

Una propuesta de formación a la docencia universitaria

ANA VERNENGO
Coordinadora Pedagógica, Programa de Desarrollo de Habilidades Docentes
Universidad de Belgrano

MILENA RAMALLO
Docente investigadora, Área de Investigación en Educación Superior
Universidad de Belgrano

1. La formación pedagógica en la Universidad de Belgrano

Desde 1992, la Universidad de Belgrano viene desarrollando el Programa de Desarrollo de Habilidades Docentes dirigido a sus docentes y a sus adscriptos¹. La propuesta tiene como meta fundamental brindar un espacio de reflexión sobre el proceso de enseñanza –aprendizaje en la universidad y de entrenamiento en el uso de metodologías de enseñanza. La necesidad de brindar este espacio de capacitación se debe a que muchos de los profesores carecen de la formación pedagógica necesaria para un desempeño adecuado, y es sobre esta carencia que la institución considera importante intervenir a fin de garantizar la calidad de la enseñanza en sus aulas.

En el Programa de Desarrollo de Habilidades Docentes se organizan cursos cortos, de 4 a 6 encuentros, de dos horas, sobre temáticas específicas, tales como:

- Didáctica general: elaboración de programas de enseñanza. Organización de la enseñanza. Evaluación del aprendizaje.
- Entrenamiento en el uso de metodologías de enseñanza: coordinación de grupos, método de casos, técnica de debate, aprendizaje basado en resolución de problemas, trabajo colaborativo, técnicas de comunicación oral, etc.
- Alfabetización en el uso de herramientas digitales aplicadas a la enseñanza: cátedra virtual, biblioteca digital, trabajo colaborativo, uso de *blogs*, *websquest*, *wikis*, foros, buscadores de Internet, videoconferencia, formación de tutores a distancia.
- Didácticas específicas: ciencias naturales, matemática, ciencias sociales y diseño.
- Problemas actuales sobre la enseñanza, considerados por la Universidad como importantes para tratar con sus docentes: el desarrollo de competencias genéricas y específicas, la motivación en el aula, las dificultades en la comprensión lectora de los alumnos (los jóvenes de hoy), la enseñanza para la comprensión, los sistemas de evaluación de la calidad y acreditación y el uso indebido de citas de Internet, etc.

¹ Participan aproximadamente 200 profesores por año, quienes representan un poco menos del 20% del plantel docente.

Los cursos son de carácter voluntario y, si bien se toman en cuenta para la promoción docente no son definitivos ya que no existe un sistema de créditos con dicho fin. Entendemos que el carácter voluntario de los cursos es parte fundamental de la idiosincrasia de la capacitación, debido a que se espera que los docentes que participan del Programa estén movilizados por un interés genuino y que sea un producto de la motivación para mejorar su desempeño en el aula, independientemente del tipo de recompensas externas (como es la asignación de puntaje para la promoción).

Otro rasgo de interés es la composición de los grupos de los cursos. Asisten docentes y adscriptos provenientes de diferentes carreras² y de distintas categorías docentes³. La heterogeneidad en la conformación de los grupos es observada por los coordinadores de los cursos como un valor intrínseco en el que se ponen en juego creencias, ideas, conocimientos y experiencias que muestran un repertorio de las distintas 'formas de hacer y pensar', enriqueciendo el universo propio. De esta manera, la interdisciplinariedad y el caudal de experiencias individuales son compartidos en una tarea común: la reflexión colectiva.

Los cursos están a cargo de coordinadores con experiencia en capacitación de profesores universitarios a quienes se compromete a respetar las siguientes consignas de trabajo a fin de dar unidad a todos los cursos. Tales consignas hacen referencia a:

- Aprovechar la formación interdisciplinaria de los docentes a través de actividades en las que se expongan las diferentes narrativas a fin de favorecer la apertura de miradas en el tratamiento de los objetos de conocimiento a enseñar. Para ello la habilidad del coordinador debe basarse en el metaanálisis de la experiencia y en la reorganización en categorías superiores de 'lo que se habla y se hace' en el curso. Además, se pretenden mejorar los niveles de comprensión de las acciones de enseñanza para promover el cambio de los supuestos de los docentes respecto a la enseñanza y el aprendizaje plasmados en sus prácticas.
- Aprovechar las experiencias de los participantes en el aula y, a partir de las mismas, brindar herramientas técnico- metodológicas para su mejora.
- Todos los cursos deben finalizar con una propuesta concreta para ser aplicada en el curso a cargo. Ésta será la instancia de evaluación.

El curso que describiremos a continuación es el de "Iniciación a la Docencia Universitaria" realizado en el primer cuatrimestre del 2008. Este curso está destinado a los adscriptos que desean ingresar al plantel docente de la UB. Es la única instancia de capacitación del Programa con carácter obligatorio, su duración es de 10 reuniones y su propósito es analizar el rol del docente universitario y crear un espacio de reflexión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de las prácticas de los docentes.

² La UB cuenta con 7 Facultades y 3 escuelas de Postgrado. Se dictan carreras de pregrado, grado y postgrado y se incluyen modalidades de cursado presenciales y a distancia.

³ Profesor Titular, adjunto, JTP y Coordinador Docente.

2. Iniciar la actividad docente en la universidad

Seguidamente se desarrollan los supuestos principales sobre los que se basó el programa del curso de Iniciación a la Docencia Universitaria 2008.

Primer supuesto: Trabajo con los supuestos previos de los propios participantes sobre el 'ser docente universitario'.

En cada encuentro se comenzó la actividad del curso con la puesta en práctica de un juego para poder establecer un diálogo más fluido con los participantes y entre ellos, y conocer alguna característica de su personalidad. Uno de los juegos que más entusiasmo generó consistió en que todos los profesores sacaran tres cosas que llevaran en su cartera o en el bolsillo. Luego, cada uno diría a los demás, por qué llevaba consigo tales cosas (razones prácticas, emocionales, etc.) indicando cuál de los tres objetos tenía mayor valor afectivo para él y por qué. Los demás podían hacerle preguntas. Las reacciones del grupo fueron diversas, algunos objetos compartidos en público tenían valor afectivo (fotos, portalápices de la escuela primaria), otros un valor práctico (teléfono celular, agenda, llaves, anteojos), en cambio, otros un valor económico (billete). El juego fue muy positivo, se formularon preguntas entre ellos haciendo que se conocieran mejor y que se rompiera el hielo inicial de la clase.

El trabajo sobre las ideas previas acerca de la enseñanza y el aprendizaje universitarios consistió en una recuperación de las vivencias de los participantes de su época como estudiantes, a fin de poder intercambiar experiencias de aprendizaje y de enseñanza de ciertos contenidos. Así, por ejemplo, se les preguntó, ¿cómo aprendieron y cómo les enseñaron algunos contenidos durante su trayectoria educativa: las tablas de multiplicar, los planetas del sistema solar, etc.?, ¿para qué los aprendieron? Se les preguntaba si era posible que lo hubiesen aprendido de otra manera o si el docente los podría haber enseñando también de otro modo, cuáles creían, según ellos, que eran las finalidades implícitas de esas situaciones de enseñanza y aprendizaje, qué rol cumplían los docentes y qué rol los alumnos en tales procesos, etc. Estas aproximaciones al conocimiento de las concepciones les permitieron reconocer modelos y nociones contrapuestas acerca de la enseñanza y el aprendizaje y poder analizarlas desde el contexto en que los docentes ejercen su práctica. Sumado a esto, se les planteó también que pensasen cómo ellos enseñaban ciertos contenidos en sus asignaturas actuales, si se acercaban a aquellos modelos recordados de 'ser docente', cómo veían a sus alumnos, qué tratamiento hacían de los contenidos, cómo seleccionaban la bibliografía (en base a qué criterios), qué modos de evaluación utilizaban y por qué. Todo esto, teniendo siempre en cuenta la especificidad de cada disciplina⁴.

A través de sus experiencias, aún como estudiantes, surgieron ideas sobre:

- -el papel protagónico del docente frente a la enseñanza de los contenidos, en el que el alumno sólo era mero receptor de los conocimientos impartidos por aquel,
- -el modo de evaluación aplicado para medir el logro de los objetivos mediante pruebas objetivas y finales,

⁴ Es preciso aclarar que los profesores que asisten al curso pertenecen a distintas carreras de grado, por ejemplo: Abogacía, Arquitectura, Psicología, Ciencias Económicas, entre otras.

- -la selección de algunos contenidos por parte de los docentes a partir de los intereses de los alumnos,
- -el lugar del docente como mediador entre el contenido y los alumnos, proporcionando las ayudas necesarias para que éstos avancen progresivamente, entre otras.

A medida que los participantes en el curso trataban de recordar sus vivencias escolares, comentaban anécdotas sobre los docentes y sus compañeros de curso de aquel momento.

Esta experiencia sirve para mostrar la dinámica del curso, como así también otras estrategias metodológicas implementadas permitieron la explicación de distintos enfoques de la enseñanza y el aprendizaje. Por ejemplo, se observó un vídeo sobre dos situaciones de prácticas docentes. La consigna consistía en evaluar los siguientes elementos en ambas situaciones: el uso del tiempo, la organización del espacio, los recursos, el protagonismo de los actores: alumnos y docente, el contenido, el tamaño del grupo, el clima de la situación. El material presentado permitió extraer las ideas consideradas más significativas y se pudo rescatar sus conocimientos y puntos de vista respecto de la temática abordada. Se les preguntó además si estaban de acuerdo con la forma de tratamiento de los contenidos. Si cambiarían algo de esa modalidad. Qué y por qué. En definitiva, que pudieran analizar la tarea docente teniendo en cuenta una multiplicidad de aspectos y que ellos, en tanto docentes, pudieran expresar cómo se ven a sí mismos en sus propias prácticas.

Segundo supuesto: Constitución de un marco para la acción donde se trabajen diversos aspectos de la problemática de la formación pedagógica del profesor universitario.

¿Qué necesita un docente universitario sin formación pedagógica?

Cuando uno piensa en el diseño de un curso destinado a profesores universitarios con escasa o nula preparación pedagógica, intenta definir desde sus propias concepciones aquello más útil o más relevante a la hora de diseñar una clase o de estar frente a los alumnos en el aula. De este modo, la selección de los ejes del programa del curso de "Iniciación a la Docencia Universitaria" estuvo orientada a analizar y reflexionar sobre el rol de docente universitario frente a la enseñanza, al aprendizaje y a la situación áulica, con la finalidad de introducir a los jóvenes docentes en la problemática de la formación pedagógica de la vida universitaria. Seguidamente se presenta un bosquejo de las temáticas incluidas en el curso.

Contenidos del Curso de Iniciación a la Docencia Universitaria

Eje: Práctica de la enseñanza

- Concepciones y creencias de los docentes sobre el concepto de 'enseñar'.

Concepto de enseñar (centrado en el docente, los contenidos, los métodos o el alumno). Estrategias de enseñanza y perfil profesional a promover. Analizar diferentes estilos docente en relación a una propuesta de enseñanza.

Eje: Concepciones de aprendizaje y sus elementos

- Concepciones de los docentes sobre el concepto de 'aprender'
- Conceptos de aprendizaje. Aprendizaje asociativo, aprendizaje constructivo, Cambio conceptual

- Componentes del aprendizaje. Motivación y uso de estrategias cognitivas en los estudiantes universitarios. Motivación (intrínseca y extrínseca) – Tipos de metas – Factores que repercuten en la motivación – Interés y esfuerzo –
- El lugar del docente como facilitador y orientador del aprendizaje.

Eje: Situación áulica

- Modelos docentes y clima en la clase.
- Competencias genéricas del docente universitario.
- Competencias específicas: elaborar programas de asignaturas, diseñar actividades en el aula, evaluar, escuchar, ser claro, utilizar TIC, saber el contenido, conocer técnicas de enseñanza, etc.-
- Práctica docente en la Universidad y calidad educativa.

La intención principal de este curso fue intentar transmitir experiencias, conocimientos, valores con los materiales que teníamos a nuestro alcance. Por lo tanto se intentó abordar temas que pudieran conectar a los participantes con su práctica cotidiana. Lo que sigue es un relato, a modo de ejemplo, del abordaje de algunos de los contenidos del curso; entre ellos, la motivación en el aprendizaje, la planificación de las clases y el trabajo de las competencias desarrolladas en las asignaturas.

Para el tratamiento del tema de motivación se realizaron explicaciones conceptuales, de modo de poder pensar en un uso concreto en sus prácticas de enseñanza. Se proyectaron, a través de filmas, los tipos de metas que persiguen los alumnos a la hora de afrontar las actividades académicas. Por ejemplo 'metas relacionadas con la tarea' propuesta por el docente (trata sobre el deseo de aumentar la propia capacidad hacia el aprendizaje, sobre la tarea que se desea realizar porque uno la ha elegido, sobre la necesidad de sentirse parte de la tarea), 'metas relacionadas con el yo' (poder experimentar que se es mejor que otros o al menos que no se es peor que los demás), 'metas relacionadas con la valoración social' (experimentar la aprobación de los padres, de docentes, compañeros y de evitar toda situación de rechazo), y 'metas relacionadas con la consecución de recompensas externas' (lograr recompensas tangibles e intangibles por haber realizado exitosamente la tarea). Mediante esta tipología se buscó analizar como ellos veían a sus propios alumnos, y poder identificar las metas prevalecientes que perseguían, a través de las que eran más visibles según su comportamiento. A medida que analizaban sus prácticas en cuanto a las metas, se les formulaban preguntas referidas a aspectos que repercuten en la motivación, algunas de ellas se explicitan a continuación:

- Cuando inician una clase o una tarea: ¿plantean interrogantes, situación problema o pasan directamente a explicar el tema? ¿Presentan situaciones que despierten el interés o la atención de sus alumnos? ¿Explican el objetivo a lograr con la actividad que proponen? ¿Señalan para qué puede ser útil 'en concreto' aprender lo que se pretende enseñar? ¿Ayudan a evocar las nociones previas de sus alumnos sobre el tema sin importar que sean correctas o incorrectas?
- Cuando explican un tema: ¿cuentan lo que saben o ayudan a sus alumnos a que vayan asimilando paulatinamente los nuevos conocimientos? ¿Facilitan la comprensión a través de ilustraciones y de ejemplos? ¿Dan lugar a la participación de sus alumnos? ¿Cómo reaccionan si las intervenciones de los alumnos demuestran desconocimiento?

En cuanto a la temática de la planificación de la enseñanza, ésta estuvo pensada desde un enfoque práctico, es decir, poder brindar a los profesores una herramienta de trabajo de preparación para poder actuar en el aula y anticipar actividades, problemas, recursos, mecanismos de intervención, etc., siempre teniendo presente el marco de ciertas condiciones institucionales limitantes y posibilitadoras de lo que uno quiere realizar. El tema de la planificación de la enseñanza se presentó a través de diapositivas en *powerpoint* mostrando ideas tales como:

- Que una planificación no significa una aplicación directa de lo previamente planeado.
- Que la situación de enseñanza suele ser mucho más compleja que la de la etapa de planificación, ya que el razonamiento que hacemos en el momento de planificar suele estar sujeto a circunstancias muy distintas a las condiciones en las que enseñamos.
- Que la planificación es un proceso cíclico, que implica un proceso de toma de decisiones constante, que requiere de revisiones y análisis.

Ante este tema los profesores manifestaban cierto desconocimiento, ya que eran muy pocos los que planificaban sus clases, y esto llama nuestra atención, principalmente porque se trata de docentes ‘novatos’, con escasa experiencia en el ejercicio y en el dominio de la materia, por lo que se cree que necesitan tener un mayor control sobre sus enseñanzas y los imprevistos que pudieran surgir en ella.

Se les planteó que pudieran reflexionar sobre algunos aspectos que intervienen en sus prácticas de enseñanza y más específicamente en su pensamiento a la hora de diseñar una clase: qué tema tengo que dar la próxima clase, cómo lo voy a trabajar, para qué es necesario que lo aprendan, etc.

Del debate de sus reflexiones se identificaron varios elementos intervinientes, por ejemplo: era muy importante tener en cuenta la experiencia del docente (si tenían un año o dos de experiencia en la cátedra contaban con más recursos para poder abordar ciertos contenidos y se veía alguna forma personal de interpretar el trabajo de esos contenidos), la formación disciplinar (por lo general estos docentes se incorporaron a sus cátedras porque habían tenido un buen rendimiento en su experiencia como alumnos y por interés en los contenidos de la asignatura dada la orientación profesional), el programa de la materia (reconocían que el currículo oficial era un aspecto condicionante de sus prácticas y que era algo para ser cumplido en el tiempo previsto), la institución (vista también como un marco de trabajo que determina ciertas condiciones de acción).

Con respecto al tema de las competencias, el tratamiento se efectuó a partir de la lectura de algunas citas, de diferentes autores, que expresan la importancia actual que posee este tema en la formación de profesionales, por ejemplo: “El conocimiento es la fuerza motriz del nuevo modelo productivo”, “Las tecnologías de la información modelan el mundo actual al crear lo que se llama ‘sociedad informacional’ por la forma novedosa con que estas tecnologías permiten manejar la información”, “Formación profesional es formación para el empleo, promover el desarrollo de competencias acordes con la oferta de puestos de trabajo”. A partir de la lectura de las citas la actividad consistió en:

- a) Reflexionar grupalmente llegando a un acuerdo y a una definición compartida acerca de por qué se da tanta importancia al conocimiento en la sociedad actual, qué significa competencias y formación para el trabajo.

- b) Pensar en estas definiciones teniendo en cuenta cuestiones tales como:
 - ✓ ¿Qué tipo de competencias se forman en sus asignaturas?
 - ✓ ¿En qué se basan las actividades para formar competencias?
 - ✓ ¿Qué factores pueden determinar que una persona sea más competente que otra?
 - ✓ ¿Qué implica que una persona tenga más competencias que otra?

La participación de los profesores en esta tarea fue activa, manifestaban su interés por este tema y desconocimiento por la diversidad de encuadres teóricos que lo sustentan. Algunos participantes dijeron no trabajar en sus asignaturas desde la formación de competencias, sino quedarse en el plano de los conocimientos y de algunas actitudes. Otros creían que forman competencias de un modo no consciente, ya que diseñaban actividades apuntadas a desarrollar destrezas, conocimientos, valores y saber aplicar todo esto en el momento oportuno.

También se les presentó un ejemplo de las competencias genéricas requeridas en las carreras de ingeniería, mostrando una clasificación de las mismas y pretendiendo que los profesores comparen estas competencias con las de sus profesiones: si es posible definir competencias genéricas, ¿cuáles serían las más requeridas en el mundo productivo?; si es posible identificar distintos tipos de competencias para sus profesiones, ¿qué acciones comprenderían? entre otras.

Mediante las preguntas que se les formuló se logró analizar el tema desde la propia práctica, además de discutir grupalmente y llegar a un acuerdo con respecto a la necesidad de la inclusión de esta temática en la organización de sus asignaturas.

La propuesta de evaluación del curso se dividió en dos partes, una escrita, que consistió en representar a través de una imagen (podían utilizar un dibujo, recortar fotografías de revistas u otras fuentes) el tipo de docente que se imagina ser, incluyendo además una explicación de esta idea. A partir de la imagen debían elaborar una propuesta de enseñanza en la que se definieran, previamente, diferentes concepciones de: enseñanza, aprendizaje, alumno, contenido, metodología, evaluación. La propuesta debía tener en cuenta los siguientes ítem: a) Seleccionar un tema del programa de su asignatura. b) Formular los objetivos. c) Elaborar la metodología que se empleará. d) Describir los recursos didácticos a utilizar. e) Informar sobre la bibliografía. La otra parte de la evaluación fue oral, donde los profesores debían exponer, en 15 minutos, 'algún aspecto de su propuesta' considerado relevante por ellos para poder compartirlo con el resto del grupo. Para dicha exposición podían utilizar los recursos que quisieran.

Este tipo de trabajo de evaluación les permitió analizar los puntos fuertes y débiles de sus propuestas, realizar un ejemplo de planificación (con mucho esfuerzo) siguiendo una serie de pasos y compartir con el grupo un trabajo de producción personal a través de un modo de presentación original para ellos.

Tercer y cuarto supuestos: fueron agrupados ya que se encuentran relacionados y abordan facetas de un mismo objeto de estudio: la reflexión sobre la práctica docente.

3º Mejorar la capacidad de observación y análisis de las situaciones en el aula universitaria con la finalidad de facilitar la paulatina distinción de variables que intervienen en la práctica docente y su impacto en el aprendizaje.

4º) Realizar un metaanálisis, en cada encuentro, con la finalidad de reconstruir, a partir de la experiencia recientemente vivida, ciertos tópicos tales como: ¿cuál fue el propósito del encuentro? ¿Cómo se presentaron y desarrollaron los contenidos a enseñar? ¿Cuáles fueron las estrategias de enseñanza? ¿Cómo fue el desempeño docente? ¿Qué tipo de aprendizaje se favoreció? ¿Cuáles fueron las fortalezas y las debilidades?

El tema central de estos supuestos alude a la tarea de reflexión como un modo particular de abordar y construir conocimientos. Las propuestas de trabajo en relación a este tema, que fue considerado transversal a los contenidos de este curso, apuntaron a posibilitar que los profesores interioricen la disposición y la habilidad para estudiar, comprender y perfeccionar su práctica docente, buscando formar docentes capaces de indagar situaciones, contextos y sujetos, y que les permita tomar decisiones congruentes y sustentables.

De las actividades propuestas para lograr este objetivo describiremos una que nos pareció significativa por las respuestas dadas y las reacciones físicas (gestuales, corporales) que provocó en los docentes.

La estructura de la actividad fue la siguiente:

Se dividió en 3 ejes de trabajo:

Eje n.º 1: ¿Qué aprendizajes promueven actualmente en sus prácticas docentes?

Para trabajar este eje fue necesario que recuperaran los enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje presentados en encuentros anteriores.

Eje n.º 2: ¿Qué tipo de alumno quieren/desean formar?

Para este tema se les proporcionaron algunas viñetas de Francisco Tonucci de sus obras “Con ojos de niños” (1994) y “Niño se nace” (1985). La introducción de estas imágenes los ayudó a pensar y construir rasgos de los alumnos a formar en sus materias, que quizás se acercan, o no, a los aprendizajes promovidos actualmente (comparar con el punto anterior).

Eje n.º 3: ¿Cómo manejan determinadas situaciones de aprendizaje?

Específicamente, se les preguntó cómo trabajan en sus prácticas:

- Con alumnos que tienen pocos conocimientos previos sobre los contenidos de la asignatura, y el caso opuesto, con aquellos que poseen una buena base.
- El error conceptual.
- La motivación y el interés de los alumnos.
- La participación de los alumnos.

En primer lugar, los participantes encontraron varias dificultades para poder analizar los aprendizajes que generaban. Las explicaciones se quedaban en el nivel de la enunciación, sin poder justificar tales afirmaciones, por ejemplo: “yo promuevo aprendizajes significativos”, “hago que construyan

conocimientos”, “primero los escucho y luego les doy el conocimiento que es correcto”. Ante estas expresiones las preguntas formuladas se vincularon con: ¿qué es el aprendizaje significativo? ¿En qué consiste la construcción de significados? ¿Para qué me sirve recuperar los conocimientos previos de los alumnos si después no voy a trabajar con ellos? Estos interrogantes no tenían la intención de generar cuestionamientos restrictivos sino, muy por el contrario, buscaban promover el origen de otras preguntas que llevaran a la reflexión profunda de lo que hacen o no en el aula, o de lo que pretenden o no hacer en ella. Preguntarse los porqué, indagar las incoherencias, saber qué lugar tiene el conocimiento, su papel como docentes y el de sus alumnos, fue un trabajo que movilizó ciertas estructuras y que no todos estaban dispuestos a realizar.

En segundo lugar, los participantes se sintieron sorprendidos por las imágenes de A. Tonucci. Construir características del alumno que se desea formar fue algo novedoso para ellos. En las observaciones que la docente del curso realizaba podía reconocer: que se reían con algunas ilustraciones, principalmente con aquellas donde se ponía en ridículo la acción de los docentes, o se enojaban con otras cuando la libre expresión del pensamiento o la creatividad era reprimida desde la escuela. Preguntaron varias veces qué debían hacer, algunos manifestaron no saber qué tipo de alumno quieren formar. La puesta en común fue muy positiva. Por un lado, pudieron expresar sus sentimientos cuando iban leyendo e interpretando las viñetas. Por otro lado, pudieron realizar una lista de rasgos que sí desean desarrollar en sus alumnos. Entonces, la pregunta generalizada fue, ¿cómo logro esto?

En tercer lugar, los participantes dijeron generar la participación de sus alumnos, ya que pretendían que busquen información sobre temas, o que les formularan preguntas en sus clases. También dijeron, en general, ser docentes que trabajan con el error conceptual, o con las ideas previas de sus alumnos (aunque no se sepa bien para qué), y que el tema de la motivación no es planteado de un modo tan consciente pero que siempre están actualizando sus recursos, tratan de aplicar diversas tecnologías para dar sus clases, indagan en libros sobre técnicas grupales para implementar en el aula (no juegos), o sea, al estilo del *brainstorming*, *Phillips 66* o *role-playing*.

En el marco de este curso, el haber realizado un trabajo de reflexión de este tipo resultó enriquecedor, ya que se llevó a cabo entre un grupo de profesores de diferentes disciplinas, con multiplicidad de visiones, quienes podían socializar sus problemáticas e interpretaciones. Así, los docentes pudieron comprobar que muchas de las situaciones concretas que ellos experimentan están muy vinculadas con las vividas por otros profesores.

Por último, en cada encuentro se llevó a cabo un metaanálisis a fin de poder compartir un trabajo de reconstrucción de la práctica. Esto se hizo analizando cada clase y preguntándoles, sencillamente, sobre la experiencia recién vivida: ¿cuál fue el propósito del encuentro? ¿Cómo se presentaron y desarrollaron los contenidos a enseñar? ¿Cuáles fueron las estrategias de enseñanza? ¿Cómo fue el desempeño docente? ¿Qué tipo de aprendizaje se favoreció? ¿Cuáles fueron las fortalezas y las debilidades? Durante los primeros dos encuentros fue un poco desconcertante, pero a medida que se explicaban temas referidos al trabajo de autorreflexión se comprendía cada vez mejor.

3. A modo de cierre

Las situaciones de diálogo marcaron la práctica del curso, hicieron que fuese más rico el intercambio de opiniones y el aporte diverso sobre los temas que se abordaban.

Consideramos que el haber trabajado con una diversidad de medios permitió la comprensión, por parte de los profesores participantes, de las diferentes formas de aproximación a los contenidos. El hecho de que los docentes, mediante su metodología de enseñanza, incidan de forma muy poco consciente y deliberada en la manera como sus alumnos estudian y aprenden su materia, puede tener efectos poco deseados. Es por ello que es necesario que el profesor tenga claro cuáles son las modalidades de aprendizaje que son plausibles de ser transmitidas a través de la presentación del contenido en el aula, y que juzgue si éstas coinciden o no con las que pretende promover. Es así como, desde diferentes campos de conocimiento, sería posible impulsar el aprendizaje del uso de diferentes estrategias de aprendizaje (vinculadas a las epistemologías de los mismos), que posibiliten la comprensión de aquello que el docente pretende que sea aprendido. Como docentes del Curso esta fue una de nuestras preocupaciones centrales.

Resulta necesario, en un curso sobre formación de docentes universitarios, efectuar un tratamiento de los condicionamientos que intervienen en las prácticas docentes a fin de poder reconocer que la preparación de un marco para la acción educativa requiere del estudio, previsión y análisis de todos los elementos intervinientes.

El estudio reflexivo de la práctica implica la estimulación de la capacidad para cuestionar las propias teorías, confrontar supuestos, conectarse con el conocimiento desde otro lugar y desarrollar la autonomía de pensamiento y acción.

Referencias bibliográficas

- CAZDEN, Courtney (1991) El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje. Barcelona, Paidós.
- DAVINI, María Cristina (1994) La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires, Edit. Paidós.
- MARTÍNEZ MARTÍN, Miquel y VIADER JUNYENT, Manel (2008) "Reflexiones sobre aprendizaje y docencia en el actual contexto universitario. La promoción de equipos docentes". En Revista de Educación número extraordinario, España, Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones, pp. 213-234
- MONEREO, Carles (coord.) (1994) Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela. Barcelona, Ed. Graó.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel (1992) Enseñanza para la comprensión. En GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Ángel. Comprender y transformar la enseñanza. Madrid, Edit. Morata.
- PERKINS, David (1992) La escuela Inteligente. Barcelona, Ed. Gedisa.
- ZEICHNER, Kenneth (1993) "El maestro como profesional reflexivo". Cuadernos de Pedagogía, N° 220, Barcelona, monográfico "El profesorado", pp. 44-49.