

## Prácticas pedagógicas universitarias y trayectorias estudiantiles

- ❖ **MARISA FERNÁNDEZ** | marisafernandezromero@yahoo.com.ar
- ❖ **LAUTARO ROMERO** | lautaro.p.romero@gmail.com

**Centro Regional Universitario Bariloche | Universidad Nacional del Comahue**

### RESUMEN

En este trabajo proponemos compartir algunas reflexiones generadas desde una línea de investigación sobre Educación Física y Formación Docente, que situamos en el marco de la problemática del ingreso y la permanencia en la universidad y desarrollamos en el Centro Regional Universitario Bariloche (CRUB) de la Universidad Nacional del Comahue (UNComa).

El incremento sostenido de estudiantes que abandonan durante los dos primeros años el Profesorado en Educación Física (PEF) de la institución y las formas que adoptan las trayectorias educativas, a nuestro entender, están interpelando las prácticas docentes universitarias. En este sentido y sin olvidar aquellos aspectos que hacen referencia a cuestiones contextuales y personales, abordamos de manera focalizada las prácticas pedagógicas instaladas en 1° y 2° año de la carrera, en tanto variables intrainstitucionales que impactan en las trayectorias formativas universitarias.

A través de los diferentes proyectos que integran esta línea de investigación hallamos indicios de propuestas de enseñanza que procuran, en tanto dispositivos a modo de andamiajes, favorecer la apropiación de la nueva cultura universitaria en general y del campo disciplinar en particular.

Indagamos la temática desde y en el propio campo de la EF, interrogamos sus prácticas, desentrañamos sus modos particulares de producción y procuramos aportar nuevas

explicaciones que propicien recorridos formativos democráticos así como favorecer la construcción de la especificidad del saber pedagógico del nivel universitario.

### ALGUNOS MARCOS REFERENCIALES

En el contexto nacional, el Nivel Superior Universitario ha sufrido modificaciones de importancia. Si bien asume un carácter fundacional restrictivo y elitista, en las últimas décadas se ha generado una profunda expansión cuantitativa así como una diversificación institucional. El incremento sustancial de su matrícula ha provocado un cambio significativo en la composición estudiantil y en el papel de los y las docentes. Sin embargo y al mismo tiempo, han aumentado las tasas de abandono en los primeros años de estudios lo que demuestra que la incorporación de grupos sociales tradicionalmente excluidos del sistema, no significó la democratización del nivel. Podríamos afirmar entonces que la antigua selección académica presente en el ingreso universitario, se ha trasladado hacia el interior del trayecto formativo. La política de ingreso irrestricto por sí sola no garantiza la permanencia y el egreso, como plantea Tedesco (2014) quienes accedan con mayores recursos materiales y simbólicos serán quienes tengan mayores probabilidades de sortear las dificultades del ingreso.

En este contexto, la denominada problemática del abandono de la formación universitaria comienza a ocupar un lugar relevante en el discurso y la producción pedagógica. La mayoría de los trabajos que abordan la temática vinculan esta situación con variables propias de los y las estudiantes, análisis que a nuestro entender, no logran abordar la problemática en su complejidad ya que sin poner en duda al aparato educativo, responsabilizan y culpabilizan a los y las estudiantes y tal como afirma Ortega (2000) el abandono de la educación universitaria resulta una práctica naturalizada. Discursos producidos en gestiones políticas, en las propias instituciones, desde la producción académica y en las prácticas pedagógicas cotidianas, estigmatizan a los y las estudiantes y se les atribuye el fracaso sin considerar los mecanismos de exclusión y selección no explícitos que generan las propias instituciones universitarias. Pensar sólo en términos de atributos asignados a los y las ingresantes reduce las posibilidades de análisis y se convierte en insuficiente al momento de explicar las múltiples variables que intervienen en la decisión de abandonar una carrera.

En este sentido, afirmamos que en la actualidad las prácticas docentes universitarias son interpeladas por las formas que adoptan las trayectorias educativas. Por tal motivo, en nuestras indagaciones abordamos de manera focalizada las prácticas pedagógicas desarrolladas en primer y segundo año, en el caso particular del PEF del CRUB-UNComa, en tanto una de las variables que impactan y condicionan las trayectorias formativas universitarias.

Cuando hablamos de prácticas pedagógicas nos referimos, tomando aportes de Pérez Gómez (1991), a la tarea docente que caracterizada por su complejidad se desarrolla en escenarios singulares, se encuentra condicionada -y no determinada por el contexto lo que habilita propuestas transformadoras (Fernández, 2008)- y cuyos resultados son imprevisibles. Al ser una práctica social está cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas.

Nos proponemos indagar las prácticas docentes articulando dimensiones referenciales a las que definimos provisoriamente como “el saber específico de la educación física”, incluyendo sus formas de construcción; “el saber enseñar”, es decir los principios, criterios y formas de enseñanza, los fines y valores de las prácticas, las condiciones y procesos que conforman la enseñanza, considerando las formas de producción de esas prácticas y el “saber institucional” (Ron, 2003) que no se circunscribe y limita al estudio de las características y condiciones institucionales o locales, en este caso el contexto de la formación universitaria, sino que se extiende a otros conocimientos que inciden en la enseñanza, como lo son las políticas del estado, la legislación vigente, las tradiciones locales.

Desde la línea de investigación propuesta, indagamos desde y en el propio campo de la Educación Física, interrogamos sus prácticas, desentrañamos sus modos particulares de producción, abordamos sus lógicas y sus rasgos distintivos. Procuramos ofrecer nuevas explicaciones para comprender los nuevos desafíos de la docencia universitaria, lograr mejores intervenciones y viables transformaciones, ajustadas a la dinámica específica y a los problemas particulares del campo.

Algunos interrogantes que orientan las indagaciones se refieren a ¿qué prácticas pedagógicas están instaladas en la tarea cotidiana, desde la especificidad del campo de la EF? ¿cómo impactan en las trayectorias formativas? ¿cómo se abordan desde las prácticas pedagógicas las diferencias estudiantiles sin que se transformen en desigualdades?

El territorio de trabajo lo constituye la cotidianeidad de las prácticas pedagógicas universitarias, como expresión política. Como sugiere Nicastro (2005), proponemos volver a mirar lo mirado sin quedar capturados en lo que se cree conocer y que no sólo es reiteración sino que incluye creación e inédito; proceso que implica dos operaciones, por un lado, salirse de miradas que capturan, sin distancia, sin palabras, y por otro lado, alejarse de miradas que clausuran, uniformes y tipificantes. Las prácticas pedagógicas cotidianas pueden responder a modelos estereotipados desde concepciones cristalizadas y naturalizadas pero también pueden reconstruirse como “oportunidad” (Pérez Aguirre, 2002) y promover el replanteo de modelos internos así como la construcción de proyectos alternativos que se concretan en acciones deliberadamente planificadas.

### CUESTIONES METODOLÓGICAS

El estudio se enmarca en la investigación educativa, en tanto proceso sistemático de conocimiento de una determinada problemática, que supone un trabajo intelectual de análisis, crítica y confrontación de múltiples informaciones y posibilita construir un objeto de estudio en sus interdependencias y relaciones históricas contextuales (Achilli, 2002). En este sentido, no pretendemos verificar teorías sino generar conocimiento para comprender y explicar la problemática planteada.

Dadas las características del objeto de estudio, el trabajo se desarrolla fundamentalmente desde la metodología cualitativa aunque sin excluir el empleo de técnicas cuantitativas, pues la complementación de ambos modelos puede ser una vía de profundización que abra a nuevos planteamientos teóricos y potencien el trabajo.

Presentamos un diseño de enfoque progresivo (Goetz y Lecompte, 1988) que se va configurando a lo largo del proceso de investigación, generando focos de estudio cada vez más pertinentes atendiendo a la significación y al sentido de la indagación y permitiendo la modificación del esqueleto diseñado previamente. Durante el proceso de investigación las preguntas se vuelven progresivamente más focalizadas.

El universo empírico del estudio está conformado por los y las docentes de primer y segundo año del Profesorado en Educación Física del CRUB y las unidades de análisis son cada uno de ellos y de ellas. La muestra es seleccionada a través del método intencional.

Por tratarse en este caso de un problema complejo no es posible simplificarlo colocándolo en un molde rígido de certezas epistemológicas y metodológicas. Coincidimos con Vasilachis (1992, pp. 63) cuando afirma que “la realidad no puede ser conocida ni de forma directa ni de manera infalible sino que sólo puede ser reflejada por la convergencia de observaciones desde múltiples e interdependientes fuentes de conocimiento”. Por tanto planteamos diversos instrumentos de indagación cuya elaboración y recreación, conforme el objeto de estudio, constituyen parte del proceso de investigación y su uso se determina conforme la pertinencia de cada uno de ellos, aspirando a realizar una “descripción densa” (Geertz, 1987). Proponemos construir datos a partir de: cuestionarios, entrevistas abiertas, semiestructuradas, en profundidad y colectivas, observaciones de clases (aulas/gimnasios), análisis de discursos de clases, análisis del diseño curricular, de programas de cátedra y de planificaciones didácticas, así como de otros documentos pertinentes que aporten al estudio.

A fin de evitar una mera compilación o collage de datos, proponemos realizar mediaciones e interpretaciones que permitan dar cuenta de las situaciones estudiadas y desarrollar un sistema de codificación (Strauss, 1987) que habilita la investigación y desde provisoria interpretaciones da lugar a la definición de categorías conceptuales hasta alcanzar la saturación teórica.

El análisis, la contrastación crítica y la triangulación de fuentes y datos obtenidos, va a permitir efectuar comparaciones, así como identificar las diferencias, coincidencias, continuidades, recurrencias y rupturas que pretendemos indagar. Las posibilidades de generalización de la teoría se determinan con el criterio de alcance y las técnicas de construcción de datos utilizadas. La duración e intensidad de las observaciones de clases, la triangulación de datos, investigadores e investigadoras y métodos, el acopio de documentos analizados y la discusión con colegas, procuran reflejar la credibilidad del trabajo efectuado (Valles, 1999).

### **A MODO DE AVANCES**

A partir de la triangulación de fuentes y datos identificamos dispositivos pedagógicos, en tanto elementos constitutivos de las prácticas pedagógicas cotidianas, que andamian las trayectorias formativas. Definimos a los dispositivos pedagógicos como un modo particular

de plantear la formación docente, artificios caracterizados por su complejidad y flexibilidad que resultan una combinatoria de diversos componentes, dimensiones y variables, cuya intencionalidad es propiciar y promover el proceso de aprendizaje. Distinguimos entre dispositivos áulicos que se despliegan en el escenario de clase (incluyen el “saber específico de la EF” y “el saber enseñar”, es decir, los principios, criterios y formas de enseñanza, fines y valores de las prácticas, condiciones y procesos que conforman la enseñanza de la EF, considerando las formas de producción de esas prácticas) y dispositivos institucionales (enmarcados en las características y condiciones institucionales y el contexto de la formación universitaria, extendiéndose a la normativa vigente).

### **ENTRE LOS DISPOSITIVOS ÁULICOS DEFINIMOS:**

- Clases de consulta: resultan instancias sistemáticas de enseñanza en las que se retoman cuestiones trabajadas, se realizan aclaraciones, reexplicaciones, tareas extras, entre otras, con la finalidad de acompañar las trayectorias formativas.

- Dispositivos discursivos: registramos un repertorio habitual de “rutinas narrativas” (Steiman, 2008) a modo de recurrencias tales como ejemplos, demostraciones, explicaciones y preguntas. Actúan como facilitadores del aprendizaje, operan a modo de reformulaciones conceptuales, promueven relaciones con la experiencia y cotidianeidad y persiguen mayor nivel de conceptualización. Otro elemento presente en los dispositivos discursivos son las consignas que asumen un carácter mediador para la apropiación del conocimiento y expresan el tipo de demanda. En las clases que no incorporan prácticas corporales, su medio representacional es el lenguaje verbal, se dictan, reiteran y explican, en su mayoría demandan tareas grupales. En las clases que se despliegan actividades físicas, se plantean consignas de tipo polivalentes y monovalentes, grupales de tipo verbal, motriz y sonoro.

- Formato teórico-práctico: en algunas cátedras se generan un formato alternativo a la lógica tradicional universitaria, que logra superar la visión dicotómica y el riesgo de escindir el conocimiento al proponer dos modos diferenciados de articulación entre ambas instancias - desde la teoría que anticipa la práctica y desde la práctica que reconstruye la teoría.

- Dispositivos con soportes e instrumentos mediadores: comprenden variados apoyos de la comunicación e intercambio tales como: soportes visuales, audiovisuales y escritos. Los mediadores visuales incluyen filminas, láminas, demostraciones, modelos, cadenas de movimientos, materiales concretos (huesos, esqueleto humano, equipos de montaña,

elementos propios de la disciplina), pizarrón. Los soportes audiovisuales abarcan material filmico y presentaciones de diapositivas. Los soportes mediadores escritos contienen cronograma de fechas y temas a modo de agenda de las clases; cuadernillos con material bibliográfico; fichas de cátedra de desarrollos de temas; trabajos prácticos; guías de estudio y guías de lectura; “rutas conceptuales” (Steiman, 2008) que orientan respecto a las categorías relevantes de un texto y detallan una sintética organización del mismo listando sus categorías conceptuales.

Entre los dispositivos institucionales mencionamos:

- Plan de Estudios: se enmarca en las discusiones epistemológicas del campo y se posiciona en una EF anclada fundamentalmente en la práctica pedagógica cuyo objetivo es la educación del movimiento para el desarrollo integral. Se incorpora el medio natural que le otorga especificidad a esta formación y se lo adjudica en términos de eje transversal de la formación. Se explicitan al menos tres dispositivos a modo de andamiaje de las trayectorias formativas: el Trayecto Inicial (propuesto como mecánica de retención, abarca las asignaturas Usos y formas de la lengua escrita, Introducción a las matemáticas, física y química e Introducción a la EF, dictadas durante los dos meses iniciales); los Talleres de Integración Educativa (espacios curriculares en cada año de la formación, que denotan cierta continuidad y progresión en el tratamiento de problemáticas vinculadas con la E.F y procuran la integración de asignaturas que conforman cada año de cursada); las Tutorías docentes (orientan desde el primer año en el proceso de elección de Trayecto de Formación Específica -Actividades de Montaña o en Problemática Educativa-. Los y las docentes con los que hemos trabajado identifican al Plan de Estudios como un condicionante clave de sus prácticas pedagógicas. Plantean algunos cuestionamientos al documento curricular tales como la excesiva generalidad, la reiteración, la superposición, la significación, la secuenciación y la organización de algunos de sus contenidos mínimos así como algunas dificultades de la estructura curricular.

- Programa de cátedra: en tanto plan de trabajo hipotético evita improvisaciones y facilita el intercambio académico con estudiantes, documenta y hace públicas las propuestas de las cátedras (Steiman, 2008). Sólo algunos equipos docentes lo definen como herramienta para los y las estudiantes y agenda de la cursada, en tanto elemento de consulta permanente y organizador de su trayectoria. Habitualmente son considerados como exigencia burocrática y requisito a cumplir en el marco de la normativa institucional.

En aquellas propuestas de cátedra que incluyen una definición de la EF, registramos continuidades con el plan en tanto se comparte, de manera explícita o no, la perspectiva asumida. Identificamos una tensión respecto a la consideración del entorno natural ya que en los programas no resulta un eje vertebrador sino que sólo se incluye en aquellas asignaturas específicas que suponen contenidos mínimos particulares. De todos modos, en esas materias podemos confirmar continuidades en tanto se lo aborda desde el mismo posicionamiento subrayando el cuidado del medio ambiente y la seguridad personal.

En términos generales registramos continuidades entre plan y programas respecto a las propuestas metodológicas. Se mencionan en los documentos experiencias de aprendizaje que promuevan un acercamiento temprano a la función docente a través de prácticas simuladas o intervenciones institucionales. Se priorizan propuestas didácticas que consideren la validez, variedad, significatividad, interdisciplinariedad y relevancia de las situaciones de aprendizaje. Si bien la interdisciplinariedad se define como criterio metodológico y se reitera a lo largo de los documentos, sin embargo no vimos reflejadas articulaciones disciplinares, incluso en aquellas asignaturas que comparten ciertos contenidos básicos de la EF o conforman una misma área de formación.

Las mayores rupturas o tensiones se registran en las prácticas docentes que no siempre reflejan esos argumentos y justificaciones que se desarrollan en los relatos curriculares.

## CONCLUSIONES Y CIERRE PROVISORIO

El abandono de la formación universitaria durante los primeros años de la carrera no es un hecho aislado ni exclusivo de algunas instituciones sino que es una situación que se reitera en universidades nacionales y de la región. Las prácticas pedagógicas cotidianas instaladas en los primeros años resultan una de las variables de la trama intrainstitucional que impactan en las trayectorias formativas condicionando la continuidad de las mismas. Al reconstruir aquellas que se desarrollan en el PEF hallamos indicios de un trabajo sistemático para mejorar las condiciones de la enseñanza y del aprendizaje así como modos de recepción a los y las ingresantes al ámbito universitario. Registramos continuidad y profundización en la transmisión de información valiosa para la construcción del oficio de estudiante e identificamos dispositivos pedagógicos que propician la inclusión al nuevo

modelo organizativo-curricular. Estas intervenciones docentes no siempre son prácticas reconocidas o explicitadas desde una planificación sistemática e intencional.

Por otro lado identificamos entre los textos curriculares que sostienen y producen las prácticas pedagógicas, ciertas continuidades que no significan una aplicación lineal sino que habilitan la reconstrucción a partir de sentidos otorgados a la práctica cotidiana y configurados desde ella. Así mismo tiempo, registramos algunas tensiones en tanto los posicionamientos asumidos y las perspectivas enunciadas en las fundamentaciones, los propósitos y las argumentaciones metodológicas no siempre se reflejan en las intervenciones docentes.

A través de la línea de investigación propuesta anhelamos haber aportado a la construcción de nuevas explicaciones que se constituyan en motor de viables transformaciones y habiliten mejores intervenciones así como trayectorias formativas democráticas en el ámbito universitario.

Las reflexiones compartidas no representan la finalización del estudio de la problemática sino, por el contrario, nos da la posibilidad de abrir nuevos interrogantes y nos sitúa frente a nuevos desafíos. ¿Cómo responder y colaborar con las demandas de una sociedad más justa y generar en el ámbito universitario condiciones de igualdad? ¿Qué dispositivos curriculares, intervenciones docentes y experiencias de aprendizajes resultan más apropiados?

## BIBLIOGRAFÍA

*Achilli, E (2002) Investigación y formación docente, Conferencia III Encuentro nacional de Docentes que hacen investigación educativa, CTERA, Santa fe.*

*Fernández, M (2008) "Hacia una pedagogía de las diferencias y los aportes de la propuesta de Paulo Freire", en Gadotti y otros. (comps) Paulo Friere, contribuciones para la pedagogía, Bs As, CLACSO.*

*Geertz (1987) La interpretación de las culturas, Barcelona, Editorial Gedisa.*

*Goetz y Lecompta (1988) Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa, Madrid, Editorial Morata.*

Nicastro, S (2005) *“La cotidianeidad de lo escolar como expresión política”* en Frigerio y Diker (comps) *Educación: ese acto político*, Buenos Aires, del estante editorial.

Ortega, F (2000) *Atajos, saberes escolares y estrategias de evasión del conocimiento*, Córdoba, Narvaja

Pérez Aguirre y otros (2002) *Didáctica de las Prácticas Escolares Cotidianas. Preguntas a compartir con docentes de todos los niveles*, Neuquén, Manuscritos.

Pérez Gómez, A (1991) *“Autonomía profesional y control democrático”* en Cuadernos de Pedagogía N° 220, Barcelona.

Ron, O (2003) *“El campo de la Educación Física: constitución, saber, rasgos”* en BRACHT y Crisorio *La Educación Física en Argentina y en Brasil*, La Plata, Al Margen.

Steiman, J. (2008) *Más didáctica (en la educación superior)*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Strauss, A (1987) *qualitative analysis for social scientists* Cambridge UK Cambridge University Press

Tedesco, Aberbuj y Zacarías (2014) *Pedagogía y democratización de la universidad*, Buenos Aires, Aique.

Vasilachis de Gialdino (1992) *Métodos cualitativos I: Los problemas teórico-epistemológicos*, Bs As, Centro Editor de América Latina.

Valles, M (1999) *Técnicas cualitativas de investigación social*, Madrid, Editorial Síntesis.