio de la actividad, y c) el papel de la vocación en la decisión de realizar cursos de formación didáctica o pedagógica. Gros y Romañá encontraron en su investigación dos tendencias: «una, más minoritaria, formada por quienes consideran que *se nace* profesor, que es algo innato y por tanto difícil de cambiar o de mejorar si no se poseen las cualidades requeridas. Y, otra, formada por los profesores que piensan que *se aprende* a ser profesor, y por ello, las prácticas deficientes pueden mejorarse» (Gros y Romañá, 1999: 47). Si bien algunos entrevistados identificaron la importancia de acercarse a otro tipo de saberes, no disciplinares, al focalizar en su discurso se menciona con frecuencia que la decisión de realizar cursos de formación didáctica fue en la búsqueda de resolver algún problema puntual de la práctica. Coincidentemente, Behrens plantea que algunos docentes deciden realizar cursos de formación pedagógica solamente cuando encuentran retos concretos en el aula (1998: 60). Así, una de las principales situaciones que configurarían los «estados de disponibilidad»² (Fernández, 2000) sería la identificación de alguna debilidad propia y la expectativa de que un curso ayude a corregirla. La didáctica, vista así, se identificaría con un saber instrumental, técnico.

El buen y el mal docente para los entrevistados: ¿qué los caracteriza?

La caracterización que realizan los entrevistados sobre lo que entienden como un buen docente coincide con los aspectos comunes que Gros y Romañá (1999) encontraron en su estudio. Los entrevistados en esta investigación identificaron que un buen docente es aquel que conoce su materia, la sabe enseñar y lo hace correctamente, está abierto a ayudar al estudiante en su aprendizaje y es empático, paciente, cálido y comunicativo. No se mencionó expresamente la necesidad de poseer o no formación didáctica o pedagógica para ser un buen docente. En el caso del estudio mencionado, las autoras plantearon que para sus entrevistados un buen profesor se caracteriza por: a) dominar la materia, b) saber cómo enseñarla; c) estimular, motivar a los alumnos, y d) la comunicación con los alumnos (Gros y Romañá, 1999: 52–53). En cuanto a otras características, los entrevistados mencionan que un buen docente planifica sus clases, es comprometido, responsable y puntual. En el estudio referido también se menciona que un buen profesor debe —entre otros— preparar bien las clases, resultar accesible a los estudiantes, llegar a clase puntualmente (Gros y Romañá, 1999: 53).

Por otro lado, para los entrevistados un mal docente es quien se considera la única fuente de conocimiento, no sabe enseñar, no se preocupa por el aprendizaje de los estudiantes, es soberbio, autoritario, no prepara las clases, no se compromete, es impuntual, no se interesa por la docencia y solo busca prestigio. Algunas coinciden con las características de un mal docente según la visión de los estudiantes en la metáfora del Dr. Wolf de Bain: «Una persona tras otra nos dijo

2 Fernández plantea que la función de asesor pedagógico en la Universidad surge como necesidad institucional básicamente por la conciencia de una incertidumbre —en este caso de los docentes— y por la consideración de que alguien puede ayudar a disminuirla. Tomando como base esta idea, la autora plantea dos situaciones posibles que configuran lo que ha denominado estados de disponibilidad: «El sujeto puede quedar disponible para recibir asesoramiento por una decisión propia asentada en el marco de libertad que la norma deja a su singular desempeño, o bien la disponibilidad se estructura a partir de una configuración institucional crítica» (Fernández, 2000: 12).

que era arrogante, que no le importaban los estudiantes [...] se mostraba poco dispuesta a responder preguntas» (Bain, 2007: 154).

Es interesante que, para algunos, la motivación para ingresar a la función sería el prestigio asociado al «ser docente universitario» en el ámbito de la profesión contable. Según muchos entrevistados, algunas empresas estimulan a sus empleados a que ingresen a la docencia e, incluso, flexibilizan horarios de trabajo para que puedan llegar más tarde o ausentarse de la oficina para «dar clase».

Conclusiones

En este artículo se presentaron las representaciones de algunos docentes de Contador Público de la FCEA sobre la docencia y se estableció su relación con la experiencia docente y la formación pedagógica o didáctica. Se encontró que para los entrevistados esta constituye una profesión secundaria y, asimismo, se advirtió una marcada tendencia a asimilar la docencia con la enseñanza. Si bien no se observaron diferencias sustantivas entre estas representaciones y la experiencia docente, sí se identificaron interesantes diferencias entre quienes tienen o no dicha formación.

Considerar la dimensión profesional permite establecer las funciones implicadas en la docencia y cómo se construye la identidad profesional. En el nivel universitario son funciones docentes la enseñanza, la investigación, la extensión, la gestión; estas responden a los fines de la Udelar, definidos en su Ley Orgánica. En este sentido, no debería asimilarse un concepto a otro, ya que un docente universitario no es solamente un enseñante. Sin embargo, los entrevistados asocian la docencia con la función de enseñanza y, salvo en un caso, no aparecen menciones a otras funciones. Por consiguiente, los entrevistados no visualizan la docencia como una pro-

fesión polivalente. Posiblemente por esto, las representaciones de docente encontradas en esta investigación están vinculadas con la función de enseñanza: el docente como transmisor, como facilitador —predominantes— y como mediador.

Asimismo, y en tanto la mayoría de los entrevistados dedican un promedio de 45 horas semanales al ejercicio de su profesión contable y un promedio de 8 horas por semana a la enseñanza, puede afirmarse que se trata de su segunda profesión. Sin embargo, no se trata de una profesión mal valorada, pues muchos profesores expresan que han ingresado a la docencia por vocación, actividad que realizan con compromiso. Además, ser docente universitario también es fuente de prestigio en el ámbito de la profesión contable.

La profesionalización docente refiere igualmente a los conocimientos y la formación requeridos. Es unánime entre los entrevistados la valoración del conocimiento de la disciplina que el docente posee y ha aprendido en la profesión contable. Menos mencionados son los saberes didácticos y pedagógicos. Se expresa muy poco la necesidad de formación al respecto³ y, cuando se la menciona, dichos saberes aparecen asociados a un conocimiento instrumental al cual se acercan para resolver problemas concretos de la práctica.

De acuerdo con lo hallado, los docentes que no poseen formación didáctica o pedagógica tienden a concebir al docente como transmisor y quienes sí poseen esta formación tienden a concebir al docente como facilitador. Es necesario precisar, sin embargo, que no se profundizó en si dichas diferencias son efectivamente consecuencia de tal formación. En otras palabras: no se profundizó en el origen de las representaciones sino en su contenido. En este sentido, la investigación presentada aquí fue una exploración primaria y no tuvo la pretensión de explicar los fenómenos. La muestra

no fue representativa del universo sino intencional, por lo que las conclusiones se limitan a ella. Además, se trata de un enfoque discursivo ya que no se analizaron las prácticas de estos docentes.

Los resultados alcanzados tienen ciertas implicaciones tanto a los efectos de profundizar a futuro en la investigación como de las posibles acciones a tomar por la institución.

En materia de investigación, es necesario trascender la fase de exploración hacia la descripción y explicación. Entre otros temas, es importante estudiar si la formación didáctica o pedagógica influye en las concepciones y las prácticas de los docentes y en qué sentido. Asimismo, es crucial ampliar la muestra y analizar otros perfiles docentes, por ejemplo el de docentes investigadores. Por otra parte, es relevante trascender el enfoque discursivo y estudiar, analizar las prácticas de enseñanza de los docentes y la coherencia con sus discursos. Por último, que no se hayan encontrado relaciones sustantivas entre las representaciones de quienes podrían considerarse docentes «novatos» y aquellos que podrían considerarse «expertos» invita a investigar este tópico.

Respecto a posibles acciones institucionales, es preciso diseñar propuestas de formación didáctica y pedagógica que atiendan a la diversidad de perfiles docentes. De este modo, deben desarrollarse instancias dirigidas a docentes que trabajan a tiempo completo fuera de la universidad, poseen cargas horarias muy bajas en la institución y, por tanto, escaso tiempo para formarse. Lo que no puede hacer la institución es, justamente, no ocuparse del tema, pues estas instancias podrían promover la reflexión sobre el rol y las prácticas, ayudar a la diferenciación de la enseñanza y la docencia, y a ver que el aprendizaje no es estrictamente consecuencia de la enseñanza, además de colaborar a desligar la didáctica con la idea de que es un saber meramente instrumental.

3 Esto parece una paradoja, ya que más de la mitad de los entrevistados cuentan con dicha formación.

Referencias bibliográficas

- ANIJOVICH, R.; CAPPELLETTI, G.; MORA, S. y SABELLI, M. J. (2009). *Transitar la formación pedagógica: Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- BAIN, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universitat de Valencia.
- BEHRENS, M. A. (1998). A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. En M. MASETTO (org.), *Docência na universidade* (57-68). Campinas: Papirus.
- BEILLEROT, J. (1998). *La formación de formadores (entre la teoría y la práctica)*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- BENEDITO, V.; FERRER, V. y FERRERES, V. (1995). *La formación universitaria a debate*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- CAMILLONI, A. R. W. de (1997). De herencias, deudas y legados: Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica. En A. R. W. de CAMILLONI, M. C. DAVINI, G. EDELSTEIN, E. LITWIN, M. SOUTO y S. BARCO, *Corrientes didácticas contemporáneas* (17-39). Buenos Aires: Paidós.
- (2007). Los profesores y el saber didáctico. En CAMILLONI, A. R. W. de (comp.), *El saber didáctico* (41-60). Buenos Aires: Paidós.
- CATALDI, Z. y LAGE, F. J. (2004). Un nuevo perfil del profesor universitario. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, 1 (3), 28-33. Recuperado de <http://www.fi.uba.ar/laboratorios/lie/Revista/Articulos/010103/A3oct2004.pdf>. [Consulta 11 de julio de 2015].
- CLARK, Ch. M. y PETERSON, P. L. (1997). Procesos de pensamiento de los profesores. En M. C. WITTRICK (comp.), *La investigación en la enseñanza, III: Profesores y alumnos* (443-539). Barcelona: Paidós.
- COLLAZO, M. (2008). El sentido de la didáctica en la formación docente universitaria. En Universidad de la República, Comisión Sectorial de Enseñanza, *Debates teóricos, metodológicos y políticos sobre la formación docente universitaria*. Montevideo: Universidad de la República, Comisión Sectorial de Enseñanza.
- DAVINI, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza: Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- ERRANDONEA, A. (1998). *La universidad en la encrucijada: Hacia otro modelo de universidad*. Montevideo: Nordan Comunidad.
- FEIXAS, M. (2010). Enfoques y concepciones docentes en la universidad. *RELIEVE*, 16 (2), 1-27. Recuperado de <http://www.uv.es/relieve/v16n2/RELIEVEv16n2_2.htm>. [Consulta 11 de julio de 2015].
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (2004). *Las tareas de la profesión de enseñar. Práctica de la racionalidad curricular: Didáctica aplicable*. Madrid: Siglo XXI.
- FERNÁNDEZ, L. (2000). Prólogo. En E. LUCARELLI (comp.), *El asesor pedagógico en la universidad: de una teoría pedagógica a la práctica en la formación* (11-19). Buenos Aires: Paidós.
- FLICK, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- GARCÍA-VALCÁRCEL, A. (2001). La función docente del profesor universitario, su formación y desarrollo profesional. En A. GARCÍA-VALCÁRCEL (coord.), *Didáctica universitaria* (9-43). Madrid: La Muralla.
- GÓMEZ, V. y GUERRA, P. (2012). Teorías implícitas respecto a la enseñanza y el aprendizaje: ¿Existen diferencias entre profesores en ejercicio y estudiantes de pedagogía? *Estudios Pedagógicos*, 38 (1), 25-43. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173524158001>. [Consulta 11 de julio de 2015].
- GROS, B. y ROMANÁ, T. (1999). *Ser profesor: palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- HATIVA, N. (2000). Teacher thinking, beliefs, and knowledge in higher education: An introduction. *Instructional Science*, 28 (5), 331-334.
- JACKSON, Ph. W. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- MARRERO, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En M. J. RODRIGO, A. RODRÍGUEZ y J. MARRERO, *Las teorías implícitas: Una aproximación al conocimiento cotidiano* (243-276). Madrid: Visor.
- PERERA, H. (2006, junio). Formación permanente del docente universitario: una experiencia en el Área Social de la Udelar. *Conversación*, 15, 34-43.
- PORLÁN ARIZA, R.; RIVERO GARCÍA, A. y MARTÍN DEL POZO, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las Ciencias*, 15 (2), 155-171. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v15n2/02124521v15n2p155.pdf>. [Consulta 11 de julio de 2015].
- SHULMAN, L. (2001). Conocimiento y enseñanza. *Estudios Públicos*, 83, 163-196.
- TAMIR, P. (2005). Conocimiento profesional y personal de los profesores y de los formadores de profesores. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9 (2), 1-10. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART3.pdf>. [Consulta 11 de julio de 2015].
- ZABALZA, M. A. (2007). *La enseñanza universitaria: El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

