

Aprender y enseñar EN EL AULA UNIVERSITARIA, REVISIÓN CRÍTICA DE UNA EXPERIENCIA DE ARTICULACIÓN EN FORMACIÓN DOCENTE¹

¹Esta experiencia ha sido expuesta en el “VIII Congreso Iberoamericano de docencia universitaria y de nivel superior”, UNR, Rosario, 21, 22 y 23 de abril del 2014

**BRAUN, PAULA G.Y
DRAMIS, LILIANA L.
IUSM –PNA-ARGENTINA**

Braun Paula G. Prof. Lic. C. Educación UBA, Mg. Gestión proyectos educativos CAECE. Docente IFDO- IUSM- PNA (Tecnología Educativa; Conducción de los Aprendizajes). Docente de la Especialización en docencia universitaria IUPFA (Corrientes pedagógicas contemporáneas). paulagbraun@gmail.com

Resumen:

La experiencia de articulación disciplinar que analizamos se enmarca en el Profesorado Universitario de la PNA.

En un diálogo interactivo entre “Didáctica I y II”, “Tecnología Educativa”, “Conducción de los Aprendizajes” y “Observación y Práctica de la Enseñanza” nos propusimos considerar *las prácticas docentes* como eje articulador, generando dispositivos para contactarse con éstas en forma graduada, entendiendo que la reflexión en, para y desde la acción posibilita tomar decisiones integrando teoría/práctica. Recuperar las voces de los estudiantes nos ha permitido ir ajustando la experiencia.

Apostamos a formar profesionales que no se limiten a replicar soluciones ensayadas por otros, sino que puedan indagar otras, creativas y pertinentes en lo cotidiano del aula.

Esperamos este trabajo contribuya a abrir espacios de intercambio en otras instituciones cuyo desafío es la formación docente universitaria.

Dramis Liliana L. Maestra Normal Nacional, Prof. Filosofía y Pedagogía, Lic. C. Educación UCALP. Prof. UCA (Residencia, Contenidos Curriculares, Didáctica I). Docente IFDO-IUSM- PNA (Didáctica; Observación y práctica de enseñanza). dramisdafunchio@gmail.com

Palabras claves:

articulación disciplinar, prácticas docentes, acción- reflexión

Problemas y objetivos:

La experiencia que analizamos se enmarca en la Carrera del Profesorado Universitario del Instituto Universitario de Seguridad Marítima, Prefectura Naval Argentina, IFDO (Instituto de Formación Capacitación y Perfeccionamiento docente) Sede CABA. La Carrera agrega al título de los ingresantes dos años de formación pedagógica- didáctica obteniendo el título final de Profesor Universitario en la disciplina de su formación de grado.

Esta experiencia de articulación disciplinar comenzó a gestarse a finales del 2006 en mesas de exámenes de “Didáctica I y II”. Allí detectamos dificultades en la comprensión, sobrecarga teórica y bibliográfica; percibimos que no había una mirada puesta en el desarrollo de competencias acordes al perfil del egresado. Esto nos llevó a interrogarnos: ¿qué/cómo me propongo enseñar? Nos planteamos reorganizar las asignaturas (“Didáctica I y II”, “Tecnología Educativa”, “Conducción de los Aprendizajes” y “Observación y Práctica de la Enseñanza”) desde un eje articulador: **las prácticas docentes**. Teníamos muy claro que si no cambiábamos las prácticas de poco servía que los profesionales estén convencidos de que habría que hacer las cosas de otro modo. Si bien ya estaban establecidas la coordinación vertical/ horizontal y las relaciones diacrónicas/ sincrónicas entre las asignaturas del plan de estudio, era necesario reorganizar en tramos y fases la oferta curricular y brindar la formación requerida para asumir el rol docente y las situaciones que se plantean en la práctica pedagógica desde el inicio de la Carrera. Articular “Conducción de los Aprendizajes” con las “Didácticas” y “Tecnología Educativa” era clave. Propusimos en Primer Año que las “Didácticas” presenten variados enfoques para guiar a los alumnos en propuestas coherentes con su desempeño docente, reflexionando en “Tecnología Educativa” sobre la incorporación y uso crítico de entornos tecnológicos en situaciones de enseñanza y aprendizaje. Como Segundo año avanza hacia las prácticas docentes generamos dispositivos de formación para que el contacto con las mismas sea gradual, desde el comienzo de la Carrera.

Encuadre conceptual sobre el que se basa la experiencia:

Nos preguntamos: ¿cómo se concibe y se construye el conocimiento en cada una de las disciplinas que se enseñan?, ¿cuáles son las estrategias de enseñanza que tenemos que utilizar para que los alumnos adquieran competencias profesionales?, ¿qué relación habría entre el trabajo de cada docente y ese perfil del egresado a lograr? Estas fueron algunas preguntas que guiaron la experiencia de articulación.

1) Se incluyen competencias comunicacionales, empáticas, cognitivas, creativas y técnicas (Lamarra e Iardevlevsky, 2006). Zabalza (2003) plantea la necesidad de la formación en competencias y Perrenoud (2007) señala diez grandes familias de competencias para formarse en la tarea de enseñar.

2) “Las narrativas (...) nos permiten comprender el acto pedagógico de nuevas maneras, nos ayudan a comunicar diferentes ideas a los demás, nos permiten reconocer nuevos sentidos (...) convirtiéndolo así en un valioso instrumento transformador” (Sanjurjo, 2009, p. 141). También ver Edelstein (2011).

3) Entendemos al dispositivo como “artificio, intervención del formador para crear condiciones adecuadas para que quienes participan de él puedan formarse” (Souto, 2011, p. 37).

Una posibilidad, que tiende a extenderse en el campo de la educación, es adoptar un enfoque por competencias. Lamarra e Iardevlevsky (2006)- entre otros- asumen las competencias profesionales como construcciones complejas de saberes y formas de acción que nos permiten responder inteligentemente en diversas situaciones. Buscamos el desarrollo de competencias para el ejercicio docente como profesional de la educación ¹trabajando a partir de representaciones y poniéndonos en contacto con relatos y narraciones de experiencias², para favorecer procesos formativos y de acompañamiento e ir acercándonos a “los gajes del oficio (...), para aceptar el reto de enseñar” (Alliaud, 2009, p. 100) y los problemas éticos de la profesión docente.

Desde hace unos años las propuestas de renovación de planes de estudio han ido incorporando criterios de abordaje interdisciplinarios durante la formación de grado. Sin embargo hay autores que avanzan hacia la “transdisciplina” (Titone, 1997, p. 11), planteando ir más allá de la simple correlación de estructuras de superficie para así reunificar las disciplinas desde principios profundos. El pensamiento no sólo une las disciplinas, sino que las supera y sintetiza en una unidad superior propulsando un pensamiento transdisciplinario. Si bien esta tendencia puede aparecer desde lo prescripto, nos hemos planteado llevarla a la práctica en el currículo en acción, tomando las prácticas docentes como eje de trabajo.

Nos preocupamos en formar en prácticas que respondan a la realidad, sin perder excelencia académica. Compartimos con Altet (2005) que un movimiento de práctica, teoría, análisis, práctica en la formación docente posibilita el paso del oficio artesanal hacia la profesión. Ésta se constituye no sólo por un proceso de racionalización de conocimientos sino por prácticas en situación.

A partir de los dispositivos³ que incorporamos los estudiantes van desarrollando el saber analizar, reflexionar y justificar las decisiones tomadas en situación. Brockbank (2002) comparte con Schön (1992) la necesidad de acompañar la práctica con la reflexión. Nos invitan a tener en cuenta la reflexión sobre la acción, a posterior de ser realizada y en la acción misma, simultáneamente a su realización. Reflexión en, para y desde la acción posibilita tomar decisiones integrando teoría/práctica.

Estas experiencias de formación nos configuran como profesores, ya que las pensamos, planificamos, llevamos a la práctica y evaluamos, tomando luego decisiones. También ayudan a la conformación de los futuros profesionales docentes desde una trama compleja de entrecruzamientos entre pensar, sentir y actuar; cogniciones, afectos y valores. Es el objetivo de las acciones que proponemos acompañar a cada estudiante en sus prácticas, posibilitando que las asuman como pasajes que se deben transitar y dando herramientas para

afrontar la labilidad del residente al encontrarse con situaciones complejas ⁴. Es desde este marco que nos surge la necesidad de buscar respuestas al cómo intervenir inteligentemente para constituir el trayecto de formación docente del Profesorado Universitario de Prefectura Naval Argentina.

Principales acciones:

Revisamos los contenidos de “Didáctica I y II” y “Conducción de los Aprendizajes” haciendo una selección de la bibliografía obligatoria y ajustando la organización del currículo en espiral en miras a que los profesionales cursantes puedan explicitar los fundamentos para su proyecto de enseñanza respondiendo a: ¿qué y cómo me propongo enseñar?, indagando alternativas que permitan ir avanzando hacia una propuesta más coherente y eficaz en su campo disciplinar. Durante las cursadas se retoman y resignifican contenidos y vivencias de las asignaturas que participan de esta experiencia, priorizando la identificación y análisis crítico de rasgos de diferentes enfoques didácticos, delineando modos alternativos de enseñar más allá de prácticas tradicionales de enseñanza. Esta “secuencia compleja con retroactividad” (Steiman, 2008, p. 51) es base en la articulación de acciones. Remarcamos que la posibilidad de articular proyectos de cátedra estuvo favorecida por encuentros espontáneos entre las docentes involucradas, en conjunción con un apoyo institucional unido a un feedback recíproco en pro de estar en mejores condiciones para aprender a enseñar. Se plantean desde el Primer cuatrimestre **escenas escolares** para desde allí reconstruir el sentido de la experiencia vivida como alumnos y/o docentes a través de la narrativa, escritura- reescritura y análisis. Se diseñan presentaciones, se realizan mapas conceptuales, se visita el simulador de navegación, se presentan experiencias de educación a distancia. Se analizan situaciones que incorporan tecnologías preguntándose sobre sus sustentos didácticos y elaborando alternativas de acción que se acerquen a “propuestas de inclusión genuina” (Maggio, 2012, p. 39), considerando que “las prácticas de la enseñanza no pueden ser analizadas a partir del buen uso que se haga o no de las tecnologías” sino que “éstas se hallan implicadas en propuestas didácticas” (Litwin, 2005, p. 34).

Se realizan **observaciones de clases**, coincidiendo con Souto (2011) en la riqueza de la aproximación a instituciones variadas para acercarse al terreno y dar cuenta de su diversidad y con Edelstein (2011) en que las observaciones son ejercicios de análisis de situaciones de práctica de la enseñanza. Con el correr de la experiencia notamos que era necesario orientar a los alumnos para que diferencien el registro objetivo de las interpretaciones de enfoques y vivencias. Siendo conscientes que son procesos complejos, de construcción

4) Souto (2011) refiere a temores, impotencias, desbordes que aparecen al acercarse a las prácticas, dado que allí quedamos expuestos, mostrando la fragilidad del rol.

y deconstrucción decidimos trabajarlos en cada materia.

Las **planificaciones** son abordadas en todas las asignaturas involucradas en la experiencia, con distinto grado de profundidad. Junto con los alumnos se trabaja la toma de conciencia sobre la selección, organización, secuenciación y presentación de las propuestas didácticas que articuladamente realizamos; solicitando luego sus propios proyectos de cátedra (Steiman, 2008), superando la mirada burocrática de dicha herramienta. Reflexión e indagación anteceden y preceden a toda práctica que se realiza y a toda propuesta.

Las micro- clases como dispositivos de carácter anticipatorio⁵ se incorporan de diferente manera en cada espacio curricular, incluyendo la **autoevaluación y coevaluación**. Se comparan estrategias, se recuperan elementos que hayan aparecido en prácticas anteriores. Incluso mientras son desarrolladas se provocan intervenciones para posibilitar, en la acción misma, el ensayo de otras dinámicas/ estrategias que favorezcan la comprensión.

Los **exámenes** (parciales/ finales) retoman situaciones vividas en diferentes asignaturas para, desde la narración y análisis, contribuir a configurar el perfil profesional de cada estudiante.

Las acciones descritas son analizadas y reorganizadas desde la evaluación de su propia realización, desde la intencionalidad perseguida, desde cronogramas y plazos de trabajo, dificultades y emergentes. Alumnos y docentes sabemos que al enfrentarnos con problemas de clases reales hay una vuelta al saber para poder operar.

Estas acciones han sido pensadas concibiéndonos como “soportes y garantes de estas experiencias” (Souto, 2011, p. 46). Reflexionar sobre las prácticas es volver a ellas, “no es la práctica en sí la que forma, sino la vuelta reflexiva y de análisis sobre ella el camino para hacerla inteligible” (Souto, 2011, p. 24). Los dispositivos de análisis y de indagación sobre el proceso de enseñanza constituyen procedimientos de formación que favorecen la construcción del profesionalismo a través del desarrollo de “metahabilidades” (Altet, 2005, p. 54): el saber analizar, reflexionar y justificar. Estas metahabilidades no se aplican a menos que se utilicen y constituyen una posibilidad de modificar las situaciones de enseñanza, siempre que comiencen a utilizarse desde el inicio de la Carrera.

Al no plantearnos la teoría y la práctica como dilema sino como integración coordinada, buscando oportunidades didácticas que resguarden la pertinencia y calidad de las fuentes y situaciones, aplicamos un **questionario semi estructurado** a cursantes y egresados como un intento de sistematizar sus voces y promover el análisis y la retroalimentación de la experiencia. Se reiteran afirmaciones que dicen: *“Estas materias están relacionadas íntimamente*

5) Los dispositivos de anticipación son instancias de formación pre- profesional que permiten anticipar la acción a situaciones posibles, dando espacio para practicar/ reflexionar sobre lo que se practica (Souto, 2011).

no sólo por los programas, sino por los textos y ejemplos dados en clase”, “... brindó contenidos para la inserción en el mundo educativo, para analizar situaciones de clase”, “... amplio y variado abanico de estrategias docentes... real aplicación práctica”, “... propuesta novedosa y bien pensada... con un fin bien marcado”, “Pude planificar y llevarlo a la práctica”, “... los conocimientos se fueron integrando durante el desarrollo de las cursadas y con materias anteriores”, “Desafío de la propuesta de evaluación domiciliaria, integradora de materias”, “Pude enseñar en forma distinta”. Destacan como sugerencia: “**Comencemos antes con las observaciones de clases**”; cuestión que incluimos en cada espacio curricular desde el inicio del cuatrimestre, en este ciclo lectivo.

Un aprendizaje compartido de formadores y alumnos:

Alumnos y docentes aprendimos cómo enseñar, cómo evaluar y evaluarse, reconocimos falencias en las propuestas de cátedra, afrontamos el desafío de verbalizar las representaciones de la profesión y de animar situaciones de aprendizaje y enseñanza considerando la experiencia práctica como motivadora para volver a lo teórico.

La continuidad del proyecto puede llevarnos a diseñar instrumentos de análisis que permitan seguir indagando sobre los procesos de formación docente en esa ida y vuelta del enseñar a enseñar y aprender a enseñar.

Creemos que esta publicación puede contribuir a pensar cómo abrir espacios de diálogo y acción en otras instituciones que tengan como desafío la formación docente en la enseñanza universitaria, generando así el trabajo conjunto y articulado de actores y experiencias.

Referencias:

- Alliaud, A. y Antelo, E. (2009). *Los gajes del oficio*. Buenos Aires: Aique.
- Altet, M. (2005). “La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas”. En: Paquay, L. ***La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias***. México: Fondo de Cultura Económica.
- Brockbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*, Buenos Aires: Paidós.
- Fernández Lamarra, N. e Iardevlevsky, A. (2006). *El plan de estudios y sus componentes fundamentales*. Bolivia: Universidad Autónoma

- G. R. Moreno. Organización Universitaria Interamericana. Instituto gestión y liderazgo universitario (mimeo).
- Litwin, E. (2005) (comp.) ***Tecnologías educativas en tiempos de Internet***. Buenos Aires: Amorrortu.
- Maggio, M. (2012). ***Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad***. Buenos Aires: Paidós.
- Perrenoud, P. (2007). ***Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje***. México: Graó.
- Sanjurjo, L. (Coord.) (2009). ***Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales***. Rosario: Homo Sapiens.
- Schön, D. (1992). ***La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones***. Barcelona: Paidós.
- Souto, M. (2011). La residencia: un espacio múltiple de formación. En: Menghini, Raúl y Negrín, M. (Comp.). *Prácticas y residencias en la formación docente*. Buenos Aires: Baudino.
- Steiman, J. (2008). ***Más didáctica (en educación superior)***. Buenos Aires: UNSAMedita de Universidad Nacional General San Martín.
- Titone, R. (1997). ***Nuevas perspectivas de la didáctica***. Rosario: CEDIE.
- Zabalza, M. (2003). ***Competencias docentes del profesorado universitario***. Madrid: Narcea.