

## **La formación universitaria en las diferentes áreas y profesiones: formación docente para la enseñanza universitaria. Una experiencia en la carrera docente de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires**

NORA ESTELA GOGGI\* y MARIANA CYNTHIA KOLODNY\*\*

### INTRODUCCIÓN

Desde hace varios años formamos parte del equipo que pertenece al Departamento de Carrera Docente de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Nuestros alumnos son profesionales de derecho y del traductorado que ejercen la docencia universitaria. Todos son especialistas en la asignatura que enseñan, pero casi ninguno de ellos cuenta con una formación pedagógico-didáctica.

La formación docente tiene como propósito contribuir al mejoramiento de la enseñanza universitaria y favorecer los aprendizajes de los estudiantes. Actualmente, la carrera docente está estructurada en cuatro módulos. En esta oportunidad, nos centraremos en las problemáticas didácticas que son abordadas en los talleres, específicamente en el período 2007-2008.

Para ello, distinguiremos:

- los intereses y expectativas iniciales de los docentes en el comienzo de los talleres;
- el desarrollo curricular de los talleres;
- la evaluación de los docentes respecto del propio proceso de formación.

\* Profesora en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires.

\*\* Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires.

Los intereses generalmente giran en torno a conocer herramientas para la enseñanza, técnicas para trabajar con los alumnos, criterios para la selección, organización y secuenciación de contenidos, criterios para la organización del tiempo, compartir experiencias con los colegas y, en algunos casos, ponerle “nombre y teoría” a prácticas que intuitivamente vienen desarrollando. Muchos se muestran también preocupados por cuestiones relativas a la evaluación.

En cuanto al desarrollo curricular, actualmente la carrera consta de cuatro módulos que requieren de correlatividad: Pedagogía universitaria; Didáctica general, Didáctica especial y Práctica de la enseñanza. La modalidad de organización de las actividades es la de taller, y sus ejes son la participación en el grupo y la producción.

Las temáticas abordadas se organizan en términos generales en torno a tres ejes: la “buena enseñanza”, la “reflexión” en la clase, la “comunicación” en el aula.

Las propuestas de trabajo que hemos implementado se basan en tres líneas centrales: la recuperación de las propias experiencias en el aula para ponerlas en análisis, la observación de situaciones de clase (ya sean observaciones directas, análisis de registros de clases, observaciones de experiencias de microenseñanza) y el trabajo con la teoría.

En relación con la evaluación que hacen los docentes al finalizar los talleres, surge que ellos aprecian el hecho de contar con un espacio para compartir entre colegas sus intereses, inquietudes, preocupaciones. En muchos casos, valoran la lectura de bibliografía pedagógica y didáctica. Resaltan la riqueza de los intercambios grupales. Reconocen las habilidades adquiridas en el trabajo de observación y análisis, la puesta en escena de distintas estrategias didácticas. Pero señalan también que les resulta muy difícil trasladar la experiencia vivida desde su rol de alumnos en los talleres al trabajo cotidiano en las aulas universitarias, desde su rol docente.

Consideramos que éste es uno de los ejes principales de nuestro rol como formadores: ayudar a transferir las habilidades trabajadas en los talleres de formación a los contextos en los que tienen lugar sus prácticas de enseñanza.

## LA SITUACIÓN DE FORMACIÓN

Los docentes que asisten a los cursos de Formación Docente son ayudantes de segunda, de primera, jefes de trabajos prácticos.

La mayoría de ellos asume el rol docente desde su saber disciplinar, su formación y trayectoria académica, su experiencia laboral y profesional.

En general, no cuentan con una formación específica en relación con temas pedagógicos, didácticos y de los grupos de aprendizaje (sólo algunos pocos tienen experiencia en la enseñanza en otros niveles del sistema).

Muchos de ellos no habían tenido la intención de ser docentes universitarios y a menudo ocuparon dicho rol, a partir de la invitación de algún profesor a incorporarse como ayudante en su cátedra. En el trabajo sobre las autobiografías, surge que muchos descubrieron el interés y la satisfacción por ejercer la docencia universitaria a partir de la práctica misma de la enseñanza (y de hecho, algunos se dedican a la enseñanza en más de una institución universitaria).

Estos espacios de formación se caracterizan pues por albergar una población heterogénea en cuanto a su formación pedagógica previa, en cuanto a su experiencia en el desempeño del rol docente (generalmente oscilan entre 1 a 8-9 años de antigüedad docente), en cuanto a sus expectativas iniciales y a sus modalidades de enseñanza.

El problema que como formadores nos plantea esta situación inicial es diseñar dispositivos de trabajo que los acompañen en el proceso de construcción de su "identidad docente" y crear un ambiente grupal que contenga la riqueza del encuentro entre distintos profesionales, unidos por el interés y el compromiso de enseñar.

En nuestro caso específico, trabajamos en el Módulo II, cuyo eje es la enseñanza, su planificación, los enfoques teóricos, el análisis del trabajo cotidiano en las aulas: el proceso de comunicación, las actividades académicas de aprendizaje, las estrategias de enseñanza, la evaluación.

Los formadores de Módulo II constituimos un grupo de trabajo. Hemos acordado los ejes de contenidos básicos. Nos reunimos periódicamente para intercambiar sobre las estrategias de formación puestas en escena; compartimos aportes sobre recursos y bibliografía; intercambia-

mos a partir de los resultados alcanzados, los logros y aquellas situaciones de dificultad, todo lo cual enriquece la propia experiencia de formación docente.

Nuestro propósito es promover procesos de formación docente a través del abordaje de contenidos del campo de la pedagogía y de la didáctica, poniendo un fuerte énfasis en la reflexión sobre la propia práctica docente. Apuntamos a brindar herramientas que favorezcan las prácticas docentes, tomando en cuenta el contexto institucional, la experiencia, trayectoria, intereses y necesidades de los docentes y las características de los estudiantes universitarios que constituyen los grupos de aprendizaje con los que ellos trabajan.

El propósito central gira en torno de la producción de capacidades para la enseñanza, que puedan ser transferidas al espacio del aula.

Más específicamente, proponemos que en los cursos los docentes logren:

- Trabajar con un marco teórico que les permita fundamentar y diseñar propuestas didácticas que respondan al modelo didáctico al cual adscriben.
- Conocer un repertorio amplio de métodos y técnicas de enseñanza en el ámbito de la educación universitaria.
- Afianzar habilidades para la enseñanza.
- Analizar problemáticas propias de la evaluación en el ámbito universitario.
- Progresar en la construcción de “criterio didáctico”.
- Reconocer rasgos de su propio estilo docente.
- Reflexionar sobre su propia práctica docente.

Sería oportuno señalar también cuáles son las expectativas en relación con la experiencia de formación que inicialmente tienen los docentes, pues ellas operan en el inicio de los cursos como “resistencias iniciales” al encuadre propuesto, como demandas de respuestas instrumentales del tipo “recetas”, como motores del proceso que se avizora.

Algunos testimonios que hemos seleccionado dan cuenta de esta heterogeneidad en relación con las expectativas iniciales:

- “En realidad vengo porque el adjunto me pidió que empezara la formación docente”.

- "Creo que también tendrían que venir los titulares y los adjuntos, no sólo nosotros..."
- "Hace varios años que soy docente en la facultad, no sé qué me puede aportar (...) pero hay que hacerlo".
- "Espero conocer técnicas, métodos, que me permitan mejorar la enseñanza".
- "Quisiera obtener herramientas para transmitir con más claridad".
- "Poder organizarme el millón de ideas que tengo en la cabeza para dar una clase".
- "Aprender a ser un mejor docente".
- "Estar abierto a experimentar..."
- "Buscar formas de superar la clase expositiva".
- "Experimentar técnicas propias y aprender de otros".
- "Aprender distintos recursos para coordinar el grupo".

Al identificar los problemas que les preocupan en relación con la enseñanza, éstos aparecen referidos a:

- la selección, organización y tratamiento de los contenidos;
- la organización del tiempo y de las actividades en la clase;
- la comunicación en el aula;
- los aprendizajes en el aula y las estrategias de enseñanza (poder ofrecer variedad de estrategias, más allá de la clase expositiva);
- la coordinación de grupos con gran cantidad de alumnos (70-80).

Los testimonios seleccionados dan cuenta de ellos:

- ¿Cómo evitar el exceso de simplificación?
- ¿Cómo evitar que la clase sea "repetición de"?
- ¿Cómo generar relaciones entre conceptos?
- ¿Cómo establecer un mayor nexo entre la teoría y la práctica?
- ¿Cómo adecuar la propuesta al tiempo de la clase?
- ¿Por qué medios favorecer mayor comprensión en los alumnos?
- ¿Cómo lograr mayor participación?
- ¿Cómo trabajar con grupos de 70-80 alumnos?
- ¿De qué modo promover el interés y vencer la apatía?
- ¿Cómo incentivar el trabajo responsable y autónomo de los alumnos?

Los docentes concurren semanalmente a los encuentros y es allí donde se ponen en juego las estrategias de enseñanza y formación, a partir de los intercambios entre los participantes y la coordinadora, mediados por los aportes de la bibliografía. El eje de estos encuentros gira alrededor de compartir experiencias de enseñanza, intercambiar aportes y discutir conceptos y teorías, a partir del abordaje de textos de distintos pedagogos, didactas e investigadores de la educación (tomando aportes asimismo de distintas disciplinas relacionadas con la educación). Se trata de analizar los problemas de la práctica de aula a la luz de los aportes teóricos. Para ello, las propuestas de trabajo que implementamos se basan en tres líneas centrales: la recuperación de las propias experiencias en el aula para ponerlas en análisis, la observación de situaciones de clase -ya sean observaciones directas, análisis de registros de clases, observaciones de experiencias de “microenseñanza”- y el trabajo con la teoría.

La cantidad de integrantes de los grupos oscila entre diez y veinte. Esta situación facilita el vínculo entre los miembros y entre éstos y las coordinadoras, a la vez que favorece la profundización del abordaje de las propuestas, los procesos de comunicación; se cuenta con más tiempo para el diálogo y los intercambios.

En los últimos años, hemos notado también que la mayoría de los cursantes de los talleres muestra un interés y un compromiso con la tarea docente que va más allá de los requisitos que se exigen desde la facultad para mantener y/o ascender en el cargo docente. Los encuentros semanales se ven enriquecidos con comentarios y/o aportes que se intercambian a lo largo de la semana a través del correo electrónico. También advertimos que muchos docentes incorporan las nuevas tecnologías para promover el interés de sus alumnos y facilitarles los aprendizajes a través de otras instancias, además de los encuentros presenciales. Algunos cursantes también han manifestado interés en profundizar su marco teórico y solicitan ampliación de bibliografía relacionada con cuestiones pedagógicas y didácticas.

Básicamente, la modalidad de trabajo en el Módulo II es la de “taller”. Por ello, la producción, la participación y la presencia resultan rasgos centrales de la propuesta. En el ámbito del taller, se implementan diversas técnicas grupales según el aporte que puedan proveer para orientar la producción, especialmente en cuanto a la formulación de hipótesis que

permitan comprender las situaciones problemáticas planteadas y orienten el diseño de estrategias de trabajo en el aula. Las que más frecuentemente se utilizan son el debate, los grupos de discusión, el *role-playing*, los soliloquios, los grupos de autor, las experiencias de microenseñanza.

El trabajo sobre situaciones de la práctica de aula resulta necesario pues la lógica del proceso de formación sigue estas etapas: los problemas de la práctica, el análisis con la teoría como herramienta, una vuelta a la práctica.

Compartimos una frase de Moger (Mc Ewan: 1982, p. 48): “Enseñar es seguir generando el deseo de conocimiento y negándole satisfacción, a favor de la renovación de la búsqueda misma”. De algún modo, esto es lo que define nuestra práctica de formación y que a la vez deseáramos que se traslade a la práctica de enseñanza universitaria. Muchos docentes se acercan a los talleres con la idea de que allí encontrarán las “recetas” a las situaciones que se les plantean como dificultad. Nuestra propuesta didáctica se centra en poner en análisis las diversas situaciones que cotidianamente se presentan, ya sea para compartir y analizar las buenas experiencias o para apuntar a la comprensión de aquellas situaciones de dificultad para promover un debate entre las diversas prácticas y los aportes de la teoría pedagógica y didáctica.

La cuestión central para nosotras en esta experiencia es el trabajo sobre la “transformación de capacidades” (Barbier: 1999, p. 24) que puedan ser transferidas al contexto real de desempeño.

Este trabajo de transformación requiere ciertas condiciones: la disponibilidad del sujeto en formación, la confianza en la propuesta que plantea el formador, la creación de un ámbito grupal que sea continente de los procesos que la formación activa, el diseño de dispositivos que actúen como provocadores del cambio, la firmeza en el encuadre, el tiempo instituido para la formación y el tiempo interno de cada sujeto en la formación.

Nos basamos en un enfoque clínico respecto de la formación. Tomando los aportes de J. C. Filloux (1996: p. 19) diremos que “...la palabra clínica remite a dos cosas: por un lado, una escucha particular de lo que siente un sujeto, y en segundo lugar la posibilidad de teorizar de manera suficiente a partir de lo que se conoce y lo que se comprende de los sujetos, modelos teóricos del funcionamiento del sujeto como tal”; en el

análisis multirreferencial, afirmando con Marta Souto (2000, p. 29) que “la multirreferencialidad postula una heterogeneidad profunda de perspectivas que pueden rearticularse y contribuir a la comprensión, a la inteligibilidad de campos de estudio u objetos complejos. Es una respuesta a la complejidad de los fenómenos humanos que intenta, desde un acercamiento holístico, su comprensión, utilizando diferentes ópticas y lenguajes disciplinarios a lo que es necesario distinguir y también combinar sin reducir”; en la reflexión en y sobre la propia práctica, acciones que –al decir de Schön (1992)– posibilitan al sujeto reorganizar aquello que está haciendo mientras lo está haciendo (la “reflexión en la acción”), reflexionar sobre la acción y retomar el pensamiento sobre lo hecho.

Con respecto a la evaluación de estas acciones de formación, en primer lugar hay que señalar que siendo la formación un proceso de desarrollo personal, tal como lo plantea Ferry (1997), no es sencillo identificar los logros en el tiempo mismo de la formación. Son procesos muy ligados a los tiempos personales. En ocasiones, se observa un cambio de actitud respecto del modo de “leer” algunas situaciones y la riqueza en el análisis a partir de la lectura de los textos teóricos y/o del análisis de experiencias de otros colegas.

A veces, los logros se expresan en las producciones de los trabajos finales o en la instancia de evaluación del taller.

Incluimos algunos comentarios realizados por los participantes respecto de la evaluación:

- “Me resultó útil compartir sobre el ser docente, el sentido de ser docentes; a veces nos olvidamos, no indagamos...”
- “Me aportó y me agregó valor. Aprendí mucho de cada uno: la variedad de recursos, de temas, las distintas formas de exposición teórica...”
- “Me sorprende a mí misma. Empecé obligada: me puso en situación de repensar mis clases, el encuentro con mis alumnos; me enriquecí planificando y observando; también recibir los aportes de mis compañeros que me observaron”.
- “No tenía ni idea de qué se trataba (...) me vi obligado a pensar, reconocí mis fortalezas como docente y me voy pensando en aquellas cosas que tengo que cambiar”.

- “Empecé el taller con prejuicios bastante negativos (...) hoy me voy con ideas, desafíos y ganas de seguir profundizando sobre el rol docente”.
- “Me permitió ‘pensar la clase’ y tomar decisiones con mayor seguridad...”
- “Pude ver aquí cómo es que funciona un taller. Cómo se va dando la producción, los intercambios con los otros”.
- “Empecé a ver algunos cambios en los alumnos y creo que es por los cambios que yo mismo estoy haciendo”.

A veces, los logros se observan tiempo después de haber cursado el taller, cuando algún participante se acerca a realizar alguna consulta o en encuentros en otras instancias de formación.

En general, aquellos docentes que valoran este proceso de formación intentan transferir las capacidades y habilidades desarrolladas al trabajo del aula. Sin embargo, a menudo comentan las dificultades con las que se encuentran: necesitarían contar con otros tiempos para preparar las clases, con los recursos, con el acuerdo de otros colegas de la cátedra, cuestiones todas que condicionan las posibilidades de innovación en el aula y que remiten a factores relacionados con la organización del trabajo docente en los estudios superiores.

Pensamos que sería importante generar otras acciones de formación destinadas al seguimiento y acompañamiento de experiencias en la etapa posterior a la de la formación inicial. Queda -para nosotras- como desafío pendiente.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBIER, J. M., *Prácticas de formación, evaluación y análisis*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 1999.
- FERRY, G., *Pedagogía de la formación*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 1997.
- FILLOUX, J. C., *Intersubjetividad y formación*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 1996,
- MC EWAN, H. y K. EGAN (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires, Amorrortu, 1998.
- SCHÖN, D., *La formación de profesionales reflexivos*, Barcelona, Paidós, 1992.
- SOUTO, M., *Las formaciones grupales*, Buenos Aires, Paidós, 2000.