



UNA HERRAMIENTAS DIDÁCTICA PARA LA FORMACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA

1

Elda Monetti
Departamento de Humanidades
Universidad Nacional del Sur
marga@criba.edu.ar

Resumen

En una reciente investigación abordamos el estudio de la enseñanza tal como la organiza y realiza una de las unidades organizacionales predominantes en la universidad Argentina: la cátedra. Más específicamente intentamos comprender los estilos de enseñanza que la cátedra universitaria construye. Es decir, las formas singulares que esta forma organizativa construye en torno a la tarea de enseñar. Como resultado del análisis de los diversos casos estudiados se produjo la enunciación de un conjunto de categorías comunes a la mayor parte de ellos que se transformó en una herramienta de análisis del estilo.

El objetivo de este trabajo es presentar esta herramienta didáctica que consideramos necesaria para pensar acerca de las diversas maneras en que la enseñanza universitaria se realiza así como para proyectar posibles cambios. En este sentido proponemos su utilización como instrumento de análisis de las propias prácticas educativas y fundamento de la toma de decisiones para el docente universitario.

Palabras claves: enseñanza universitaria – cátedra – formación docente universitaria

Presentación

En una reciente investigación² abordamos el estudio de la enseñanza tal como la organiza y realiza una de las unidades organizacionales predominantes en la universidad Argentina: la cátedra. Más específicamente intentamos comprender los estilos de enseñanza que la cátedra universitaria construye. Es decir, las formas singulares que esta forma organizativa construye en torno a la tarea de enseñar. Como resultado del análisis de los diversos casos estudiados se produjo la enunciación de un conjunto de

¹ Ponencia presentada en III Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad "Formación, Sujetos y Prácticas". Universidad Nacional de La Pampa. Abril 2016.

² Nos referimos a la tesis doctoral presentada en la UBA para acceder al título de doctora en el área de educación denominada "El estilo de enseñanza de la cátedra universitaria". La dirección estuvo a cargo de la Dra. Marta Souto

categorías comunes a la mayor parte de ellos que se transformó en una herramienta de análisis del estilo (Monetti, 2015).

El objetivo de este trabajo es presentar esta herramienta didáctica que consideramos necesaria para pensar acerca de las diversas maneras en que la enseñanza universitaria se realiza así como para proyectar posibles cambios. En este sentido proponemos su utilización como instrumento de análisis de las propias prácticas educativas y fundamento de la toma de decisiones para el docente universitario.

Una herramienta de análisis

La enseñanza que despliega la cátedra universitaria³ puede ser analizada a partir de un conjunto de componentes, los cuales al relacionarse entre sí y articularse en un contexto socio histórico institucional van adoptando diversos sentidos. El modelo, así constituido, se puede utilizar como herramienta para el estudio del estilo de enseñanza de la cátedra.

Los componentes que es posible señalar son los siguientes:

- La modalidad de enseñanza.
 - La formación.
 - Los saberes.
 - La relación pedagógica.
 - Las formas y formaciones de lo grupal.
 - La investigación en la enseñanza.
-
- *La modalidad de enseñanza*

Este componente del estilo, presente en todos los casos⁴, refiere a la manera en que la enseñanza se realiza. Se concreta en el espacio y tiempo de la clase.

A partir de las diversas formas que va tomando, es posible pensar en un continuo en el que en un extremo se encuentra una modalidad de transmisión de saberes, centrada en la transferencia de conocimientos y de una cultura disciplinar y profesional, con una intencionalidad focalizada en la comprensión y en algunos casos memorización de saberes, mientras que en el otro extremo se ubica una modalidad centrada en la resolución por parte del estudiante de situaciones que remedan la práctica profesional, con una intencionalidad de construcción de capacidades que puedan transferirse a las prácticas laborales futuras. En este sentido, habría semejanzas con las dos orientaciones acerca de la enseñanza que la didáctica sostiene (Davini, 2008; Díaz Barriga, 2009) y la diferenciación entre mundo de la enseñanza y de la formación que propone Barbier (1999), desde el campo de la formación de adultos. En el caso de la didáctica, una de las modalidades presenta a la enseñanza como instrucción u orientación centrada en el docente, mientras que la segunda la entiende como guía del docente o centrada en el estudiante.

³ La cátedra como una unidad organizacional universitaria (Clark, 1983; Fernández, 1994). Tiene como función básica la docencia, la cual se complementa con la investigación y la extensión. Está conformada por un conjunto de docentes que interactúan a lo largo del tiempo y por grupos de alumnos que van cambiando por ciclo lectivo. Se configura en torno a una disciplina o área de conocimiento, que se constituye en la materia o asignatura que enseña y ocupa un espacio en la currícula de una carrera universitaria. En la mayoría de los casos, el nombre de la cátedra responde al nombre de la materia que enseña.

⁴ El estudio de caso es la metodología utilizada en la investigación. De este modo se seleccionaron cinco cátedras de una universidad argentina.

Entre estos dos extremos es posible encontrar propuestas que combinan aspectos de las modalidades extremas. Así en el desarrollo de la enseñanza en una cátedra se pueden apreciar momentos en los que predomina la modalidad de transmisión de saberes - especialmente en las clases teóricas-, para convertirse en una modalidad centrada en la toma de decisiones del estudiante frente a situaciones de la práctica profesional en las clases prácticas. Otro caso mixto -pero que no responde a la misma lógica- es aquel en el que la modalidad de enseñanza está focalizada en el traspaso de las habilidades que el profesor presenta como modelo operativo al progresivo desempeño independiente del alumno.

Si se analiza la modalidad de enseñanza desde las articulaciones entre los tipos de clases en que la enseñanza se organiza, se pueden apreciar dos criterios de secuenciación de las mismas, independientemente de la modalidad de que se trate. Es posible pensar que estas dos formas de secuenciar las clases se relacionan con una mirada de la enseñanza universitaria desde la lógica educativa-disciplinar, en oposición a una lógica centrada en la práctica profesional como objeto de enseñanza.

En el primer caso responde a una ordenación temporal que sigue la secuenciación dada a los contenidos en la programación, desde una lógica que se podría denominar deductivista, con eje en los procesos educativos: se presentan y explican los conceptos, principios o teorías en la clase teórica primero y en un momento posterior se los retoma en la clase práctica o de Tp. Esta forma de diagramación de las clases es la más común aunque se encuentran casos en que la secuenciación de las clases responde a las necesidades del trabajo profesional alrededor del cual se organizan los procesos educativos.

- *La formación*

La formación aparece como un elemento recurrente que en sus relaciones con otros componentes va tomando diversas formas. Se la define como un proceso de desarrollo personal de un sujeto que se forma a sí mismo por mediaciones. En este sentido, está ligada a las transformaciones identitarias que se producen en los estudiantes. Se presentan dos procesos de formación, uno de ellos refiere a la formación profesional y el otro a la formación para el oficio de estudiante universitario. Ambas, en tanto dinámicas de desarrollo personal, producen transformaciones identitarias que revierten sobre el sí mismo del sujeto, conformando su identidad profesional y estudiantil.

La formación profesional se produce en el interjuego entre los deseos y las expectativas relacionadas con el saber acerca de la profesión que el estudiante busca satisfacer, su experiencia universitaria y la modalidad de enseñanza. En general se producen o promueven procesos identitarios relacionados con la profesión, aun en aquellos casos en que estos procesos se dan por oposición a la propuesta de enseñanza.

El estudiante se apropia de conocimientos, saberes, habilidades, valores, capacidades y destrezas que el docente considera valiosos para su desempeño profesional mediados por su experiencia, deseos y expectativas. Esto se evidencia cuando ocurren disociaciones y contradicciones entre la propuesta de formación y las expectativas de los estudiantes como es el caso donde el deseo de saber y formarse en la profesión elegida por parte del estudiante no encuentra cabida en la modalidad de enseñanza establecida.

En este punto emerge una de las características de la enseñanza universitaria como es su orientación para la formación de profesionales. Esta orientación aparece en la intencionalidad de los docentes, así como en el interés que lleva a los estudiantes a

ingresar a la universidad y surge como aquello que se aprende, como por ejemplo, a trabajar en grupo tal como lo tiene que hacer un ingeniero o a argumentar tal como lo hace un abogado.

Junto con la formación para la profesión, en las cátedras ubicadas en los primeros años de las carreras, el inicio en la formación como estudiante universitario aparece como algo necesario e imprescindible para que el estudiante continúe sus estudios. La experiencia escolar y personal que traen es insuficiente para poder permanecer en la cátedra y en la universidad. Comienzan la afiliación a la universidad, es decir, el proceso por el cual aprenden las reglas implícitas y explícitas, las rutinas para habitar la institución universitaria. Los factores que facilitan este pasaje son las relaciones pedagógicas de acompañamiento y escucha a las necesidades de los estudiantes en los aspectos académicos e incluso personales; las formaciones grupales que se materializan en los espacios de enseñanza en forma espontánea o no y los docentes que se reconocen como figuras identificatorias positivas.

- *Los saberes*

Los saberes constituyen otro componente. Se pueden distinguir diversos tipos. Uno de ellos son los saberes disciplinares que asumen significados diferentes según el posicionamiento epistemológico y la relación con el saber de los docentes de la cátedra. Ocupan un lugar diferente en cada uno de los estilos en función de las relaciones que establecen con los otros componentes, en especial con la modalidad de enseñanza.

Así, cuando la modalidad de enseñanza gira en torno a la formación del estudiante y el objeto de enseñanza es la práctica profesional, los saberes se conciben como herramientas para la resolución de las problemáticas, como por ejemplo asociadas a la producción de cultivos, desde una relación práctica con el saber. En este caso los saberes disciplinares se utilizan y aparecen en los momentos en que se los considera necesarios para resolver dicha problemática.

También es posible que circulen otro grupo de saberes, portado por los estudiantes, que se caracteriza por su oposición al saber a enseñar. La oposición se sustenta en la legitimación otorgada por los docentes al saber a enseñar desde su posicionamiento epistemológico, ya que se presentan como verdades indiscutibles. Se valida una única forma de interpretar el objeto de estudio. Desde una perspectiva didáctica, constituyen los contenidos a enseñar, explícitos y ocultos, referidos no solamente a la disciplina que se enseña, sino también a lo que se espera de los estudiantes y docentes. Aun cuando se imponen como legítimos y verdaderos en las situaciones de enseñanza, los estudiantes pueden o no aceptarlos como tales.

Otro tipo de saberes que es posible encontrar son los saberes de la experiencia. Refieren a la experiencia estudiantil de docentes y estudiantes, así como a la experiencia laboral de los docentes.

En aquellas cátedras en que las prácticas profesionales aparecen como objeto de enseñanza, los saberes de la experiencia son detentados por los docentes y construidos por los estudiantes en las situaciones que remedan la práctica profesional. Refieren a la praxis. Para los estudiantes se convierten en la vivencia de lo que se “lee en los libros”. Son saberes que se transmiten creando situaciones donde los sujetos son puestos en situación de resolver, informarse, conversar, buscar y recibir asesoramiento, guía, consejos, entre otros y sobre todo de vivenciarla. Resultan de una experiencia que es distinta e inédita para cada uno. En este sentido son saberes situados en la acción y se los puede definir como un saber hacer.

Otra manera de agrupar los saberes es por el lugar que ocupa la cátedra en el currículum. En este caso, es posible referirse a saberes básicos y saberes especializados. Los primeros se ubican en espacios curriculares al comienzo de la carrera. Son útiles para presentar, nombrar y explicar en forma sencilla conceptos, procesos y principios que serán retomados en otras materias a lo largo del cursado de la carrera. Incluyen procedimientos, actitudes y valores considerados introductorios o elementales. Se los puede pensar como organizadores de los futuros aprendizajes para el desempeño profesional. Su apropiación da cuenta del comienzo de la formación como tal. Se los considera alejados del campo de la investigación y se mantienen inalterables por largos períodos de tiempo.

Por otro lado, los saberes especializados se encuentran en las cátedras cuya materia está ubicada al promediar o finalizar la carrera. Pertenecen a un área disciplinar o profesional específica. Están asociados a campos de investigación o de labor profesional en los que generalmente los docentes se desempeñan.

Entre los saberes básicos y especializados se supone que existe una graduación de menor a mayor complejidad, de modo que es necesario poseer los primeros para poder aprender los segundos.

- *La relación pedagógica*

La relación pedagógica se define como una relación social que refiere a las interacciones y al vínculo entre el docente y los estudiantes en la situación de enseñanza. En general es posible caracterizarla como una relación asimétrica si se tiene en cuenta la función de saber propia de la enseñanza. Se caracteriza especialmente por la forma en que docentes y estudiantes desempeñan el rol asumido, el lugar que otorgan unos a otros al saber a enseñar y la valoración que se le asigna a la relación. Así, en algunos casos los docentes actúan como coordinadores en los momentos de análisis de las situaciones del mundo laboral para la toma de decisiones, ubicando al estudiante como sujeto con poder de opinar y disentir. Lugar que asume el estudiante y valora por la posibilidad de ser escuchado y de actuar en forma similar a como lo haría un profesional.

Como caso opuesto al anterior, el docente se posiciona como transmisor y dueño de una verdad y el estudiante como receptor de la misma, la imposibilidad de hacerse escuchar y la obligación de aprender un saber dado como único, ligado a la acreditación de la materia, se transforma en una relación de imposición por parte de los docentes y de aceptación - rechazo desde los estudiantes.

En este sentido, con respecto a los roles asumidos por docentes y estudiantes es posible pensarlos como complementarios. El docente como aquel que opera como guía y ayuda o como aquel que impone un saber. En uno u otro caso el estudiante se puede ubicar en un rol participativo y activo o pasivo.

El vínculo que se establece entre el/los estudiantes y el docente tiene un valor fundamental. Desde la perspectiva ética el núcleo central se encuentra en la relación que se establece, la cual da cuenta de “la presencia de otro que nos trasciende como educadores y frente al cual tenemos la obligación de asumir una responsabilidad incondicional más allá de todo contrato posible o reciprocidad” (Bárcena y Melich, 2014: 43).

La relación que se establece entre docente y alumnos va a poner en juego distintos factores que van a posibilitar un vínculo favorecedor u obstaculizador del aprendizaje. Esto dará lugar a la apropiación del conocimiento o a una restricción en el mismo.

- *Las formas y formaciones de lo grupal*

En este componente lo grupal refiere a la red de relaciones que se establecen entre los miembros que integran la cátedra: el equipo docente y los alumnos. El conjunto de estudiantes o docente y estudiantes están en situación de copresencia en función de un saber que se busca transmitir, aprender, compartir, construir, investigar. Supone la creación de un espacio intersubjetivo creado a partir de la interacción a nivel funcional, simbólico e imaginario, con una finalidad relacionada con el enseñar, el aprender y el investigar en la cátedra universitaria que da sentido al encuentro. En el campo de lo grupal, diversas formas advienen, desde grupos efímeros entre estudiantes que se constituyen como tales para resolver el trabajo práctico en las clases de Tp, hasta grupos consolidados que en las mismas clases sostienen el aprendizaje individual. Entre los docentes, es posible encontrar grupos cohesionados a la manera de un clan, que se constituye en un grupo de trabajo restringido, consolidado en el tiempo con alta cohesión y fuertes lazos afectivos liderados por un profesor titular. En todos los casos en que surge un grupo docente de trabajo, su tarea principal gira en torno a la enseñanza, mientras que algunas veces también se comparten tareas de investigación. La armonía o el conflicto es otra manera de analizar lo grupal. Tanto en la aparición de agrupamientos armónicos, activos, proactivos, interesados en lo común como en otros caracterizados por el conflicto de intereses y la división.

- *La investigación en la enseñanza*

La docencia y la investigación constituyen dos de las actividades centrales de la universidad. En la enseñanza de la cátedra en todos los casos, la investigación se revela de alguna manera, estableciendo tres formas de relaciones con la enseñanza.

La primera de ellas se podría definir como una relación de desconocimiento, la investigación aparece como una actividad que realizan los docentes sin relación con la enseñanza. La investigación está ausente de los espacios de enseñanza, aunque aparece como relevante en las historias académicas de los docentes.

La segunda es una relación que podríamos denominar de transmisión. Los resultados de la investigación realizada por los docentes se transforman en el objeto de saber a enseñar.

La tercera es una relación de integración (Robertson y Bond, 2008). En la enseñanza, se reproducen situaciones en que los estudiantes deben ser capaces de realizar actividades tal como lo haría un investigador. En estos casos los docentes proponen a los estudiantes cuestionar el saber, realizar hipótesis, definir problemas acerca de lo observado, entre otras.

Un aspecto interesante es el sentido que toma la investigación en propuestas didácticas que giran en torno a la formación para la profesión. Se realizan actividades de investigación y producción de conocimientos científicos, pero no son reconocidas como tales por docentes y estudiantes, ya que al centrarse la enseñanza en torno a la práctica profesional se considera que la investigación no es una tarea que se pueda realizar en ese contexto.

Los componentes descriptos se articulan en un contexto socio histórico institucional. Así, el saber como interpretación de la norma o la conformación de un grupo de trabajo

en torno a la docencia y la investigación refieren a componentes que toman un valor de innovación con respecto al contexto institucional, en la medida en que no es algo esperado o habitual en la enseñanza de una cátedra en su departamento o facultad. El contexto puede resignificar el mismo rasgo. En el mismo sentido, el valor que toma la modalidad de enseñanza para estudiantes y docentes está vinculado a las características de las prácticas de enseñanza que se desarrollan en los espacios curriculares de la carrera en que está inserta la cátedra.

Un herramienta para la formación docente

Una de los objetivos de la didáctica universitaria consiste en la construcción de conocimientos acerca de la enseñanza universitaria. Las conceptualizaciones teóricas ocupan un lugar privilegiado como herramientas que ayudan a mostrar, a descubrir significados que no se podrían revelar de otra forma, permitiendo el enriquecimiento de la mirada y la profundidad en la comprensión (Monetti. 2012) En este sentido, una de las cuestiones centrales para los espacios de formación docente universitaria es la disponibilidad de marcos teóricos que actúen como mediadores en la desnaturalización de las prácticas establecidas y en la búsqueda de formas, maneras de ejercer la docencia. Esperamos que la herramienta descrita sirva como instrumento para realizar esta tarea.

Bibliografía

- Barbier, J. M. (1999). *Prácticas de Formación, Evaluación y análisis*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Bárcena, F. y Melich, J.-C. (2014). *La educación como acontecimiento ético*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Clark, B. (1983). *El sistema de educación superior*. México: Nueva Imagen.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza*. Buenos Aires: Santillana.
- Díaz Barriga, Á. (2009). *Pensar la didáctica*. Buenos Aires: Amorrortu
- Fernández, L. (1994). *Instituciones Educativas*. Buenos Aires: Paidós.
- Monetti, E. (2012). De la acción a la problematización: el asesor pedagógico como constructor de conocimiento. En Lucarelli E. y Finkelstein, C. (compiladoras) *El asesor pedagógico en la universidad*. PP. 164-169. Buenos Aires: Miño y Dávila .
- Monetti, E. (2015). *La didáctica de las cátedras universitarias. Estilos de enseñanza y planificación de clases*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Robertson, J. & Bond, C. (2008). Formas de ser en la universidad. En Barnett, R. *Para una transformación de la universidad*. España: Octaedro.