

TALLERES PARTICIPATIVOS DE REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA. UNA ESTRATEGIA PARA LA FORMACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA

Campaner, Gertrudis y Gallino, Mónica
Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, Universidad Nacional de Córdoba
gcampaner@efn.uncor.edu

Resumen

Se presenta el caso de una unidad académica de la Universidad Nacional de Córdoba que a través de estrategias participativas de formación docente, basadas en la reflexión sobre la propia práctica, mejora algunos de los parámetros que preocupan a la comunidad educativa en su conjunto como los de deserción y desgranamiento. Los *Talleres participativos de reflexión de la práctica docente*, coordinados por especialistas del Departamento de Enseñanza de la misma facultad, se han instalado como espacios de análisis, de problematización, de producción y reflexión conjunta entre profesores de una misma cátedra del ciclo básico. Los participantes identifican fortalezas y debilidades y sobre esta base proponen nuevas intervenciones. En este trabajo se describe la estrategia y algunos resultados obtenidos de la evaluación de su implementación. Los datos cuantitativos muestran mejoramiento en los índices de permanencia y rendimiento académico y las voces de los diferentes protagonistas señalan el logro, entre otros, de una mayor concientización del cuerpo docente sobre la tarea de enseñar.

Palabras claves: reflexión sobre la práctica, formación docente, deserción estudiantil.

Introducción

En los últimos tiempos la universidad pública, en particular la argentina, se ha abocado a la autoevaluación y acreditación de las diferentes ofertas educativas. En muchas de las unidades académicas se han detectado niveles de deserción estudiantil preocupantes, en especial de los primeros años, como también bajos niveles de calidad de los aprendizajes. Son varios los programas y planes de mejora que se han instalado para contribuir a superar dichos valores teniendo en cuenta las múltiples variables que entran en juego. Entre los mismos, con impacto positivo, aunque no suficiente, se destaca el *programa de tutorías de pares* que plantea un acompañamiento de alumnos avanzados de las carreras a los ingresantes (Cerato, Campaner y Guzman, 2010). Otros programas, como complemento del anterior, apuntan al estamento del profesorado, intentando cubrir la escasa formación docente que poseen.

Hoy parece fuera de toda duda que la buena enseñanza de las instituciones universitarias exige el dominio de diversas competencias por parte de los docentes de cada Facultad o Escuela. (Zabalza, 2003).

Históricamente la formación del profesorado y el desarrollo profesional han sido considerados como lo señala Imbernon (1994), como dos conceptos aislados que se referían, el primero a las competencias que se debían aplicar al profesorado y el segundo a la cultura escolar que debían desarrollar. Esta posición resulta obsoleta, ya que la formación engloba componentes vinculados e integrados tanto del conocimiento disciplinar, competencias pedagógica didáctica, ética profesional, cultura general y del contexto educativo. Es decir la formación del docente como desarrollo profesional debe estar centrada en las prácticas colaborativas del aula y del centro y en un sentido mas amplio integra tanto la formación inicial como la formación permanente. Se trataría de un proceso continuo y dinámico (Valcárcel Pérez y Sánchez Blanco, 2000).

En contextos más cercanos los profesores universitarios en general acceden al ejercicio docente carentes de conocimientos psicopedagógicos, conduciéndose solamente desde sus representaciones "*docencia del sentido común*" (Furió Mas, 1994; Gil, 1991) o sea a partir de sus propias experiencias como alumno, ayudante o monitor. Lo importante, en especial en las carreras de ciencias, siempre fue saber e investigar sobre la propia disciplina y para las carreras más profesionales, como las ingenierías, la experiencia en el campo laboral como un valor esencial en el ejercicio docente.

Pero sabemos que no es suficiente. Por ello en esta última década las unidades académicas universitarias argentinas han instalado una serie de estrategias para atender la formación del profesorado siendo la mas frecuente un aumento de carreras de posgrado.

Sobre las mismas, Litwin (2009) sostiene que si bien en nuestro país existe una mayor oferta de especializaciones, maestrías y doctorados- destinados a la formación docente universitaria, no se han estudiado cómo impactan en el grado, en los ejercicios profesionales, en los desarrollos de la industria, la tecnología, en las ofertas de trabajo y en las nuevas maneras de ejercicio de la profesión. Según la autora citada pareciera que no es suficiente para revertir la concepción y el modelo de prácticas tan arraigadas en las universidades. Añadiendo también que la didáctica de la universidad sería una

construcción original en la que cada profesor, acorde con su campo y experticia, pueda crear un diseño personal para el logro del aprendizaje en la clase.

La Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales de la Universidad Nacional de Córdoba, con 9 carreras de ingeniería, dos de ciencias biológicas y una de geología, desde el año 2005, mediante un programa de capacitación docente en servicio se ha ocupado especialmente de ello, tratando de buscar diversas propuestas viables y facilitadoras para el logro de una oferta de calidad y adecuadas al propio profesorado.

En este sentido, sin quitar mérito a la formación pedagógico didáctica inicial, hemos apostado por este tipo de *formación en servicio* a fin de mejorar los conocimientos, aptitudes y actitudes personales y profesionales de los docentes. Partimos del supuesto que las actividades formativas que son realizadas en el mismo contexto donde habitualmente el docente se desempeña, tiene como ventaja el compartir con otros colegas las vivencias, expectativas y experiencias particulares, lo cual se tornaría un punto de partida y referente básico.

Desde nuestra óptica estos contextos de formación particulares pretenden constituirse en verdaderos espacios que optimizan las interacciones socioeducativas permitiendo la colaboración y la participación de un mayor número de agentes educativos. Un ingrediente esencial en nuestro caso es poder contar con la coordinación de pedagogos, didactas o especialistas en educación del mismo contexto educativo (Gallino y Campaner, 2012).

Es así que en el marco del programa de formación docente de la UA mencionada, se vienen dictando cursos, seminarios y talleres presenciales y a distancia, sobre temáticas que preocupan al estamento como también encuentros de intercambio donde se muestran las producciones e innovaciones de enseñanza. A partir del año 2010, para complementar el cometido, se propone trabajar con cátedras en particular, con todo el personal docente de las mismas, comenzando con aquellas de los primeros años, comunes a distintas carreras de ingeniería, y que ofrecen problemas de deserción y desgranamiento preocupantes, tales fueron los casos de Física y Matemática.

Esta última iniciativa se tomó como una propuesta de atención prioritaria participando la Secretaría Académica a través del Sistema de Gestión de Problemáticas implicando, por parte de los docentes y encargados de cátedra y otros actores claves, la selección de diferentes problemáticas de enseñanza y aprendizaje que aparecían en cada carrera y cátedra en particular, proponiendo líneas de acción y actores responsables de las mismas. Una propuesta son los Talleres Participativos de Reflexión (TPR), objeto de esta comunicación.

Caracterizar los TPR involucra, como promotoras de los mismos, analizar la experiencia tenida en estos últimos años de aplicación de esta metodología y a la vez reflexionar sobre el marco teórico que subyace en las valoraciones, decisiones, comportamientos y actitudes que hemos podido recoger antes, durante y a posterior de la experiencia. Si bien la evaluación de la estrategia es objeto de la investigación que aun se está

llevando a cabo¹ creemos que vale la pena compartir algunas reflexiones y resultados preliminares. Hay algunos datos cuantitativos que podríamos tomar para determinar el impacto positivo de los talleres pero creemos que no son suficientes es por ello que también se han considerado la voz de los participantes.

Existe una línea de trabajo básica, común a todos los talleres, y una misma coordinación realizada por dos integrantes del departamento de enseñanza, especialistas en pedagógica y didáctica de las ciencias y la tecnología, sin embargo cada experiencia es inédita. Es el grupo humano y su circunstancia lo que impone una dinámica particular. Se presentan aquí aspectos, impresiones y algunas voces que creemos representativas de la estrategia.

¿Qué son los TPR?

Sobre la base de una metodología participativa se trabajan problemáticas de enseñanza emergentes del propio grupo. Se intenta crear en cada encuentro un espacio democrático de trabajo para reflexionar desde y sobre las propias prácticas, definir y abordar los principales problemas de la misma como también diseñar estrategias innovadoras para el desarrollo de competencias específicas con la intención de mejorar la oferta educativa.

Se procura que dichos talleres se constituyan además en verdaderos dispositivos para develar las debilidades y potencialidades de los docentes sobre su práctica docente, aspecto esencial para la investigación participante. Son los propios actores los que van advirtiendo las carencias o falencias y encontrando estrategias para poder superarlas.

Veamos un poco cada uno de estos conceptos vertidos.

¿Porqué es un espacio participativo de trabajo?

Porque es una alternativa pedagógica a los seminarios y cursos de perfeccionamiento mas habituales donde los profesores tienen escasa o nula participación en su diseño, puesta en práctica y o evaluación. Porque la estrategia didáctica central no es la exposición de conocimientos teóricos o la lectura de material bibliográfico proporcionado por los coordinadores y tampoco se evalúa a través de una monografía o ensayo para su aprobación.

Si bien en nuestro contexto los participantes son integrantes de una misma cátedra, al ser grupos numerosos- -más de 20 docentes- la mayoría con dedicación simple -10 horas semanales- no tienen oportunidades de contactarse con frecuencia y menos aun de trabajar en forma conjunta sobre cuestiones de interés académico. Aquí en los encuentros se brinda la oportunidad de conocerse, de interactuar, de discutir y de acordar aspectos esenciales de la vida de la cátedra y también de producir de manera conjunta nuevas alternativas es decir de trabajar colaborativamente.

De esta manera existe una problemática que los mismos democráticamente seleccionan como prioritaria, la definen y delimitan su alcance en función de los objetivos que se plantean, las posibilidades cognitivas y operativas de su abordaje, así como el tiempo y condicionantes institucionales presentes.

Se alienta la participación de todos por igual, sin tener en cuenta el cargo ni la dedicación a la cátedra. La voz de las coordinadoras es una mas y tiene como misión

¹ SECYT investigación 2012-2013

alentar, promover, proveer ciertos conceptos teóricos pedagógicos, didácticos cuando se estima necesario y el resto del grupo lo dispone, y además guiar el autoanálisis y la reflexión como grupo. El rol de sistematizar las ideas y acuerdos vertidos de manera colectiva no es fijo ya que las coordinadoras comienzan ejerciéndolo y luego se va rotando.

¿Cuáles son los procesos generados en los participantes?

Tanto durante la selección como en el análisis de cada problemática se asume la reflexión crítica de la propia práctica que sin duda va mejorando a medida que van transcurriendo los encuentros. Se explicitan nuevos conocimientos, cambio de actitudes, opiniones y puntos de vista.

En general se sabe cuando comienza el tratamiento de una problemática pero no cuando se termina ya que se va derivando en una u otro tema vinculado, luego se retoma la primera y así sucesivamente.

Para ejemplificar esto último con una cátedra comenzamos el año de trabajo abordando la evaluación de los aprendizajes en los exámenes finales y sus magros resultados y a partir de ello fuimos derivando hacia la enseñanza y el aprendizaje de dichos contenidos, las estrategias didácticas y procesos involucrados de los alumnos en cada acto educativo para luego retomar la evaluación, específicamente instrumentos de evaluación durante el cursado.

En el transcurso del año de trabajo con un mismo grupo se puede advertir tres etapas en su dinámica como sigue:

1º Etapa. De sensibilización. Los participantes se van conociendo, se detectan formas de trabajo, diversas miradas sobre un mismo fenómeno, relaciones de poder dentro de la cátedra; comienzan a develarse tensiones, miedos, incertidumbres, resistencias al cambio, descreimiento acerca del valor de lo pedagógico –didáctico, etc. Ante la requisitoria de las coordinadoras acerca del tema que les preocupa surgen algunas problemáticas, consiguiendo rápido consenso para ser abordadas de manera prioritaria, pero a veces se instalan interesantes discusiones esgrimiendo argumentaciones con fundamentos en su mayoría provenientes del sentido común y de la experiencia tenida en éste o en otros ámbitos laborales.

En cuanto a los saberes disciplinares aparecen con fuerza en algunos docentes con vasta trayectoria y de manera más tímida en los más noveles. Resulta significativo observar tensiones sobre ello pues manifiestan no haber tenido con anterioridad oportunidad de conversar sobre la profundidad y alcance de tal o cual contenido. Ni acordar de manera conjunta los criterios de evaluación.

Al ser una asignatura de primer año se señala, recurrentemente, la crítica a la escasa preparación de los estudiantes; al respecto señalan:

“nosotros no podemos hacer nada, el programa es largo y los alumnos vienen sin saber nada”, “les cuesta razonar, traen grandes falencias del nivel medio”

Por otro lado, con frecuencia, se deriva la atención hacia falencias externas como falta de aulas, alumnos que no estudian, ausencia de participación personal en planes de estudio,, entre otros .

2º Etapa. De profundización. Paulatinamente las tensiones se van controlando, aumenta la participación de todos. Las intervenciones son más francas y abiertas a la discusión. Se van perfilando más claramente los roles grupales como el animador, el contra, el crítico, el observador, el reflexivo. Aceptan y hasta requieren fundamentos teóricos sobre cuestiones que se discuten.

Se evidencia el comienzo del interés por probar nuevas formas de enseñar. Además inquietud por compartir los resultados de las innovaciones, por ej. trabajar con problemas y no ejercicios. La mayoría de los participantes expresa deseos de continuar con los talleres para trabajar situaciones puntuales.

Se aprecia la creación de espacios de intercambio intracátedra no observados con anterioridad a estos talleres, Existe una mayor coincidencia/y acuerdos para revisar los materiales didácticos para los alumnos, y cambios de actitud docente en el manejo de las estrategias de enseñanza. En general hay una mayor valoración del trabajo grupal para el mejoramiento de la práctica docente y de la capacitación pedagógica.

Para ejemplificar podemos transcribir las ideas de los participantes de una cátedra luego de un año de trabajo, los mismos profesores que en la primera etapa del proceso de capacitación mediante los TPR se mostraban reticentes, escépticos al cambio en la manera de enseñar. Proponen mayoritariamente las siguientes ideas para cada categoría:

a) Nuevas estrategias de enseñanza: *Contextualizar los temas para darle sentido y motivar, Ejemplificar los conceptos. Utilizar problemas reales ligados a la profesión. Actividades participativas y trabajos grupales, Plantear evaluaciones de seguimiento y de proceso.*

b) Cambios a realizar: *Mejorar la guía de trabajo con problemáticas abiertas y discusión; Revisar las evaluaciones instrumentos, criterios. Utilización de las Tics. Utilización de mejores preguntas para pensar. Reforzar lo teórico con ejemplos prácticos. Exposiciones de los alumnos y debate. Reforzar trabajos en grupos.*

c) Obstáculos y desafíos advertidos: *El tiempo del alumno no es igual al tiempo del docente. Necesidad de mejorar la organización de los trabajos. Tener en cuenta los conocimientos previos de los alumnos. Guiar el aprendizaje del razonamiento. Discernir entre conocimientos esenciales y accesorios. Lograr mayor participación, confianza y motivación en las clases.*

d) Actitudes frente a la capacitación: *Propuesta de seminarios internos en didáctica de las ciencias, resolución de problemas, uso de Tics y evaluación.*

3º Etapa. De empoderamiento. Algunos docentes aceptan capacitación más formal, como participar en un programa de posgrado vinculado a la didáctica universitaria.

Otros se animan a incursionar en la investigación integrando grupos con los más expertos.

Participan en los encuentros mostrando sus pequeñas innovaciones y hasta requieren ayuda para justificar teóricamente algunos cambios realizados. Se animan a comunicar sus producciones en jornadas, congresos, etc.

Consideraciones finales

Los talleres participativos de análisis de la práctica, coordinados por integrantes del departamento de enseñanza de dicha facultad, se constituyeron en una opción oportuna para los fines perseguidos.

Los resultados preliminares que estamos analizando nos muestran que hay cambios significativos (Campaner y Gallino, 2012). Advierten de un impacto positivo en el ritmo de avance de los alumnos en las asignaturas que han participado de la experiencia, y en consecuencia una valoración desde otros programas de mejoramiento de la oferta educativa y de autoridades de la unidad académica. Por ello desde la gestión se decide apoyar y proponer este tipo de acciones al resto de las asignaturas de los primeros años como de interés oficial. El Gabinete psicopedagógico y el Programa de tutorías de pares observan una disminución de “*quejas*” y “*casos problemas*” de los estudiantes vinculados a las cátedras que han participado de los TPR. Si bien los resultados cuantitativos son alentadores, creemos que sólo pueden ser válidos si son triangulados con los otros datos cualitativos. De todas maneras consideramos apresurado realizar conjeturas determinantes ya que se espera, en lo sucesivo, profundizar el estudio aportando más datos de evolución del rendimiento y deserción en un periodo más largo, junto a las verdaderas causas que los motivan, ya que la problemática continúa siendo preocupante para todos.

Ante los datos sobre la evolución de aprobación de las asignaturas, son los propios docentes los que proponen continuar el análisis de cuestiones que tienen que ver con su práctica como las estrategias de enseñanza, los criterios e instrumentos de evaluación de los aprendizajes, lo cual significa un comportamiento significativamente valorado.

Sabemos que los contextos de actuación son complejos que hay innumerables variables y factores que inciden en la actuación del profesorado. Los procesos educativos son dinámicos, no se trata de comportamientos estables con una permanencia en el tiempo indefinida. Además advertimos todos que algunos profesores mas allá de sus discursos, aun continúan en sus prácticas siendo reticentes al cambio y no ven la necesidad de implicarse y de trabajar colaborativamente dentro de la cátedra y de la carrera. Pero a pesar de ello y por todo esto es que pensamos que vale la pena seguir apostando en la búsqueda de nuevas maneras de capacitación permanente.

Bibliografía

Campaner, G. y Gallino, M. 2012. Reflexión sobre la práctica. Reto en la capacitación docente de ingeniería de la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales. (UNC). Congreso WEEF. Buenos Aires.

Cerato, Adriana, Campaner, Gertrudis y Guzmán, Claudia. 2010. *Sistema de tutorías de pares en las carreras de Ingeniería de la FCFyN para favorecer la retención de estudiantes en los primeros años. Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería.*, 10 (19), 75-89.

Furió Mas, C. J. (1994). Tendencias actuales en la formación del profesorado de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias* 12, (2), 188-199.

Gil, D. (1991). ¿Qué hemos de saber y saber hacer los profesores de ciencias? *Enseñanza de las Ciencias* 4 (2) 112-122.

Imbernon, I. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Grao.

Litwin, E. (2009). Controversias y desafíos para la universidad del siglo XXI. *Conferencia inaugural del Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria. Universidad de Buenos Aires*. . http://www.ort.edu.uy/ie/caes/conferencia_litwin.php.

Valcárcel Pérez, M. V. y Sánchez Blanco, G. (2000). La formación del profesorado en ejercicio. En Perales, F. J y Cañal, P. *Didáctica de las Ciencias Experimentales. Teoría y Práctica de la Enseñanza de las Ciencias*. Marfil, España

Zabalza, Miguel Angel . 2003 Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional