

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DE PROFESORES EN EL AULA UNIVERSITARIA: UNA MIRADA COMPARATIVA DESDE LAS CULTURAS ACADEMICAS

Dra. Elisa Lucarelli y Dra. Patricia Del Regno

Correo electrónico: elisalucarelli@arnet.com.ar y patriciadelregno@yahoo.com.ar

Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF)

RESUMEN:

El trabajo a presentar aborda la cuestión de las estrategias de enseñanza de profesores en aulas universitarias, desde la Didáctica de Nivel Superior y desde un análisis de casos de investigación. Se consideran dos casos -desde un enfoque metodológico cualitativo y comparativo de estudio- de asignaturas de una carrera del área de Ciencias Sociales de una Universidad Nacional ubicada en la Provincia de Buenos Aires durante el bienio 2012-2013 para la programación científica de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

En dicha investigación se indagaron cuestiones como: ¿Qué estrategias de enseñanza desarrollan los profesores en el nivel superior?. ¿Cómo dichos docentes seleccionan y fundamentan esas estrategias para la presentación de contenidos y actividades?. ¿Qué representaciones acerca de “lo que es una buena enseñanza” guían a dichos docentes para la selección y justificación de sus estrategias?. ¿Qué estrategias de enseñanza se aprecian como cualitativamente mejores, desde la opinión de profesores y estudiantes, en pos de los objetivos formativos?.

Se buscó caracterizar y comparar dos asignaturas significativas en el proceso formativo: una del primer año del Plan de Estudio de Licenciatura y Profesorado, que afronta las peculiaridades del alumno ingresante y otra del último año de la carrera, con la problemática propia de un estudiante en etapa de graduación. A través de una metodología cualitativa con observaciones de clases, entrevistas, consulta a material documental, se propició el análisis y comparación de dichas asignaturas en sus objetivos formativos, enfoques de contenidos y estrategias didácticas. Finalmente se plantean algunas reflexiones y desafíos didácticos.

PALABRAS CLAVE: *Didáctica de nivel superior- estrategias de enseñanza- profesor universitario.*

Eje Temático N° 6: Estudios comparados en el plano de las prácticas pedagógicas.

Introducción: Planteo general de la investigación realizada

La investigación “Estrategias de enseñanza del profesor en el aula universitaria. Análisis de casos en carreras de grado en el área de Ciencias Sociales”, se desarrolló en el marco de la Programación Científica de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) durante el bienio 2012-2013. Fue dirigida por la Dra. Elisa Lucarelli y tuvo como co-directora a la Dra. Patricia Del Regno¹. La investigación se propuso indagar acerca de las estrategias didácticas de enseñanza del profesor en el aula universitaria, intentando responder a los siguientes interrogantes:

- ¿Qué estrategias didácticas de enseñanza desarrolla habitualmente el profesor universitario?.
- ¿Cómo dicho profesor selecciona, fundamenta y desarrolla esas estrategias para la presentación de contenidos y actividades didácticas en la enseñanza?.
- ¿Qué representaciones acerca de “lo que es una buena enseñanza” guían al docente para la selección y justificación práctica de sus estrategias didácticas?.
- ¿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?.

En función de abordar estos interrogantes, en la investigación se sostienen las siguientes *hipótesis y supuestos*:

- El profesor 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 planteadas por el docente universitario 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 universitarios 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.

Además, la investigación ha tenido los siguientes *objetivos*:

¹ Contó además con la colaboración – en algunos momentos del proceso de trabajo- de las pasantes de investigación: Lics. Sandra Serloni y Mirtha Altamirano, ambas participantes de la Maestría en Política y Administración de la Educación de la Universidad Nacional de Tres de Febrero

- Identificar, conocer y caracterizar las diversas estrategias de enseñanza que desarrolla el profesor en el aula universitaria.
- Explorar las representaciones de los docentes universitarios acerca de “qué es una buena enseñanza” y las razones 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.
- Posibilitar la reflexión y elaboración de alternativas de acción en torno a la Didáctica de Nivel Superior.
- Plantear fundamentos para promover acciones de formación permanente de los docentes universitarios y su profesionalización creciente en pos del mejoramiento de la calidad didáctica en el nivel.

Esta investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo de estudio de casos -en este contexto dos- analizados en profundidad. En tal sentido, se han estudiado -como muestra intencional- asignaturas de una carrera del área de Ciencias Sociales de una Universidad Nacional ubicada en la Provincia de Buenos Aires.

Se ha propuesto caracterizar y comparar dos asignaturas significativas en cuanto al desarrollo del proceso formativo: una del primer año del Plan de Estudio, que afronta las peculiaridades del alumno ingresante y otra del último año de la carrera, con la problemática propia de un estudiante en etapa de graduación. Durante el año 2012 se estudió el caso de la asignatura “Civilizaciones antiguas I”, perteneciente al primer año de Licenciatura y Profesorado de esa carrera y durante el 2013 se trabajó con el caso del “Seminario de Aspectos Económicos y Sociales I y II” del último año de dichas carreras.

Se ha planteado una metodología cualitativa con observaciones de clases, entrevistas, consulta a material documental, se propició el análisis y comparación de dichas asignaturas en sus objetivos formativos, enfoques de contenidos y estrategias didácticas. En base a dicho estudio, finalmente se plantean algunas reflexiones y desafíos didácticos.

Marco teórico: Comprender las prácticas pedagógicas en la Universidad. El aporte de la Didáctica de Nivel Superior.

Nuestras investigaciones se enmarcan en la Didáctica de Nivel Superior, como un ámbito disciplinar y de prácticas relativos al estudio y la intervención en los procesos de enseñar y aprender en el aula del nivel; conceptualización ésta que, al reconocer de manera más precisa su campo de acción, posibilita profundizar en la comprensión de la complejidad de las prácticas a través de las cuales construye su objeto de estudio. Al ser una disciplina específica dentro del campo didáctico, en el sentido de su preocupación por el reconocimiento de regiones particulares del mundo de la enseñanza, (Camilloni, 2007, p. 23), su objeto refiere al análisis de lo que sucede en el aula del nivel; estudiando el proceso de enseñanza que un docente o un 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, 2001).

Recién a partir de mediados del siglo pasado surgió como campo de producción científica, mostrando en las últimas décadas un creciente desarrollo teórico conceptual y de investigaciones. En efecto, la Didáctica de Nivel Superior, y más particularmente la Didáctica Universitaria, como área temática de interés y como disciplina científica, ha ido planteando sus bases y primeros hitos a partir de la década de 1950 en Europa, Estados Unidos y en Latinoamérica. En los años '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, dando lugar a producción científica sobre la enseñanza universitaria (Lucarelli, 2007), lo que fue configurando el campo de la Pedagogía Universitaria y la Didáctica Universitarias. En tal sentido, “la Pedagogía y la Didáctica Universitarias comparten este espacio referido al estudio sistemático de los problemas relacionados con la función docente en la universidad” (Lucarelli, 2012, p. 141).

En las décadas siguientes -en varios contextos internacionales- el desarrollo de investigaciones y acciones institucionales relacionados con esta área temática ha ido creciendo, así como la preocupación por la calidad de la educación superior, por el desarrollo de experiencias educativas innovadoras y la formación pedagógica del profesorado que se desempeña en dicho nivel.

Sin embargo, es necesario reconocer a la Didáctica de Nivel Superior su relativa novedad y 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 de 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 efecto, el estudio de los

problemas que configuran el campo específico de la Didáctica de Nivel Superior ha ido ocupando un espacio cada vez más importante dentro del interés científico educativo (Del Regno, 2009, 2011); tal como se evidencia en eventos académicos realizados a nivel internacional y nacional, así como en la producción bibliográfica de las últimas décadas.

En dicho campo ha venido creciendo –por ejemplo- la construcción de didácticas específicas o especiales propuestas para cada área de conocimiento (científico, tecnológico, artístico). En pos del mejoramiento didáctico de la enseñanza en el nivel superior también se han venido estudiando (en la investigación y en la gestión institucional concreta) la incidencia del aporte de asesorías pedagógicas en las instituciones universitarias y de programas de formación docente (para “profesores noveles” o de perfeccionamiento permanente de los profesores más experimentados). Dichas acciones –no siempre fáciles de concretar 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.

Sin embargo, dado el gran peso que tiene en la tradición universitaria la representación de la enseñanza centrada exclusivamente en la importancia del contenido, dicha Didáctica de Nivel Superior, tiene que enfrentar y resolver los desafíos que implica el proceso de conformación disciplinar de esta Didáctica específica y las polémicas que se generan acerca de la necesidad de su existencia, dado que “la tradición academicista pone el acento exclusivamente en el contenido a enseñar, negando la necesidad de formación pedagógica” (Sanjurjo, 2014, p. 20). No obstante, junto a hechos concretos y cotidianos que aluden a la negación de una mirada didáctica en estos ámbitos, coexiste la demanda de actividades especializadas que se orienten a contribuir al mejoramiento de la calidad de la oferta educativa del nivel (Lucarelli, 2007).

En este campo complejo signado por tensiones propias de culturas académicas diversas, con valoraciones y reconocimientos diferenciales acerca de la enseñanza y la investigación, conviene precisar los procesos de estructuración del campo que permiten identificar algunos de los problemas en los que se centra su interés. A nuestro entender este campo se va estructurando a partir de la concreción de un conjunto de prácticas cuya reflexión sistemática genera conocimiento sobre el aula del nivel.

Como ya se ha dicho, esta investigación se enmarca en una Didáctica del Nivel Superior, específicamente una Didáctica Universitaria, desde la perspectiva didáctica crítico- fundamentada que define y asume –de manera contextualizada- las dimensiones técnica, humana y política del

proceso de enseñanza y aprendizaje; como tal está contrapuesta a una Didáctica tecnicista exclusivamente instrumental (Candau, 1995).

Según Lucarelli (2001) esta Didáctica Especial está fuertemente condicionada por la especificidad del currículum del nivel. Es decir que la cuestión del "contenido disciplinar" y de la "profesión" son estructurantes básicos de la Didáctica Universitaria. La relación teoría-práctica es una de las claves que pueden incidir en el mejoramiento de la calidad educativa, dado que dicha articulación en la enseñanza y en el currículum constituye un camino hacia la innovación -como ruptura al status quo- orientada, como acción creadora, a producir un progreso sensible, mensurable, deliberado y duradero de la situación vigente.

La construcción de esta Didáctica Universitaria implica la participación de los investigadores académicos y los profesores de dicho nivel, con sus respectivos aportes, experiencias y conocimientos. Es importante que esta construcción científica se arraigue y se dirija fuertemente a la práctica y a una revisión crítica de la misma. Como sostiene Carr (1993), la investigación educativa crítica debe centrarse en la realidad, en los profesores, en cuanto actores principales del hecho educativo en la práctica.

Otro de los conceptos principales en este trabajo de investigación que aquí se presenta es el de "estrategias de enseñanza". Dichas estrategias, como plan de acción que desarrolla el docente, se sustentan en los objetivos y contenidos curriculares de la enseñanza y se efectivizan en determinadas maneras de actuar, formas de seleccionar y presentar los contenidos, 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).

Esta investigación se propone 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; Finkelstein, 2007) hasta formas más innovadoras de relación teoría-práctica para la enseñanza como ser: el análisis de casos, los grupos de reflexión, la resolución de situaciones problemáticas, etc. (Davini, 1995; Finkelstein, 2009).

El currículum de nivel superior exige al profesor la organización de estrategias de enseñanza y de evaluación que permitan la articulación en las clases de momentos teóricos y prácticos; la recuperación de la posible experiencia laboral que posean los alumnos, así como introducirlos en el campo de la futura práctica profesional (Lucarelli, 2001). Asimismo se requiere la introducción en la enseñanza de nuevas tecnologías de la información y la comunicación y la vinculación de las actividades en el salón de clases con la investigación, incorporando nuevos conocimientos científicos y el aprendizaje de habilidades de metodología de investigación.

Por otra parte, es importante indagar acerca de las representaciones que guían las decisiones del profesor en la enseñanza. Los estudios sobre las prácticas docentes, sostienen que los profesores reproducen las prácticas pedagógicas en las que ellos se han socializado profesionalmente e incluso en la propia biografía educativa (Davini, 1995; Liston y Zeichner, 2003); esta tiende a influir fuertemente 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 los procesos de enseñanza.

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 la Psicología Social estudió y enunció como aquellos contenidos o construcciones mentales, en parte individuales y también compartidas en colectivos sociales, grupales, enmarcadas en determinadas tradiciones culturales, institucionales e históricas (Moscovici, 1985; Jodelet, 1985). En relación con esto, Fernández Pérez 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” (2004, 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. Por tal motivo, en esta investigación 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” (Fernández Pérez, 2003) alude a la búsqueda de una mejora de su función, de los docentes comprometidos con la “buena enseñanza”.

Estrategia metodológica de la investigación

Esta investigación se ha planteado desde un enfoque cualitativo, de estudio de pocos casos, pero en profundidad. Se realizaron observaciones de clases de las asignaturas seleccionadas y se elaboraron los registros narrativos de observación, que se analizaron de acuerdo a los interrogantes planteados, a modo de ejes. Además se realizaron entrevistas con los profesores a cargo de dichas clases. Las entrevistas fueron semiestructuradas, reflexivas y en profundidad y orientadas a que los docentes observados puedan definir su visión acerca de algunos aspectos clave indagados.

Asimismo se recopiló y analizó material documental curricular: como el programa de las asignaturas consideradas, el plan de estudios de la carrera seleccionada, la página Web de dicha carrera, etc. También se incluyó –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. Los cuestionarios para estudiantes fueron de estructura mixta: con preguntas cerradas y semiestructuradas. Como ya se ha dicho, la información se analizó desde los interrogantes planteados en esta investigación.

Dado este enfoque cualitativo, se consideró una muestra acotada de casos de estudio. Se consideraron dos casos de estudio de una carrera dentro del área de Ciencias Sociales, comunes a la Licenciatura y al Profesorado, de la Universidad Nacional seleccionada:

- La asignatura “Civilizaciones antiguas I” del primer año.
- El “Seminario de Aspectos Económicos y Sociales I y II” del último año.

Cabe señalar que la elección de una muestra acotada como la considerada para esta investigación, puede ser viable 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, sosteniendo que los estudios cualitativos están dirigidos a comprender situaciones singulares y material simbólico también singular.

Análisis de los resultados. Algunas conclusiones

En cuanto a los resultados alcanzados, nos interesa enmarcarlos en la caracterización curricular de los casos estudiados. El primero de ellos, la asignatura “Civilizaciones antiguas I” - materia cuatrimestral del primer año- propone una recorrida por los principales legados culturales de la humanidad en función de las grandes civilizaciones de la Edad Antigua (como Egipto, Grecia, Roma, Hebreos, etc.), hasta llegar a los legados culturales de civilizaciones de la Edad Media. Dicha asignatura tiene organizadas dos comisiones, que se desarrollan en dos días diferenciados, dado el número relativamente alto de estudiantes ya que comienzan a cursarla. La cursada se desarrolla según la modalidad convencional de estructuración horaria de prácticos y teóricos: cada sesión semanal se inicia con una clase de trabajos prácticos, a cargo de una docente auxiliar y se continúa con la clase teórica a cargo del profesor titular. Esta estructura horaria diferencia propósitos y estrategias de enseñanza, tal como pudo detectarse a través de las observaciones, entrevistas a los profesores y cuestionarios realizados a los estudiantes.

Dada la considerable cantidad de contenidos del programa de la materia (si bien el profesor titular expresó en la entrevista que se intentan resumir priorizando legados clave de las culturas abordadas) y el propósito de la asignatura de brindar una base general de las problemáticas (y niveladora para los heterogéneos alumnos de primer año), se nota un énfasis en los contenidos conceptuales, en las estrategias de enseñanza basadas en la exposición docente y en la lectura bibliográfica por parte de los alumnos.

Se ha podido identificar -a través de las observaciones de las clases teóricas, la entrevista con el profesor titular y las encuestas realizadas a los alumnos de una comisión- que la estrategia más utilizada es la exposición oral. En tal sentido, el material empírico relevado da cuenta de la importancia asignada a las “cualidades discursivas” del profesor titular: gran acervo de conocimientos artísticos, culturales, históricos, así como claridad expositiva, atractiva oratoria, con una expresión fluida y con “toques de humor” e interesantes anécdotas históricas y relatos literarios. En algunas ocasiones, la exposición es matizada por instancias de diálogo y de preguntas y respuestas con el alumnado, virando hacia un formato de “exposición dialogada” (Davini, 1995), con variantes de “exposición y discusión” (Eggen y Kauchak, 1999), estrategia que permite la presentación y discusión de cuerpos organizados de conocimiento (Del Regno, 2009, 2011).

Las clases de trabajos prácticos, por su parte, se orientan a preparar a los alumnos iniciantes en las habilidades propias de la lectura comprensiva y el abordaje de textos académicos. De manera consecuente, las estrategias de enseñanza se concretan en trabajos en pequeños grupos de forma tal que desarrollen la lectura comprensiva de determinados textos bibliográficos asignados previamente por la cátedra y, posteriormente, a la elaboración de resúmenes realizados en forma colaborativa. Según lo expresado por la docente, esta modalidad estratégica de encarar las clases se

fundamenta en la caracterización de las dificultades diagnosticadas por la Universidad en los estudiantes en cuanto a la comprensión lectora de textos académicos, y por ende en la necesidad de desarrollar actividades que tiendan a su mejoramiento.

En este sentido la institución universitaria y la cátedra en particular, se hacen eco de las políticas de formación orientadas hacia la retención de los estudiantes universitarios ingresantes, a través de la enseñanza de competencias de comunicación escritas. Tal como señalan Villa y Poblete no puede darse por supuesto que los estudiantes llegan a la Universidad con suficiente dominio de la ortografía y la sintaxis, en una población por lo general muy heterogénea, razón por la cual se requiere trabajar para mejorar esas competencias: “el estudiante requiere instrucciones claras sobre cómo redactar, incluyendo cómo organizar y presentar un documento. Esta información básica debería proporcionársele independientemente de cuál sea el tipo de los estudios que esté cursando” (2007, p.192).

La modalidad de evaluación en esta clase de trabajos prácticos, es coherente con los propósitos y desarrollo estratégico realizado ya que consiste en la entrega y corrección de breves reseñas sobre los textos abordados en trabajos prácticos. Además en esta asignatura se ha señalado que se realizan dos exámenes parciales sobre los contenidos abordados durante el cuatrimestre y de un examen final

Puede considerarse que en esta cátedra se manifiesta una representación de lo teórico y lo práctico que se corresponde con una estructura programática y una enseñanza que diferencia contenidos conceptuales y procedimentales; esta visión deriva en las estrategias utilizadas. La enseñanza de contenidos conceptuales hace de la exposición del profesor su forma estratégica predominante, mientras que los contenidos procedimentales posibilitan el desempeño docente de prácticos con un rol más cercano al tutorial, a través del uso de estrategias orientadas hacia la actividad del estudiante, tal como son el trabajo en grupo y la lectura asignada.

El reconocimiento de la elección de la modalidad estratégica también se expresa de diversa manera en los docentes: mientras que el profesor titular no manifestó en la entrevista una formalización didáctica sino referencias a acciones más intuitivas y experienciales, la docente auxiliar hizo mención explícita a la relación que percibía entre la estrategia seleccionada para sus clases y los propósitos institucionales ligados a las necesidades del ingresante.

Los estudiantes, a través de sus respuestas a los cuestionarios, expresan una valoración positiva hacia ambos tipos de metodologías empleadas por los docentes, señalando que el trabajo en grupos para la lectura comprensiva y resumen de textos académicos y la estrategia expositiva, contribuían a una mejor comprensión de los contenidos. Sin embargo, a la vez, indican que les hubiera resultado interesante que se trabajara con análisis de videos, documentales y análisis de

fuentes, incorporando para ello también las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación.

El segundo caso, correspondiente al “Seminario de Aspectos Económicos y Sociales I y II” que se cursa en el último año de ambas carreras, Profesorado y Licenciatura, tiene menor cantidad de cursantes y la cursada se lleva a cabo en una sola comisión, a cargo de un profesor. El programa de contenidos aborda un recorrido por diversos ejes sobre aspectos económicos y sociales en Argentina, desde 1860 hasta 1930, incluyendo temáticas como: la cuestión monetaria y financiera, la cuestión agrícola-ganadera, las modalidades de propiedad y de arrendamiento de la tierra, los adelantos técnicos de cada época (como el arado, el tractor, etc.) y la influencia que todas estas cuestiones han tenido en la situación general del país

El análisis del material empírico recabado en las distintas fuentes (documentos curriculares, entrevistas a docentes y observación de clases) permitió identificar que la estrategia didáctica se corresponde con el espacio curricular asignado, esto es: el “seminario”. Aquí la propuesta metodológica se concreta en la lectura, análisis y discusión conjunta de textos bibliográficos especialmente asignados. En tal sentido, el profesor le asigna a sus alumnos – a través de su correo electrónico- diversos textos bibliográficos del programa que deberán trabajar para exponer en común cada semana. En las clases observadas, se pudo apreciar que -luego de una breve exposición de presentación de cada autor de los textos asignados, contextualización del período histórico y de las temáticas abordadas en cada texto - el docente invita a cada uno de los alumnos a presentar los textos correspondientes. Las clases son altamente participativas por parte de los estudiantes, quienes exponen sobre el texto leído, expresando sus interpretaciones e inquietudes, desarrollándose diálogos, debates y análisis conjuntos entre alumnos y el profesor.

Las modalidades de evaluación implementadas por la cátedra que culminan con la presentación de un trabajo escrito final y un coloquio, son coherentes con el proceso de enseñanza desarrollado. Estas estrategias metodológicas son consideradas por el profesor un medio adecuado para el logro de los objetivos inmediatos asociados a la realización de sus tesis de graduación, y a la vez, orientados a la formación en las competencias profesionales de un historiador.

En función de estos desarrollos estratégicos, se pudo apreciar en las clases un alto grado de participación de los estudiantes: presentaban oralmente las líneas principales de los textos bibliográficos asignados y daban a conocer sus interpretaciones e inquietudes. Se evidenciaba la presencia de diálogos, debates y análisis conjuntos entre los alumnos y el profesor, con un clima donde predominaba la horizontalidad y la fluidez.

La entrevista realizada permitió observar que el docente es consciente de los fundamentos que orientan la decisión metodológica adoptada. En tal sentido, manifestó que el seminario

posibilita orientarse a objetivos tales como impulsar la participación y el compromiso de los estudiantes avanzados de la carrera, en pos de analizar y debatir las cuestiones problemáticas abordadas. También señaló que éste era un medio para la preparación profesional en las prácticas investigativas: se trata de posibilitar actividades propicias para la elección y desarrollo de temáticas relacionadas su tesis de licenciatura.

En tal sentido, el profesor ha manifestado en la entrevista que la modalidad de evaluación propuesta, también apunta a desarrollar la autonomía de los alumnos en el análisis y reseña bibliográfica: en lugar de plantear exámenes parciales, durante la cursada- solicita a los alumnos la entrega periódica de reseñas escritas de textos bibliográficos asignados y de informes de bibliografía o fuentes documentales; esos temas son elegidos por los alumnos con su asesoría, dentro de los ejes programáticos del seminario, de manera de culminar en la realización de un trabajo final escrito. Este trabajo se defiende formalmente en un coloquio a realizarse en el espacio del turno de exámenes finales de la Facultad.

Luego de la caracterización general realizada de ambos casos, se destacarán sintéticamente a continuación los principales resultados del estudio realizado, en modo comparativo y 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)?.

- En la asignatura “Civilizaciones antiguas 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 auxiliar. 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).
- El “Seminario de Aspectos Económicos y Sociales I y II” está a cargo de un solo docente. Se observó que este espacio curricular cumple con la estrategia de “seminario”, ya que las actividades programadas implican lectura, análisis y discusión de textos bibliográficos asignados. El profesor le indica a sus alumnos –a través de su correo electrónico- diversos textos del programa, para que previo a las sesiones presenciales puedan preparar la lectura y análisis, que les posibilitarán la exposición y puesta en común en cada semana. Se pudo apreciar que -luego de una breve presentación de cada autor y breve contextualización del período abordado y las temáticas

trabajadas en cada texto- el docente invita a los estudiantes a presentar el análisis realizado, lo cual generaba en clase un alto grado participación.

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

- En el caso de “Civilizaciones antiguas I”, los objetivos formativos son de introducción académica al área disciplinar y de presentación de un marco general y nivelador para la diversidad de conocimientos previos de los alumnos según sus diversas trayectorias educativas, buscando así motivar el interés por la materia. Las decisiones en torno a las estrategias de enseñanza, quedan a cargo del profesor titular y de la profesora ayudante. Para justificar sus estrategias el profesor ha expresado referencias intuitivas y basadas en la experiencia docente de muchos años. La profesora auxiliar señaló que su modalidad de trabajo colaborativo de lectura comprensiva, se fundamenta en las características de un estudiantado con alto grado de heterogeneidad en la formación previa y las dificultades de comprensión con que ingresan, tal como fue detectado por estudios diagnósticos de la Universidad y por el asesoramiento psicopedagógico con que cuenta la Carrera; la docente trata así de responder a esta necesidad de los estudiantes de los primeros años e implementa esa estrategia para que puedan mejorar su comprensión lectora de textos académicos.
- En el caso del “Seminario de Aspectos Económicos y Sociales I y II”, el docente expresó los fundamentos que orientan su decisión metodológica: impulsar la participación, el análisis, debate y el compromiso de los estudiantes, considerando que éste era un medio para la preparación profesional en las prácticas investigativas; se trataba de propiciar actividades para la elección y desarrollo de temáticas relacionadas con sus tesis de licenciatura. Así se perciben ejes articuladores entre teoría y práctica que faciliten también la preparación en las competencias profesionales de un investigador.

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

- En el caso de “Civilizaciones antiguas I”, el estilo 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”. La representación de “buen profesor” que porta dicho docente es la de un “profesor culto, muy formado”, con un gran acervo de conocimientos históricos y culturales generales, que tiene una gran –y elegante- capacidad

oratoria, como los prestigiosos catedráticos que él mismo recuerda y valora en su formación universitaria de hace varias décadas y que han dejado una huella formativa en él y en su representación del “buen docente”.

- En el caso del “Seminario de Aspectos Económicos y Sociales I y II”, el profesor señala rasgos apreciados de buena enseñanza de: autonomía y responsabilidad del alumno en delinear su trabajo de tesis, perfil investigador, estudio independiente, debate e indagación intelectual con otros estudiantes, profesores, análisis de autores de la bibliografía relevada, círculos de estudio, etc.; experiencias que también dicho profesor señala que ha podido tener en su formación de grado y postgrado (Doctorado) con “buenos docentes que ha tenido”, especialmente algunos referentes en su carrera académica.

¿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?

- En “Civilizaciones antiguas I”, alumnos y 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 manifestaron que les resultaría interesante que se pudiera trabajar con análisis de videos y documentales, así como con fuentes e incorporando nuevas tecnologías de la información y la comunicación.
- En el “Seminario de Aspectos Económicos y Sociales I y II”, los estudiantes apreciaron: el análisis bibliográfico, la variedad de textos, enfoques teóricos y de fuentes documentales, el asesoramiento del docente en la lectura y realización de reseñas bibliográficas, como preparatorios a su futura práctica profesional; cuestión que también apreció y señaló el profesor. Los alumnos también valoraron el vínculo comunicativo personalizado con el docente, tanto en el aula, como a través de las comunicaciones por el e-mail particular para la asignación de lecturas y para consultas académicas. Sin embargo, también señalaron que les gustaría que se incorporaran en la cursada, más herramientas tecnológicas y material audiovisual.

Reflexiones finales del estudio comparativo realizado

Una mirada comparativa entre los dos casos estudiados en esta investigación permite advertir estilos docentes diferentes. Por un lado, en la asignatura “Civilizaciones antiguas I”,

aparece un estilo docente más expositivo en el profesor titular, en el cual prevalece una visión epistemológica de diferenciación entre lo teórico y lo práctico y de diferenciación entre funciones docentes que determina las actividades en la cátedra y, por ende, la estrategia metodológica adoptada. Por otro lado, en el caso del “Seminario de Aspectos Económicos y Sociales I y II”, aparece en el profesor otro estilo docente, en el cual predomina una concepción epistemológica dinámica, en la que la articulación dialéctica entre teoría y práctica, da lugar a un entramado entre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales; a la vez que pone en acción estrategias didácticas favorecedoras del aprendizaje constructivista y de autonomía en el estudiante. Así, el rol docente adquiere características tutoriales, con fuerte presencia de competencias ligadas a la práctica profesional de un investigador. De este modo pueden advertirse ejes articuladores entre teoría y práctica, orientados hacia el logro de aprendizajes significativos, que, a la vez, faciliten la preparación en las competencias profesionales de un investigador (Lucarelli, 2009).

Cabe reflexionar acerca de la tensión que se advierte, desde esta mirada comparativa, entre dos culturas académicas presentes en la institución universitaria. Por un lado una cultura académica de la tradición universitaria que privilegia la erudición y la oratoria como valores pregnantes de la docencia y que deriva para los tramos finales de la formación su acercamiento a la práctica profesional, cuestión que puede percibirse en el caso de la asignatura de primer año.

Por otro lado, en el segundo caso analizado, se puede apreciar una visión ligada a una cultura académica alternativa a la habitualmente presente en las aulas universitarias: la asunción de un rol tutorial por parte del docente, dando lugar a formas didácticas innovadoras para el aula universitaria. En efecto, una perspectiva emergente que pone el acento sobre formas de operar en el aula en las que la investigación forma parte de la estrategia docente, al favorecer el cuestionamiento, la reflexión y la producción por parte del estudiantes (Da Cunha, 2007) y que puede apreciarse en el caso del Seminario. En tal sentido, consideramos que seguir investigando sobre las formas de expresión de estas dos culturas académicas se constituye en empresa ineludible para la Didáctica Universitaria en la actualidad.

Por otra parte, a partir de los casos estudiados, se podrían plantear algunos desafíos didácticos para la enseñanza. En principio, se podría profundizar la relación teoría-práctica en la enseñanza, como un dinamizador clave de las prácticas y aprendizajes, así como favorecer la innovación pedagógica (Lucarelli, 2009). En tal sentido, para la enseñanza universitaria, el desafío es poder avanzar en una mayor relación e integración teoría-práctica, entre contenidos conceptuales y procedimentales; así como poder anticipar la preparación a la futura práctica profesional de los alumnos, ya desde el primer año de la carrera de grado.

Además se pueden potenciar estrategias de enseñanza que se aprecian como valiosas en la formación de los alumnos como el trabajo colaborativo, la tutoría docente, los debates, etc. Asimismo, se podrían utilizar 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.

Finalmente, resultaría útil impulsar instancias de encuentro institucional entre docentes universitarios, que permitan una reflexión sobre la práctica entre equipos de colegas docentes, una discusión de problemáticas que contribuyan al esclarecimiento de juicios y criterios de enseñanza en el nivel superior. Al respecto, como señala Finkelstein: “no pueden desconocerse las características institucionales, en tanto determinan culturas institucionales, que favorecen u obstaculizan los movimientos instituyentes (...) Desde esta mirada, develar la cultura institucional, sus modos de operar y operaciones que conlleva es un aspecto relevante de abordar en la formación de los docentes universitarios” (2012, p. 48).

Finalmente, cabe señalar que como cierre del proceso de investigación realizado, se han realizado encuentros de retroalimentación para analizar y compartir las conclusiones de nuestro estudio, con los profesores involucrados en el mismo. Consideramos que ésta es una oportunidad de revisar nuestros hallazgos con los sujetos de la investigación y a la vez tener la posibilidad de brindarles un aporte didáctico, en función de la reflexión de sus propias prácticas de enseñanza y aprendizaje.

En tal sentido, “desde una perspectiva fundamentada crítica de la Didáctica Universitaria, cabe preguntarse, cuáles son los contenidos que la disciplina debería abordar de manera tal que, sin caer en una propuesta instrumental, proporcione herramientas para posibilitar una comprensión situada de las prácticas que se dan en el aula y motivar una intervención transformadora” (Lucarelli, 2014, p. 78).

Referencias bibliográficas

- Carr, W. (1993). *Calidad de la enseñanza e investigación acción*. Sevilla: Díada.
- Camilloni, A. et al. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Candau, V. (1995). *Rumbo a una nueva didáctica*. Petrópolis: Voces.
- Da Cunha, M. I. (org.). (2007). *Reflexões e práticas em Pedagogia universitária*. Campinas. SP: Papirus.

Davini, M. C. (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”. 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: Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (OPFYL-UBA).

Del Regno, P. (2011). “Estrategias de enseñanza del profesor en el nivel superior. Desafíos para la Didáctica y la formación docente en el nivel”. En Castorina, A. y Orce, V. (coords.). *Anuario 2011 de Investigaciones del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires: OPFYL, Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

Obtenido el 20 de marzo de 2015 en:
http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/Iice/ANUARIO_2011/textos/19.Del%20_Regno.pdf

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.

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*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (OPFYL-UBA).

Finkelstein, C. (2009). *Estrategias de Enseñanza Basadas en la Problematización: “ABP” y “Método de Estudio de Casos”*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (OPFYL-UBA).

Finkelstein, C. (2012). “Los docentes universitarios pueden innovar en sus prácticas”. En: Volpato y Pinto (orgs.). *Pedagogía Universitaria*. Editora CRV: Curitiba, Brasil. Pp 38-51.

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 y Zeichner, K. (2003). *La formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. Madrid: Morata.
- Lucarelli, E. (2001). *La Didáctica de Nivel Superior*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (OPFYL- UBA).
- Lucarelli, E. (2005). *Innovación en el aula: el eje de la articulación teoría-práctica en la universidad*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (OPFYL- UBA).
- Lucarelli, 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 (2012): "Las asesorías pedagógicas y la conformación del campo de la Didáctica y la Pedagogía Universitarias". En: Lucarelli, E y Finkelstein, C. (edit. Et al). *El asesor pedagógico en la universidad. Entre la formación y la intervención*. Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 141-145.
- Lucarelli, E. (2014). "Las tensiones en el campo de la Didáctica : Didáctica de Nivel Superior como Didáctica Específica". En: En: Malet, A. y Monetti (comps.) *Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente*. Buenos Aires: Noveduc, pp. 75-79.
- Nassif, R. (1974). "Pedagogía Universitaria y construcción de la Universidad". Revista de la Universidad Nacional de La Plata. Buenos Aires.
- Sanjurjo, L. (2014). "Dilemas, problemas y tensiones en la formación didáctica de los docentes". En: Malet, A. y Monetti (comps.) *Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente*. Buenos Aires: Noveduc, pp. 17-25.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Villa, A. y Poblete, M. (dir.) (2007). *Aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Vicerrectorado de Innovación y Calidad con la Colaboración del ICE de la Universidad de Deusto, Bilbao: Ediciones Mensajero.
-

