

¿HAY DIFERENCIAS EN LA CONCEPTUALIZACIÓN ACERCA DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE A PARTIR DE LA PARTICIPACIÓN EN INSTANCIAS DE FORMACIÓN DOCENTE? ESTUDIO COMPARADO ENTRE SUJETOS Y GRUPOS EN LA FACULTAD DE CIENCIAS AGRARIAS – UNR

Muñoz, Griselda; Picech, Adriana; Pierucci, Verónica; Rodriguez, Valeria

mgriselda01@gmail.com Tel.0341-156971900

Secretaría de Asuntos Académicos. Asesoría Pedagógica. Mayo de 2015.

Facultad de Ciencias Agrarias-Universidad Nacional de Rosario

RESUMEN

Este trabajo se enmarca en un proyecto de investigación acreditado y financiado por la Universidad Nacional de Rosario cuyo objetivo general es construir conocimiento en profundidad sobre la formación docente inicial en la Facultad de Ciencias Agrarias. El equipo de investigación -integrado por la Asesoría Pedagógica y el área de gestión académica- se propuso analizar comparativamente las nociones de enseñanza y de aprendizaje entre dos grupos: Adscriptos a la docencia (graduados provenientes de diversas carreras con escasa o nula trayectoria docente) y Ayudantes alumnos (estudiantes de las carreras que se dictan en la institución). La metodología comprendió un trabajo de análisis interpretativo comparativo sobre las producciones realizadas por los actores de ambos grupos durante las instancias de formación que se ofrecen en la Facultad. Las nociones de enseñanza y aprendizaje primeramente se compararon dentro de cada grupo, antes de tomar el curso y una vez finalizado para identificar continuidades y/o rupturas. Posteriormente, se compararon los grupos entre sí para determinar similitudes o diferencias vinculadas a la evolución de los procesos de formación. Los resultados demuestran que a partir de las instancias de formación se observan cambios conceptuales que favorecen la profesionalización de la docencia en las ciencias agropecuarias. Al inicio del curso se observó que a diferencia de los Ayudantes alumnos, los Adscriptos a la docencia manifiestan conceptos que expresan estereotipos teóricos con respecto a las nociones de enseñanza y de aprendizaje, generalmente erróneos o confusos. Al finalizar el curso, dentro de cada grupo se pueden señalar cambios en las concepciones iniciales. Sin embargo, estos cambios no se relacionan con el grupo de pertenencia. Dada la complejidad de la problemática abordada, el conocimiento preliminar logrado constituye un insumo sustancial para

comprender la formación docente inicial de modo de mejorar las propuestas de la Asesoría Pedagógica y reorientar las políticas académicas institucionales.

Palabras claves: cambio conceptual-enseñanza-aprendizaje-capacitación docente

INTRODUCCIÓN

“Formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura...

La formación... implica un trabajo del ser humano sobre él mismo, sobre sus representaciones y sus conductas....”

Ferry, G.

El trayecto de la formación.

La presente investigación tuvo como principal objetivo analizar comparativamente las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje que poseen los grupos que han participado de diferentes instancias de formación, dentro del ámbito de la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional de Rosario (FCA-UNR).

Estas capacitaciones están destinadas a Ayudantes Alumnos y a Adscriptos a diferentes cátedras de la Facultad, provenientes de diversas formaciones. Coincidentemente con lo propuesto por el Ministerio de Educación de la Nación,¹ consideramos que el docente es protagonista de su propio desarrollo profesional.

Si bien quienes participan en los cursos se encuentran realizando tareas afines a la docencia en los ámbitos en los que se desempeñan, el hecho de ser estudiantes o graduados de carreras que no incluyen en sus planes la formación docente, los hace vislumbrar la necesidad de ampliar sus miradas más allá de la formación disciplinar para poder realizar prácticas basadas en decisiones que puedan dar cuenta de encuadres pedagógico-didácticos.

A partir de esta situación, surge en la FCA-UNR la iniciativa de proponer una formación situada, destinada a quienes se inician en docencia en el ámbito universitario.

¹ El Ministerio de Educación de la Nación, a través del Instituto Nacional de Formación Docente, lleva a cabo líneas de acción ejecutadas a través de distintos dispositivos de formación continua, destinados a quienes se inician en la docencia.

La mencionada propuesta formativa se concibe como una instancia de formación que implica la problematización de la propia práctica con el propósito de analizarla, confrontarla con otras experiencias y teorías para reconstruirla de manera abarcativa y superadora. Dentro de esta línea, el desafío que se plantea es “*conjuguar la formación práctica potenciando la reflexión en y sobre la acción*” (Anijovich, R., 2009)²

Es así que la referencia y punto de partida de las propuestas formativas son las propias experiencias y prácticas pedagógicas de los participantes. Si bien en algunos casos las inserciones docentes son incipientes y en otros este recorrido es sostenido desde hace más tiempo, todos los aportes son valiosos, ya que permiten repensar el rol docente.

En cuanto a la modalidad de trabajo, se incluyeron instancias presenciales y virtuales, en las que se trabajaron materiales teóricos y se presentaron casos para el análisis, utilizando recursos audiovisuales.

Para las evaluaciones se tuvieron en cuenta las producciones individuales y grupales de los participantes, tanto las realizadas de manera presencial como virtual. En cada caso se consideró el proceso realizado y los recorridos particulares, haciendo hincapié en las propuestas concretas de acción que pudieron elaborar para implementar en sus ámbitos de desempeño.

A partir de estas experiencias, en el seno de la Asesoría Pedagógica, se plantearon interrogantes que dieron origen a la puesta en marcha de una investigación³ sobre la cual se están exponiendo resultados preliminares. Algunos de los interrogantes derivados de la mencionada investigación que sirvieron como punto de partida para este trabajo son:

¿Cómo adquieren su conocimiento pedagógico quienes se inician en la práctica educativa universitaria en calidad de Ayudantes alumnos y de Adscriptos a la docencia?

¿Qué concepciones acerca de los saberes necesarios para ejercer la docencia subyacen entre quienes se inician en las prácticas docentes?

En tal sentido ¿cuáles son las diferencias que se evidencian al iniciar y al finalizar las instancias de capacitación? ¿Existen concepciones comunes entre los Ayudantes alumnos y los Adscriptos a la docencia en los momentos mencionados?

² Anijovich, R; AAVV (2009) *Transitar la Formación Pedagógica*. Paidós. Buenos Aires

³ Investigación *La formación docente inicial en la Facultad de Ciencias Agrarias*. UNR. Directora: Muñoz, Griselda. Proyecto Acreditado y financiado por la UNR (2014-2016).

MARCO TEÓRICO

Desde hace algunos años, la Asesoría Pedagógica de la FCA-UNR realiza propuestas de formación docente que incluyen el abordaje de diversas problemáticas derivadas de las necesidades y demandas institucionales. Coincidentemente con planteos nacionales e internacionales, existe una constante preocupación por la formación pedagógica de quienes ejercen la docencia en el nivel superior, vinculada al reconocimiento de la complejidad de la docencia universitaria y la importancia de contar con las competencias necesarias para llevar adelante dicha actividad, en un mundo altamente cambiante y tecnificado.

Entendemos la formación docente como un proceso continuo y flexible que permite la renovación de conocimientos atendiendo a las demandas de una sociedad cambiante. Es un *“proceso integral que tiende a la construcción y apropiación crítica de las herramientas conceptuales y metodológicas para el desempeño profesional.”*⁴ Siguiendo a Ferry⁵, involucra tanto a dimensiones institucionales y sociales como al mismo sujeto que se forma, que en el mismo desarrollo formativo se transforma y enriquece.

Además, coincidiendo con los planteos de Liliana Sanjunjo⁶, consideramos que *“para formarnos como docentes es necesario apropiarnos comprensivamente de los contenidos a enseñar, pero también comprender cuestiones acerca de la enseñanza, del aprendizaje, de los sujetos de aprendizaje, de los contextos en los cuales llevamos a cabo las prácticas.”*

Haciendo referencia a este tema, Elisa Lucarelli⁷ manifiesta que *“A diferencia de otros niveles del sistema, la universidad permite el ingreso y el desarrollo de la carrera docente por parte de profesionales que son valorados exclusivamente en función de la titulación profesional propia de un área disciplinar profesional determinada. Esta situación pone en relieve la propia cultura de una institución que*

⁴ Tomado de Lineamientos sobre la Formación Docente de Profesores Universitarios (2011) Comisión Mixta ANFHE-CUCEN . San Juan. Disponible en: http://www.anfhe.org.ar/archivos/lineas_trabajo/documento_comision_mixta%20anfhe-cucen.pdf

⁵ Ferry, G. (1997). *La formación: dinámica del desarrollo personal*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras(UBA) y Novedades Educativas.

⁶ Sanjunjo, Liliana (2014) *Didáctica general y didácticas especiales: aportes para la discusión*. En: Malet, Ana María y Monetti, Elda (comps) *Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente*. Noveduc. Buenos Aires.

⁷ Lucarelli, Elisa (2014) *Evaluación y calidad del desarrollo profesional docente, apuntes e interrogantes para la Universidad*. (s/d)

pone en el centro de sus valores el conocimiento, su producción a través de la investigación y su transmisión a través de la enseñanza.”

En tal sentido la Facultad de Ciencias Agrarias ha asumido desde hace años el compromiso de la formación docente inicial, ya que la misma es considerada como parte de la formación continua.

Uno de los ejes de la propuesta de formación ofrecida por la Asesoría Pedagógica, está destinado a la formación de quienes que se inician en docencia. Pertenecen a estos grupos de docentes noveles, los graduados Adscriptos a la docencia y los Ayudantes alumnos. En ambos casos, justamente se caracterizan por ser iniciados en docencia, la gran mayoría con poca o nula experiencia.

Si bien poseen una formación disciplinar de base mayormente centrada en Ingeniería Agronómica y en Licenciatura en Recursos Naturales, se destaca una creciente preocupación e interés, especialmente de los jóvenes graduados y los estudiantes avanzados de ambas carreras, por las problemáticas referidas al abordaje de la enseñanza de los contenidos de las asignaturas por parte de las cátedras, la planificación, las estrategias y los modos de evaluar los aprendizajes.

Este interés se manifiesta con mayor frecuencia entre quienes participan en el dictado de las clases, tanto en las aulas como en los distintos espacios institucionales, que implican prácticas variadas ya que incluyen trabajos de campo, laboratorio, entre otros. Por tratarse de estudiantes avanzados o graduados sin experiencia previa, sus testimonios dan cuenta de una marcada preocupación por las problemáticas específicas de la clase, siendo proclives en muchas ocasiones tanto a la recepción de comentarios e inquietudes estudiantiles como a la necesidad de construir saberes específicos de la pedagogía.

Lo mencionado anteriormente conlleva a que muchos se impliquen en las capacitaciones referidas a temáticas docentes con una mirada tendiente a la problematización de situaciones que pueden verse como naturalizadas, centrándose en la búsqueda de respuestas a interrogantes de índole pedagógico-didáctico, poniendo el acento en la posibilidad de realizar modificaciones fundadas en el análisis desde una perspectiva teórica y no en la intuición o en sentido común.

Dentro del ámbito institucional de la Facultad, la tarea que realizan los Ayudantes alumnos y los Adscriptos a la docencia implica una práctica docente, y por

lo tanto requiere de un proceso formativo específico que les permita recuperar los saberes prácticos, al tiempo que comenzar su formación docente de manera sistemática.

En el sentido mencionado entendemos que la formación implica el análisis de la práctica, como un proceso activo que demanda un espacio y un tiempo para la reflexión, la conceptualización y la acción. Todo esto en función de mirar, escuchar e indagar la realidad para transformarla, lo cual es una característica propia de la función docente:

“...es indispensable perfeccionar la capacidad de identificar los problemas a partir de una apropiada identificación de situaciones complejas, contando con el tiempo para pensar y hallar buenas soluciones, ya que nunca es suficiente repetir rutinas preestablecidas. La tarea debe crearse en cada momento porque cada situación es diferente de las anteriores y de las futuras” (Anijovich, 2009)⁸

En términos generales, en el ámbito universitario, la incorporación a las cátedras y el ejercicio de la docencia a partir de la orientación y la supervisión de profesores más experimentados es la modalidad que prevalece.

Esta influencia, sumada a la propia experiencia del docente novel, adquirida en su trayectoria como estudiante, afianzan en él determinadas maneras de entender la dinámica áulica, las formas de enseñar y de aprender, donde los componentes emotivos se funden con concepciones fundadas en la teoría.

“... enseñar en las universidades, parecía hasta no hace mucho tiempo, una práctica sin requerimientos de una formación específica. Asociada a procesos de transmisión en sentido reproductivo, con el recaudo de cierta fidelidad epistemológica a las disciplinas y campos de conocimientos de pertenencia de las mismas, sólo suponía el dominio de los contenidos pertinentes. Las habilidades para su transmisión dependían de tal dominio, resultando impensable que fuera necesario en su despliegue, imaginar formas alternativas a las consagradas y establecidas como el canon científico legitimado epocalmente por la academia, garante de calidad en términos teóricos y metodológicos”⁹

Muchas de las decisiones vinculadas al planteo didáctico de los Adscriptos a la docencia y los Ayudantes alumnos que se desempeñan en las distintas cátedras se

⁸ Anijovich, R; AAVV (2009) *Op. Cit.*

⁹ Edelstein, G. “Un debate vigente y necesario: La formación docente en las universidades. En Lorenzatti, M. (2012). Construcción cooperativa de políticas y estrategias de formación de docentes universitarios en la región - 1a ed. - Córdoba : Universidad Nacional de Córdoba

llevan a cabo de manera intuitiva, sin una reflexión propia de la pedagogía. Los modelos representados por los docentes más experimentados son los que dan el sentido a las decisiones que toman cuando participan en el dictado de una clase. Es por ello que muchos noveles no optan por capacitarse en docencia. La solvencia disciplinar, lo específico de la disciplina, se impone por sobre la capacitación pedagógica.

*“...en esta perspectiva se concibe a la enseñanza como una actividad artesanal...El conocimiento profesional es tácito, escasamente verbalizado y menos aun teóricamente organizado, presente en el buen hacer del docente experimentado; que se aprende en un largo proceso de inducción y socialización profesional del aprendiz”*¹⁰

Sin embargo numerosos estudios han demostrado que el solo hecho de insertarse en la dinámica cotidiana de las clases no basta para generar procesos reflexivos que den cuenta del sentido otorgado a determinadas decisiones didácticas.¹¹

Retomando la idea de formación como proceso es interesante el concepto de trayectoria que utilizan distintos autores para designar ese recorrido que el sujeto realiza en su paso por las distintas instituciones escolares a lo largo de su vida, y que se transforma en “trayectoria de formación”¹². Desde esta perspectiva *“...todas estas experiencias son “formativas” y, por eso, la preparación profesional no puede explicarse a partir de una sola de ellas...”*¹³

El período vivido en la escuela es decir, la trayectoria escolar del sujeto constituye, en términos de Alliaud, “una base formativa clave” que tiene especial influencia en la manera en que el docente, en este caso novel, se posiciona frente a la Didáctica, a la enseñanza, al aprendizaje, atribuyéndole sentidos y valoraciones personales.

Estas experiencias constituyen un conjunto de impresiones que abarcan aspectos formales e informales, explícitos o implícitos donde se configuran creencias que

¹⁰ Gimeno Sacristán;J, Pérez Gómez, A. (1994) Comprender y transformar la enseñanza. Madrid. Morata

¹¹ Pérez Gómez A , retomando los aportes de Lortie en “Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. Material Disponible en: <http://aufop.blogspot.com.ar/2010/07/angel-i-perez-gomez-nuevas-exigencias-y.html>

¹² Cols, E. La formación docente inicial como trayectoria

¹³ Alliaud, A. op. Cit

perduran en el tiempo¹⁴. Distintos autores analizaron ese impacto, caracterizándolo de distintas maneras: como aprendizaje por observación (Lortie, D.) o como aprendizaje adicional (Jackson, P)

*(Bullough retomando a D. Britzman,) "... alude a la existencia de una serie de "cronologías", en el proceso de convertirse en profesor. Entre ellas, la biografía escolar previa- entendida como un conjunto de experiencias sostenidas en el aula y otros espacios de la escuela- constituye la primera serie. Le continúa la trayectoria como estudiante de la carrera docente. Mientras que la tercera instancia de socialización profesional se configura durante las prácticas docentes, a partir del ingreso del novel profesor a la escuela de destino."*¹⁵

En el caso particular de los docentes noveles universitarios ocurre justamente la coincidencia temporal entre la segunda y tercera instancia que mencionan los autores anteriores, ocurriendo en muchos casos un tránsito directo hacia la instancia de socialización profesional. Estas consideraciones acerca de la problemática determinan las características principales de la oferta formativa de la Facultad, destinada a quienes se inician en la docencia.

OBJETIVOS

La Asesoría Pedagógica y la Secretaría de Asuntos Académicos en el marco de un proyecto de investigación acreditado y financiado (Convocatoria 2014-UNR) se propone abordar la problemática de la formación docente inicial en la FCA, siendo el objetivo prioritario la construcción de conocimiento en profundidad para comprenderla y mejorar las propuestas formativas.

Algunos objetivos específicos planteados se relacionan con la forma en que los noveles conciben a las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, y en tal sentido se indaga sobre cuáles son los supuestos que éstos tienen acerca de la formación docente y sobre el impacto que tienen las instancias de formación ofrecidas.

¹⁴ Alliaud, A. La experiencia escolar de maestros "inexpertos". Biografías, trayectorias y práctica profesional. Universidad de Buenos Aires.. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/784Alliaud.PDF>

¹⁵ Aiello, B. Iriarte, L, Sassi, V. (2011) La narración de la biografía escolar como recurso formativo. VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas. La Plata. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.939/ev.939.pdf

Siguiendo esta línea, en esta presentación, nos propusimos analizar comparativamente las nociones de enseñanza y de aprendizaje entre los dos grupos de noveles: Adscriptos a la docencia y Ayudantes alumnos para determinar desde qué modelos explican sus prácticas educativas y cuáles son los supuestos que subyacen en función de estos marcos referenciales.

METODOLOGÍA

La investigación utilizó un enfoque cualitativo basado en un trabajo analítico interpretativo comparativo de las concepciones de enseñanza y aprendizaje, entre las producciones académicas de los diferentes actores logrados durante las instancias de formación mencionadas, y dentro de cada instancia entre los momentos de inicio y de cierre. Los cursos se dictaron bajo una modalidad semi-presencial utilizando la infraestructura y los recursos de la unidad académica, y la plataforma virtual e-educativa. Se analizaron fundamentalmente las producciones escritas, que en ocasión de ser expuestas y debatidas por los Ayudantes alumnos y por los Adscriptos a la docencia fueron enriquecidas por aportes expresados verbalmente, tanto durante los encuentros presenciales como en los foros virtuales. Se analizaron diversos conceptos como: rol y formación docente, recursos, estrategias, planteo didáctico, entre otros, en los cuales entendíamos estaban expresadas y/o subyacían las concepciones de enseñanza y aprendizaje.

En los cursos orientados a los noveles, la formación introductoria está centrada en el análisis de los ejes fundamentales vinculados a cuestiones de la enseñanza y el aprendizaje. El desarrollo de estos contenidos introductorios tiene como fin repensar las prácticas desde una perspectiva personal para luego considerarla en función de los marcos conceptuales específicos del planteo pedagógico-didáctico. Las modalidades de los cursos combinan clases virtuales y presenciales. El espacio virtual es un recurso que permitió salvar impedimentos relacionados con el horario de clases y de trabajo, que actuaban como obturantes.

El trabajo se aborda con la modalidad de taller y en foros de discusión, a fin de recuperar el significado que los sujetos le brindan a esas nociones centrales. De esta forma se intenta generar un espacio donde se puedan expresar y debatir formulaciones básicas e introductorias a la problemática áulica. Es a partir de allí que se plantea el abordaje de la bibliografía específica para poder reflexionar, conceptualizar y sistematizar la nueva información.

Los Adscriptos a la docencia son graduados provenientes de distintas carreras y en general no tienen trayectoria docente. Para ellos el Curso Introductorio a la Docencia es obligatorio. Son profesionales que además están relacionados con actividades de investigación e incluso con capacitaciones en tal sentido. Entre algunas de las obligaciones que deben cumplir los Adscriptos se encuentra la asistencia a clases dictadas por la cátedra. Además, deben colaborar con el docente de la cátedra en trabajos prácticos, atención de alumnos en clases prácticas, exámenes parciales o finales así como el dictado de algunas clases.¹⁶

Los Auxiliares alumnos cursan materias de las carreras de Ingeniería Agronómica y de la Licenciatura en Recursos Naturales y no tienen mayor experiencia previa en la docencia. Entre las actividades que llevan a cabo se encuentran: la coordinación y la puesta en marcha de los trabajos prácticos, así como la orientación a los alumnos durante la implementación. También participan de distintas formas en los procesos de enseñanza, en la planificación anual de la asignatura, la evaluación de los trabajos de campo. El trabajo con material bibliográfico y demás recursos materiales, en relación a su búsqueda, registro y organización. Los Auxiliares intervienen, además, en prácticas de extensión y de investigación.¹⁷

Los alumnos que toman la iniciativa de participar como ayudantes de docencia, consideran que esta experiencia constituye un aporte que enriquece su formación profesional general; sin embargo la mayoría opina que las ayudantías son un paso inicial en lo que podría ser su futura carrera docente.

El análisis se llevó a cabo inicialmente dentro de cada grupo, tratando de determinar cómo influyó la propuesta de capacitación en la consideración de los conceptos claves de enseñanza y aprendizaje. El objetivo fue descubrir continuidades y rupturas al inicio y al final del proceso. Posteriormente se compararon los grupos entre sí para identificar similitudes o diferencias.

El trabajo de análisis interpretativo comparativo sobre las producciones realizadas por los actores de ambos grupos durante las instancias de formación estuvo centrado en la comprensión de los significados otorgados por los protagonistas. Se analizaron los trabajos prácticos realizados en cada curso que implicaban actividades de

¹⁶ Resolución C.D. N° 298/11 .Reglamento de Adscripciones a Docencia. Facultad de Ciencias Agrarias. Universidad Nacional de Rosario

¹⁷ Resolución C.D. N° 115/94 Reglamento de llamado a concurso de Auxiliares de Docencia de Segunda Categoría Rentados. Facultad de Ciencias Agrarias. Universidad Nacional de Rosario

lectura y comprensión de textos, análisis de imágenes, elaboración de mapas conceptuales, construcción de líneas de tiempo, armado de *wikis* entre otras. Algunas bajo consignas individuales y otras grupales, como en el caso de los foros de discusión.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Enseñar y aprender desde el grupo de Ayudantes alumnos:

Al inicio del curso los Ayudantes alumnos opinan que un buen aprendizaje depende de una buena enseñanza, ubicando de este modo al docente como el responsable principal del aprendizaje de sus alumnos, independientemente de ellos. En términos generales se habla de la enseñanza como transmisión de saberes, con una clara direccionalidad técnica, donde la actividad práctica tiene un mero carácter instrumental, “*el análisis de los medios apropiados para determinados fines*”.¹⁸ En general reconocen la necesidad de organización de la clase, de su planificación, orientada al desarrollo de la autonomía del alumno:

“Si se enseña bien se aprende bien”.

En lo que respecta a cómo se aprende a ser docente, el modelo artesanal se refleja en algunas expresiones, donde la tutela del docente más experimentado tiene mucha fuerza e incluso es vista como una forma natural de iniciarse en el trabajo del aula. Teniendo en cuenta los testimonios de los participantes de las capacitaciones, podemos decir que dentro del ámbito universitario esta modalidad de formación no es puesta en cuestión:

“Al enseñar se aprende mirando al otro tutor”.

“La Formación Docente se lleva a cabo en el accionar diario”

Con respecto a las nociones sobre aprendizaje como proceso, es interesante destacar que no aparecen claramente en la etapa inicial. En el marco de las hipótesis podría decirse que este grupo concibe al aprendizaje como un proceso que se mimetiza con la enseñanza. Las referencias al aprendizaje sólo pueden establecerse de manera indirecta cuando hablan de cómo favorecerlo. Se mencionan las dinámicas que incluyen el trabajo grupal, las capacidades innatas, las propuestas que apunten a la reflexión y al desarrollo de la autonomía.

Los Ayudantes alumnos ponen énfasis en los aspectos actitudinales que el docente debe promover y considerar. En tal sentido destacan como importante en una propuesta de “buena enseñanza” la promoción de: la participación, el entusiasmo, el

¹⁸ Gimeno Sacristán, J, Pérez Gómez, A. (1994) Comprender y transformar la enseñanza. Madrid. Morata.

interés, el buen clima de trabajo, la empatía y la confianza entre el docente y el alumno y el establecimiento de vínculos. Refiriéndose a los alumnos un ayudante expresaba: *“Participación como personas pensantes y capaces de formar sus propias ideas y opiniones; posibilidad de plantear inquietudes y diferentes puntos de vista.”*

“Importancia de la intención de enseñar, dedicarle tiempo, usar la mayor cantidad de herramientas; llevar un orden; generar interés.”

Otros factores que mencionan como influyentes en una buena enseñanza son la organización en la bibliografía (preparada por los docentes) y la variedad y organización de recursos, tanto en la selección de los materiales como en los aspectos metodológicos. En referencia al docente un ayudante afirmaba: *“...debe introducir el tema, desarrollarlo y llegar a una conclusión final. Debe despejar dudas; fijar los conceptos básicos; incentivar y evitar la monotonía”*

Al finalizar el curso los conceptos de enseñanza y aprendizaje fueron los que más cambios sufrieron explícitamente.

Con respecto a la enseñanza aparecen comentarios que permiten observar las modificaciones operadas, ya que se la relaciona con una actividad compleja, situada y diferenciada del aprendizaje.

“...no hay una sola manera de enseñar... los docentes pueden tomar diferentes caminos...”

“...no funciona como una simple receta de lanzar una serie de ideas a un público que será siempre igual...hay factores propios de la audiencia que la hacen particular y única...la enseñanza no implica aprendizaje...”

“...al comenzar el curso creía que sólo bastaba con dos elementos: el docente y el alumno”

Los Ayudantes alumnos ponen énfasis en la necesidad de acompañar la enseñanza con bibliografía (en muchos casos se menciona bibliografía preparada por el docente) y con recursos metodológicos adecuados y variados. Destacan como aporte sustancial para el aprendizaje modalidades de enseñanza que impliquen una dinámica grupal.

“...según el tema de la clase se pueden aplicar una u otra estrategia y hasta combinarlas para lograr un mayor entendimiento y conocimientos por parte de los alumnos...me pareció útil la incorporación de los Talleres en las clases...partir de un problema...combinación de estrategias...que el conocimiento no sea sólo teórico sino

también práctico y que ciertas actividades les acerquen a situaciones que deberán enfrentar y resolver en un futuro próximo como profesionales”

El concepto de aprendizaje significativo de Ausubel es el que más impactó a partir del desarrollo del curso. La idea de construcción aparece ahora como una alternativa, reconociendo sus particularidades tales como la relación entre conocimientos previos y nuevos y la funcionalidad de los aprendizajes.

“...de transferir a construir conceptos...”

“...como AA intentar partir desde los conocimientos previos para un correcto desarrollo de los aprendizajes...”

“... (El Aprendizaje Significativo) tiene la fortaleza de despertar ese interés en los estudiantes... (Importancia de)...pensar la clase desde esa óptica”

Enseñar y aprender desde el grupo de Adscriptos a la docencia:

Las representaciones iniciales acerca de la formación en la docencia son con referencia al modelo artesanal pero agregan la necesidad de incorporar nuevos saberes a partir de la experiencia de los expertos. El énfasis está puesto en la técnica sin que haya referencias a la necesidad de dar un fundamento que valide dichas prácticas. Se manifiestan conceptos que expresan estereotipos teóricos con respecto a las nociones de enseñanza y de aprendizaje, generalmente erróneos o confusos.

“Estoy muy contenta con esta nueva experiencia, ya que no sólo confirma mi interés por la docencia, sino que me permite estar dentro de la cátedra y aprender mucho de los docentes que la forman.”

“Tomo este curso como una oportunidad para adquirir conocimientos, herramientas, y criterios que desde su experiencia puedan darnos quienes lo dictan y que me ayudarán en un futuro a desempeñarme como docente.”

(Luego de realizar un práctico donde aparecían imágenes diversas, un adscripto responde *¿qué entendemos por enseñanza en la Universidad?*)... *De manera análoga al alfarero que le da a su aprendiz su mejor obra, el docente le brinda a su alumno lo mejor de sí, toma una mezcla de su conocimiento, su experiencia, su tiempo, su mejor todo, prepara una clase, y la entrega. Luego el alumno toma ese cúmulo de información lo desarma en su mente, la reorganiza, interactúa con sus pares y con el profesor y finalmente rearma la pieza para transformarla en experiencia en un futuro como profesional. Del mismo modo el aprendiz de alfarero rompe la mejor obra de su antecesor y la incorpora como arcilla de sus primeras construcciones, no se queda con ella para mirarla y reflejarse o imitarla, sino que será el cimiento de su experiencia.”*

El foco de atención en estos momentos iniciales está puesto en la dedicación de los docentes para llevar a cabo la enseñanza. Es como si el trabajo eficiente en la planificación y búsqueda de los recursos adecuados promoviera aprendizajes comprensivos. Aparecen elementos asociados como el tiempo, la metodología, las relaciones.

“... la clave de este tipo de enseñanza, está en la capacidad y tiempo de dedicación a la preparación de las clases por parte de los docentes, la manera en que han sido desarrolladas las mismas, y de qué manera interactúa el docente con los alumnos, de manera que no se puede culpar a la metodología si no se obtienen buenos resultados”

A medida que se comienza a discutir, a desarrollar las actividades del curso y a avanzar en el análisis de la bibliografía, algunos conceptos paulatinamente van flexibilizándose, y ocurre un pasaje de la idea de transmisión a la de construcción de saberes.

Luego de algunas clases, se destacan las características implícitas en la idea de complejidad, dejando de lado la figura del docente como mero transmisor de saberes, para comenzar a problematizar el rol, teniendo en cuenta, además de la formación disciplinar, la complejidad de las diversas situaciones áulicas y la necesidad de tomar decisiones que las contemplan:

“...pienso que con el simple hecho de comunicar o transmitir información no podríamos hablar de “estar enseñando”, sino que debe existir en ese intercambio de conocimiento la “intención” de producir un cambio en el alumno.”

“Me parece fundamental poder tratar de armar una clase en donde en mayor proporción se produzca la construcción del conocimiento y no sólo sean la transmisión de “saberes”, aunque muchas veces suele ser difícil poder lograrlo.”

“...la tarea de enseñar resulta una tarea muy compleja y debemos pensar que es lo que hacemos, que es lo que pretendemos y que es lo que logramos en los alumnos”

Surgen nuevas categorías vinculadas a la enseñanza tales como la institución y el currículum. Se evidencian preocupaciones vinculadas a la necesidad de conocer las características del contexto institucional y la importancia del currículum, el lugar del plan de Estudios, cómo se articulan los contenidos en las distintas disciplinas de la carrera:

“¿...cómo se organiza la institución para lograr el objetivo? Pienso en lo que aprendimos la clase pasada, en la importancia de la currícula. El Plan de estudios es la

guía de la institución y de los docentes. Creo que un buen plan de estudios es aquel que ayuda al docente a ubicarse en el proceso de aprendizaje. Si el docente se ubica espacio-temporalmente puede elegir el enfoque de enseñanza que considera más apropiado para transmitir el conocimiento que debe transmitir la asignatura que dicta sin superponerse con el conocimiento de las otras asignaturas.”

“...importancia de conocer el contexto educativo y la institución donde se trabaja...”

En relación con el aprendizaje se menciona la importancia de la motivación por parte del docente y de los alumnos en la propuesta didáctica:

“...que el aprendizaje se ve favorecido a través de la motivación que muestre el docente para enseñar, la manera en que comunicamos, la pasión puesta frente al acto educativo son cuestiones que favorecen a la pasión de los estudiantes por aprender y por interesarse en lo que intentamos transmitir. La “motivación” que como docente podemos transmitir condiciona en gran parte la capacidad en los alumnos para adquirir los conocimientos que comunicamos, por este motivo pienso que a la hora de “enseñar” debemos ser capaces de además de transmitir conocimientos, transmitir valores y actitudes positivas a los estudiantes”

Es interesante observar cómo con la influencia del texto de Ausubel aparece la mención del alumno como responsable de su propio proceso de aprendizaje:

“...pienso que el orgullo del alumno viene también aparejado con la responsabilidad que se le otorga, que comprenda el lugar que ocupa, lo difícil de la tarea, pero especialmente, las obligaciones que debe cumplir. Si todo el sistema educativo tiene que hacer todo por él, si el estudiante tiene que aprender fácil, siempre motivado, no debe aburrirse, estar contento en la clase, si el aprender es tan lúdico, el resultado entonces- lo aprendido- es algo de poca importancia, sacrificio, esfuerzo, como tal, no enorgullece al niño/adolescente”.

Muy pocos adscriptos mencionan de manera explícita en sus producciones finales propuestas o aportes vinculados al aspecto metodológico, fundamentalmente a cuestiones técnicas, a pesar de ser ésta una temática central a la que se refirieron con preocupación e interés al iniciar las capacitaciones.

Algunos adscriptos analizan este punto al considerar la importancia de implementar recursos diversos, variados y flexibles, que fomenten la participación y la comprensión en las clases:

“Considero que se podrían implementar diversas estrategias como el estudio de casos, el uso de tutorías o el aprendizaje basado en problemas para comenzar a construir el conocimiento junto con los alumnos.”

“(consideración de)...estrategias metodológicas totalmente abiertas y dispuestas para que las mismas se adapten al alumno y no el alumno a ellas”

“... (propone)...una integración entre los recursos utilizados por la cátedra y otros que vio en el curso”

Cabe mencionar que al inicio de las capacitaciones, al hacer referencia a los aspectos metodológicos, tanto los Ayudantes como los Adscriptos los toman como “recetas” o técnicas únicas para asegurar el buen desempeño docente, independientemente del contexto en que se desarrollan las clases y las características de los alumnos. Gran número de ellos manifestó que la decisión de formarse en aspectos pedagógicos fue la necesidad de adquirir “técnicas” para desempeñarse mejor ante los alumnos.

Esta cuestión cambió al cierre de las capacitaciones, ya que luego de las lecturas y análisis realizados, tanto los Ayudantes como los Adscriptos vislumbran la necesidad de pensar las estrategias metodológicas como el conjunto de decisiones que adopta el docente para diseñar la enseñanza:¹⁹

“...como docentes creo que es nuestro deber seleccionar estrategias de enseñanza que permitan alcanzar las metas de aprendizaje, presentando diversos recursos y oportunidades para que los alumnos puedan comprender lo que le estamos enseñando, debemos intentar orientar y guiar a los alumnos en el proceso de comprensión y aprendizaje”

REFLEXIONES FINALES

Si comparamos la información obtenida del grupo de Adscriptos y del grupo de Ayudantes alumnos los resultados demuestran que al interior de cada uno de los grupos se observan cambios en los conceptos iniciales referidos a la enseñanza y al aprendizaje. Sin embargo, estos cambios no se relacionan específicamente con el grupo de pertenencia.

¹⁹ En el desarrollo de las capacitaciones se toma como referencia el concepto mencionado por Liliana Sanjurjo: “El término estrategia hace referencia a la posibilidad de coordinar diversas acciones, de tal manera que el efecto no es la mera suma de las partes. Es el conjunto de procesos y secuencias didácticas que el docente va regulando para concretar los objetivos previstos en sus clases.” Sanjurjo, L.; Trillo Alonso, F. *Didáctica para profesores de a pie*. Editorial Homo Sapiens. Rosario, 2008.

A partir de las instancias de formación, tanto estudiantes como graduados, reconocen la importancia de participar de procesos formativos de este tipo, como una posibilidad de brindar aportes sustanciales a las cátedras en las que se desempeñan como docentes. Afirman que, si bien la formación disciplinar es importante y no debe descuidarse, es necesario capacitarse en el plano pedagógico, incluso con anterioridad a finalizar los estudios universitarios, especialmente si se tiene interés en formar parte de una cátedra o desempeñarse como docentes en otros ámbitos.

Algunos de los contenidos destacados por quienes asistieron al curso tienen que ver con un acercamiento al modelo de enseñanza basado en la concepción constructivista del aprendizaje, en las posibilidades de pensar en formas diversas de plantear una clase o elegir propuestas metodológicas que favorezcan el establecimiento de vínculos con el conocimiento, diferentes a los tradicionales devenidos de una mera transferencia generacional. Con respecto a este último punto ambos grupos manifiestan sentirse sorprendidos con las múltiples posibilidades de pensar una estrategia y la variedad y riqueza de los recursos metodológicos que pueden ser incluidos. Esto hace que planteen como contenido a profundizar en una futura capacitación, aquellos relativos a la planificación de la enseñanza desde múltiples enfoques.

Con relación a los procesos de aprendizaje, los estudiantes se identifican con la frase “no siempre que se enseña se aprende.”

Ambos grupos consideran que una de las cuestiones destacadas como aporte importante es el hecho de pensar los procesos de enseñanza y aprendizaje como problemáticas independientes pero complementarias.

Se puede determinar que el concepto de aprendizaje significativo se incorpora paulatinamente a los relatos y producciones, en relación a sus características fundamentales. La recuperación de metodologías vinculadas a este tipo de propuestas se destaca como valiosa. Se mencionan en reiteradas ocasiones a los mapas conceptuales como un recurso destacado dentro de esta línea:

(La utilización de) “mapas conceptuales me parece muy acertada, porque los mismos dirigen la atención y resaltan las ideas importantes a concentrarse, y de esta manera poder comprender mejor la información que se va a incorporar. Resulta, en definitiva, un resumen esquemático de lo aprendido. También da a entender la creación de redes neuronales complejas, que facilitan su interacción mediante el uso de mapas conceptuales, aunque todavía no se comprenda bien su funcionamiento”

También hacen referencia a la relevancia de tener en cuenta el contexto y las características del grupo al momento de planificar las clases, destacando a partir de sus experiencias como estudiantes y ayudantes las dificultades que suelen ser recurrentes en el ámbito universitario, relacionadas especialmente con el número excesivo de estudiantes en espacios reducidos o la realización de prácticas con materiales escasos para la cantidad de alumnos. En estos casos, destacan como valiosos los aportes del curso para poder planificar estrategias que promuevan los aprendizajes significativos de los alumnos, independientemente de los ámbitos en que se desarrollan.

Los interrogantes de los asistentes en el inicio de las capacitaciones también resultan de interés para el análisis porque al finalizar los cursos son revisados por los mismos participantes. En su mayoría las preguntas iniciales evidenciaban preocupación ante las dificultades con las que se encuentran los estudiantes en las cátedras de las que forman parte, sin poder en ocasiones encontrar alternativas de acción que les permitieran sortearlas. Manifestaron que antes de transitar por los espacios de formación docente, notaban las problemáticas, pero no podían establecer nuevas pautas de acción dentro de las cátedras, por desconocer ciertas cuestiones que se abordaron durante los encuentros. Al finalizar los cursos, cada uno de ellos pudo plasmar en una propuesta, sugerencias para los diferentes espacios de trabajo, que incluían sus propias prácticas y la implicación de los demás miembros de las cátedras.

En ambos grupos de actores se expresa como necesidad que el docente genere determinadas condiciones, que son interpretadas como fundamentales para que la propuesta didáctica resulte interesante como una de las condiciones para que los alumnos puedan aprender significativamente. Entre las características de una buena enseñanza se mencionan además: la claridad de la propuesta didáctica y su organización, la motivación, la variedad de actividades, recursos materiales y metodología, la articulación y el establecimiento de relaciones con otros saberes de la misma disciplina y de otras. Los dos grupos se alejan de las ideas iniciales relacionadas con el docente como poseedor de conocimientos que transmite de manera directa a los alumnos, limitándose estos últimos a su repetición sistemática. Además, se incorpora, aunque sin mencionarla de ese modo, la idea de transposición didáctica. Aparecen expresiones como las siguientes:

“El objetivo personal como docente no sería descargar una gran cantidad de conocimientos (sólo transmitir al alumno el conocimiento crudo e intacto y el máximo

posible), sino hacer que éste incorpore el conocimiento, lo entienda, genere un pensamiento crítico, y no solo sea una mera transmisión del mismo.”

“...necesidad responsabilidad del docente en cuanto a despertar en los alumnos el deseo de aprender.”

“La motivación que puede generar el docente sobre la necesidad de aprender sobre un tema en particular es de vital importancia a la hora de transmitir los conocimientos vinculados a dicho tema.”

“...estimular al alumnado a través de relatos y experiencias personales...mejorar la dinámica y favoreciendo el aprendizaje.”

Otra cuestión a mencionar es el uso que se hace del vocabulario adquirido. En ocasiones es incorporado a las explicaciones de una manera contradictoria o superficial. La fragmentación que se hace al momento de sostener un planteo didáctico da cuenta de su fragilidad. La idea de enseñanza como transmisión perdura en los relatos, más allá de las explicaciones dadas por los mismos actores acerca de la importancia de la elaboración de estrategias áulicas que puedan favorecer la construcción de aprendizajes significativos.

En este sentido, podemos inferir que sólo sosteniendo en el tiempo una formación que permita una reflexión sobre las prácticas situadas, podrán profundizarse los cambios, más allá de las denominaciones, en las concepciones de los ayudantes y adscriptos. Estas modificaciones favorecerán la profesionalización de la docencia en las ciencias agropecuarias en la medida en que se compartan con los demás miembros de las cátedras en las que se desempeñan ayudantes o adscriptos.

Tal como afirmáramos, la formación docente es un trayecto y como tal, los cursos de iniciación en la docencia constituyen un momento que permite ir poniendo luz en la complejidad de la problemática abordada.