

## **EL ASESORAMIENTO PEDAGÓGICO A DOCENTES EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA.**

**Autor/es:** GÓMEZ, Sandra

**Institución de procedencia:** Universidad Católica de Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Universidad Siglo 21.

**Correo electrónico:** [sgomezvinales@gmail.com](mailto:sgomezvinales@gmail.com)

**Eje temático:** Evaluación Docente

**Tipo de trabajo:** Experiencia

**Palabras clave:** Asesoramiento - Docencia universitaria - Prácticas de la enseñanza.

### **Abstract**

En el marco del ejercicio docente universitario se han ido generando instancias de evaluación y de asesoramiento orientados principalmente hacia la reflexión y revisión de las propuestas de enseñanza con el objeto de mejorar las prácticas, pensando que dicha transformación redundará positivamente en los procesos de aprendizaje y de formación inicial de los estudiantes.

El asesoramiento pedagógico, ligado a la evaluación del ejercicio docente, se ha entendido como una práctica situada especializada de intervención, en la cual la relación entre asesor y asesorado se construye en un vínculo de respeto y reconocimiento mutuo. La figura del asesor se ha ido configurando en el marco de los condicionantes de la institución, en el cual se juegan las distintas trayectorias profesionales y personales, tanto la del asesor como las historias y posicionamientos de los asesorados. Se define como un trabajo de co-construcción que tiene que adquirir sentido para que sea eficaz.

En esta ponencia se presentará la experiencia llevada a cabo desde el año 2009 – la cual continúa- en una institución de educación superior cordobesa, la Universidad Siglo 21. Comunicaremos el proceso de construcción del lugar del asesor pedagógico, el marco institucional de evaluación docente, la metodología de trabajo, los recursos técnicos, el marco teórico desde donde

se interpretan las prácticas de la enseñanza, los efectos en el aula. Finalmente, compartiremos algunos resultados sobre los modos recurrentes que asumen las clases, desde un análisis cuantitativo como cualitativo; datos e interpretaciones que han ido favoreciendo ajustes necesarios en el asesoramiento.

## **1. Introducción.**

La Secretaría de Gestión y Evaluación Académica, dependiente del Vicerrectorado Académico de la Universidad Siglo 21 incluye entre sus funciones sostener un espacio de evaluación y asesoramiento a los docentes con el objetivo de mejorar la calidad educativa. Entre las acciones que se llevan a cabo se realiza un acompañamiento pedagógico que pretende objetivar las prácticas de la enseñanza a los fines de la reflexión. Esta posibilidad que ofrece una observación, entendida como herramienta potenciadora de mejores prácticas, favorece un intercambio con los profesores a los fines de dar lugar a instancias que favorezcan momentos de anticipación, realización y reflexión postclase. Este proceso intenta habilitar una actitud permanente de revisión y mejora, orientado siempre a propuestas en las que el horizonte sean los procesos de aprendizaje para una formación profesional que favorezca procesos autónomos, críticos y creativos en los alumnos.

El propósito central de la observación, entendida como instrumento y como intervención, es comprender los procesos pedagógicos. Esta intención implica significar lo observado en relación al conjunto de condiciones de funcionamiento que atraviesan la situación observada y los actores involucrados en la misma. De esta manera la mirada y la escucha se articulan en pro de generar un contrato que invite a la reflexión individual y/o grupal acerca del trabajo profesional.

El objetivo desde el lugar de la gestión académica, es abrir espacios para objetivar las prácticas a través de un intercambio que revise y habilite nuevas miradas y acuerdos, atendiendo a la pluralidad de puntos de vista y reconociendo las limitaciones y recortes de lo observado. Las prácticas de asesoramiento en las cuales la observación va siendo parte del proceso instituido, con el tiempo van tornándose una instancia necesaria para los involucrados en la tarea docente.

## 2. Referentes teóricos - conceptuales

El asesoramiento pedagógico, ligado a la evaluación del ejercicio docente, se ha entendido como una práctica situada especializada de intervención, en la cual la relación entre asesor y asesorado se construye en un vínculo de respeto y reconocimiento mutuo. La figura del asesor se ha ido configurando en el marco de los condicionantes de la institución, en el cual se juegan las distintas trayectorias profesionales y personales, tanto la del asesor como las historias y posicionamientos de los asesorados. Se define como un trabajo de co-construcción que tiene que adquirir sentido para que sea eficaz. En este sentido, el asesoramiento se “presenta como acto de intervención que requiere explicar, comprender e interpretar situaciones, prácticas, procesos” (Nicastro, Andreozzi, 2008, pp. 13)

Tomar una posición epistemológica implica poder definir conceptos que den cuenta de los presupuestos desde los que se parte cuando se piensa al hombre, a la sociedad y a la educación. Esas premisas desde las que se mira el mundo (objetivo, subjetivo y social) van a impregnar los modos particulares de entender, en el caso que nos convoca, al objeto de investigación (las acciones educativas) y a las prácticas de intervención propias del hacer educativo.

Consideramos que la educación es un objeto de estudio de las ciencias humanas, las cuales han ideado y utilizado herramientas de investigación más adecuadas a sus objetos (distintas al modelo experimental de las ciencias naturales), que han aportando al conocimiento de las acciones educativas desde una tradición más coherente con estas prácticas sociales. El enfoque hermenéutico, propulsado por Dilthey y continuado luego por la filosofía humanista, ofrece marcos teóricos interpretativos que favorecen la *comprensión* de las prácticas educativas. No es su objetivo explicar sino generar interpretaciones analíticas que viabilicen la comprensión de la realidad educativa contemplando los aspectos subjetivos, sociales y culturales que se ponen en juego. La cuestión del sujeto ha sido un punto de debate filosófico donde encontramos dos posiciones que se oponen. La concepción de orientación humanista, propia de países del continente europeo, entiende al sujeto como un yo situado con un horizonte intersubjetivo como trasfondo en las acciones comunicativas. Habermas plantea una racionalidad comunicativa encarnada simbólicamente y situada históricamente. (Habermas, 1999) Esta perspectiva rechaza

el objetivismo científico y la pretensión de aprehender la totalidad. Esta tradición pretende superar la idea cartesiana de sujeto de la conciencia, recuperando los aportes del psicoanálisis reconociendo un sujeto escindido, atravesado por el lenguaje. El modelo empirista-positivista, propio de los países anglosajones, concibe a un sujeto aislado sentado en el empirismo humano y el racionalismo cartesiano, dando supremacía al objetivismo científico con pretensiones de absoluta neutralidad e ignorando la problematización de la perspectiva, esto es de los puntos de vista que sustentan la interpretación, con una visión del sujeto como objeto. El paradigma interpretativo reconoce la implicación del sujeto en los datos de la experiencia otorgando al mismo la capacidad de conciencia crítica que se construye en la intersubjetividad, de naturaleza esencialmente lingüística y comunicativa. Plantea un análisis relacional rechazando la razón tecnocrática y científica para dar lugar a la *racionalidad comunicativa*. Esta noción de sujeto ya deja plasmada una postura epistemológica que orientará las interpretaciones que se hagan de la realidad situada como así las decisiones de intervención que se tomen y propongan. (Habermas. 1999)

En el marco de las acciones de asesoramiento, entenderemos que la Pedagogía es una disciplina que se ha ido constituyendo alimentada por reflexiones filosóficas, antropológicas, políticas, psicosociales, que son el sustrato teórico desde el cual se han ido generando sus propias construcciones teóricas. Los avances ofrecidos por otras disciplinas que se han ocupado de la educación han aportado nuevos conocimientos iluminando el campo educativo. La Pedagogía tiene una dimensión teórica y una dimensión práctica que no puede pensarse de manera escindida. Es que en cada abordaje teórico siempre se alude a realidades concretas, a acciones educativas. Al estar dirigida a la práctica, debemos tener presente su dimensión normativa-prescriptiva. Porta un sello de origen que la ha ligado a los mejores modos (procesos, métodos, estrategias) para enseñar y favorecer el aprendizaje. Este nexo teoría- práctica es lo que le da su identidad.

Muchas disciplinas han investigado sobre educación dando lugar a variedad de perspectivas, lo que enriquece y a la vez dificulta definir un tratamiento de la educación exclusivamente pedagógico. Es digno de rescatar que hoy no se pretende que las disciplinas trabajen por separado, todo lo contrario; esto dado por la

complejidad de los objetos de conocimiento de las ciencias humanas. Sin embargo, aún cuando se defiendan los tratamientos interdisciplinarios, es preciso identificar y definir el objeto de estudio de cada disciplina para organizar el campo de la investigación pedagógica. En este sentido concebimos que la pedagogía es una disciplina que se constituye en la relación teoría-práctica. Su objeto de estudio son las prácticas o acciones educativas.

Cabe pensar, en este momento, la justa tensión y el distanciamiento necesario entre los saberes reflexivos que produce el discurso pedagógico académico y los requerimientos concretos que la realidad educativa exige en la inmediatez de las situaciones educativas. Es decir, ¿qué lugar, en acciones concretas, deben ocupar los pedagogos o científicos de la educación en relación con los actores o agentes institucionales? Estamos también preguntando acerca de los efectos reales de las producciones en investigación que se han generado en el campo académico y las posibilidades efectivas de ofrecer alternativas de intervención que favorezcan los cambios deseables y necesarios. Por tanto, decimos que nuestro objeto serán las prácticas educativas a las cuales vamos a definir como prácticas sociales históricamente situadas por lo que no podemos pensarlas e investigarlas independientemente de las condiciones donde acontecen.

Caractericemos las prácticas educativas:

- Lo que les da su especificidad es el trabajo intencional en torno al conocimiento y su transmisión. Estas prácticas suponen ver en movimiento procesos de enseñanza y procesos de aprendizaje. Las acciones educativas pueden ser escolares o no escolares, pero en ambos casos tienen una intencionalidad que se define y planifica con la mayor racionalidad posible.
- Se insertan en instituciones que se hacen cargo de dicho proceso de transmisión. Estas instituciones educativas pueden concebirse como formaciones sociales, culturales y psíquicas, construidas en el juego de tres instancias: la social, la propiamente institucional y la de los sujetos (Kaes: 1989) Las instituciones se inscriben en un orden simbólico global generándose del mismo campo simbólico social y asumiendo la función de transmitir, reproducir y recrear ese orden simbólico.

- Suponen prácticas de enseñanza y procesos de aprendizaje. La enseñanza remite a una necesidad de los grupos de procesos de transmisión de conocimiento legitimados socialmente puestos en acción a través de un complejo juego de mediaciones (relación docente-alumno, alumnos entre sí, institución educativa, conocimientos).

Hablar de prácticas no es desprenderse de la teoría. Es, en una relación dialéctica, que se puede *investigar, conocer, intervenir, evaluar, asesorar*; cuando de prácticas educativas hablemos. Inscribirse en una tradición de pensamiento humanista supone partir de:

- Un rechazo de las nociones positivistas de racionalidad, objetividad y verdad. La tradición positivista ubicó la objetividad y la verdad como por encima de la vida social negando o ignorando la dimensión subjetiva e intersubjetiva que se pone en juego en la construcción de conocimientos.
- La afirmación de que las prácticas educativas son prácticas sociales, por lo que interesa indagar y reconocer lo que los sujetos dicen de la misma y los sentidos que le otorgan. Las categorías interpretativas nos permitirán analizar la práctica, reflexionar sobre la misma y re- direccionar las prácticas de la enseñanza y los procesos de aprendizaje.
- Reconocer la circularidad dialéctica entre empiria y teoría lo que no supone ir a verificar en el campo conceptos conocidos, sino, todo lo contrario, poder pensar situacionalmente, de modo de facilitar resoluciones creativas para los problemas que se den el campo educativo. Edelstein (2011) incorpora los aportes de Kemmis quien entiende a la reflexión como “un acto político que acelera o aplaza la realización de una *sociedad más racional, más justa y satisfactoria* (...) se precisa que esté orientada a la acción, es social, política y su producto es la *praxis* en tanto acción informada y comprometida” (pp. 36)
- La objetividad no es absoluta pero hay un trabajo reflexivo que permite salir del plano dóxico (creencias prerreflexivas que naturalizan los modos de percepción, apreciación y acción). El conocimiento pedagógico habilita la posibilidad de objetivación a partir de espacios de reflexión y análisis que funcionen como meta colectiva, que se sostengan en el tiempo y que se trabajen articuladamente de modo que todos los sujetos actores en la

institución puedan identificar problemas, ofrecer explicaciones y generar nuevas propuestas de intervención educativa.

- La implicación de los actores requiere pensar las problemáticas, para avizorar posibles soluciones, tematizarlas con el fin de desnaturalizarlas y traerlas al foco de la conciencia; analizando e iluminando teóricamente. Lo que sería una práctica deliberativa que permita “el deslizamiento del lugar-ilusorio- del saber, al lugar-simbólico-de la construcción de conocimiento”. (Ageno, 1989, pp. 41)

### **3. Aspectos metodológicos**

El proyecto de trabajo de asesoramiento, en marco de las acciones de apoyo y evaluación docente de la Universidad Siglo 21, está construido por una secuencia de intervenciones que pretende alcanzar - en alguna medida- una lectura que permita objetivar las prácticas a los fines de analizarlas relacionadamente.

Los docentes acceden a las cátedras por un sistema de *selección docente* en el que participan los pedagogos, directores de carreras y especialistas en áreas disciplinares. Este primer contacto da inicio al proceso de evaluación. Se genera en esta instancia el primer *registro de la clase* desarrollada en la *prueba de oposición*. Este proceso de evaluación ya encamina el futuro acompañamiento pedagógico. Una vez que los profesores asumen el dictado de las cátedras son visitados en el aula. Se realiza un *registro escrito de la observación de la clase* y una *devolución oral*. El registro escrito de la clase cuenta con: una descripción y una valoración pedagógica didáctica al cual se adjunta una grilla de seguimiento que luego se cuantifica. Se deja abierta la posibilidad de *entrevista* voluntaria.

Por otro lado, si así lo solicitan los profesores, existen *espacios de trabajo individual* que permiten repensar las prácticas, barajar hipótesis comprensivas que colaboren en la interpretación de los procesos para finalizar en el planteamiento de posibles alternativas de trabajo en las aulas.

A partir del año 2012 se han llevado a cabo instancias de *talleres docentes* que se han diseñado de manera que el dispositivo funcione con una dinámica en el que se habilite la palabra. En estos encuentros participan hasta 6 profesores. Se invita a dialogar y a poner en consideración las prácticas pedagógicas generando un espacio

de intercambios destinado a repensar las acciones docentes tanto en su anticipación como en su puesta en escena. Se trabaja sobre el hacer docente recuperando experiencias llevadas a cabo a los fines de revisar y reinventar nuevas posibilidades de acción intentando innovar en el diario devenir de la labor pedagógica.

Considerando las definiciones teóricas previamente anunciadas es que se valoran las prácticas de enseñanza. En este sentido y desde estas concepciones sobre la educación y la enseñanza es que se aborda el trabajo de *evaluación* y de *asesoramiento*. Se han definido criterios para el acompañamiento pedagógico que orientan la valoración conjunta de los *procesos de enseñanza*. Se tiene en cuenta:

- el cuidado puesto de manifiesto en la construcción de una actitud profesional respetuosa, honesta y ética
- el rigor teórico en los procesos de selección y organización de los contenidos.
- la significatividad de los contenidos seleccionados, social y subjetivamente.
- la claridad en la transmisión conceptual y la organización lógica del contenido.
- la riqueza, creatividad y eficacia de las estrategias construidas para la intervención.
- la actualidad, pertinencia y calidad de los recursos tecnológicos y materiales didácticos seleccionados. Bibliografía y otros.
- la calidad de los procesos de comunicación y dinámicas grupales logradas.

Se abordan los análisis desde un modelo que contempla tres dimensiones de trabajo:

- *la conceptual-disciplinar*: se tiene en cuenta la transposición didáctica, la secuenciación del contenido, el lenguaje específico, el desarrollo ordenado y coherente, la relación entre teoría y práctica. La claridad conceptual en el proceso de transmisión.
- *la metodológica*: estrategias de transmisión, recursos didácticos, indagación de los procesos de comprensión y recuperación de las dudas, organización del espacio y distribución del tiempo, procesos de evaluación.
- *la vincular*: apertura al diálogo, modalidades comunicativas, encuadre normativo, construcción del lugar de autoridad, registro del otro (alumno, grupo).



#### **4. Resultados alcanzados**

Desde el año 2009 al 2012 se han realizado 665 observaciones. En esta oportunidad se presentan los datos relevados en las grillas de observación sobre un grupo de 120 observaciones de clases relevadas en el primer semestre de 2011. Se han sistematizado los mismos con el objetivo de caracterizar y comunicar algunos aspectos considerados relevantes en el desempeño docente, incorporando algunos análisis sintéticos en la búsqueda de relaciones entre variables. Las perspectivas se enriquecen cuando se articulan con la mirada individual cualitativa ofrecida por los registros de clase que permiten reconocer la particularidad de cada práctica situada, según modalidades singulares de ejercicio de la enseñanza, que se vinculan a trayectos formativos, experiencia docente, inscripción en la institución, representaciones de los alumnos y de las carreras, etc. No se ofrecerán estas interpretaciones en la presente ponencia.

La grilla agrupa distintos ítems organizados en las tres dimensiones: disciplinar, metodológica y vincular. Las variables contempladas en la grilla arrojan porcentajes que nos permiten dar cuenta de ciertas tendencias en los modos de ejercer docencia de los profesores. Si bien el dato estadístico no permite aprehender cuestiones centrales de las prácticas, no podemos negar que los porcentajes nos ayudan a reconocer presencias y ausencias en los procesos de enseñanza.

Cabe decir que la incorporación de las entrevistas individuales a profesores ofrece una valoración panorámica mayormente fundada que orientan las decisiones sobre nuevas instancias de intervención pedagógica y de formación docente. Se insiste en este tema porque no se ha incluido en la ponencia.

##### **a- Dimensión conceptual**

La población de profesores que asume la docencia universitaria, salvo contados casos, no tiene formación pedagógica. En la transmisión educativa partimos de un supuesto que sostiene que el saber específico está presente, encarnado en un sujeto, avalado y legitimado institucionalmente. Pero las titulaciones no necesariamente garantizan procesos de transmisión efectivos. Si ese conocimiento no es sólido y/o, en el proceso de transmisión, se lee insuficiente; se comienza a desvirtuar el lugar de autoridad conferido por el propio saber. Vemos en esta primera

dimensión conceptual cómo el reconocimiento de la presencia o ausencia del conocimiento puede incidir en la dimensión metodológica (selección de las estrategias de transmisión) y en la dimensión vincular que nace en una relación educativa que encuentra al docente y al alumno, unidos por el supuesto saber del primero. En la dimensión disciplinar se valora el rigor en el tratamiento disciplinar, la claridad conceptual en el proceso de transmisión al alumno, la adecuación del conocimiento erudito a contenido a enseñar. (Chevallard, 1991)

Una de las limitaciones del pedagogo, cuando visita una clase, es el no ser experto en el contenido que se está enseñando. En este sentido lo disciplinar es lo más difícil de evaluar, en tanto *rigurosidad, coherencia y pertinencia*. Sin embargo el tratamiento del contenido al momento de ser transmitido, nos permite identificar aspectos vinculados a la solvencia en dicha transmisión. Siempre en un registro que no ofrece conclusiones absolutas.

Sobre las 120 observaciones vamos ir presentando algunos datos que abren a interpretaciones posibles. En relación al rigor conceptual se valora el ajuste entre lo que es conocimiento erudito y lo que es contenido a enseñar. Podemos establecer que un 69% hace un sostenido abordaje de los temas. El 13% que presenta un tratamiento “medianamente adecuado”, teniendo esta variable relación directa con la *claridad* (13%, gráfico 2) y *complejidad* (14%, gráfico 3) en el tratamiento de la disciplina. Cabe aclarar que en estos ítems se establecen relaciones entre la forma estructurada en que se ofrece el contenido, el lugar de la asignatura en el plan de estudio, el destinatario, la secuencia de clases, entre otros aspectos.

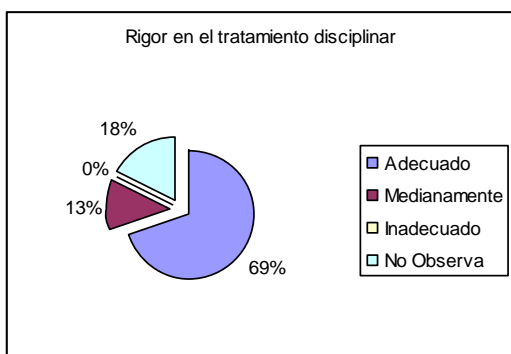


Gráfico 1

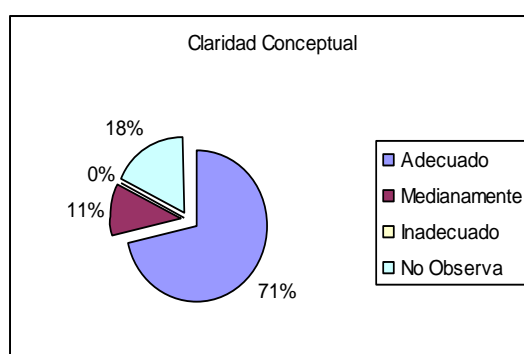


Gráfico 2

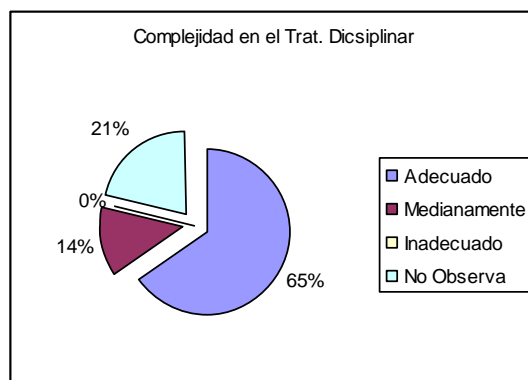


Gráfico 3

Los porcentajes que representan el ítem “no se observa” refieren por lo general a aquellas instancias de taller o de realización de actividades (exposición de alumnos, por ejemplo) que no permiten visualizar el tratamiento teórico del contenido.

La *adecuación del contenido a enseñar* se presenta en el gráfico 4. Como ya se dijera anteriormente, dicha adecuación (76% adecuado) del conocimiento erudito a contenido a enseñar supone un trabajo de transformación que debe resguardar el rigor científico. Esta transposición didáctica favorece los procesos de aprendizaje facilitando la construcción del conocimiento sin debilitar la estructura lógica del conocimiento, persistiendo la solidez conceptual. Se ha contemplado en este ítem la *secuencia de los conceptos y/o de las actividades*, la relación entre el contenido y los recursos, los discursos expositivos y la posibilidad comprensiva de los alumnos en virtud de la claridad en la transmisión, las aproximaciones sucesivas al objeto de conocimiento y los niveles de complejidad en la conceptualización.

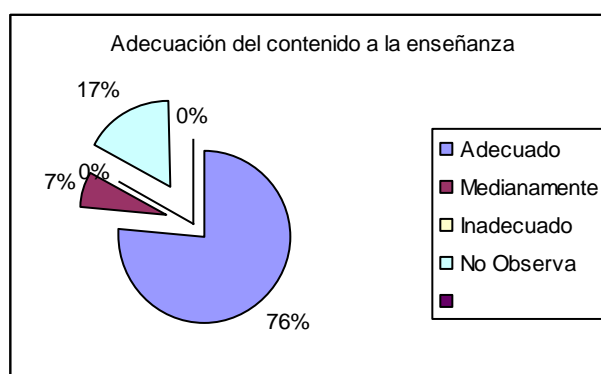


Gráfico 4.

Valoremos algunos aspectos de este proceso de adecuación. Podríamos afirmar que la mayoría utiliza un *lenguaje técnico o específico* (el 83% de los profesores) a la disciplina ajustándose en este sentido a la especificidad de la

asignatura. Es preciso observar que el dominio del lenguaje no necesariamente se corresponde con el rigor y la profundidad en el tratamiento, si comparamos el uso del lenguaje (83%) y la diferencia con el 71 % y 65% de los gráficos 2 y 3 respectivamente.

Una de las formas en que las asignaturas hacen sentido, es decir cobran valor en los alumnos, se relaciona con la posibilidad de *articular concepto y empiria*, (gráfico 5). Vinculación que a la vez requiere que los ejemplos trabajados refieran a lo propio de la carrera. Un margen importante de profesores, al menos en una ocasión, lo hace significativamente. Tenemos un subgrupo de la población docente que apenas alcanza a esbozar estas relaciones (9%) y habría un pequeño grupo que expone su clase con ausencia de articulaciones entre teoría y práctica.

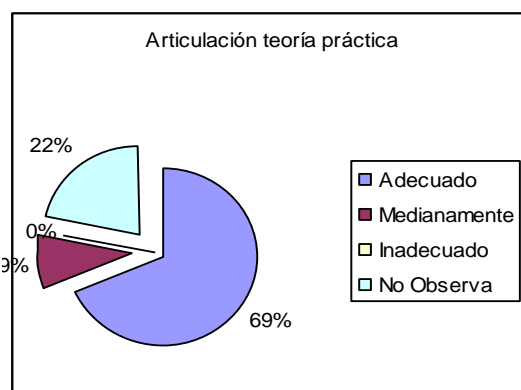


Gráfico 5

La *ordenación lógica* (gráfico 6) es lo que facilita los procesos de comprensión. Es preciso sostener una coherencia y prever ese orden, a los efectos de que los alumnos puedan establecer relaciones con los conceptos previos incorporando progresivamente lo nuevo. Diez profesores no alcanzan a realizarlo de manera totalmente adecuada. Es importante reconocer que 10 sobre 120 profesores no sostienen ese orden expositivo. Aclaremos que entre esa población encontramos:

- el docente novato, en el que se evidencia un tratamiento más débil del contenido (sus propias inseguridades por falta de dominio y de experiencia docente),
- el docente más tradicional que parte de la idea de que alumno universitario debe hacer el esfuerzo individual de compensar lo que no recibe
- el profesor preocupado y ocupado que no logra enlazar la lógica de la transmisión y los procesos de comprensión de los alumnos.

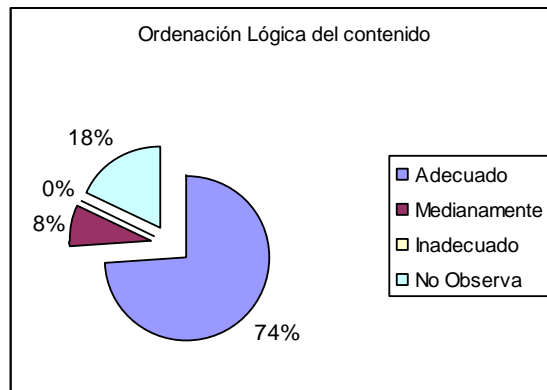


Gráfico 6

La *relación entre conceptos* deviene de la solvencia del profesor y del moverse en su campo disciplinar como “pez en el agua”. A menor conocimiento, menor posibilidad de establecer correspondencias y diferencias entre temas, autores, realidad. A lo que se suma la ausencia de reconocimiento sobre la necesidad de que los alumnos construyen el conocimiento desde las posibilidades de diferenciación e integración de categorías. Por otra parte, algunas de las asignaturas tienen una orientación pragmática por lo que el trabajo sobre lo conceptual está prácticamente ausente.

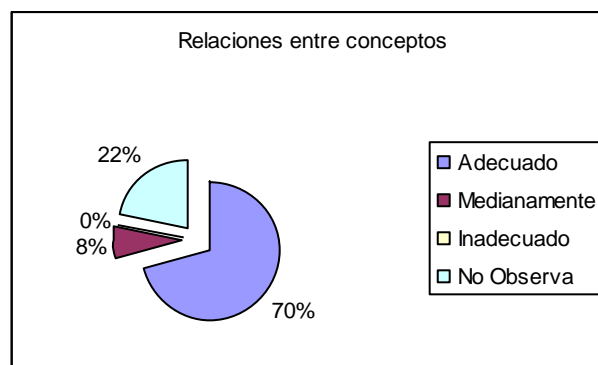


Gráfico 7

### b.- Dimensión metodológica

Los aspectos metodológicos remiten a la forma que asume el dispositivo pedagógico y los componentes didácticos que articulan y caracterizan la propuesta. Se hace referencia a la explicitación de los objetivos de la clase, los segmentos que la constituyen y dinamizan, las estrategias de transmisión (exposición, disparadores motivadores, actividades focales que introduzcan, la anticipación de la clase como estructurante del desarrollo, planteo de situaciones problemáticas, entre otros), recursos didácticos, instrumentos de evaluación, distribución del tiempo y organización del espacio.

En general los profesores no explicitan hacia dónde se dirigen con su clase. Si bien no es imprescindible que así siempre se haga al inicio de la clase, es importante hacer hincapié en ello ya que oficia de organizador para los alumnos. El 81 % de los docentes no hace explícito *los objetivos de la propuesta*. Es decir que no se estima relevante este aspecto, sin embargo permite al alumno asignar sentido y valor a la clase. Los objetivos pueden ubicarse al inicio, en el desarrollo o al concluir, reconociendo que siempre son esclarecedores y organizadores en el desarrollo. En alguna medida involucra a los alumnos y les otorga elementos para que juzguen - desde el lugar de receptores activos de la propuesta docente- si van por el camino esperado, dando cuenta de que cada clase está inscripta en un proceso de desarrollo de toda la cátedra.

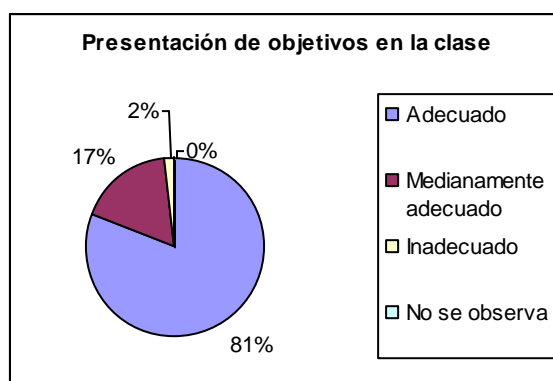


Gráfico 8

El número de *segmentos* de la clase nos permite inferir la dinámica de la misma. El 67 % de los profesores resuelven la clase de 90 minutos en un solo segmento, ello representa que la estrategia es una sola, por lo general, una exposición dialogada. La cantidad de segmentos permite cambios en las actividades, reorganización del escenario, re-direccionamiento de las comunicaciones, variación en las acciones puestas en juego, etc. Un 29 % puede proponer al menos dos momentos en una clase, y son escasas las propuestas que se inclinen a plantear diversificación de estrategias.

En relación al punto anterior este dato permite visualizar el papel preponderante de la *exposición*. Hay que entender que la enseñanza universitaria tiene como herencia este formato, y que por otra parte, la formación de grado exige ese espacio de transmisión de los contenidos conceptuales. Sin embargo, hay clases que sin renunciar a esa transmisión, podrían generar mayor implicación de los alumnos a partir de tareas que los coloquen en posición más activa.

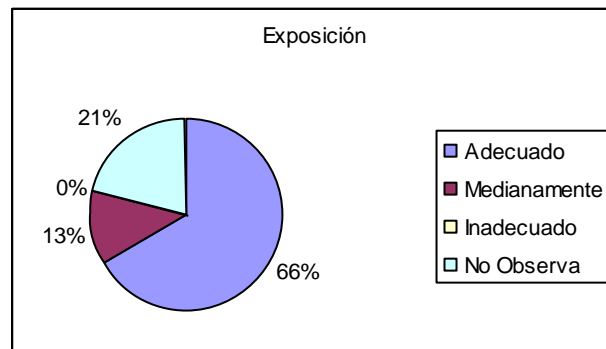


Gráfico 10

El 13 % representa exposiciones medianamente adecuadas. Ello refiere a aquellas clases que tienen poca fortaleza conceptual o que en el desarrollo los alumnos no han seguido el discurso por sus características poco atractivas (débiles o tediosas). Cabe aclarar que la enseñanza universitaria no es un espectáculo entretenido pero se torna imperioso, por las características de los alumnos fundamentalmente en los primeros años, generar espacios de mayor participación ligados a las exigencias imprescindibles en la formación inicial. Este trabajo debe centrarse con más fuerza en el primer año en el que deben ir construyendo las disposiciones necesarias como “alumno en la Universidad”.

En concordancia con los objetivos, es importante *anticipar los momentos de trabajo en la clase*. Por supuesto que si no se ha previsto algún movimiento en la misma y sólo se expone, esta anticipación carece de sentido. Por ello los objetivos y la estructura involucra a los estudiantes en la propuesta y, los segmentos diferenciados, los implican activamente.

Más de la mitad de los profesores recuperan *conocimientos previos (54%)*. Esto permite inferir que están atentos a una secuencia necesaria y al valor de lo anterior para anclar lo nuevo. Reconstruir el proceso y reconocer aprendizajes previos permite a los estudiantes encadenar clase a clase y reconocer el valor de un proceso constructivo que es continuo y coherente.

Las *discusiones guiadas* son un tipo de estrategia muy utilizada en carreras en las cuales puede generarse con mayor asiduidad el debate. Es un dato interesante porque hay cátedras con fuerte orientación pragmática que no dan lugar a pensar distintos puntos de vista (aún en la aplicación de una técnica), lo que restringiría la autonomía y criticidad del pensamiento y a la posibilidad de dar lugar a la creatividad. Este es un gran tema pendiente de discusión en la educación universitaria en lo

relativo a la formación de profesionales responsables, reflexivos, críticos e innovadores.

Otra estrategia utilizada es el planteo de situaciones problemáticas (44% lo utilizan). Se incluyen en este ítem las ejercitaciones del campo de las matemáticas como las situaciones concretas que se ponen bajo análisis. El análisis de casos hace hincapié en la relación teoría y práctica.

En la utilización de *recursos didácticos* se valora la organización conceptual de los gráficos (placas proyectadas). El 54% de los profesores utiliza algún soporte gráfico, de los cuales el 8 % de ese 54% no han sido suficientemente eficaces en el diseño y uso didáctico del recurso.

El 54% utiliza la pizarra. En las clases expositivas o de ejercitación (herramientas matemáticas y economías) predomina la utilización del pizarrón tradicional. Por otra parte se registra una escasa presencia de recursos audiovisuales (3%) algunas navegaciones en la Web (6%), siendo el Power Point lo más novedoso de las tecnologías incorporadas en el aula. Hay que destacar que la universidad ofrece los recursos en todas sus aulas y en una proporción de ellas se dispone de pizarras electrónicas. El 30% de los profesores apela a la lectura en soporte papel. El trabajo con artículos científicos, periodísticos, códigos jurídicos, textos bibliográficos es el recurso más utilizado, fundamentalmente en las instancias de trabajos prácticos.

Las actividades que se registran en las grillas (del 39% de docentes que proponen acciones distintas a la exposición) se agrupan de la siguiente manera: el 19% plantea análisis de situaciones problemáticas, el 8% presenta debates teóricos para confrontar posiciones, el 4% formula cuestionarios a responder, el 8% solicita ensayos o monografías.

La *distribución del tiempo y la organización del escenario* son ejes sostenedores de la práctica. Respecto del espacio se mantiene el formato tradicional de disposición de los bancos, excepto cuando trabajan en grupo.

Respecto del tiempo, un 14 % no pudo utilizar el tiempo de la mejor manera teniendo algunos efectos en la clase. Son varios los factores que pueden incidir: ausencia de una clase diseñada previamente, extensión del programa, escaso tiempo



para todos los desarrollos, dificultades en el lugar de autoridad, ejercicio docente reciente, cátedra dictada por primera vez, entre otros.

En lo relativo a los procesos de evaluación un 90% de los profesores no explicitan *criterios de evaluación*. Del mismo modo que no se explicitan objetivos, tampoco se enuncian los criterios, es decir, no se comunica lo más valorado para la cátedra en relación a la construcción del conocimiento. Esta ausencia quita al estudiante una anticipación de los aspectos que se contemplarán al momento de transitar las instancias evaluativas.

### **c.- Dimensión vincular.**

Las *comunicaciones educativas*, componente central de las prácticas de la enseñanza y de los procesos de aprendizaje se mueven en función del deseo tanto de quien enseña como de quien aprende. Los vínculos intersubjetivos entre los implicados en la relación educativa pueden facilitar u obstaculizar los aprendizajes. La eficacia de la transmisión y la capacidad de producir efectos (*eficacia simbólica*) está en directa relación con la autoridad que posea el docente por el lugar socialmente asignado, que se legitima por la posesión del saber. El reconocimiento que los alumnos hagan de esa autoridad y el vínculo construido incidirá en los procesos cognoscentes. (Laino, 2003)

Se ha registrado en las grillas las predominancias que se dan según el tipo de intervenciones que tiene el profesor y las que tiene el alumno.

El 53 % de los docentes abre con preguntas que invitan a participar a los estudiantes a los fines de que se involucren en la temática a partir de preguntas que generalmente refieren a contenidos abordados previamente. Otro tipo de preguntas que realiza el profesor refieren a asegurarse, con la confirmación de los alumnos, si han comprendido la explicación. El 65 % de los docentes hace este tipo de preguntas durante las exposiciones.

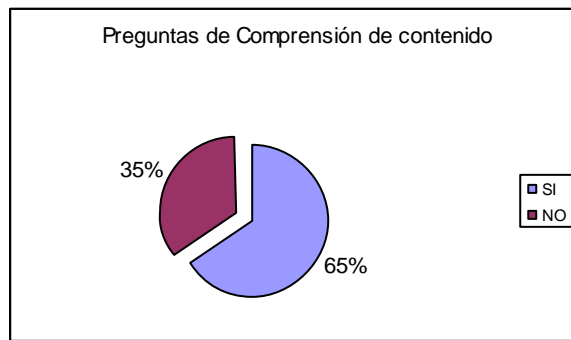


Gráfico 11

En general, y teniendo en cuenta que parte del 35 % comprende dinámicas de taller y otra parte son exposiciones unidireccionales, es alto el número de docentes que dan lugar a la pregunta sobre la comprensión a los fines de verificar si lo están siguiendo en el desarrollo. Sabemos que no es suficiente esa pregunta para dar cuenta de los proceso de aprendizaje, pero permite reconocer al menos la presencia de la duda en los destinatarios de la clase. El 33% les solicita ejemplos abriendo aún más la participación.

En las clases hay *enunciados* que tienen objetivos *organizativos* como cronograma, adquisición de bibliografía, vías de comunicación, etc. Hay situaciones en las cuales los docentes han regulados los intercambios con enunciaciones que pretenden orden, *disciplinamiento*, llamados de atención (26%) como por ejemplo solicitar reiteradamente silencio tratando de eliminar distractores como los teléfonos móviles. Un 36% de los docentes aportan una cuota de *humor* en sus discursos que distiende, favoreciendo los vínculos y las comunicaciones.

En las interacciones dialógicas predominan las comunicaciones unidireccionales (en un 29% de las observaciones), entendiendo que gran parte del tiempo el profesor expone dirigiendo el discurso a los alumnos. Las exposiciones adquieren en su mayoría una dinámica dialogal bi-direccional en donde el profesor invita a participar o recibe preguntas o comentarios espontáneos por parte del alumno. De todos modos sigue siendo una comunicación entre docente y alumno. Las multidireccionales son las de menor frecuencia y generalmente se dan en las instancias de trabajo grupal en las clases en las cuales un tema se torna controversial, movilizando a los estudiantes a debatir entre ellos.

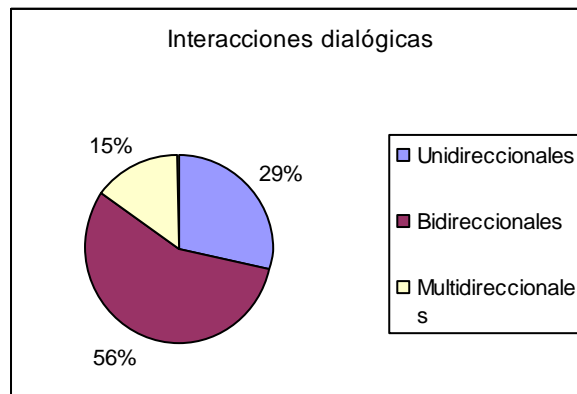


Gráfico 12

Las interacciones y su dirección también nos dan elementos para ver la dinámica. Más de la mitad presenta comunicaciones bidireccionales lo que se condice con la exposición dialogada. Un 29 % expone sin abrir a la participación y un 15 % invita a que los intercambios sean entre docente y alumnos y entre pares. Es una variable más que indica el grado de participación de los alumnos y el formato prevaleciente de las clases.

El encuadre de trabajo ofrece anticipadamente el contrato didáctico entre profesores y alumnos. Allí se establece la normativa, lo esperado, los procesos y criterios de evaluación, la asistencia, los objetivos generales de la asignatura, las características de los trabajos prácticos y toda aquella información que se considere relevante en la apertura de la asignatura. Luego, este encuadre va tomando forma y es - en ese proceso- donde se puede visualizar cuando no hay claridad para el estudiante acerca de lo que se espera en esa cátedra. Un 72% presenta un encuadre que efectivamente ordena el desarrollo y en un 28 % hay indicadores que muestran que el encuadre no ha sido claro.

El bienestar o malestar en la clase se hace más e menos visible en la modalidad comunicativa entre docente y alumnos o entre los subgrupos que se constituyen el grupo-clase. El 87% de los grupos se muestran cómodos durante la clase, un 6% medianamente cómodos y en un 7% se ha visualizado tensión. En dos observaciones la tensión se vinculaba a instancias de evaluación que debían transitar en ese momento.

La autoridad es una construcción, puede venir conferida en el rol pero es en la relación intersubjetiva en donde la misma se legitima. Es preciso un encuadre claro, firmeza y coherencia en las acciones, y por supuesto experticia en la materia. Ello q

permite el reconocimiento al docente como figura de autoridad. El 86% es reconocido y legitimado y en 14% de profesores lo logra medianamente. Ese 14% se corresponde, en su mayoría, a los profesores novatos en la enseñanza universitaria y a profesores que, por rasgos de personalidad, los alumnos reconocen con menor autoridad.

## **Conclusiones**

Hemos compartido algunos de los análisis a partir de la experiencia de asesoramiento que particularmente llevo a cabo desde 2009. Varios desafíos se presentan en esta función. Hacemos públicas en algunas preguntas que han ido surgiendo durante la ejercicio pedagógico.

En relación al vínculo con los profesores y a la práctica de asesoramiento:

- ¿cómo asesorar a los profesores desde un espacio cuidado que no sea vivido como intromisión?
- ¿cómo lograr que se reconozca la necesidad de reflexionar y formarse en la docencia para que no se repliquen formas de acción que estos mismos docentes han aprendido siendo alumnos?
- ¿cómo instalar la necesidad de diseñar las clases reconociéndose autores de ese proyecto?
- ¿qué espacios de capacitación y acompañamiento hay que proponer que sean acordes a las demandas de los profesores?
- metodológicamente, ¿cómo mejorar los instrumentos utilizados en la observación que permitan encontrar tendencias pero sin perder la densidad de las clases como prácticas sociales?

En relación a las prácticas propiamente dichas:

- ¿cuáles serían los mejores formatos didácticos?
- ¿en qué medida se pueden pensar innovaciones que favorezcan los procesos de aprendizaje?
- ¿cómo mejorar prácticas que centran su eje sólo en la exposición?
- ¿cómo instalar una dinámica más participativa sin perder la calidad y cantidad de contenidos a ofrecer?

La valoración de las prácticas de la enseñanza que llevan a cabo otros docentes exige un posicionamiento respetuoso que de lugar a una relación profesional que incorpore el diálogo, dando lugar al análisis y a proposiciones que obran como sugerencia de mejora. En esta oportunidad seleccionamos poner a consideración cifras y análisis que se han recuperado de las grillas, a sabiendas que ha quedado fuera la interpretación de los registros de clase, de los talleres, de los espacios de trabajo individual; que permitirían un juego mucho más enriquecido de lo que acontece en las aulas y la multiplicidad de aspectos que se ponen en relación en la densidad de los vínculos y en el trabajo alrededor del conocimiento.

## 5. Bibliografía

- Agno R. (1989). *El taller de educadores y la investigación* Cuadernos de Formación Docente. Nº 9. U.N.R: Rosario.
- Chevallard, I. (1991). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. : Aique: Buenos Aires.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza* Buenos Aires: Paidós
- Laino, D. (2003). *Aspectos psicosociales del aprendizaje*. Homo Sapiens: Rosario.
- Lucarelli; E. (2009). *Teoría y práctica en la universidad. La innovación en las aulas*. Miño y Dávila: Buenos Aires.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa Tomo I*. Taurus Humanidades: España.
- Kaës, R. y otros (1989). *La institución y las instituciones* Estudios psicoanalíticos. Paidós: Buenos Aires.
- Nicastro, S; Andreozzi, M. (2008). *Asesoramiento pedagógico en acción*. Paidós: Buenos Aires.