

La articulación teoría y práctica como estrategia central en la formación de los futuros graduados en Ciencias de la Educación.

EJE N° 3

Relato de experiencia pedagógica

Gladys Rosa Calvo

FFyL- UBA

gladysrcalvo@yahoo.com.ar

Patricia Mariel Del Regno

FFy L- UBA

patriciadelregno@yahoo.com.ar

María Mercedes Lavalletto

FFy L- UBA

mercedeslavalletto2000@gmail.com

Walter Ezequiel Viñas

FFyL - UBA

vinaswalter@gmail.com

RESUMEN

La experiencia que presentamos a continuación está enmarcada en el proyecto formativo que desarrolla la cátedra de Problemáticas Pedagógicas y Didácticas de Nivel Superior (Plan 2016) / Didáctica de Nivel Superior (Plan 1985) del Departamento de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Es una asignatura que forma parte del Ciclo Orientado correspondiente al último tramo curricular.

La experiencia se origina en el año 1992 con la Dra. Elisa Lucarelli como Titular que se hace cargo de la asignatura con un equipo docente y continúa hasta nuestros días de la mano de la Profesora Asociada Mg. Claudia Finkelstein

A lo largo de los años, se observa de forma recurrente, que los estudiantes que se están graduando tienen dificultades para poner en juego los marcos teóricos conceptuales y metodológicos construidos a lo largo de su formación. Es decir, les cuesta el abordaje de situaciones simuladas o reales propias de la práctica de un

profesional en Ciencias de la Educación en general y en el campo de referencia de la asignatura en especial. Por lo tanto, orientamos la propuesta de nuestra materia hacia el desarrollo de situaciones didácticas favorables a la articulación teoría y práctica, en sus diferentes modalidades.

PALABRAS CLAVE: articulación teoría y práctica; didáctica; universidad

DESARROLLO DEL TRABAJO

INTRODUCCIÓN

La formación de los futuros graduados en Ciencias de la Educación en las diversas prácticas profesionales se presenta como un verdadero desafío para quienes trabajamos tomando a la universidad como objeto de reflexión y de investigación. Las prácticas profesionales son producto de determinaciones sociales e institucionales que van conformando formas compartidas de interpretar la realidad profesional, constituyen conocimientos específicos, valoraciones y normativas.

Para ello es fundamental plantear un modelo de formación profesional centrado en el análisis (Ferry, 1997) cuyo objetivo es desarrollar la capacidad de observar, analizar y actuar en diversas situaciones profesionales, adquiriendo conocimientos, técnicas y valores, en pos de aprender a comprender y a hacer. El modelo de formación supone la integración de los saberes, el saber hacer y las experiencias vividas dándoles sentido. Se fundamenta en lo imprevisible, ya que el estudiante debe realizar un trabajo sobre sí mismo en función de la singularidad de las situaciones por las que atraviesa, de desestructuración y reestructuración del conocimiento de la realidad, jugando un doble rol de actor y de observador; determinando que aprendizajes son necesarios en determinados momentos.

Desde esta perspectiva, la contribución a la formación de nuestros futuros graduados implica el diseño de un dispositivo complejo que pretende aportar a la formación del futuro profesional en educación desde un encuadre didáctico – tanto como un ámbito disciplinar y de prácticas - que le permita el análisis y la intervención en los procesos de enseñar y aprender que se dan en el aula del nivel superior. Esto supone en primer lugar la incorporación por parte de nuestros estudiantes de una mirada de la Didáctica

que pretende superar la visión instrumentalista del enseñar y el aprender, ya que posibilita la vinculación de cada acción que se desarrolla en el aula con propósitos y fundamentos, permitiendo someterla a procesos de reflexión que pueden, a su vez, conformar conocimientos más sistemáticos y orgánicos.

Desde esta perspectiva enfocamos a la Didáctica de Nivel Superior como una didáctica especializada cuyo objeto es el análisis de lo que sucede en el aula del nivel desde donde estudia el proceso de enseñanza que un docente o un 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, 2000, 37). Asimismo, esta Didáctica se identifica como de reciente constitución dentro del propio campo disciplinar, a diferencia de otras didácticas específicas de nivel cuyos orígenes se remontan siglos atrás.

Las prácticas docentes que desarrollamos en el ámbito de la cátedra se orientan por los principios de la Didáctica fundamentada crítica.

Uno de ellos es la multidimensionalidad, esto es, el reconocimiento de la confluencia de factores técnicos, humanos, epistemológicos y políticos en los procesos de enseñar y aprender.

El segundo pilar donde se asienta esta perspectiva de la Didáctica es la contextualización de las acciones, en relación con la institución educativa, la sociedad en que se desarrollan, los sujetos que las realizan y el contenido.

Pero es a nuestro criterio la articulación de teoría y práctica el eje central en la construcción de una Didáctica superadora de la visión instrumentalista del enseñar y el aprender en la universidad en un doble sentido. En un primer sentido el reconocimiento de la articulación de la teoría y la práctica posibilita la vinculación de cada acción que se desarrolla en el aula con propósitos y fundamentos, permitiendo incorporarla a procesos de reflexión que puedan, a su vez, conformar conocimientos más sistemáticos y orgánicos acerca de esos procesos. A su vez, dado que se entiende a la enseñanza como una práctica social orientada a la realización de valores, la comprensión de este proceso se articula con su posibilidad de generar nuevas propuestas. Se trata de “comprender para proponer”. En un segundo sentido la articulación teoría y práctica se inscribe en la dimensión estratégica de la disciplina, en sus formas de intervención para definir las modalidades con que un docente estructura

sus acciones para la enseñanza de manera tal que busca las mejores definiciones para desarrollar los procesos del aula. Con esta intencionalidad es que afirmamos que la articulación teoría y práctica atraviesa todos los componentes de la situación didáctica, así como los relativos a la formación de los sujetos involucrados en la misma.

Desde este entendimiento la articulación se fundamenta en una perspectiva epistemológica dialéctica, opuesta a la perspectiva aplicacionista propia del positivismo; desde ese lugar teoría y práctica se sintetizan en la praxis, como modo específico de conocer del hombre, a partir de lo cual se abren espacios para trasladar al contexto didáctico esos principios.

Desde esta mirada, y tal como lo evidencian nuestras investigaciones sobre el tema, la articulación teoría y práctica puede constituirse en un eje dinamizador de los procesos protagónicos de innovación que desarrollan los docentes en el aula universitaria, propiciando desde estos espacios, el desarrollo de actitudes y experiencias favorables al cambio en la institución. (Lucarelli, 2009).

Estas propuestas, por lo tanto, superan la posición dicotómica entre la teoría y la práctica que las visualiza de manera estática y compartimentalizada, como esferas independientes del conocimiento, lo cual conlleva la frecuente separación e incluso oposición entre ambas, tanto en lo macro como micro curricular: los momentos para la práctica sirven en general para la aplicación de lo trabajado teóricamente (Lucarelli, 1994). La articulación dinámica entre teoría y práctica guarda estrecha relación con el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes que se logren (Lucarelli, 1994) ya que afecta la posibilidad de que el futuro graduado transfiera esos resultados en su desempeño profesional.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La asignatura se propone avanzar en la formación del estudiante de Ciencias de la Educación en cuanto a la construcción de su rol profesional en el campo didáctico relativo a las instituciones de nivel superior universitario y terciario. Consecuente busca que el estudiante construya, articulando teoría con práctica, un entramado de aprendizajes para el desarrollo de la práctica profesional de un profesor y de un licenciado de ese campo disciplinar profesional, en el nivel superior de educación, en diversos roles, tales como: asesor pedagógico en cátedras, departamentos o

instituciones del nivel, programador de acciones didáctico curriculares a nivel central de esos organismos; investigador en la especialidad.

A partir de esos propósitos la asignatura prevé dispositivos en espacios de teóricos y prácticos para que los estudiantes puedan desarrollar conocimientos, competencias y actitudes que le sirvan de punto de partida para desempeñarse en actividades relativas a la docencia, como a la gestión, programación, asesoría e investigación en el área didáctica en el nivel.

Los consideramos dispositivos pedagógicos de formación en tanto en su construcción tenemos en cuenta las reglas que posibilitan su funcionamiento, los tiempos y espacios reales, las personas, los acuerdos teóricos y técnicos, encuadres, etc. (Souto, 1999); y su carácter normativo e intencional de provocar cambios vinculados a la reflexión acerca de los estereotipos del rol del futuro graduado, a las formaciones ideológicas que se expresan como defensas y justifican las acciones, creencias, etc. y a cambios relacionados con la incorporación de nuevos conocimientos y al establecimiento de nuevas tramas vinculares entre los miembros participantes de todas las instancias formativas.

En seguimiento de estas consideraciones es que las actividades presenciales de enseñanza y aprendizaje de la asignatura están organizadas para desarrollar contenidos alrededor de unidades temáticas que son integradoras, ya que los distintos tipos de actividades previstas, si bien se diferencian en la organización y estrategias metodológicas y de evaluación, comparten objetivos, contenidos y bibliografía. Las mismas se concretan a través de estos espacios y modalidades.

a) clases teórico prácticas generales organizadas en un bloque horario de dos o tres horas, en las que los docentes desarrollan aquellos contenidos a través de exposiciones de los docentes e invitados especiales en plenaria; trabajos en grupos sobre la base de lecturas previamente realizadas, producciones individuales a partir de recuperación de experiencias, entrevistas, observación de instituciones; análisis de casos, resolución de problemas. El trabajo con estas estrategias se constituye en el referente empírico para el desarrollo de la Unidad temática respectiva. Los productos de estos trabajos son presentados en plenarias. Esta propuesta parte del supuesto de la realización previa, por parte de los estudiantes, de actividades de estudio independiente (individual o grupal) sobre la base de lecturas asignadas, teniendo como principio orientador la construcción de

un proceso genuino de aprendizaje como una de las vías de concreción de la articulación teoría-práctica.

Durante el desarrollo de este espacio algunas de las clases se orientan a que los estudiantes puedan tomar contacto con los equipos de investigación del Programa “Estudios sobre el aula universitaria”, con sede en el IICE, que integran también los docentes de esta cátedra.

Una actividad integradora que se desarrolla en este espacio lo constituye el desarrollo de paneles temáticos específicos acerca de la asesoría pedagógica e investigación didáctica en el nivel superior; en ellos se cuenta con la participación de especialistas de la UBA, de otras universidades nacionales y del exterior.

- b) clases de trabajos prácticos organizadas en taller, con una duración de dos horas, con objetivos particulares alrededor de la producción individual y grupal, y que son objeto de una programación específica que complementa este Plan de Tareas, tal como se expondrá en detalle más adelante. El espacio curricular de las clases prácticas se propone acortar la distancia existente entre la formación académica y la práctica profesional. Se lleva a cabo una experiencia de formación en la práctica cuyo objetivo principal es facilitar la futura inserción laboral de los estudiantes del nivel superior. Podemos definirla como una etapa de transición en el itinerario formativo y su futuro desempeño laboral; provoca el pasaje por tres difíciles transiciones: de la universidad al ámbito de desempeño, de alumno a profesional y de la teoría a la práctica. Proponemos una articulación entre teoría y práctica definida como regulación. Es decir, un ir y venir entre teoría y práctica, tanto en el campo como en el centro de formación. La regulación supone entender no a la práctica como formadora en sí misma, sino en función de una lectura con ayuda de un referente teórico; de la misma manera tampoco serviría una actividad teorizante alejada de las acciones prácticas. Lejos de proporcionar a la práctica las certezas que a veces espera, la teoría multiplica las dudas y los interrogantes, el recurrir a la teoría es el descubrimiento de nuevas posibilidades y no la transferencia de un modelo legitimado.

Muchos de los alumnos cursantes del taller de programación tienen experiencia docente en nivel primario o medio, son muy pocos los que lo tienen en el nivel superior; algunos no tienen experiencia laboral en el área educativa y menos aún en el nivel superior.

El producto esperado como resultante del taller es el Programa de una Asignatura o Unidad curricular de una Carrera del Nivel Terciario no Universitario, que nuestro título habilita a dictar, y que incluye la realización de un marco de referencia, el programa analítico y el desarrollo del plan de clases de una unidad didáctica.

La construcción del marco referencial se sustenta en los aportes de Díaz Barriga (1997) y consiste en la exploración de las condiciones del contexto social e institucional donde se inserta la propuesta de programación, tanto en una dimensión histórica como actual; con especial referencia al campo profesional específico.

El taller de programación le propone a los alumnos anticipar un aspecto del rol del Licenciado o Profesor en Ciencias de la Educación, el de programador, sobre el supuesto que en esta práctica se ponen en juego decisiones didácticas que deben ser fundamentadas teóricamente y que permiten no sólo el aprendizaje de cuestiones técnicas sobre la planificación, sino que para ello se debe primero realizar un análisis curricular complejo y abordar todo un cúmulo de cuestiones epistemológicas propias de nuestro campo profesional y disciplinar al trabajar sobre los contenidos de la asignatura a programar. La programación, como estrategia de simulación, resulta en una experiencia que articula el mundo académico y el campo laboral, en situación de desempeño protegida.

Cabe señalar que esta estrategia resulta una instancia formativa valorada por los estudiantes, que lo expresan reiteradamente en las encuestas de finalización de cada cursada.

Como fundamento de base de este propuesta didáctica, se encuentra la aspiración central de relacionar: “teoría y práctica” (Lucarelli, 1994, 2005, 2009, 2015) en función de la formación profesional de un futuro graduado en Cs de la Educación que se desempeña como como profesor en el Nivel Superior, pero que también resulta formativo en otros posibles futuros desempeños profesionales, como asesor pedagógico y como formador de formadores en el nivel universitario. La relación entre la formación teórica y práctica es un tema que constantemente aparece como preocupación ¿Cómo lograr un equilibrio entre ambas? ¿Cómo lograr que la práctica y la incursión en la realidad profesional se encuentren a lo largo de la carrera?

En ese sentido, creemos que resulta fundamental desarrollar instancias de formación que permitan a los estudiantes interiorizarse y formarse en los posibles roles que podrán desempeñar una vez que se gradúen.

Desafíos de la enseñanza en pandemia: Modalidad remota

En el año 2020 y 2021 la asignatura se dictó en los dos cuatrimestres en modalidad remota a raíz de la pandemia mundial por Covid-19. Para ello la cátedra organizó sus espacios de trabajo del siguiente modo:

- desarrollo asincrónico a través del aula virtual del campus institucional de la Facultad. Por ese medio se estableció la comunicación con los alumnos, así como también, se publicaron videos con desarrollo teórico de los contenidos de las unidades del programa, actividades obligatorias y optativas para el seguimiento del proceso de aprendizaje y las propuestas de evaluación para la regularidad y acreditación de la asignatura.
- Desarrollo sincrónico a través de encuentros por videollamada en los cuales se profundizaba el trabajo con las actividades obligatorias, así como también, la revisión conceptual bibliográfica. Cabe aclarar que estos encuentros no reproducían el desarrollo teórico incluido en los videos, sino que promovieron la interacción con los cursantes para favorecer la comprensión de los contenidos.

En ambos desarrollos hubo un trabajo planificado pormenorizadamente respetando la carga horaria institucional, así como también, una evaluación sistemática de las prácticas de enseñanza desarrolladas. Para ello la autoevaluación del desempeño docente se realizó a través de las siguientes fuentes de información:

- Registros escritos narrativos de las actividades semanales realizadas en cada comisión de prácticos
- Reuniones del equipo docente.
- Encuestas a los estudiantes para relevar información sobre la situación y opiniones sobre la propuesta de enseñanza
- Producciones de los estudiantes para observar si hemos logrado enseñar los temas centrales de la disciplina.

En el contexto de la emergencia sanitaria, el pasaje a la educación remota de emergencia (Pedró, 2020) fue la solución óptima que la Universidad encontró para garantizar la continuidad pedagógica en este nivel educativo a los fines de favorecer las trayectorias académicas de los estudiantes durante este período extraordinario. Asimismo, como sostiene Pedró (2020) en el actual escenario de retorno a la presencialidad, con el desarrollo de un modelo híbrido, las formas de enseñanza adoptadas durante la modalidad remota se consolidan recuperando lo desarrollado,

pero también rediseñando las mismas como parte del compromiso pedagógico que la Universidad asume con la sociedad.

CONCLUSIONES

En el desarrollo de la programación como parte del dispositivo de formación implementado en las clases prácticas se identifican los siguientes aspectos positivos para los estudiantes:

- ❑ Constituirse en una situación de afirmación o reajuste vocacional
- ❑ Representar un acercamiento al campo profesional de la carrera, y por ende a su cultura, lenguajes, normas y procedimientos
- ❑ Configurar la transición entre la resignificación de la formación recibida como estudiante y la visualización como profesional.
- ❑ Propiciar la adquisición de técnicas y procedimientos del hacer profesional tanto rutinario como aquellos aspectos que responden a las zonas indeterminadas de las prácticas, actuando como instancias de socialización profesional.

Como dificultades reconocemos los problemas de resistencia en los estudiantes, muy frecuentes en los procesos de experiencias alternativas a la cultura pedagógica vigente en la cual el modelo de clase teórica es el centrado exclusivamente en la exposición del profesor; estos elementos resistenciales se manifiestan, en algunos casos, en la ausencia de una participación basada en lecturas previas, que haga posible la construcción conjunta del marco teórico conceptual de la asignatura.

Por otro lado, creemos que el proyecto formativo general, en sus diferentes modalidades logra superar la enseñanza centrada en la formación de un perfil técnico de un profesional al favorecer el desarrollo de actividades científico técnicas en relación con un determinado objeto de trabajo y al concebir al estudiante como un productor potencial y no un mero repetidor. Asimismo, al situar al estudiante frente a zonas indeterminadas de la práctica (Schön, 1992) nos situamos en la formación para el arte profesional.¹ Es en este sentido que reafirmamos que la articulación teoría y práctica se constituye en el principio eje que permite relacionar, en los distintos espacios curriculares, contenidos y estrategias que posibilitan en el estudiante la

¹ Schon define al arte profesional como los tipos de competencias que los prácticos muestran algunas veces en situaciones de la práctica que resultan singulares, inciertas, conflictivas.

conformación de un entramado de aprendizajes a lo largo de su participación en el desarrollo de la asignatura, a la vez que avanza en la realización de desarrollos anticipados de su futura práctica profesional en el contexto del aula de nivel superior. Esta ruptura con el estilo didáctico habitual y que se expresa a través de una práctica de enseñanza que intenta promover estas innovaciones, como señala Zabalza (2007), procura dar respuesta a la formación de competencias docentes que apunten a la calidad y desarrollo profesional del profesorado universitario

BIBLIOGRAFÍA

- Díaz Barriga, A. (1997) Didáctica y currículum. México. Paidós.
- Ferry, G. (1997). Pedagogía de la formación. Colección Formación de Formadores. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Lucarelli, E. (1994). *Teoría y práctica como innovación en docencia, investigación y actualización pedagógica*. Buenos Aires: Cuadernos del IICE N° 10. FFyL. UBA.
- Lucarelli, Elisa (org.) y otros (2000): *El asesor pedagógico en la universidad: de la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Paidós, Buenos Aires.
- Lucarelli, E. (2005). Innovación en el aula: el eje de la articulación teoría-práctica en la universidad. Bs. As. UBA.OPFYL.
- Lucarelli, E. (2009). *Teoría y práctica en la universidad. La innovación en las aulas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lucarelli, E, (edit). (2015). Universidad y Asesoramiento Pedagógico. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Pedró, F. (2020). El impacto del COVID-19 en educación superior en América Latina y el Caribe. En Falcón, P. (comp.). *La universidad entre la crisis y la oportunidad: reflexiones y acciones sobre el sistema universitario argentino ante la pandemia*. Buenos Aires: EUDEBA; Córdoba: Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Schön, D. (1992):. *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona, Paidós, Cap I y II
- Souto, M. (1999): *Grupos y dispositivos de formación*. Ed. Novedades Educativas – FFyL - U.B.A., Bs. As.
- Zabalza, M.A. (2007). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad desarrollo profesional. Madrid: Narcea