



ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DEL PROFESOR EN EL AULA DE NIVEL SUPERIOR

Patricia Mariel Del Regno

Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF)

Introducción

Este artículo presenta sintéticamente algunas consideraciones en torno a la cuestión de las estrategias de enseñanza del profesor en el aula de Nivel Superior¹, desde algunas conceptualizaciones teóricas provenientes de la Didáctica de Nivel Superior y desde algunos análisis y reflexiones en torno a determinados casos áulicos de investigación. Se considerarán tres casos -desde un enfoque cualitativo de estudio de casos- en aulas de instituciones públicas de educación superior de diversas carreras, de la ciudad de Buenos Aires y del conurbano, provenientes de dos investigaciones: una realizada para la Tesis Doctoral presentada en Noviembre de 2011 en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid² y la otra investigación, que se realiza durante el bienio 2012-2013 para la programación científica de la Universidad Nacional de Tres de Febrero³.

1 Este artículo sintetiza algunos lineamientos expuestos en la ponencia presentada el 7 de Agosto de 2013 en las "IX Jornadas de Material Didáctico y Experiencias Innovadoras en Educación Superior", realizadas en la Sede Paternal del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires.

2 La referida Tesis Doctoral defendida el 25 de Noviembre de 2011 en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid se titula: "Estrategias de enseñanza del profesor en el aula de nivel superior. Análisis de concreción en instituciones de educación superior de Argentina y propuestas de mejora para la formación pedagógica de los docentes". Análisis de concreción en instituciones de educación superior de Argentina" y fue dirigida por el Dr. Miguel Fernández Pérez.

3. La referida investigación para la programación científica 2012-2013 para la Universidad Nacional de Tres de Febrero se titula: "Estrategias de enseñanza del profesor en el aula de nivel superior. Análisis de los casos en carreras de la Universidad Nacional de Tres de Febrero" y es dirigida por la Dra. Elisa Lucarelli, quien entre sus antecedentes académicos, dirige el programa de investigación UBACYT de "Estudios sobre el Aula Universitaria".

En ambas investigaciones, de las cuales se sintetizarán a continuación algunas consideraciones teóricas y análisis empírico, con la intención también de pensar –a partir de allí- algunas pautas para la acción de enseñanza en el nivel superior- se reflexiona acerca del papel del profesor en el planteo de estrategias de enseñanza fundamentadas, que promuevan la reflexión, la relación teoría-práctica, el acercamiento a la realidad profesional y social; como una de las claves para el mejoramiento didáctico y la profesionalización de su tarea docente. En tal sentido, en base al estudio de casos realizado, finalmente se plantean algunas reflexiones y desafíos en torno a la mejora de la calidad de la enseñanza en el nivel superior y a la formación docente de los profesores que ejercen en dicho nivel.

Fundamentación sobre el área temática de la Didáctica de Nivel Superior

La Didáctica del Nivel Superior, como área temática de interés y como disciplina científica específica, ha ido planteando sus bases y primeros hitos a partir de la década de 1950 en países de Europa y en Estados Unidos. También hubo algunos primeros pasos en Latinoamérica y en nuestro país durante dicha década, como las primeras acciones institucionales de concreción de Unidades de Pedagogía Universitaria, en las Universidades Nacionales del Litoral (UNL) y de Buenos Aires (UBA). En la década del '70, Ricardo Nassif (1974) planteaba desde una dimensión teórica el lugar de la Pedagogía Universitaria y su valor para la construcción de una Universidad de cara a su transformación. En Argentina hubo hitos importantes en la misma época, dando lugar a producción científica sobre la formación y la enseñanza universitaria (Lucarelli, 2007), lo que fue configurando el campo de la Pedagogía Universitaria y la Didáctica del Nivel Superior, tanto en nuestro país como en Latinoamérica en general.

En las décadas siguientes, en varios contextos internacionales, el caudal y desarrollo de investigaciones y acciones institucionales relacionados con esta área temática general ha ido creciendo. En efecto, durante las últimas décadas, la Didáctica del Nivel Superior -como área temática de interés y como disciplina científica específica- ha ido creciendo significativamente en diversos contextos internacionales. En tal sentido, en el mundo ha ido avanzando la preocupación por la calidad de la educación superior, por el desarrollo de la Didáctica de dicho nivel y de experiencias educativas innovadoras en el mismo, así como el progreso en la formación pedagógica del profesorado que se desempeña en dicho nivel de enseñanza.

Sin embargo, es necesario reconocer a la Didáctica del Nivel Superior su relativa novedad como área especializada, lo que hace a los desafíos que implica su construcción disciplinar. A diferencia de otras Didácticas de niveles, que tienen más años de desarrollo, presentan avances significativos en su objeto de estudio e incluso están más reconocidas socialmente y en la

formación docente; la Didáctica del Nivel Superior tiene una trayectoria más reciente. No obstante, se han dado significativos avances en la producción y en el reconocimiento de dicha disciplina durante los últimos años.

En cuanto al crecimiento y relevancia de la investigación en el nivel superior podría señalarse que en los últimos años ha crecido el abordaje de temáticas ligadas al papel de la educación superior en el desarrollo de los países así como en el estrechamiento de vínculos científicos y académicos globales, en pos del progreso del conocimiento científico y el fomento humanocultural en general. Dichas cuestiones son algunas de las problemáticas que han convocado el interés de políticos e investigadores. Para todas estas cuestiones, en general, se ha hecho referencia al concepto “calidad educativa” –aunque desde diferentes connotaciones y concepciones ideológicas- para aludir a una aspiración generalizada de mejoramiento de la educación superior (en sus contenidos, prácticas científicas, profesionales, pedagógicas, administración, etc.) y en sus respuestas a la sociedad.

En tal sentido, el estudio de los problemas que configuran el campo específico de la Didáctica del Nivel Superior ha ido ocupando un espacio cada vez más importante dentro del interés científico educativo (Del Regno, 2009); tal como se evidencia en eventos académicos realizados a nivel internacional y nacional, así como en la producción bibliográfica de las últimas décadas. Dentro del campo específico de la Didáctica del nivel Superior ha ido cobrando considerable importancia lo referido a la reflexión e intervención eficaz acerca de los procesos de enseñanza en el nivel, los desafíos de la formación científica, profesional y ciudadana en el contexto actual de cambios acelerados y problemáticas sociales y educativas.

También ha venido creciendo la construcción de didácticas específicas o especiales propuestas para cada área de conocimiento (científico, tecnológico, artístico), la variedad de estrategias didácticas posibles en pos de vincular la teoría y la práctica en la formación universitaria y la posibilidad de proponer experiencias didácticas innovadoras para la enseñanza en el nivel superior.

En pos del mejoramiento didáctico de las propuestas de enseñanza en el nivel superior también se ha venido estudiando (en la investigación y en la gestión institucional concreta) la incidencia del aporte de asesorías pedagógicas en las instituciones del nivel y de programas de formación docente (para “profesores noveles” o de perfeccionamiento permanente de los profesores más experimentados). Dichas acciones –no siempre fáciles ante ciertas dificultades administrativas y resistencias “culturales/tradicionales” en las instituciones superiores- se han propuesto la búsqueda del mejoramiento pedagógico de la función docente, además de la indiscutible

necesidad de solvencia disciplinar/profesional en las formaciones científicas, tecnológicas o artísticas de base de dichos profesores.

Ligados especialmente a las cuestiones planteadas en el párrafo anterior, se han venido realizando también estudios acerca del rol docente en el nivel superior, en aspectos tales como: representaciones del profesor, estrategias didácticas, estudios sobre innovación en el aula universitaria, estudios sobre formación/perfeccionamiento y profesionalización docente en el nivel superior, etc.

Caracterización de las investigaciones que se presentan:

Marco teórico-conceptual

Las investigaciones que aquí se presentan, están enmarcadas en la Didáctica del Nivel Superior. Dicha disciplina científica, se ubica dentro del campo de las Ciencias de la Educación y es una didáctica específica, especializada, cuyo objeto de estudio es la enseñanza en el aula universitaria y de instituciones terciarias. En tal sentido, dicha Didáctica estudia el proceso de enseñanza que un docente o equipo docente organiza en relación con los aprendizajes de los estudiantes y en función de un contenido científico, tecnológico o artístico, altamente especializado y orientado hacia la formación en una profesión (Lucarelli, 1999).

Es importante plantear una perspectiva didáctica crítico- fundamentada que defina y asuma –de manera contextualizada- las dimensiones técnica, humana y política del proceso de enseñanza y aprendizaje; contrapuesta a una Didáctica tecnicista (exclusivamente instrumental) (Candau, 1995).

Esta Didáctica especial está fuertemente condicionada por la especificidad del currículum del nivel. Esto determina que la cuestión del "contenido disciplinar" propio de cada materia (científica, técnica, artística) es un estructurante básico de la Didáctica del Nivel Superior. También la formación para una determinada "profesión", se torna un estructurante clave de la Didáctica del nivel.

Lucarelli (1999) señala que la preocupación didáctica por la relación teoría-práctica es una de las claves para lograr la calidad educativa, dado que la articulación entre teoría y práctica en la enseñanza constituye un camino hacia la innovación, (como ruptura al status quo), que puede analizarse desde la capacidad que tiene para producir un mejoramiento sensible, mensurable, deliberado y duradero de la situación vigente, en tal sentido implica una acción creadora.

La construcción teórica y práctica de la Didáctica del Nivel Superior deber ser una construcción disciplinar conjunta entre los investigadores académicos y los propios profesores del nivel superior, con sus respectivos aportes, comunicándose experiencias y conocimientos. Lo importante es que esta construcción científica de las Didáctica del Nivel Superior se arraigue y se dirija fuertemente a la práctica y a una revisión crítica de la misma. Tal como sostiene Carr (1993) la investigación educativa crítica debe centrarse en la realidad, es decir en los profesores, en cuanto actores principales del hecho educativo en la práctica.

Por otra parte, otro de los conceptos principales planteados en estos trabajos de investigación es el de “estrategias de enseñanza”. Dichas estrategias o plan de acción que desarrolla el docente también tienen un sustento en los objetivos y contenidos curriculares que se plantean en la enseñanza y se efectivizan en determinadas maneras de actuar, formas de seleccionar y presentar los contenidos de enseñanza, así como en modos de plantear determinadas metodologías didácticas, recursos y determinadas propuestas de actividades para los alumnos, dentro de un contexto específico (institucional, áulico, social).

Estas investigaciones se proponen caracterizar diferentes estrategias didácticas (de la Torre, Barrios y otros, 2002) utilizadas por docentes de nivel superior, que pueden ir desde la tradicional clase magistral expositiva, pasando por estrategias más dialogadas de exposición y discusión (Eggen y Kauchak, 1999; Finkestein, 2007) hasta formas más innovadoras de relación teoría-práctica para la enseñanza en el aula de nivel superior como pueden ser: el análisis de casos, los grupos de estudio y reflexión, etc. (Davini, 1995; Finkelstein, 2009).

Puede señalarse en general que, en el plano de la tarea docente, el currículum de nivel superior exige al profesor la organización de estrategias metodológicas de enseñanza y de evaluación que permitan -por ejemplo- la articulación en el desarrollo de las clases de momentos teóricos y de momentos prácticos; que permitan la recuperación de la posible experiencia laboral (en general o de la especialidad) que posean los alumnos, así como introducirlos en el campo de la futura práctica profesional (Lucarelli, 1999). Asimismo actualmente se requiere la introducción en la enseñanza de nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Además es necesario vincular las actividades en el salón de clases con la investigación, en términos de la incorporación de los nuevos conocimientos y productos científicos al contenido de la asignatura dictada, así como la generación de un espacio para el aprendizaje de habilidades propias de la metodología de la investigación, a través de la participación de los estudiantes en aquellas actividades.

Por otra parte, está suficientemente aceptada la importancia de indagar en las representaciones mentales que guían las decisiones del profesor en la enseñanza. Este enfoque supone concebir al profesor no como un mero técnico que tiene que responder con eficacia a las exigencias que le

plantean, sino como un agente activo y crítico. Este enfoque superador está más atento al desarrollo profesional y personal de los profesores (Fernández Pérez, 2003).

Sin embargo, está bastante extendida la visión entre los especialistas en torno a que los profesores reproducen en su práctica las prácticas pedagógicas en las que ellos se han socializado (Davini, 1995; Liston y Zeichner, 2003, etc.) y que, por ende, la formación profesional eficaz -la que realmente actúa en la práctica concreta- es aquella que se adquiere por esos procesos de socialización profesional e incluso en la propia biografía educativa de los docentes y es la que realmente tiende a influir en sus prácticas cotidianas (más allá de la formación docente formal). Por ende, cuando la reflexión se sitúa al interior de una comunidad profesional como práctica habitual, rompiendo el trabajo aislado de los docentes, pueden mejorar sustantivamente los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es entonces en estos espacios, donde pueden surgir nuevas y efectivas estrategias de enseñanza.

En tal sentido, cuando esta investigación alude al interés en indagar en las representaciones del docente acerca de lo que considera una buena enseñanza, se hace desde dos conceptualizaciones referenciales. En principio, el concepto “representaciones” refiere a las representaciones sociales, que hace tiempo ya la Psicología Social estudió y enunció como aquellos contenidos o “construcciones” mentales, en parte individuales pero también profundamente arraigadas y compartidas en colectivos sociales, grupales, enmarcadas en determinadas tradiciones culturales, institucionales, históricas y regionales (Moscovici, 1985; Jodelet, 1985). En relación con esto, Fernández Pérez (2004) destaca la cuestión de considerar e investigar las percepciones, los presupuestos de los profesores: “que pueden explicitarse cuando se les invita, por ejemplo, a fundamentar lo que hacen” (p. 887).

El concepto “buena enseñanza”, por otra parte, se toma de Festernmacher (1989) y alude a un tipo de enseñanza que orienta y guía de manera eficaz a los estudiantes en las tareas de su propio aprendizaje y que ofrece un saber valioso, actualizado, con sentido, que se orienta a la comprensión de los significados de los contenidos. En una buena enseñanza el docente es consciente de los objetivos de la misma, en una situación concreta y asume que su enseñanza deber contribuir a la vida de los alumnos, contribuir a propósitos formativos más amplios que el conocimiento de su disciplina. Por tal motivo, en este trabajo se relacionan los conceptos de “buena enseñanza” y “profesionalización docente”.

En tal sentido, se concibe que “cada nueva experiencia de reflexión en la acción enriquece el repertorio de recursos del arte del profesional práctico” (Schön, 1992, p. 280) y da lugar a una creciente profesionalización docente, al requerirle la puesta en acción de nuevas estrategias, creativas; dadas las complejas situaciones áulicas. La noción de “profesionalización docente”

(Férrnandez Pérez, 2003) alude a la búsqueda de una mejora de su función, de los docentes comprometidos con la "buena ensefianza".

Por su parte, Abal de Hevia (2001, p. 223) sefala que para los profesores universitarios, ademés de una formaci3n profesional s3lida, "se necesita una capacitaci3n pedag3gica a fin de incidir favorablemente en el mejoramiento de la oferta educativa del grado, produciendo las innovaciones necesarias". Dicha autora sefala que actualmente hay diversas propuestas de formaci3n docente y es creciente la formulaci3n de programas formativos para los docentes principiantes, es decir, los j3venes graduados que desean incorporarse a la docencia universitaria.

El problema de investigaci3n

El problema planteado en ambas investigaciones, se puede expresar y desagregar en los siguientes interrogantes que intentaron guiar el estudio:

- ¿Qu3 estrategias didácticas de ensefianza desarrolla habitualmente el profesor de nivel superior (universitario y no universitario)?.
- ¿C3mo dicho profesor selecciona, fundamenta y desarrolla esas estrategias para la presentaci3n de contenidos y actividades didácticas en la ensefianza?.
- ¿ Qu3 representaciones acerca de "lo que es una buena ensefianza" guían al docente para la selecci3n y justificaci3n prácticas de sus estrategias didácticas?.
- ¿Qu3 estrategias de ensefianza se aprecian como cualitativamente mejores (más significativas y/o eficaces) desde la visi3n de los docentes y alumnos en pos de los objetivos de formaci3n?.

Objetivos de investigaci3n

Ambas investigaciones realizadas, coinciden en los siguientes objetivos:

- Identificar, conocer y caracterizar las diversas estrategias de ensefianza que desarrolla el profesor en el aula de nivel superior (sea universitaria o terciaria no universitaria).

- Explorar las representaciones de los docentes universitarios acerca de “qué es una buena enseñanza” y las razones derivadas por las cuales selecciona y fundamenta las estrategias de enseñanza que desarrolla cotidianamente.
- Conocer y analizar la opinión de los estudiantes universitarios acerca de qué estrategias de enseñanza consideran mejores en su calidad didáctica en pos de la formación profesional que reciben.
- Se espera también poder plantear algunas consideraciones para la reflexión y alternativas de acción en torno a la Didáctica del Nivel Superior.
- Además se espera poder fundamentar la necesidad de promover acciones de formación permanente de los docentes del nivel superior y su profesionalización creciente en pos del mejoramiento de la calidad didáctica en el nivel.

Hipótesis de investigación.

En las dos investigaciones que aquí se presentan sintéticamente, se sostienen las siguientes hipótesis y supuestos:

- El profesor de nivel superior (universitario o no universitario) orienta la selección, justificación y desarrollo de sus estrategias de enseñanza en el aula, en base a sus representaciones acerca de qué considera “una buena enseñanza”.
- Habría estrategias didácticas encaradas dicho docente que se revelarían como mejores que otras en cuanto a su calidad didáctica (significatividad, pertinencia y eficacia) en pos de los objetivos de formación profesional que se brinda en dicho nivel educativo.
- Los profesores y estudiantes de nivel superior sustentarían representaciones acerca de qué tipo de estrategias de enseñanza contribuyen a una mejor calidad didáctica en la formación.
- Se parte del supuesto de que una adecuada formación didáctica del profesorado universitario redundaría en mejoras significativas de la calidad de la enseñanza en la Universidad.

Consideraciones acerca de la metodología de investigación

Estas investigaciones se han planteado desde un enfoque cualitativo de estudio, de pocos casos pero en profundidad, elegidos como muestra intencional en diversas carreras, de instituciones de nivel superior de la Capital Federal y del conurbano bonaerense.

Dicho estudio cualitativo se ha realizado –entre otras técnicas- a través de observaciones semanales de clases de las asignaturas seleccionadas, durante un mes de seguimiento y se elaboran los registros narrativos de observación correspondiente. Las observaciones de clases se realizan sin un esquema predeterminado para observar, más allá de "todo lo que suceda en las clases", aunque lógicamente, se hace hincapié en observar lo referido a las estrategias de enseñanza planteadas por el profesor.

Los registros de observación se analizan posteriormente de manera tal desarrollar un análisis didáctico de los principales componentes y procesos de esa situación áulica, de acuerdo a los interrogantes planteados por la investigación.

Además se realizan entrevistas semi-estructuradas con los profesores a cargo de dichas clases. Las entrevistas realizadas son de tipo semiestructuradas, reflexivas y en profundidad y están orientadas a que los docentes observados puedan definir su visión acerca de algunos aspectos claves indagados en esta investigación.

Asimismo se recoge y analiza material documental: como el programa de la asignatura, el plan de estudios de la Carrera de Historia, la página Web de dicha Carrera, etc.

También se incluye –dentro de este enfoque cualitativo de estrategia general de investigación- en un momento del diseño, un instrumento de encuesta a los alumnos, en pos de aportar una ponderación cuantitativa básica sobre la temática estudiada, con su consiguiente comparación y representación gráfica. Los cuestionarios para estudiantes son de estructura mixta: con preguntas cerradas y semiestructuradas. La información así obtenida es objeto de un análisis basado en los interrogantes planteados en esta investigación.

Cabe señalar que la elección de una muestra acotada como la considerada para estas investigaciones, pueden ser viables dentro de un enfoque de investigación de tipo cualitativo, ya que el investigador puede centrarse en pocos casos de estudio, pero tratando de realizar una descripción lo más detallada y completa que le sea posible, para tratar de comprenderlos en profundidad. En tal sentido, Geertz (1987) ha planteado que el papel de los investigadores es intentar interpretar los símbolos clave de cada cultura, de cada contexto, a través de una metodología de "descripción densa". Por su parte, Gibaja (2001) reconoce la importancia del enfoque alternativo de estudios de carácter cualitativo -de reconocida tradición en las ciencias sociales- en las investigaciones educativas. Dicha autora sostiene que los estudios cualitativos están dirigidos a comprender situaciones singulares y material simbólico también singular.

La muestra de casos de estudio:

Dado el enfoque cualitativo de casos, se consideró una muestra acotada de casos de estudio: En la investigación de Tesis Doctoral (2011) referida para la Universidad Complutense de Madrid, se abordaron cuatro casos de asignaturas en diversas carreras e instituciones públicas de nivel superior de la ciudad de Buenos Aires. La muestra fue intencional: se decidió considerar áreas disciplinares diversas. Por otra parte, en la investigación de la Programación Científica (2012-2013) de la Universidad Nacional de Tres de Febrero se abordan dos casos de asignaturas de la carrera de Historia de una universidad nacional del conurbano bonaerense.

En esta ponencia que aquí se presenta, se hará una referencia sintética tres casos de estudios de los seis abordados en total en dichas investigaciones. Estos tres casos a considerar aquí son:

- Dos casos tomados de la investigación de tesis doctoral para la Universidad Complutense de Madrid (2011):

- 1) La asignatura Odontología Integral de Niños y Adolescentes (Odontopediatría), de la carrera de Odontología de la Facultad de Odontología del cuarto año de una universidad pública de la Ciudad de Buenos Aires.
- 2) La asignatura de Psicología del Desarrollo, del primer año de una carrera terciaria de profesorado en disciplinas técnicas de un instituto superior de profesorado dependiente de una universidad nacional, ubicado en Capital Federal.

- El otro caso de estudio a presentar tomado del primer año de la investigación de la programación científica 2012-2013 de la Universidad Nacional de Tres de Febrero es:

- 3) La asignatura "Historia de la Civilización I" del primer año, materia en común para las carreras de Profesorado y de Licenciatura en Historia de una universidad pública nacional del conurbano bonaerense.

Algunas conclusiones derivadas del análisis de los casos estudiados, en función de los interrogantes que motivaron esta investigación.

¿Qué estrategias didácticas de enseñanza desarrolla habitualmente el profesor de nivel superior (universitario y no universitario)?

- Las estrategias didácticas de enseñanza desarrolladas en los casos estudiados estarían planteadas y fundamentadas en virtud de los objetivos de formación (tanto

docentes como institucionales) de dichos espacios curriculares dentro del plan de estudios de cada carrera.

- Por ejemplo, en la Cátedra de “Odontología Integral de Niños y Adolescentes” (Odontopediatría) se han privilegiado las estrategias de enseñanza centradas en la acción y preparación a la futura práctica profesional (como análisis de casos clínicos, la ejecución de procedimientos odontológicos, etc.). También se han utilizado formas de enseñanza basadas en el “modelado” (por ejemplo de la ejecución docente de procedimientos odontológicos) y otras formas de enseñanza basadas en el “andamiaje” que el experto docente provee al alumno, pero que va retirando progresivamente para mayor autonomía del estudiante en su avance en la competencias de atención odontológica al paciente.
- Por su parte, en la asignatura de “Psicología del Desarrollo”, del Instituto de Profesorado, se han enfatizado las estrategias de enseñanza centradas en el contenido disciplinar, en la fundamentación conceptual (por ejemplo a través de la exposición dialogada, el interrogatorio didáctico, el debate, la elaboración de esquemas conceptuales gráficos y los trabajos escritos monográficos.
- En la asignatura “Historia de la Civilización I” se pudo observar -por una parte- una estrategia colaborativa de trabajo en pequeños grupos en pos de la lectura comprensiva, discusión y resumen de textos bibliográficos especialmente asignados en el espacio de trabajos prácticos a cargo de la profesora ayudante de cátedra. Por otra parte, en el espacio de clases teóricas, se pudo observar una estrategia metodológica centrada en el profesor titular y en su exposición (en su habilidad discursiva y amplios conocimientos). Asimismo la exposición era matizada en algunas ocasiones por instancias de diálogo, preguntas y respuestas con el alumnado. A su vez, se apeló también a algunas breves situaciones de role playing (estrategia de “dramatización”) que propuso el docente para los alumnos. También el docente recurrió varias veces a graficaciones y anotaciones en el pizarrón de cronologías y conceptos clave.

▪

¿Cómo dicho profesor selecciona, fundamenta y desarrolla esas estrategias para la presentación de contenidos y actividades didácticas en la enseñanza?

- En la asignatura de Odontopediatría, la selección y fundamento de las estrategias didácticas de enseñanza estarían pautadas a nivel del equipo amplio de cátedra y se coincide en dicha selección en pos de la preparación para la práctica profesional futura. Por los condicionantes particulares de desarrollarse dicha asignatura en un

ámbito institucional -el Hospital Universitario- de doble significación (de práctica educativa y de práctica sanitaria), las estrategias didácticas de enseñanza que se seleccionan tienen un fuerte anclaje en la práctica concreta con los pacientes, dado que esto lo supone la propia lógica de este ámbito institucional, sus objetivos formativos y sanitarios.

- En el caso de la asignatura de Psicología, la profesora fundamentó la selección de sus estrategias metodológicas, en su intención de mostrar a los alumnos el aporte formativo que los contenidos de su materia puede brindar a la formación profesional de su futura tarea docente y promover estrategias de enseñanza que relacionen determinados contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- En la asignatura Historia de la Civilización I, puede decirse que los objetivos formativos son de introducción académica a la disciplina histórica y de marco histórico básico, general y nivelador para la diversidad de conocimientos previos de los alumnos según sus diversas trayectorias educativa, así como motivar el interés por la asignatura. Por otra parte, puede señalarse que en esta asignatura -por no tratarse de un equipo de cátedra numeroso- las decisiones en torno a las estrategias de enseñanza, quedan a cargo de los dos profesores que ejercen la cátedra: el profesor titular y la profesora ayudante. Para justificar sus estrategias de enseñanza el profesor ha expresado en la entrevista una referencia a acciones más intuitivas y basadas en la experiencia docente de muchos años. Por su parte, la profesora auxiliar señaló en la entrevista realizada que su modalidad de trabajo colaborativo en pequeños grupos de lectura comprensiva, interpretación y síntesis de textos especialmente asignados; se fundamenta en la necesidad detectada en general en todos los estudiantes de los primeros años de esta carrera y de otras carreras universitarias -y que ha sido detectada por estudios de diagnóstico a nivel interno de la Universidad y al consiguiente asesoramiento psicopedagógico con que cuentan en la Carrera- de que los estudiantes puedan mejorar en su comprensión lectora de textos académicos, dada la heterogeneidad en la formación previa y dificultades de comprensión de textos con el que llegan al ingresar al Universidad.

¿ Qué representaciones acerca de “lo que es una buena enseñanza” guían al docente para la selección y justificación práctica de sus estrategias didácticas?.

- Se ha observado dentro del equipo de cátedra de Odontopediatría algunas variantes en cuanto a los estilos docentes de intervención y seguimiento del trabajo de los alumnos (desde modalidades más directas de intervención hasta otras de un

acompañamiento menos intervencionista y que brindaban una mayor autonomía a los alumnos), basadas en respectivas concepciones de lo que significa “un buen docente” y “una buena enseñanza”.

- En la profesora de la cátedra de Psicología del Desarrollo se pudo identificar una concepción de “buena enseñanza” como facilitadora para la comprensión conceptual de la asignatura. En la entrevista ella identificó como rasgos de una “buena enseñanza”: la comunicación dialogada del conocimiento, la propuesta de diversos materiales para analizar, el planteo de contenidos conceptuales, procedimentales (como competencias lingüísticas y de comprensión lectora, de reflexión) y actitudinales (como apertura, creatividad). Asimismo identificó como rasgos de “un buen docente”: la solidez de conocimientos pero también la humildad, el respeto por el alumno.
- Por otra parte, en la asignatura “Historia de la Civilización I”, el estilo profesional del profesor a cargo de las clases teóricas y sus representaciones acerca de lo que es ser “un buen docente” o “brindar una buena enseñanza” parecen aludir a un rol “expositor”, “dador de conocimientos”. En tal sentido, podría decirse que la representación de “buen profesor” que portaba dicho docente a cargo de la asignatura era la de un “profesor culto, muy formado”, con un gran acervo de conocimientos históricos y culturales generales, que tenían una gran –y elegante- capacidad oratoria y explicativa, que lograban llenar el ambiente del aula con dichos conocimientos y cualidades discursivas; como los prestigiosos catedráticos que él mismo valora haber tenido en su formación universitaria hace varias décadas y que ha dejado una imborrable huella formativa en él y en su representación del “buen docente”.

¿Qué estrategias de enseñanza se aprecian como cualitativamente mejores (más significativas y/o eficaces) desde la visión de los docentes y alumnos en pos de los objetivos de formación?.

- Respecto a las estrategias de enseñanza más apreciadas por la visión de los profesores y alumnos de Odontopediatría como cualitativamente mejores, hay coincidencia en valorar el análisis y la atención de casos clínicos propios de la práctica profesional. También destacaron la existencia del trabajo conjunto que existe dentro de la cátedra entre odontopediatras, psicólogos infantiles y otros especialistas, en la formación y la atención.
- En la clase de Psicología del Desarrollo, docentes y alumnos coincidieron en apreciar estrategias basadas en la comunicación y análisis de los conocimientos disciplinares

e incluso coincidieron con algunas de sus justificaciones en pos de la “construcción conjunta del conocimiento”, etc.

- En la asignatura Historia de la Civilización I, según la encuesta realizada a los estudiantes de una de las comisiones y según la entrevista realizada a los docentes de dicha asignatura, puede señalarse que tanto alumnos como docentes apreciaron el trabajo en grupos para la lectura comprensiva y resumen de textos académicos, así como la estrategia expositiva docente. Sin embargo, los alumnos de dicha asignatura, manifestaron en la encuesta realizada que les resultaría interesante también que se pudiera trabajar más con análisis de videos y documentales, así como con fuentes históricas e incorporando nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Consideraciones finales: Algunos desafíos y propuestas para la mejora de la enseñanza en el aula de nivel superior y de la formación docente en dicho nivel

De acuerdo a los objetivos de estos trabajos de investigación, se podrían plantear -a partir de los casos estudiados y avanzando en unas reflexiones más amplias- algunos desafíos y propuestas básicas de mejora de la enseñanza en el nivel superior y de la formación pedagógico-didáctica de los docentes:

En principio, respecto del mejoramiento didáctico en dicho nivel, se puede enfatizar la relación teoría-práctica en la enseñanza, como un dinamizador clave de las prácticas y aprendizajes, así como favorecer la innovación pedagógica. (Lucarelli, 2009) Asimismo se pueden afianzar y potenciar estrategias de enseñanza que se aprecian como valiosas en pos de la formación de los alumnos como el trabajo colaborativo de los alumnos en pequeños grupos y la tutoría docente.

En tal sentido, se pueden desarrollar otras estrategias didácticas más activas, con mayor participación de los alumnos y mayor relación teoría-práctica como podrían ser: el análisis de casos y de fuentes, debates, role playing (dramatizaciones), etc. Asimismo, se podrían impulsar y sistematizar recursos didácticos alternativos para la enseñanza como: videos, documentales, fuentes diversas, nuevas tecnologías digitales; en la medida de las posibilidades de docentes y alumnos y de los recursos institucionales.

Por otra parte, en relación con el mejoramiento de la formación pedagógica de los profesores de nivel superior y su profesionalización docente; se puede contribuir a crear conciencia -a través de la Secretarías Pedagógicas institucionales o de figuras académicas reconocidas- acerca de la importancia de promover acciones de asesoría y capacitación pedagógico-didáctica permanente a los profesores, así como su orientación a través de asesorías pedagógicas.

Además, resulta útil aprovechar toda oportunidad de trabajo conjunto intra-cátedras e incluso, inter-catedras porque permite una reflexión sobre la práctica entre equipos de colegas docentes, una discusión de problemáticas, que contribuya al esclarecimiento de juicios y criterios de enseñanza y evaluación. Esta tarea conjunta de reflexión docente, también puede promover caminos de acción a nivel de elaboración de programas, de la selección y organización de sus contenidos, de la selección, fundamentación y renovación de las estrategias didácticas de enseñanza y evaluación, en la incorporación de nuevos recursos y materiales didácticos.

Finalmente podría señalarse la necesidad de considerar -en pos de esta profesionalización docente creciente en el nivel superior- que no alcanza con haber realizado alguna vez estudios de una carrera docente o de un profesorado terciario o universitario iniciales, y desde la cual luego transcurren varios años -o incluso décadas- de ejercicio docente, sin haber realizado posteriores actualizaciones pedagógico-didácticas. Por el contrario, es importante tener presente que la necesaria profesionalización docente en el nivel superior y los crecientes desafíos que implica la educación superior actualmente -y a futuro-requieren de una sólida formación pedagógica (además de la propia disciplina académica) una permanente actualización didáctica y docente, tal como se considera necesaria una permanente actualización científico-profesional en la disciplina de base.

Bibliografía

ABAL DE HEVIA, I. (2001). "Experiencia de una década en la formación docente universitaria". En Gatti, E, Perè, N. Perera, H. y cols. *Pedagogía universitaria: Formación del docente universitario*, Inst. Internac. para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, pp. 223-237. Cátedra Unesco-Iesalc/Augm. Caracas, Edic. Iesal-Unesco.

CARR, W. (coord.) y otros. (1993). *Calidad de la enseñanza e investigación acción*. Sevilla, Díada Editora.

CANDAU, V.M. (1995). *Rumbo a una nueva didáctica*. Petrópolis, Voces.

DAVINI, M. (1995) *La formación docente en cuestión política y pedagogía*. Buenos Aires, Paidós.

DE LA TORRE, S. y BARRIOS, O. (coords). (2002). *Estrategias didácticas innovadoras*. Barcelona, Octaedro.

DEL REGNO, P. (2009). "Didáctica del nivel superior y estrategias de enseñanza del profesor: Reflexiones en torno al desarrollo profesional docente y a la calidad didáctica en dicho

nivel". En Castorina, A. y Orce, V. (coords.), *CD-Rom del Anuario 2008 de Investigaciones del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.

EGGEN, P., KAUCHAK, D. (1999). *Estrategias docentes*. México, Fondo de Cultura Económica.

FESTERNMACHER, G. (1989) "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza". En Wittrock, M.: *La investigación en la Enseñanza*, Barcelona, Paidós MEC.

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (2003). *La profesionalización del Docente*. Madrid, Siglo XXI.

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (2004). *Las tareas de la profesión de enseñar*. Madrid, Siglo XXI.

FINKELSTEIN, C. (2007). *La comunicación en el aula y su vinculación con las estrategias de enseñanza: la clase expositiva y la interrogación didáctica*. Cuadernillo de la cátedra de Didáctica de Nivel Superior. Buenos Aires, Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

FINKELSTEIN, C. (2009). *Estrategias de Enseñanza Basadas en la Problematización: "ABP" y "Método de Estudio de Casos"*. Cuadernillo de la cátedra de Didáctica de Nivel Superior. Buenos Aires, Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

GEERTZ, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. México, Gedisa.

GIBAJA, R. (2001). "La 'descripción densa': Una alternativa en la investigación educacional". *Revista Electrónica Contextos de Educación* (5), Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina. Obtenido el 2 de Febrero de 2010 de <http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/05/Gibaja.htm>

JODELET, D. (1985). "La Representación Social: Concepto y Teoría". En Moscovici, S.: *Psicología Social*, Tomo II. Barcelona, Paidós.

LISTON, D.P y ZEICHNER, K.M: (2003). *La formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. Madrid, Morata.

LÓPEZ NOGUERO, F. (2007) *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*, Madrid, Narcea.

LUCARELLI, E. (1999) *Notas distintas de la Didáctica del Nivel Superior. Marco referencial de la asignatura*, OPFYL, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

- LUCARELLI, E, E. (2007). "Pedagogía Universitaria e Inovação". En M.I. Da Cunha, (org.) *Reflexões e praticas em Pedagogia Universitária*. pp. 75-93. Campinas: Papirus.
- LUCARELLI, E. (2009). *Teoría y Práctica en la Universidad. La innovación en las aulas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- LUCARELLI, E. y otros. (2000) *El asesor pedagógico en la universidad: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Buenos Aires, Paidós.
- MOSCOVICI, S. (comp.) et al (1985). *Psicología Social*. Tomo I y II. Barcelona: Paidós.
- NASSIF, R. (1974). "Pedagogía Universitaria y construcción de la Universidad". *Revista de la Universidad Nacional de La Plata*, Buenos Aires.
- SCHÖN, D. (1992). *La Formación de Profesionales Reflexivos*, Barcelona, Paidós.