

Estrategias de enseñanza del profesor en el aula de nivel superior. Desafíos para la didáctica y la formación docente de dicho nivel

Patricia Mariel Del Regno¹

Este trabajo sintetiza aspectos de una investigación realizada en pos de la Tesis de Doctorado, dirigida por el Dr. Miguel Fernández Pérez, para la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Asimismo, parte del marco teórico y del corpus empírico son coincidentes con otro ámbito de desempeño profesional: la cátedra de Didáctica de Nivel Superior de la Universidad de Buenos Aires y el equipo de investigación UBACyT inserto en el Programa “Estudios sobre el Aula Universitaria”, conducidos por la Dra. Elisa Lucarelli.²

Esta investigación aborda la cuestión de las estrategias de enseñanza del profesor en el Nivel Superior. Se realizó desde un enfoque cualitativo de estudio de cuatro casos en aulas de instituciones públicas de educación superior de diversas carreras de la ciudad de Buenos Aires. Se reflexiona acerca del papel del profesor en el planteo de estrategias de enseñanza fundamentadas, que promuevan la reflexión, la relación teoría-práctica, el acercamiento a la realidad profesional y social; como una de las claves para el mejoramiento didáctico y la profesionalización de su tarea docente. Además, en base al estudio de casos realizado, finalmente se plantean algunas reflexiones y desafíos en torno a la calidad de la enseñanza y a la formación docente de los profesores que ejercen en el nivel superior.

1. Descripción y relevancia del problema de investigación

Este artículo sintetiza algunas lecturas, indagaciones y conclusiones provenientes de un trabajo de investigación en pos de la Tesis de Doctorado para la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, dirigida por el Dr. Miguel Fernández Pérez.³ Asimismo, aspectos centrales de la perspectiva didáctica del abordaje de este trabajo, del marco teórico considerado y de una parte del corpus empírico utilizado, son coincidentes con otro ámbito de desempeño profesional: la cátedra de Didáctica de Nivel Superior de la Universidad de Buenos Aires, conducida por la Dra. Elisa Lucarelli y de la cual forma parte la autora como docente y miembro del equipo de investigación en el Programa Estudios sobre el Aula Universitaria.

Esta investigación aborda la cuestión de las estrategias de enseñanza en el nivel superior y también reflexiona acerca de algunos desafíos para la calidad de la enseñanza y la formación docente en el nivel. Se ha realizado desde un enfoque cualitativo de estudio de cuatro casos

1 Doctoranda de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

2 Integrante del Proyecto UBACyT 092 “La construcción de Didácticas específicas en la Universidad: la articulación teoría-práctica en los primeros años y en los espacios/ciclos de formación para la práctica profesional”. Directora: Dra. Elisa Lucarelli. Codirectora: Mg. Claudia Finkelstein. Equipo: Lic. María E. Donato, Lic. Gladys Calvo, Lic. Patricia Del Regno, Lic. Viviana Solberg, Lic. Walter Viñas, Mg. Martha Nepomneschi, Lic. Mónica Gardey, Lic. Mónica Droblas. Programación científica 2008-2010.

3 Trabajo de tesis doctoral finalizado y próximo a presentar ante el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Título del trabajo de la tesis: “Estrategias de enseñanza del profesor en el aula del nivel superior. Análisis de concreción en instituciones de educación superior de Argentina y propuestas de mejora para la formación de los docentes”. Director: Dr. Miguel Fernández Pérez.

en aulas de instituciones públicas de educación superior de diversas carreras en la ciudad de Buenos Aires. Dicha investigación se propone contribuir al conocimiento del campo de la Didáctica del Nivel Superior, a la comprensión de los procesos de enseñanza en el aula del nivel y a la reflexión acerca de los desafíos y las propuestas de mejora de la formación profesional de los docentes de dicho nivel.

En cuanto a la relevancia de este problema de investigación, podría señalarse que en las últimas décadas ha venido creciendo el abordaje de temáticas ligadas al papel de la educación superior en el desarrollo de los países, en el estrechamiento de vínculos científicos y académicos globales, etc. Asimismo ha venido creciendo la cuestión de la internacionalización educativa en educación superior, especialmente en procesos de articulación (académica-institucional, curricular, evaluación y acreditación de carreras, etc.) en el marco general de la denominada “globalización” y en el marco de procesos de integración más específicas entre regiones como por ejemplo: Unión Europea, Región de América Latina y el Caribe, Mercosur a nivel de Sudamérica, etc.

Por otro lado –aunque ciertamente ligado a las cuestiones generales antedichas– el estudio de los problemas que configuran el campo de la Didáctica del Nivel Superior (universitario y terciario no universitario) ha ido ocupando un espacio cada vez más importante dentro del interés científico educativo, tal como se evidencia en eventos académicos realizados a nivel internacional y nacional, así como en la producción bibliográfica de las últimas décadas. Dentro del campo específico de la Didáctica del nivel Superior ha ido cobrando considerable importancia lo referido a la reflexión e intervención eficaz sobre los procesos de enseñanza en el nivel y los desafíos de la formación científica, profesional y ciudadana en el contexto actual. También ha venido creciendo la construcción de didácticas específicas propuestas para cada área de conocimiento (científico, tecnológico o artístico), la variedad de estrategias didácticas posibles en pos de vincular la teoría y la práctica en la formación universitaria y la posibilidad de proponer experiencias didácticas innovadoras para la enseñanza en el nivel superior.

En pos del mejoramiento didáctico de las propuestas de enseñanza en el nivel superior también se ha venido estudiando (en la investigación y en la gestión institucional concreta) la incidencia del aporte de asesorías pedagógicas en las instituciones del nivel y de programas de formación docente (para “profesores noveles” o de perfeccionamiento permanente de los profesores más experimentados). Dichas acciones –no siempre fáciles ante ciertas dificultades administrativas y resistencias “culturales tradicionales” en las instituciones superiores– se han propuesto la búsqueda del mejoramiento pedagógico de la función docente, además de la indiscutible necesidad de solvencia disciplinar/profesional en las formaciones científicas, tecnológicas o artísticas de base de dichos profesores.

Ligados especialmente a las cuestiones planteadas, se han venido realizando también estudios del rol docente en el nivel superior, en aspectos tales como: representaciones del profesor, estrategias didácticas, estudios sobre innovación en el aula universitaria, estudios sobre formación/perfeccionamiento y profesionalización docente en el nivel superior, etc.

A partir de considerar este marco previo, la investigación realizada para esta tesis doctoral, se propuso identificar el problema a indagar a partir de los siguientes interrogantes:

- ¿Qué estrategias didácticas de enseñanza desarrolla habitualmente el profesor de nivel superior (universitario y no universitario)?

- ¿Cómo selecciona, fundamenta y desarrolla dicho profesor esas estrategias para la presentación de contenidos y actividades didácticas en la enseñanza?
- ¿Qué representaciones acerca de “lo que es una buena enseñanza” guían al docente para la selección y justificación práctica de sus estrategias didácticas?
- ¿Las estrategias de enseñanza que implementa el profesor de nivel superior pueden evidenciar aspectos de su capacitación didáctica y desarrollo profesional docente?
- ¿Qué estrategias de enseñanza se aprecian como cualitativamente mejores (más significativas y/o eficaces) desde la visión de los docentes y alumnos en pos de los objetivos de formación?

En relación con lo antedicho, para el desarrollo de esta investigación, se partió de las siguientes hipótesis y supuestos:

- El profesor de nivel superior orienta la selección, justificación y desarrollo de sus estrategias de enseñanza en el aula, en base a sus representaciones acerca de qué considera “una buena enseñanza”.
- Habría estrategias didácticas áulicas encaradas por el docente de nivel superior que se revelarían como mejores que otras en cuanto a su calidad didáctica (significatividad, pertinencia y eficacia) en pos de la formación profesional que se brinda en dicho nivel educativo.
- Los docentes y alumnos del nivel superior sustentarían representaciones acerca de qué tipo de estrategias de enseñanza contribuyen a una mejor calidad didáctica en la formación.
- Las estrategias didácticas que desarrolla el profesor en el aula de nivel superior pueden revelar su nivel de desarrollo profesional docente y la calidad de su enseñanza. En tal sentido se supone una relación positiva entre el mayor nivel de capacitación didáctica de los profesionales docentes y un mejor desempeño en el desarrollo y fundamentación de estrategias de enseñanza.
- Se parte del supuesto de que una adecuada formación didáctica del profesorado de nivel superior redundaría en mejoras sustantivas de la calidad de la enseñanza en el nivel.

En síntesis, los objetivos de esta investigación son:

- Identificar, conocer y caracterizar las diversas estrategias de enseñanza que desarrolla el profesor en el aula de nivel superior universitario y terciario no universitario.
- Explorar las representaciones de los docentes de nivel superior acerca de “qué es una buena enseñanza” y las razones derivadas por las cuales selecciona y fundamenta las estrategias de enseñanza que desarrolla cotidianamente.
- Considerar la incidencia del nivel de capacitación y desarrollo profesional docente en la calidad de la enseñanza que se brinda en el nivel superior.
- Conocer y analizar la percepción de los alumnos de nivel superior acerca de qué estrategias de enseñanza consideran mejores en su calidad didáctica en pos de la formación profesional que reciben.
- Plantear algunas consideraciones para la reflexión y alternativas de acción en torno a la Didáctica del Nivel Superior.

- Fundamentar la necesidad de promover acciones de formación permanente de los docentes del nivel superior y su profesionalización creciente en pos del mejoramiento de la calidad didáctica en el nivel.
- Brindar algunos aportes y líneas de acción didáctica para plantear algunas propuestas posibles de mejora para la formación de los docentes.

2. Fundamentación teórica y antecedentes

La Didáctica del Nivel Superior, como área temática de interés y como disciplina científica específica, ha ido planteando sus bases y primeros hitos a partir de la década de 1950 en países de Europa y en Estados Unidos de Norteamérica. También hubo algunos primeros pasos en Latinoamérica durante dicha década, como las primeras acciones institucionales de concreción de Unidades de Pedagogía Universitaria en las Universidades Nacionales del Litoral (UNL) y de Buenos Aires (UBA). En la década del 70, Ricardo Nassif (1974) planteaba desde una dimensión teórica el lugar de la Pedagogía Universitaria y su valor para la construcción de una Universidad de cara a su transformación (Lucarelli, 2007). En la Argentina hay hitos importantes en la misma época, dando lugar a producción científica sobre la formación y la enseñanza universitaria (Lucarelli, 2007), lo que fue configurando el campo de la Pedagogía Universitaria y la Didáctica del Nivel Superior, tanto en el país como en Latinoamérica en general.

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

Específicamente, la Didáctica del Nivel Superior, como disciplina científica dentro del campo de las denominadas “Ciencias de la Educación”, es una didáctica especializada, cuyo objeto de estudio es la enseñanza en el aula universitaria y de instituciones terciarias (no universitarias). En tal sentido, dicha Didáctica estudia el proceso de enseñanza que un docente o equipo docente organiza en relación con los aprendizajes de los estudiantes y en función de un contenido científico, tecnológico o artístico, altamente especializado y orientado hacia la formación en una profesión (Lucarelli, 1999).

Es importante plantear una perspectiva didáctica crítico fundamentada que defina y asuma –de manera contextualizada– las dimensiones técnica, humana y política del proceso de enseñanza y aprendizaje, contrapuesta a una Didáctica tecnicista (exclusivamente instrumental) (Candau, 1995). Por su parte, Lucarelli (1994, 1999) señala que la preocupación didáctica por la “relación teoría-práctica” es una de las claves para lograr la calidad educativa, dado que la articulación entre teoría y práctica en la enseñanza constituye un camino hacia la innovación (como ruptura del *statu quo*), que puede analizarse desde la capacidad que tiene para producir un mejoramiento sensible, mensurable, deliberado y duradero de la situación vigente y, en tal sentido, implica una acción creadora.

Esta Didáctica está fuertemente condicionada por la especificidad del currículum del nivel. Esto determina que la cuestión del “contenido disciplinar” propio de cada materia (cien-

tífica, técnica, artística, etc.), es un estructurante básico de la Didáctica del Nivel Superior. También la formación para una determinada “profesión” se torna un estructurante clave de la Didáctica del nivel.

Por otra parte, es necesario reconocer a la Didáctica del Nivel Superior su relativa novedad como área especializada, lo que hace a los desafíos que implica su construcción disciplinar. A diferencia de otras Didácticas de niveles, que tienen más años de desarrollo, presentan avances significativos en su objeto de estudio e incluso están más reconocidas socialmente y en la formación docente, la Didáctica del Nivel Superior tiene una trayectoria más reciente (de las últimas décadas). Sin embargo, se han dado significativos avances en la producción y en el reconocimiento de dicha disciplina durante los últimos años.

En tal sentido, uno de los ámbitos de avance de la Didáctica del Nivel Superior, como construcción disciplinar y como preocupación institucional concreta, es el importante crecimiento que en los últimos años ha tenido el rol del “asesor pedagógico” en la Universidad. El espacio que actualmente ocupan los asesores pedagógicos en las universidades, el creciente interés por la formación docente en el nivel superior y por el mejoramiento de la planificación y la enseñanza, el interés por experiencias educativas innovadoras en universidades e institutos terciarios muestran un avance de la didáctica del nivel. Asimismo, crece el número y valoración de las investigaciones sobre el aula universitaria, sobre los rasgos del estilo docente en el nivel superior, la preparación didáctica de los profesores, etc. Incluso desde las políticas oficiales, leyes educativas y normativas institucionales, en muchos países del mundo se ha venido impulsando en los últimos años la formación docente de los profesores de nivel superior, así como la búsqueda de un mejoramiento en la calidad educativa en ese nivel.

En relación con la calidad educativa, es importante que los docentes puedan reflexionar y fundamentar didácticamente la selección y planteo de sus estrategias de enseñanza, con la necesaria coherencia y pertinencia entre los objetivos, contenidos, la metodología y los recursos que se emplean (Fernández Pérez, 2004). En este trabajo se relaciona la preocupación pedagógica por la calidad educativa con la profesionalización docente (Fernández Pérez, 2004). “Se requiere una interpretación de la ‘calidad de la enseñanza’ que reconozca la importancia de los valores educativos y que contemple a los profesores como educadores comprometidos con el desarrollo de su profesionalidad, mediante la mejora de la calidad de su trabajo” (Carr, 1993).

La construcción teórica y práctica de la Didáctica del Nivel Superior debe ser una construcción disciplinar conjunta entre los investigadores académicos y los propios profesores del nivel superior, con sus respectivos aportes, comunicándose experiencias y conocimientos, compartiendo investigaciones conjuntas. Lo importante es que esta construcción científica de la Didáctica del Nivel Superior se arraigue y se dirija fuertemente a la práctica y a una revisión crítica de la misma. Tal como sostiene Carr (1993) la investigación educativa crítica debe centrarse en la realidad, es decir en los profesores, en cuanto actores principales del hecho de la educación en la práctica.

Por otra parte, otro de los conceptos principales planteados en este trabajo de investigación de tesis doctoral es el de las “estrategias de enseñanza”. Dichas estrategias o plan de acción que desarrolla el docente también tienen un sustento en los objetivos y contenidos curriculares que se plantean en la enseñanza y se efectivizan en determinadas maneras de actuar, formas de seleccionar y presentar los contenidos de enseñanza, así como en modos de plantear deter-

minadas metodologías didácticas, recursos y determinadas propuestas de actividades para los alumnos, dentro de un contexto específico (institucional, áulico, social).

Este trabajo de investigación ha intentado caracterizar diferentes estrategias utilizadas por docentes de nivel superior que pueden ir desde la tradicional clase magistral expositiva, pasando por estrategias más dialogadas de exposición y discusión (Eggen y Kauchak, 1999: 232) hasta formas más innovadoras de relación teoría-práctica para la enseñanza en el aula de nivel superior como pueden ser: el análisis de casos (Davini, 1995: 136), los grupos de estudio y reflexión (Davini, 1995: 140), los espacios de *practicum* reflexivo (Schön, 1992: 280) como un ámbito de reflexión sobre la acción; de relación entre teoría y práctica, etc.

Este trabajo, además de observar la cuestión de las estrategias de enseñanza en situaciones de enseñanza presenciales, se ha propuesto indagar también –aunque de manera más acotada y con la intención de poder profundizarlo en futuros estudios– estrategias de enseñanza implementadas en la modalidad semipresencial intensiva de un curso. En tal sentido, cabe señalar, que resulta de especial interés la implementación de diversas estrategias como foros de discusión, trabajos grupales de aprendizaje colaborativo, juego cooperativo, análisis de casos, etc. (Bautista, Borges y Forès, 2006; López Noguero, 2007) alternándose entre las instancias presenciales y las instancias de trabajo didáctico mediado por tecnologías (a través de *campus* virtual, etc.), característicos de una modalidad de formación semipresencial, con los desafíos didácticos que ella implica (Cabero Almenara, Llorente y Román Graván, 2004).

Puede señalarse en general que, en el plano de la tarea docente, el *currículum* de nivel superior exige al profesor la organización de estrategias metodológicas de enseñanza y de evaluación que permitan –por ejemplo– la articulación en el desarrollo de las clases de momentos teóricos y de momentos prácticos; que permitan la recuperación de la posible experiencia laboral (en general o de la especialidad) que posean los alumnos, así como introducirlos en el campo de la futura práctica profesional (Lucarelli, 1999: 9). Además es necesario vincular las actividades en el salón de clases con la investigación, en términos de la incorporación de los nuevos conocimientos y productos científicos al contenido de la asignatura dictada, así como la generación de un espacio para el aprendizaje de habilidades propias de la metodología de la investigación, a través de la participación de los estudiantes en aquellas actividades.

Asimismo, está suficientemente aceptada la importancia de indagar en las representaciones mentales que guían las decisiones del profesor en la enseñanza. Este enfoque supone concebir al profesor no como un mero técnico que tiene que responder con eficacia a las exigencias que le plantean, sino como un agente activo y crítico. Este enfoque superador está más atento al desarrollo profesional y personal de los profesores (Fernández Pérez, 2003). Por otra parte, está bastante extendida la visión entre los especialistas en torno a que los profesores reproducen en su práctica las prácticas pedagógicas en las que ellos se han socializado (Davini, 1995; Liston y Zeichner, 2003) y que, por ende, la formación profesional “eficaz” –la que realmente actúa en la práctica concreta– es aquella que se adquiere por esos procesos de socialización profesional e incluso en la propia biografía educativa de los docentes y es la que realmente tiende a influir en sus prácticas cotidianas (más allá de la formación docente “formal”). Por ende, cuando la reflexión se sitúa al interior de una comunidad profesional como práctica habitual, rompiendo el trabajo aislado de los docentes, pueden mejorar sustantivamente los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es entonces en estos espacios, donde pueden surgir nuevas y efectivas estrategias de enseñanza.

Por otra parte, cuando el marco teórico de esta investigación alude al interés en indagar en las “representaciones del docente acerca de lo que considera una buena enseñanza”, se hace desde dos conceptualizaciones referenciales. En principio, el concepto “representaciones” refiere a las representaciones sociales, que hace tiempo ya la Psicología Social estudió y enunció como aquellos contenidos o “construcciones” mentales, en parte individuales pero también profundamente arraigadas y compartidas en colectivos sociales, grupales, enmarcadas en determinadas tradiciones culturales, institucionales, históricas y regionales (Moscovici, 1985; Jodelet, 1985). En relación con esto, Fernández Pérez (1994: 887) destaca la cuestión de considerar e investigar las percepciones, los presupuestos de los profesores, “que pueden explicitarse cuando se los invita, por ejemplo, a fundamentar lo que hacen”.

El concepto “buena enseñanza”, por otra parte, se toma de Festernmacher (1989) y alude a un tipo de enseñanza que orienta y guía de manera eficaz a los estudiantes en las tareas de su propio aprendizaje y que ofrece un saber valioso, actualizado, con sentido, que se orienta a la comprensión de los significados de los contenidos. En una buena enseñanza el docente es consciente de los objetivos de la misma, en una situación concreta y asume que su enseñanza deber contribuir a la vida de los alumnos, a propósitos formativos más amplios que el conocimiento de su disciplina. Por tal motivo, en este trabajo se relacionan los conceptos de “buena enseñanza” y “profesionalización docente”.

En tal sentido, se concibe que “cada nueva experiencia de reflexión en la acción enriquece el repertorio de recursos del arte del profesional práctico” (Schön, 1992: 280) y da lugar a una creciente profesionalización docente, al requerirle la puesta en acción de nuevas estrategias, creativas, dadas las complejas situaciones áulicas. La noción de “profesionalización docente”, alude a la búsqueda de una mejora de su función, de los docentes comprometidos con la “buena enseñanza”.

Por su parte, Aval de Hevia señala que para los profesores universitarios, además de una formación profesional sólida, “se necesita una capacitación pedagógica a fin de incidir favorablemente en el mejoramiento de la oferta educativa del grado, produciendo las innovaciones necesarias” (2001: 223). Además, afirma que actualmente hay diversas propuestas de formación docente y es creciente la formulación de programas formativos para los docentes principiantes, es decir, los jóvenes graduados que desean incorporarse a la docencia universitaria. En tal sentido, puede mencionarse –por ejemplo– el modelo formativo de incorporación a la docencia de los profesores noveles con el necesario apoyo de tutores o mentores más experimentados. Al respecto, Mayor Ruiz (2009) plantea que el aislamiento, el desasosiego y la incertidumbre que sienten los profesores que se inician en la profesión no pueden ser ajenos a los responsables institucionales. También Benedito Antolí, Imbernón Muñoz y Féliz Rodríguez (2001) plantean la necesidad de promover acciones de formación docente basadas en la incorporación de docentes noveles a los respectivos Departamentos a través de la tutoría con un docente experimentado a modo de mentor, como una vía tanto de mejorar la formación profesional de los docentes como de contribuir a la calidad de la enseñanza en la Universidad.

Por su parte, Marcelo García (1999) sostiene la importancia de los procesos continuos de formación de formadores basados en la tutoría y el asesoramiento a los profesores. Para dichos procesos, señala que pueden valerse tanto de ámbitos presenciales como semipresenciales o a distancia, lo que implica en estos dos últimos que puede recurrirse a diversas

herramientas provistas por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. En tal sentido, señala que “las potencialidades de Internet permiten pensar modalidades de formación docente y plantea que la teleformación permite configurar diferentes escenarios formativos que, combinados, pueden proporcionar un aprendizaje más significativo” (1999: 17).

Abal de Hevia (2000), por otra parte, aprecia como un aporte posible las propuestas institucionales en diversas facultades universitarias de brindar la denominada “carrera de formación docente” sistemática y formal para quienes se quieren desempeñar (o ya se están desempeñando) en el ejercicio de la docencia en dichos ámbitos universitarios. Sin embargo, la citada autora reconoce que dicho impacto formativo es relativo, dada la complejidad del entramado institucional de la Universidad, la fuerte influencia que tienen las representaciones previas de la propia biografía educativa y los procesos de socialización profesional durante el ejercicio laboral docente, como también ya han señalado otros autores (Davini, 1995; Liston y Zeichner, 2003; etc.).

Además, Abal de Hevia (2000) valora los aportes que pueden brindar las áreas de Asesoría Pedagógica dentro de las facultades universitarias, que pueden realizar asesoramientos directos y específicos a las cátedras, según las inquietudes, necesidades y demandas concretas en torno a las tareas de enseñanza y evaluación por los profesores, así como contribuir a dinamizar –a través de dispositivos diversos– los procesos de reflexión docente sobre la práctica y las inquietudes en torno al desarrollo profesional docente y perfeccionamiento continuo. Dicha autora señala también que en los últimos años, nuevas perspectivas y modelos de formación docente en el nivel superior han ido planteando alternativas y cambios, que fueron pasando paulatinamente de planteos más tecnicistas a procesos de formación más abiertos, creativos, de mayor reflexión entre teoría y práctica.

3. Referencias a la metodología utilizada

Esta investigación se realizó desde un enfoque cualitativo, de estudio de pocos casos pero en profundidad, a través de observaciones de clases semanales durante un mes en general y se elaboraron registros narrativos. Además se realizaron entrevistas semiestructuradas con sus docentes, se observó la página web institucional con información general y se analizaron algunos materiales de programación docente (en los casos en que pudieron conseguirse). También se incluyó –en un momento del diseño– un instrumento de encuesta que se aplicó a los alumnos, en pos de aportar una ponderación cuantitativa básica, con su consiguiente comparación y graficación.

Dado el enfoque cualitativo de casos, se consideró una muestra acotada, de cuatro casos de estudio: clases en cuatro instituciones públicas de nivel superior de la ciudad de Buenos Aires. La muestra fue intencional: se decidió considerar áreas disciplinares diversas.

Los casos de estudio han sido:

- 1) La asignatura Odontología Integral de Niños y Adolescentes (Odontopediatría), de la carrera de Odontología de la Facultad de Odontología de una universidad nacional.
- 2) La asignatura Psicología del Desarrollo, de una carrera de profesorado en disciplinas técnicas de un instituto superior de profesorado dependiente de una universidad nacional.

- 3) La asignatura Historia Social Argentina, de la carrera de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de una universidad nacional.
- 4) El seminario Medios de Comunicación con espacios de tutorías *on line* en la modalidad Semipresencial Intensiva del curso de formación docente para técnicos superiores y profesionales universitarios, en un instituto superior de profesorado dependiente de una universidad nacional.

4. Descripción de algunos resultados obtenidos

En este apartado, se presentan sintéticamente, algunos resultados obtenidos a partir de esta indagación, en base a los interrogantes mismos que le dieron origen y que se constituyeron en ejes para el análisis de los datos y su reflexión teórico-práctica:

¿Qué estrategias didácticas de enseñanza desarrolla habitualmente el profesor de nivel superior (universitario y no universitario)?

- Las estrategias didácticas de enseñanza utilizadas en los casos estudiados están planteadas y fundamentadas en virtud de los objetivos de formación (tanto docentes como institucionales) de dichos espacios curriculares dentro del plan de estudios de la carrera.
- En la cátedra de Odontología Integral de Niños y Adolescentes (Odontopediatría) se han privilegiado las estrategias de enseñanza centradas en la acción y preparación para la futura práctica profesional (como análisis de casos clínicos, ejecución de procedimientos odontológicos, etc.). También se han observado formas de enseñanza más centradas en el modelo de acción docente directa sobre el paciente y otras en las cuales los docentes iban supervisando la tarea de los alumnos pero les iban dejando un grado de autonomía creciente en la atención odontológica al paciente.
- Por su parte, en la asignatura Psicología del Desarrollo se han enfatizado las estrategias de enseñanza centradas en el contenido disciplinar, en la fundamentación conceptual (por ejemplo a través de la exposición dialogada, el interrogatorio didáctico, el debate, la elaboración de esquemas conceptuales gráficos y los trabajos monográficos escritos).
- En la comisión de trabajos prácticos observada de la asignatura Historia Social Argentina también se notó una frecuente presencia de la estrategia de exposición dialogada, pero además se propusieron debates entre los alumnos y trabajos en pequeños grupos para la lectura y análisis de material bibliográfico. Los alumnos han señalado además que en los teóricos también han visto y analizado videos documentales sobre diversos períodos y problemáticas de la historia argentina.
- Asimismo los alumnos de dicha asignatura apreciaron la elaboración –en la comisión de trabajos prácticos– de una monografía final sobre un tema elegido por ellos (en base a los tratados en el programa de la materia) orientada por los docentes del práctico, que se propone acercar a los alumnos al tipo de trabajo académico del sociólogo: la elaboración de un trabajo de indagación con fuentes documentales y la redacción de una ponencia.
- Para acompañar y orientar a los alumnos en la identificación del planteo y la elaboración de sus respectivos trabajos finales de indagación con fuentes, los docentes

observados de esta comisión de trabajos prácticos de Historia realizaron una acción tutorial con cada uno de ellos durante las clases prácticas en la facultad y también realizaron dicha acción tutorial a través del correo electrónico particular entre profesores y alumnos.

- En el caso del Seminario de Medios de Comunicación de una modalidad de formación docente para técnicos superiores y profesionales universitarios, la profesora dedicó bastante tiempo en la clase presencial a actividades en las que los alumnos tuvieran un rol más activo, participativo y colaborativo, como por ejemplo, al plantear una estrategia de juego grupal de tipo cooperativo. Por otra parte, puede señalarse que –aunque se utilizó en tramos más breves– también se recurrió en esta clase a la estrategia de exposición docente, para abordar algunos contenidos clave en relativo poco tiempo.
- En este Seminario de Medios se pudo observar también en varias oportunidades, el empleo de una estrategia tutorial. Dicha orientación docente se efectuó sobre varias cuestiones y consultas de los alumnos (en torno a contenidos, consignas dadas de trabajo, etc.) y especialmente durante la etapa de trabajo en el espacio de tutorías *on line* en la modalidad semipresencial intensiva del curso, a través del *campus* virtual: por medio de actividades didácticas como foros de discusión, *chat* académicos, trabajo con bibliografía, etc.

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

- En la asignatura de Odontopediatría, la selección y fundamento de las estrategias didácticas de enseñanza están pautadas a nivel del equipo amplio de cátedra y se coincide en dicha selección en pos de la preparación para la práctica profesional futura.
- Por los condicionantes particulares del desarrollo de dicha asignatura en un ámbito institucional –el Hospital Universitario– de doble significación (de práctica educativa y de práctica asistencial), las estrategias didácticas de enseñanza que se seleccionan tienen un fuerte anclaje en la práctica concreta con los pacientes, dado que esto lo supone la propia lógica de este ámbito institucional, sus objetivos formativos y asistenciales.
- En el caso de la asignatura Psicología del Desarrollo la profesora fundamentó la selección de sus estrategias metodológicas en su intención de mostrar a los alumnos el aporte formativo que los contenidos de su materia pueden brindar a la formación profesional de su futura tarea docente y promover estrategias de enseñanza que relacionen determinados contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- En la asignatura Historia Social Argentina, la selección y fundamento de las estrategias didácticas de enseñanza están más pautados colectivamente por tratarse de un equipo amplio de cátedra universitaria. Igualmente, los docentes de trabajos prácticos de la comisión observada han demostrado en su desempeño en las clases y afirmado en la entrevista realizada, su acuerdo y convicción con las estrategias didácticas propuestas por la cátedra.
- En el Seminario de Medios de Comunicación, la profesora observada y entrevistada ha manifestado especialmente la importancia que le otorga a la estrategia de juego

cooperativo y a la estrategia tutorial que ha planteado, así como el trabajo de foro de discusión o de *chat* académico planteado a través del *campus* virtual, entre otras metodologías.

- Dicha profesora valora especialmente la estrategia de foro de discusión para realizar debates a través del *campus* virtual, en la etapa de tutoría sincrónica y asincrónica, con consignas específicas que daba la docente o respondiendo a inquietudes expresadas espontáneamente por los alumnos.

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

- Se ha observado dentro del equipo de cátedra de Odontopediatría algunas variantes en cuanto a los estilos docentes de intervención y seguimiento del trabajo de los alumnos (desde modalidades más directas de intervención hasta otras de un acompañamiento menos intervencionista y que brindaban una mayor autonomía a los alumnos), basadas en respectivas concepciones de lo que significa “un buen docente” y “una buena enseñanza”.
- En la profesora de Psicología del Desarrollo se pudo identificar una concepción de “buena enseñanza” como facilitadora para la comprensión conceptual de la asignatura. En la entrevista ella identificó como rasgos de una “buena enseñanza”: la comunicación dialogada del conocimiento, la propuesta de diversos materiales para analizar, el planteo de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Asimismo identificó como rasgos de “un buen docente”: la solidez de conocimientos pero también la humildad, el respeto por el alumno.
- En los docentes de la comisión observada de Historia Social Argentina también se pudo identificar una concepción de buena enseñanza como facilitadora de la comprensión conceptual de la asignatura. Además, se manifestó en la entrevista una representación acerca de la enseñanza y el buen docente que tienen que ver con “la militancia social”.
- En el caso de la profesora de Seminario de Medios de Comunicación, la docente destacó especialmente la cualidad de acompañamiento, calidez afectiva y comprensión hacia el alumno. Es decir, se refirió a representaciones docentes que tienen que ver con el cuidado, la guía y la contención.

¿Las estrategias de enseñanza que implementa el profesor de nivel superior pueden evidenciar aspectos de su capacitación didáctica y desarrollo profesional docente?

- Los docentes de Odontología Integral de Niños y Adolescentes poseen un gran nivel de conocimientos y experiencia profesional en dicha especialidad y muchos de sus docentes han realizado la carrera docente que ofrece la Facultad de Odontología. Sin embargo, en la entrevista realizada con una de las jefas de trabajos prácticos, no se ha manifestado con demasiado desarrollo y precisión su justificación de las estrategias didácticas implementadas. Asimismo, resulta llamativo cómo dicha profesora en la entrevista pareció relativizar los efectos de una formación académica docente específica y relacionó la eficacia docente a cuestiones de actitud personal, e incluso de “dones naturales”.

- En la profesora de Psicología entrevistada pudieron reconocerse referencias a algunos fundamentos y criterios de tipo psicológico, didáctico-metodológico, de organización social y comunicativa en el aula para la selección e implementación de sus estrategias de enseñanza. Sin embargo, no se ha dado en esta profesora una valoración explícita de los aspectos pedagógico-didácticos de capacitación profesional docente permanente, sino más bien una valoración mayor de aspectos disciplinares de la asignatura enseñada (la Psicología) en la actualización docente.
- En el caso de Historia Social Argentina, ambos profesores de esta comisión manifestaron en sus expresiones durante las clases observadas y durante la entrevista realizada, algunos fundamentos didácticos básicos acerca de las estrategias de enseñanza que utilizan habitualmente, lo cual puede evidenciar aspectos de capacitación didáctica previa, de experiencia como profesores y desarrollo profesional docente (que lógicamente se podrían profundizar también en instancias posteriores de formación y actualización docente).
- En el caso del Seminario de Medios de Comunicación, la profesora a cargo expresó fundamentos didácticos sobre su selección y organización de estrategias de enseñanza y expresó convicciones personales en torno a la importancia de la capacitación didáctica permanente y el desarrollo profesional docente.

¿Qué estrategias de enseñanza se aprecian como cualitativamente mejores (más significativas y/o eficaces) desde la visión de los docentes y alumnos en pos de los objetivos de formación?

- Respecto a las estrategias de enseñanza más apreciadas por la visión de los profesores y alumnos de Odontopediatría como cualitativamente mejores, hay coincidencia en valorar el análisis y la atención de casos clínicos propios de la práctica profesional. También destacaron la existencia del trabajo conjunto que existe dentro de la cátedra entre odontopediatras, psicólogos infantiles y otros especialistas, en la formación y la atención.
- En la clase de Psicología del Desarrollo, docentes y alumnos coincidieron en apreciar estrategias basadas en la comunicación y análisis de los conocimientos disciplinares e incluso coincidieron con algunas de sus justificaciones en pos de la “construcción conjunta del conocimiento”, etc.
- En el caso de Historia Social Argentina, docentes y alumnos aprecian especialmente la estrategia de trabajo de indagación con fuentes documentales y consiguiente elaboración monográfica del informe respectivo, como preparación para su futura profesión de sociólogos respecto de la investigación y redacción de ponencias académicas.
- En el Seminario de Medios, se apreciaron las metodologías activas en la clase presencial y en el *campus* virtual pero también se valoró, en la clase presencial, la exposición docente de contenidos programáticos a modo de organizador conceptual.

Algunas propuestas didácticas de mejora para la acción

De acuerdo con los objetivos de este trabajo de investigación, se podrían plantear –a partir de los casos estudiados– algunos desafíos y propuestas básicas de mejora:

En pos de la calidad de la enseñanza:

- Sería importante pensar formas alternativas para enfatizar la relación entre teoría y práctica en la enseñanza. Por ejemplo, en el caso de Odontopediatría, promoviendo instancias de articulación entre las clases teóricas, los casos clínicos tratados en las prácticas hospitalarias y un posterior análisis de dichos casos (por ejemplo a través de clases teórico-prácticas, simulaciones, mayor articulación de grupos de reflexión y de ateneos de análisis de casos, etc.).
- Valorando el aporte que esta cátedra ya tiene de plantear un trabajo conjunto entre odontopediatras, psicólogos infantiles, fonoaudiólogos y demás especialistas (en cirugía, etc.), se podría profundizar mejor dicha articulación (por ejemplo a través de clases o jornadas conjuntas entre profesionales, grupos de reflexión, reuniones de cátedra para articular criterios, etc.).
- De acuerdo con lo pedido por los mismos alumnos de Odontopediatría en las encuestas recogidas, se podrían realizar más trabajos y técnicas de “debates” en grupo entre los alumnos.
- En la cátedra de Psicología del Desarrollo, por su parte, es importante proseguir con el estilo dialogal de contenidos y su búsqueda de comprensión/reflexión. Pero dicho diálogo podría ser más abierto y menos estructurado por el docente. Es decir, se podrían dar oportunidades de intervenciones más espontáneas de los alumnos (motivación por intereses, propuesta de preparación de temas y materiales). Sería interesante desarrollar más seguido la técnica de debate grupal durante las clases porque se la ha visto como positiva y los alumnos la apreciaron en la encuesta.
- En dicha asignatura se podría proponer una mayor diversidad metodológica, con más estrategias que relacionen los contenidos teóricos brindados y la realidad educativa actual, superando el predominio de la ejemplificación y avanzando en estrategias más avanzadas en la relación entre teoría y práctica (por ejemplo, análisis de casos, resolución de problemas, trabajos de campo y proyectos de investigación, aunque sea acotados, realización de pruebas clínicas con materiales concretos).
- En el caso de Historia Social Argentina, se podría profundizar una discusión epistemológica explícita entre los profesores y con los alumnos acerca de la relación entre la Historia y la Sociología, como una interesante tensión y complemento que vincule ambas disciplinas en esta asignatura y que atravesase la selección de los contenidos, la bibliografía y el enfoque de las actividades de elaboración propuestas a los alumnos.
- En el caso de la comisión observada de prácticos de la asignatura Historia Social Argentina, se sugiere poder distribuir o reorganizar mejor el tiempo de las instancias más explicativas de contenidos conceptuales y de bibliografía básica del programa, así como el tiempo dedicado a la orientación metodológica sobre actividades durante la clase y a la instancia de tutoría personalizada a los alumnos para la elaboración del trabajo final con fuentes, dado el gran esfuerzo y tiempo que implica coordinar ambos tipos de tareas docentes.
- Considerando lo observado en una clase del Seminario de Medios de Comunicación y ante las dificultades que generalmente suele implicar el manejo del tiempo en una modalidad semipresencial de curso y las lógicas tensiones que pueden darse en tal sentido con los cursantes respecto del cronograma del curso, consignas y plazos de

actividades y modalidades y criterios de evaluación, se sugiere una reflexión en tal sentido. Para maximizar la gestión del tiempo en las instancias presenciales durante el curso, se sugiere asignar en la planificación qué tiempos se dedicarán a una orientación tutorial básica en las clases presenciales y qué tiempos y actividades de orientación tutorial se dejarán en la etapa de trabajo vía *campus*, así como encuadrar a los alumnos en dicho esquema para que contribuyan a mantenerlo.

Algunos desafíos y propuestas para la formación docente en el nivel superior

De acuerdo con los objetivos de este trabajo de investigación, se podrían plantear –a partir de los casos estudiados y avanzando en unas reflexiones más amplias– algunos desafíos y propuestas básicas de mejora para la formación de los docentes:

- Se puede crear conciencia –a través de las Secretarías Pedagógicas institucionales o de figuras académicas reconocidas– de la importancia de promover acciones de asesoría y capacitación pedagógico-didáctica permanente a los profesores a través de diversas vías: la cursada de la Carrera Docente de la propia institución o cursos externos de instituciones reconocidas, participación en Congresos didácticos de la especialidad, lectura de bibliografía y publicaciones didácticas del nivel superior, intercambios con profesores de otras instituciones, participación en listas electrónicas de discusión temática docente sobre estos temas, etc.
- Pero como estas acciones de tipo institucional no siempre son posibles y, al ser de mayor alcance, implican una cierta complejidad (de recursos, decisiones y acciones), se podría –como primeros pasos de alcance más acotado y de acción posible a nivel docente– comenzar a hacer algo, dentro de cada cátedra. Esto implicaría –en principio– partir de valorar y aprovechar los recursos profesionales que ya se tienen, como los profesores que ya han pasado por la carrera docente, a fin de compartir con los colegas conocimientos, bibliografía, reflexiones, etc.
- Además, resulta útil aprovechar toda oportunidad de trabajo conjunto intracátedras (por ejemplo, en el caso de Odontopediatría, ya se ha estado participando de un “Congreso anual de enseñanza de las diversas especialidades de la Odontología”), porque permite una reflexión sobre la práctica entre equipos de colegas docentes, una discusión de problemáticas que contribuye al esclarecimiento de juicios y criterios de enseñanza y evaluación.
- Por otra parte, se sugiere aprovechar la oportunidad de formación y asistencia pedagógica que las cátedras pudieran tener a través de las denominadas oficinas de “Asesoría Pedagógica” o también denominadas “Secretarías Pedagógicas”, cuya función institucional es justamente la de asistir pedagógicamente a los docentes y brindarles espacios de reflexión sobre su propia práctica, instancias de capacitación pedagógica, asesoramiento para innovaciones didácticas e investigaciones que se quieran encarar en la acción de enseñanza.
- Finalmente podría señalarse la necesidad de considerar –en pos de la profesionalización docente creciente en el nivel superior de enseñanza– que no alcanza con haber realizado alguna vez estudios de una carrera docente o de un profesorado terciario o universitario iniciales, y que luego hayan transcurrido varios años –o incluso dé-

cadadas– de ejercicio docente, sin haber realizado posteriores actualizaciones pedagógico-didácticas. Por el contrario, es importante tener presente que la necesaria profesionalización docente en el nivel y los crecientes desafíos que implica la educación superior actualmente –y a futuro– requieren de una sólida formación pedagógica (además de la propia disciplina académica), una permanente actualización didáctica y docente, tal como se considera necesaria una permanente actualización científico-profesional en la disciplina de base.

Bibliografía

- Abal de Hevia, I. (2000). “El asesor pedagógico y la formación del docente universitario”, en Lucarelli, E. y colabs. *El asesor pedagógico en la universidad*. Buenos Aires, Paidós, pp. 83-108.
- (2001). “Experiencia de una década en la formación docente universitaria”, en Gatti, E.; Perè, N.; Perera, H. y colabs. *Pedagogía universitaria: formación del docente universitario*. Caracas, Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Cátedra Unesco-Iesalc/Augm./Edic. Iesal-Unesco, pp. 223-237.
- Benedito A. e Imbernón y Félez, B. (2001). “Necesidades y propuestas de formación del profesorado novel de la Universidad de Barcelona”, *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 5 (2), pp. 75-102. Obtenido el 28/1/10 de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev52ART4.pdf>
- Bautista, G.; Borges, F. y Forès, A. (2006). *Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje*. Madrid, Narcea.
- Cabero Almenara, J.; Llorente, M. y Román Graván, P. (2004). “Las herramientas de comunicación en el ‘aprendizaje mezclado’ (*Bleanded Learning*)”, en *Pixel-bit: Revista de Medios y Educación*, (23), pp. 27-41. Obtenido el 3/2/10 de: <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n23/n23art/art2303.htm>
- Candau, V. M. (1995). *Rumbo a una nueva didáctica*. Petrópolis, Voces.
- Carr, W. (coord.) et al. (1993). *Calidad de la enseñanza e investigación acción*. Sevilla, Díada.
- Davini, M. (1995). *La formación docente en cuestión política y pedagogía*. Buenos Aires, Paidós.
- Eggen, P. y Kauchak, D. (1999). *Estrategias docentes*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Festernmacher, G. (1989). “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza”, en Wittrock, M. *La investigación en la enseñanza*. Barcelona, Paidós MEC.
- Fernández Pérez, M. (2003). *La profesionalización del docente*. Madrid, Siglo XXI.
- (2004). *Las tareas de la profesión de enseñar*. Madrid, Siglo XXI.
- Jodelet, D. (1985). “La Representación Social: Concepto y Teoría”, en Moscovici, S. *Psicología Social*, Tomo II. Barcelona, Paidós.
- Liston, D. P. y Zeichner, K. M. (2003). *La formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. Madrid, Morata.
- López Noguero, F. (2007). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid, Narcea.
- Lucarelli, E. (1994). “Teoría y práctica como innovación en docencia, investigación y actualización pedagógica”, *Cuadernos de investigación*, Nº 10, Instituto de Ciencias de la Educación. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- (1999). *Notas distintas de la Didáctica del Nivel Superior. Marco referencial de la asignatura*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

- (2007). "Pedagogía universitaria e innovación", en Da Cunha, M. I. (comp.). *Reflexões e práticas em Pedagogia Universitaria*. Campinas, Papirus, pp. 75-92.
- Marcelo García, C. (1999). "La formación de los formadores como espacio de trabajo e investigación", *XXI Revista de Educación* (1), pp. 33-57. Obtenido el 8/1/10 de: www.redsepalcala.org/inspector/documentosylibros/formacion/Formadores.pdf
- Mayor Ruiz, M. C. (2009). "Nuevos retos para una Universidad en proceso de cambio: ¿pueden ser los profesores (principiantes) los protagonistas?", *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 13 (1). Obtenido el 3/2/2010 de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART4.pdf>
- Nassif, R. (1974). "Pedagogía universitaria y construcción de la Universidad", *Revista de la Universidad de La Plata*. La Plata, UNLP.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, Paidós.