



VIII Encuentro Nacional y V Latinoamericano

~

La Universidad como objeto de investigación
La Reforma Universitaria entre dos siglos

gobierno
financiamiento

LIBRO DE PONENCIAS

» Parte 1 «

EJES:

1. Política y gobierno universitario
2. Economía y financiamiento
3. Curriculum y enseñanza en el nivel superior

educación y trabajo
historia
evaluación
tecnologías
internacionalización
extensión

**VIII Encuentro Nacional
y V Latinoamericano
La Universidad como objeto de
investigación
“La Reforma Universitaria entre
dos siglos”**

Parte 1

Ejes:

1. Política y gobierno universitario
2. Economía y financiamiento
3. Curriculum y enseñanza en el nivel superior

Universidad Nacional del Litoral

VIII Encuentro Nacional y Latinoamericano: la universidad como objeto de investigación: publicación de trabajos; compilado por Victoria Baraldi; Natalia Díaz; Mariana Andrea Perticará. - 1a ed compendiada. - Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2017.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-692-168-8

1. Universidad . 2. Reforma. 3. Investigación. I. Baraldi, Victoria, comp. II. Díaz, Natalia, comp. III. Perticará, Mariana Andrea, comp.

CDD 378.006

Conocimiento profesional y prácticas docentes en la Universidad

MARÍA TERESA ALCALÁ

PATRICIA MÓNICA NUÑEZ

PATRICIA BELÉN DEMUTH

ÁNGELA TERESA KALINIUK

mtalcala@gmail.com / pnuez2002@yahoo.com.ar / patriciademuth@hotmail.com /

angelakaliniuk@yahoo.com.ar

Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste - UNNE.

Los estudios acerca de la construcción del conocimiento profesional del docente universitario. Las buenas prácticas y el Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC).

Los estudios referidos al profesor como mediador entre el contenido (selección de cultura) y el alumno, ha cobrado especial relevancia en las investigaciones de la segunda mitad del Siglo XX. Comprender el pensamiento y las prácticas del docente permite entender el acontecer en las aulas y los aprendizajes fruto de la permanente interacción entre éste, el alumno y el conocimiento en contextos particulares.

En el caso del contexto universitario tradicionalmente la formación docente no ha ocupado un lugar de relevancia como condición para el desempeño en la enseñanza. Reconocidas son las afirmaciones que ilustran esta situación “para enseñar basta con saber la disciplina” y “a enseñar se aprende enseñando”. Ambas dan cuenta de una *identidad profesional borrosa* del profesor universitario (Zabalza, 2007), y por ende, el desconocimiento o negación de corpus de saberes específicos que se necesitan aprender como ocurre con toda profesión. Por esta carencia, es tan necesario estudiar los aspectos vinculados a su identidad y conocimiento.

La mayor relevancia de la línea de investigación que seguimos como Grupo de Investigación (Conocimiento y Formación Docente – CyFoD) remite al doble compromiso de la investigación en la disciplina Didáctica, respecto a la generación de conocimientos y comprensiones cada vez más profundos de los procesos de enseñanza y aprendizaje y el acontecer de la vida en las aulas en diversos contextos ins-

titucionales, y, al mejoramiento de la práctica. Es decir, la didáctica “*explica para proponer*”, son dos dimensiones interdependientes: explicativa y proyectiva¹.

En congruencia con lo anterior, los estudios acerca del conocimiento profesional docente (CPD) y las buenas prácticas de enseñanza y evaluación, la construcción del conocimiento didáctico del contenido (CDC) y la incidencia del uso de los medios en la enseñanza y el estudio universitario, buscan generar un conocimiento más complejo a la vez que incidir en esas prácticas y en las políticas de formación docente inicial y continua.

Si bien la concepción tradicional del docente universitario centrada en el dominio de la disciplina como única condición para el desempeño en la enseñanza continúa siendo sostenida, podemos afirmar que ha dejado de ser hegemónica. Tengamos en cuenta que la Didáctica de Nivel Superior ha ido ganando espacio como campo específico. Elisa Lucarelli (1994) la define claramente de la siguiente manera:

(...) didáctica especializada cuyo objeto es el análisis de lo que sucede en el aula universitaria y de instituciones terciarias, desde donde se 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 de una profesión. (4)

En el contexto europeo y tras el acuerdo de Bolonia, se fueron introduciendo cambios que dieron lugar a una revisión crítica de la formación superior y generaron compromiso con su mejoramiento. Al respecto Medina Moya (2008) afirma:

La aparición de una nueva estructura curricular, la propuesta de nuevos métodos de enseñanza centrados explícitamente en el aprendizaje del alumnado y la nueva concepción del trabajo del profesorado tras estos cambios, están generando unas exigencias pedagógico-didácticas que no tienen parangón en la reciente historia de las universidades europeas. (1)

Y propone:

(...) poner de manifiesto y hacer visibles aquellas buenas prácticas docentes que realmente se centran en el alumno y en su proceso de aprendizaje...este enfoque

1 Ver Contreras Domingo (1991).

se interesa por aquellos saberes disciplinares y pedagógicos, curriculares, personales, etc. que habilitan para un ejercicio competente de la enseñanza, es decir, aquellos conocimientos que dan especificidad a la función docente permitiendo hacer una distinción entre un docente y un especialista en la materia. (1)

Creemos que estos propósitos son válidos en el contexto de la educación universitaria argentina, en particular en el ámbito de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), por tratarse de una universidad regional con once Unidades Académicas, más de 45 carreras de grado, aproximadamente 55.000 estudiantes y más de 4.000 docentes. Los números permiten visualizar la incidencia de la Universidad en la región NEA mediante la formación de profesionales de múltiples especialidades, la producción de conocimiento científico y las acciones de extensión y transferencia.

En relación con la formación de grado, estudiar las "buenas prácticas", hacerlas visibles, es fundamental para aprender de los "buenos docentes" y "romper la inercia y la privacidad de las mismas" (Cid-Sabucedo, Pérez-Abellás y Zabalza, 2009). Coincidimos con los autores en que la tradición docente universitaria se caracteriza por el aislamiento individual o de las cátedras, lo que difícilmente pueda abonar a mejorar la calidad de la enseñanza, a revisar las prácticas cristalizadas para introducir innovaciones didácticas en las que el aprendizaje autónomo y profundo de los estudiantes constituya el foco de las intervenciones docentes.

La "buena enseñanza" y las "buenas prácticas" constituyen objetos de estudio de la denominada "nueva agenda didáctica", que Edith Litwin (1997) proponía hace veinte años a partir de sus investigaciones de clases universitarias en el ámbito de la Universidad de Buenos Aires. En este marco, construye una noción potente, la de "configuraciones didácticas", en alusión a *"la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento"* (97). Esa *manera particular* incluye *"el carácter particular de abordaje de un campo disciplinar, en tanto genera formas peculiares de práctica en lo que respecta a la enseñanza y la manera como cada docente la organiza y lleva a cabo reconociéndolas en los contextos institucionales"* (98).

Por otra parte, las configuraciones didácticas constituyen la expresión de la experticia del docente, cuestión que también constituye un objeto de estudio actual del campo de la didáctica de nivel superior, la que se nutre de estudios de las

ciencias cognitivas en relación con las diferencias entre el pensamiento y la acción de expertos y novatos o principiantes².

En cuanto a la *buen enseñanza*, Fenstermacher (1989) la conceptualizaba así:

"Aquí el uso de la palabra 'buena' no es simplemente un sinónimo de 'con éxito' (...). Por el contrario, en este contexto, la palabra 'buena' tiene tanto fuerza moral como epistemológica. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes. Preguntar qué es la buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda" (158).

Posteriormente, el autor avanzó en el desarrollo de esta noción e introdujo el concepto de "enseñanza de calidad" (Fenstermacher y Richardson, 2005). Sarasa (2008), explica que el término "enseñanza" tiene dos acepciones: "La primera es una significación de tarea -de tratar de que los alumnos aprendan. Éste es el aspecto 'bueno', porque se trata de una enseñanza que acuerda con principios de instrucción defendibles y racionalmente sólidos" (191). Aquí, los autores reconocen tres categorías de prácticas respecto de los métodos de la buena enseñanza: los 'actos lógicos', que incluyen en dominio de la disciplina; los 'actos psicológicos', que implican la relación entre el docente y los alumnos; y, los 'actos morales', es decir, los rasgos morales que el profesor exhibe en su relación pedagógica y alienta, como honestidad, respeto, coraje, justicia, compasión, tolerancia.

El segundo significado del término enseñanza es el de "logro": (...) El hecho de que el estudiante alcance efectivamente el aprendizaje, que incorpore los contenidos rápida y completamente (...) el alumno realmente aprende a un nivel de pericia razonable y aceptable los contenidos impartidos" (Sarasa, 2008:193). Desde este significado "la enseñanza exitosa es dependiente del aprendizaje".

Otros autores, siguen un rumbo diferente para conceptualizar la buena enseñanza o la enseñanza de excelencia. Tal como Ken Bain (2007), a cuya investigación nos hemos referido en el punto anterior. El autor concluye que la erudición es una condición indispensable de los buenos docentes, pero no

² Al respecto, Félix Angulo Rasco (1999) realiza un minucioso recorrido de los estudios referidos a docentes expertos y novatos en Pérez Gómez, A.; Barquín Ruiz, J. y Angulo Rasco, J. F. (Eds.). (1999). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal, 261- 319.

suficiente. Tal como lo señalan Álvarez y Porta (2008), los buenos docentes son capaces de "*pensar metacognitivamente*", "*pensar sobre su propia forma de pensar en la disciplina y poder ayudar a los otros a construir sus propias comprensiones y razonamientos en el campo (...) Asimismo, tienen una comprensión intuitiva del aprendizaje humano a tono con las ideas resultantes de investigaciones en el campo del aprendizaje*" (224).

Respecto del CPD y las buenas prácticas de profesores expertos entrevistados en las Facultades de Medicina e Ingeniería de la UNNE, los resultados relacionados con los rasgos distintivos de este conocimiento y de los profesores expertos, son coincidentes con los realizados en el exterior y en el país (Bain, 2007; Porta, 2006 y Porta y Álvarez, 2008). Las principales conclusiones al presente muestran:

- El carácter complejo y situado del CPD: atravesado por las biografías personales, escolares y profesionales de los sujetos, así como las características de los contextos institucionales y de las comunidades académicas de pertenencia.
- Este conocimiento profesional docente está constituido por una trama de saberes específicos e implicaciones afectivas, emocionales que requieren ser tenidas en cuenta para su comprensión y elucidación.
- La construcción del CPD se halla íntimamente vinculada al perfil profesional y depende de la actividad profesional que el sujeto realiza. Las propuestas didácticas se elaboran sobre la base que constituye ese perfil y ese desarrollo profesional (Ej: práctica clínica o asistencial del médico).

Con respecto al CPD y las buenas prácticas de los profesores estudiados en la Facultad de Medicina, mencionamos los aspectos más relevantes en relación con las dimensiones Docencia, Investigación y Profesión de base. En los análisis realizados identificamos que la "cultura profesional", alcanzaron los niveles de mayor influencia sobre el conocimiento docente de nuestros protagonistas, quiere decir que sus conocimientos docentes y sus prácticas docentes se orientaban hacia fundamentaciones que provenían de su profesión de base: la medicina. Por otra parte, si observamos el desarrollo del conocimiento de la práctica docente propiamente dicha, podemos observar que en todos los casos predominan los aprendizajes informales y las relaciones interpersonales que fueron construyendo a través del tiempo. En sus inicios, con los miembros más experimentados de las asignaturas en las cuales se desempeñaron, y en la actualidad, a través de pares que son referentes nacionales o internacionales con los que se contactan o referencias a partir de las publicaciones que leen.

Volvemos a sostener como en trabajos anteriores (Demuth, 2014) que reconocemos al contexto de la asignatura, como contexto de mayor influencia y reciproci-

dad, ya que es en esa red de relaciones donde principalmente se desarrolla, discute o reformula al conocimiento docente. Es así que en todos los casos de los profesores expertos estudiados, las relaciones interpersonales fueron fundamentales para el desarrollo del conocimiento docente, porque a través de ellas se posicionan en el departamento para la toma de decisiones más amplias, a nivel de plan de estudios, por ejemplo. Y por fuera del departamento, las relaciones interpersonales con referentes renombrados o colegas de otras universidades también les permite nutrirse, mantenerse actualizados y discutir los desarrollos más actuales de la disciplina en la que se especializan y su enseñanza.

En este sentido, podemos destacar la importancia de los diferentes contextos de influencia en la conformación del conocimiento docente experto en la universidad que se manifiesta con particularidades vinculadas con la profesión de base, y con la investigación, particularmente.

Entendemos que de acuerdo con estas particularidades podemos observar un mayor o menor desarrollo del conocimiento docente experto, ya que estos docente universitarios desarrollan conocimientos y prácticas pedagógicas de acuerdo con los contextos de influencia profesionales o académicos (investigación), relevantes en su campo de acción, y dicho desarrollo se amalgama con el desarrollo del conocimiento docente, a la vez que se encuentra atravesado por la antigüedad en la docencia y la función docente que cumple el profesor dentro de la jerarquía universitaria.

Los estudios acerca de inclusión de las TIC en la enseñanza de los profesores universitarios

El proyecto actual que trata sobre “La inclusión de las TIC, en la enseñanza de los profesores universitarios y en los estudios de sus alumnos”, tiene como antecedentes dos proyectos anteriores desarrollados en el marco del CyFoD, en los cuales se tomaron casos de las Facultades de la ciudad de Resistencia, de la Universidad Nacional del Nordeste.

En ellos se indagó sobre los objetivos y propósitos de los docentes universitarios para la inclusión de las TIC en sus clases, el para qué las incluyen y a los fundamentos y motivos más profundos de esa inclusión, el por qué. Cabe aclarar que uno de los criterios adoptado para la selección de los casos, fue aquellos que los propios alumnos caracterizaban como profesores que desarrollaban “buenas prácticas” con tecnologías.

Algunas de las conclusiones obtenidas se organizaron en tres ejes, que tratan de explicar el sentido de la inclusión de las TIC, en los profesores universitarios:

1. El sentido de la inclusión de las TIC en la enseñanza, centrado en lo didáctico.

Los Profesores al explicitar el “para qué” del uso de las TIC se remiten a razones didácticas, a cuestiones disciplinares y epistemológicas del campo y a los procesos de aprendizaje y necesidades de los estudiantes, elementos de la tríada didáctica.

Las tecnologías cobran así sentido en la medida en que son incorporadas a un conjunto de decisiones didácticas que toma el docente, decisiones que las incluyen y las exceden teniendo como horizonte la enseñanza y el aprendizaje y no solo una inclusión de la herramienta por sí misma, lo que respondería a una concepción instrumental y tecnocrática (Burbules y Callister, 2001), en la cual la aplicación de tecnología es el centro y no el para qué se la utiliza y qué se desea lograr con ella (Salomon, G., 2000).

2. El sentido de la inclusión de las TIC en la enseñanza, centrado en la formación profesional y el contenido disciplinar.

La inclusión de las TIC en la enseñanza universitaria, caracterizada por los conocimientos y prácticas profesionales específicas que deben adquirir los alumnos, cobra sentido al momento de pensar en el desarrollo de competencias profesionales específicas de la carrera que se trata, en los estudiantes. Se percibe en los profesores el asumirse como docentes universitarios y ser conscientes de la necesidad de desarrollar conocimientos y competencias concretas para el campo profesional de que se trate y formar para el mundo del trabajo, junto con la necesaria apertura de la universidad a la vida social y cultural y su relación con otras instituciones del medio en las que se desempeñarán los futuros egresados (Zabalza, 2007).

3. Los motivos, el porqué de la inclusión de las TIC en la enseñanza. De las visiones y posturas de los profesores.

El tener claro para qué se utilizan las TIC en la enseñanza y poder explicitar los propósitos docentes es fruto de poseer ciertas posturas y visiones frente a ellas. Los profesores de los casos estudiados al explicitar por qué utilizan tecnologías, su visión con respecto a ellas en general, cómo las entienden, la perspectiva desde la cual las utilizan en su vida cotidiana, profesional y en la docencia universitaria, demuestran una valoración que seguramente orienta su actuar con tecnologías, en los distintos órdenes de la vida. Esto los aleja de una visión instrumentalista e incluso advierten sobre los riesgos de caer en ella.

Al plantear el nuevo estudio, se plantearon también los cambios en el contexto. La etapa científico-tecnológica que estamos viviendo, caracterizada por el auge de las tecnologías de la información y la comunicación en los diversos ámbitos de la

sociedad y la cultura, penetra en nuestras vidas cotidianas y desde allí golpea a las puertas de los diferentes niveles de los sistemas educativos y se hace presente y se integra a la enseñanza de diferentes maneras.

En este escenario hay algunos aspectos que lo caracterizan y que no pueden soslayarse al momento de realizar un análisis, algunos de ellos son: cambios en los ámbitos institucionales con la presencia de las TIC, presencia de nuevos alfabetismos, el lugar de la innovación educativa con tecnologías.

Otro aspecto que introducimos es la preocupación por cómo y por qué incluyen las tecnologías los alumnos en su proceso de estudio y aquí diferenciaremos el aprender del estudiar. Si nos remitimos al triángulo didáctico y citando a Camilloni:

“... Los lados del triángulo representan las relaciones que existen entre ellos. Entre el maestro y el alumno, la relación es la de formar, entre el alumno y el saber, la de enseñar y la relación entre el alumno y el saber es la de aprender.

La relación de formar, entre el docente y el alumno, es la relación pedagógica. En ella, el lugar privilegiado lo tiene la relación del profesor con los alumnos.

La relación de enseñar, entre el docente y el saber, es la relación didáctica. Aquí el saber monopoliza el interés del profesor.

La relación de aprender, entre el alumno y el saber, es la relación de aprendizaje. El lugar privilegiado lo tiene la relación de los alumnos con el saber.” (Camilloni, 2013).

Nos focalizaremos en la última relación la del alumno con el saber, pero no desde el proceso de aprendizaje, sino desde las acciones que realiza voluntariamente el alumno para llegar a ello y que denominamos “estudiar”, y para qué, por qué y cómo utiliza las TIC para desarrollar esas acciones y prácticas con relación al saber, que lo llevarán a aprender.

Los primeros avances en el estudio de “La Evaluación Didáctica de profesores universitarios expertos en la UNNE”

Nuestra investigación se enmarca en el análisis de los procesos de construcción y las manifestaciones del CPD de profesores de Nivel Superior. Como se señalaba en el comienzo, “comprender el pensamiento y las prácticas del docente permite entender el acontecer en las aulas y los aprendizajes” fruto de la permanente interacción entre éste, el alumno y el conocimiento en contextos particulares.

Es de interés de los integrantes del equipo de investigación caracterizar las "prácticas de evaluación didáctica"³ como manifestaciones del Conocimiento Profesional Docente, de docentes expertos de la UNNE en función de las distintas áreas de conocimiento y comunidades académicas de pertenencia de los profesores participantes en la investigación

La evaluación didáctica es entendida como un proceso que permite, a partir del conocimiento y comprensión de cierta información, emitir un juicio de valor en relación con ciertos criterios acerca de las prácticas de aprendizaje y/o las prácticas de enseñanza, en profesores expertos, en un contexto académico e institucional con características que lo condicionan y que posibilitan tomar decisiones referidas a las prácticas de referencia. En este proceso de evaluación también se incluye a la acreditación, entendida como reconocimiento institucional de los aprendizajes adquiridos por los alumnos, que se constata por medio de algunos instrumentos (exámenes escritos, exámenes orales, trabajos prácticos, otros).

El modo de entender la evaluación condiciona los procesos de enseñanza aprendizaje, al tiempo que la forma de concebir y desarrollar estos procesos conduce a una determinada manera de practicarla. En la evaluación se visualizan las concepciones sobre el aprendizaje y, en este sentido, es también una expresión de la relación que se construye con el conocimiento. De modo que las concepciones que sustentan los profesores en torno al aprendizaje y el particular vínculo que establecen con el saber, se ven reflejados en las prácticas evaluativas de algunos docentes expertos. Éstas, a su vez, resultan de importancia en la relación que los propios estudiantes en proceso de formación, futuros docentes, van construyendo con el conocimiento, de estas prácticas van a incorporar ciertos modelos, estilos, estrategias que estimen valiosas o positivas para el ejercicio profesional.

Porlán, Rivero García y Martín del Pozo (1997), mencionan que "... se reconocen los saberes basados en la experiencia como un componente del conocimiento profesional de los profesores, que se refieren al conjunto de ideas conscientes que los profesores desarrollan durante el ejercicio de la profesión sobre diversos aspectos de la enseñanza y el aprendizaje".

En esta oportunidad, se puede adelantar que en los procesos de construcción de "*buenas prácticas evaluativas*" dichos procesos se presentan como un complejo entramado de concepciones y conocimientos formales y sistemáticos; prácticos y normativos, particularmente si focalizamos la mirada en el ámbito de carreras de Formación Docente que se desarrollan en dos unidades académicas de la UNNE :

3 Steiman, J. (2008). Más didáctica (en la educación superior). Buenos Aires: UNSAM - Miño y Dávila.

Facultad de Ciencias Exactas Naturales y Agrimensura (FACENA) y en la Facultad de Humanidades

Metodología

Desde el primer proyecto, el grupo CyFod adoptó el enfoque biográfico-narrativo que implica un enfoque en sí mismo dentro de la investigación cualitativa, tendiendo a que nuestro estudio se encamina a explorar y caracterizar estos saberes experienciales de los docentes, considerando a la evaluación como el ámbito substancial en el que éstos se construyen y despliegan sus prácticas de enseñanza priorizando el aprendizaje de los alumnos.

En este sentido, fue necesario, focalizados en los objetivos de investigación y en la toma de las decisiones epistemológicas que permitieran su concreción y el análisis de los recursos de información específicos para la elaboración del estado del arte, considerar los instrumentos de recogida de datos. Al incorporar elementos contextuales propios de esta Universidad⁴ se hace notorio que los colectivos, docentes y estudiantes, cuyos aportes se pretende triangular, difieren en cuanto a modalidades de trabajo y disponibilidades de tiempo, entre otras características. Por ello, se implementó con los estudiantes un cuestionario impreso autoadministrado en presencia de integrantes del equipo de investigación. Con los docentes, no sólo hubo que decidir qué preguntar y cómo hacerlo sino que también hubo que innovar en el canal a partir del cual se implementó el instrumento de recolección de datos (encuesta).

Estos instrumentos fueron:

- *Encuestas a estudiantes:* para conocer su percepción en cuanto a las prácticas docentes y las prácticas evaluativas, además de ser una de las fuentes de información en el proceso de selección de los docentes. Se aplicaron a estudiantes avanzados, que al momento de integrar la muestra cursaban el 3º año de sus carreras, en su mayoría, en tres Unidades Académicas.

4 Tales como la distribución espacial de las Unidades Académicas de la UNNE; el predominio de auxiliares en la docencia –Jefes de Trabajos Prácticos y Auxiliares Docentes de Primera- con dedicación simple, destinadas principalmente a actividades académicas) en las diferentes carreras; donde los procesos de enseñanza – aprendizaje se desarrollan en contextos de masividad y heterogeneidad en cuanto a la formación de base; con el desarrollo de programas institucionales de formación docente y la disponibilidad de infraestructura tecnológica asequible a los integrantes de los equipos docentes, entre otras. ...

- *Encuestas a docentes universitarios:* Se empleó para la selección de los casos de estudio. Brindaron una aproximación a las actividades que ellos asocian con buenas prácticas evaluativas y cuáles son los docentes pares que las llevan a cabo.

- *Entrevistas en profundidad:* cuando se apliquen, se espera lograr reconstruir sus prácticas evaluativas y las razones de las mismas, a partir del relato biográfico-narrativo, así como información de sus interacciones en el aula universitaria.

El procesamiento de información realizado hasta el momento permitió conocer:

Lo que dicen los estudiantes respecto de las prácticas evaluativas implementadas en las aulas en los diferentes espacios curriculares de su carrera de pertenencia y los docentes responsables de las mismas, y lo que mencionaron los docentes acerca de sus pares por medio de encuestas on-liney triangular dicha información, identificando a los docentes expertos con quienes ya hemos iniciado las entrevistas.

Adelantando Información

Estudiantes: a modo de informe de avance, en esta primera etapa de la investigación, comunicamos que procesamos información de 305 encuestas realizadas a estudiantes de tercer año de las carreras de Profesorados, que han cursado más del 50% de las materias de la carrera (200 estudiantes de la facultad de Ciencias Exactas y 105 estudiantes de la Facultad de Humanidades).

Sus observaciones respecto a las prácticas evaluativas y a la identificación de los docentes surgieron del cursado de las materias y las experiencias del proceso de formación que se encuentran atravesando. Los estudiantes identificaron las “buenas prácticas evaluativas de los docentes universitarios”, como aquellas prácticas que se relacionan más especialmente con la evaluación de aprendizajes. Cuando emiten el juicio de valor a partir de cierta información utilizan criterios que son valorados por los estudiantes.

Buenas prácticas de evaluación son las que promueven procesos de autoregulación de los aprendizajes por parte de los estudiantes, ayudándolos a construir conocimientos. La buena práctica promueve la reflexión, ayuda a detectar los errores en los procesos de enseñanza y aprendizaje, a valorar el esfuerzo del estudiante y la originalidad más que la memoria. Conducen al conocimiento autónomo.

Los estudiantes no hacen referencia a exámenes ni a procesos de acreditación. Mencionan procedimientos de evaluación de sus aprendizajes y posibilidad de apropiación de saberes para su formación profesional.

Estas evaluaciones “buenas”, son las que los ayudan a relacionar la teoría con la práctica, lo cual nos habla de procesos integrados de enseñanza y aprendizaje. Mencionan la lógica que existe entre lo que los docentes enseñan y luego evalúan, lo cual se advierte en la búsqueda de integración de contenidos y relación de conceptos. Mas que a contenidos memorísticos, los estudiantes hacen referencia a que los docentes, ayudan a la apropiación de saberes aprendidos por medio de procesos de evaluación. Destacan además que los docentes universitarios -que ellos consideran que llevan adelante buenas prácticas evaluativas- son docentes entusiastas, aman lo que saben y quieren compartirlo.

Docentes universitarios: al procesar la información de las encuestas realizadas a docentes de cuatro profesados de FACENA y de la Facultad de Humanidades, treinta y cinco (35) y treinta y dos (32) respuestas respectivamente, surgieron interesantes observaciones:

Los docentes pares, colegas, que consideran que se destacan por llevar adelante “buenas prácticas evaluativas”, en general, son docentes con años de experiencia, que muestran coherencia con el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Explicitan con claridad los criterios de evaluación. Consideran la evaluación como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. Promueven la intervención y responsabilidad del estudiante generando la autorregulación de aprendizajes. La devolución a los estudiantes, posterior a la evaluación, propicia nuevos aprendizajes. Generan espacios de participación democrática.

Las respuestas de los docentes pares de ambas facultades guardan gran simetría entre sí, en el número de respuestas así como en la composición, ya que aproximadamente el 50% de las respuestas pertenecen a docentes de carreras de formación de docentes (Profesorados de Ciencias de la Educación, Geografía, Letras y Filosofía en el caso de la Facultad de Humanidades y Ciencias Biológicas, Ciencias Químicas y del Ambiente, Física, Matemática en FACENA), que se desempeñan como Profesores Adjuntos en las cátedras de sus respectivas carreras⁵ y que están en cátedras tanto del tramo inicial como de los últimos años. Un rasgo común refiere a la preocupación de estos docentes por el proceso de aprendizaje y la comprensión más que por la memorización de información.

5 Se corresponde con lo observado en las plantas docentes de ambas Facultades, donde en la categoría cargos profesoriales, predominan los profesores adjuntos por sobre los profesores titulares.

Además de lo expresado en común, los docentes de Humanidades mencionan otras tres importantes características de que quienes llevan adelante “buenas prácticas evaluativas”: a) Propician un posicionamiento moral de los estudiantes con respecto al valor social del conocimiento; b) Permiten revisar los conocimientos incorporados por los estudiantes y generar otras alternativas, y c) Muestran buen manejo del contenido y lo expresan a través de ejemplificación y actividades de resolución de actividades.

Los docentes de los Profesorados de Ciencias Exactas enfatizan otras características relacionadas con el CPD propio de las disciplinas del área, ya que mencionan que esos docentes expertos en las prácticas evaluativas “forman parte del proceso de transferencia de herramientas y metodologías útiles para futuros escenarios prácticos y/o laborales, en el campo de la docencia como en el de investigación”.

En este sentido, recuperamos a Kent Bain (2004), cuando señala que el valor central de la evaluación radica en el proceso de ayudar y animar a los estudiantes a aprender, una oportunidad para ponderar el progreso de los estudiantes. Los docentes que llevan adelante buenas prácticas evaluativas, aquellas que promueven aprendizajes genuinos, se ocupan y preocupan por dejar en claro qué de lo enseñado evaluarán y cómo lo harán.

Caracterizar las “prácticas de evaluación didáctica” de docentes universitarios en solo dos unidades académicas de nuestra universidad resulta un trabajo apasionante. Estas prácticas como manifestaciones del CPD, de docentes expertos de la UNNE en función de las distintas áreas de conocimiento y comunidades académicas de pertenencia, son las que promueven procesos de autoregulación de los aprendizajes por parte de los estudiantes, ayudándolos a construir conocimientos. La buena práctica promueve la reflexión, ayuda a detectar los errores en los procesos de enseñanza y aprendizaje, a valorar el esfuerzo del estudiante y la originalidad más que la memoria. Impulsan al conocimiento autónomo y a la autoregulación de los aprendizajes.

Los profesores extraordinarios de K. Bain (2007), profesores que demostraban gran interés por el aprendizaje de los estudiantes, fomentaban la metacognición, valoraban el esfuerzo y promovían la retroalimentación, demostraban pasión por la enseñanza y presentaban desafíos intelectuales a los estudiantes, también esos profesores se hallan en algunas de nuestras aulas e intentaremos comprender las singularidades del docente como sujeto, sus vivencias y los procesos de pensamiento didáctico caracterizando su conocimiento profesional acerca de la enseñanza y el aprendizaje y la evaluación.

Bibliografía:

- Angulo Rasco, Félix.** (1999). "De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. En Pérez Gómez, Ángel.; Barquín Ruiz, Javier y Angulo Rasco, José F. (Eds.). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal, 261- 319.
- Bain, Ken.** (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*; (2ed.), Universidad de Valencia: PUV.
- Bolívar, Antonio.** (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. En: Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado.
- Bolívar Botía, Antonio.** (2005). El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular. Granada: Universidad de Granada.
- Burbules, C. y Callister, T.** (2001). Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información. Granica, Buenos Aires.
- Camilloni, Alicia W.** de. Las metáforas conceptuales en la construcción del discurso pedagógico. Trabajo presentado en las "VII Jornadas sobre la Formación del Profesorado: Narrativa(s), Prácticas e Investigación(es)" desarrolladas en Mar del Plata entre el 12 y el 14 de septiembre de 2013. file:///D:/Downloads/980-2157-1-SM.pdf (Consultado el 30-3-17)
- Cid-Sabucedo, Alfonso; Pérez-Abellás, Adolfo y Zabalza, Miguel A.** (2009). "Las prácticas de enseñanza declaradas de los 'mejores profesores' de la Universidad de Vigo", en: RELIEVE. Revista electrónica de investigación y evaluación educativa, Vol. 15, Núm. 2, pp. 1-29. Universidad de Valencia.
- Contreras Domingo, José.** (1991). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal.
- Demuth, Patricia; Sgroppo, Sonia; Mariño, Sonia; Torres, Adolfo; Guerrero, Lucrecia.** (2014). "El conocimiento didáctico universitario y el Aprendizaje a lo Largo de la Vida". *Aprendizaje a lo largo de la vida: Realidades, desafíos y oportunidades desde la educación superior*. Temuco: Universidad Católica de Temuco.
- Fenstermacher, Gary.** (1989). "Tres aspectos de la filosofía de la investigación en la enseñanza, en: Wittrock, M. (comp.). *La investigación en la enseñanza, I. Enfoques, teorías y Métodos*. Barcelona: Paidós.
- Fenstermacher, Gary. and Richardson, Virginia.** (2005). "On Making Determinations of Quality in Teaching", in: *Teachers' College Record*, Vol. 107, N° 1, January. TC Record.

- Litwin, Edith.** (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Lucarelli, Elisa.** (1994). Teoría y práctica como innovación en docencia, investigación y actualización pedagógica. *Cuadernos del IIICE*; N° 10. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Medina Moya, José Luis.** (2008). “El Conocimiento Profesional del profesorado universitario: procesos de construcción y transferencia a la práctica docente”. Memoria Técnica inédita. Universidad de Sevilla, España.
- Medina Rivilla, Antonio; Domínguez Garrido, M^a Concepción; Ribeiro Gonçalves, Fernando.** (2011): “Formación del profesorado universitario en las competencias docentes” en: *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* Vol. 13 No. 17, Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, RUDE-COLOMBIA, SHELA- HISULA. pp. 119-138.
- Porta, Luis.** (2006). “La buena enseñanza en el aula universitaria a partir de las narrativas docentes”. En Porta, Luis y Sarasa, Ma. Cristina. *Miradas críticas en torno a la formación docente y condiciones de trabajo del profesorado. Serie Espacio de la Teoría y la Práctica. ETP/3*. Mar del Plata: Facultad de Humanidades. UNMP.
- Porta, Luis y Álvarez, Zelmira.** (2008). “Biografías memorables, relatos sobre buenos profesores”. En Porta, Luis y Sarasa, Ma. Cristina (comps). *Formación y desarrollo de la profesión docente del profesorado: Las buenas prácticas y sus narrativas. Serie Espacio de la Teoría y la Práctica. ETP/5*. Mar del Plata: Facultad de Humanidades. UNMP.
- Salomon, Gabriel.** No es solo la herramienta sino la racionalidad educativa lo que cuenta. Escrito para el Encuentro de Ed-Media, realizado en Montreal el 28 de junio de 2000. Traducción: Carina Lion.
- Sarasa, María Cristina.** (2008). "En torno a los modelos de buena enseñanza", en: Porta, Luis y Sarasa, María Cristina. (comp.). *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: las buenas prácticas y sus narrativas*. Facultad de Humanidades. UNDMP. pp. 183-217.
- Steiman, J.** (2008). *Más didáctica (en la evaluación superior)*. Buenos Aires: UNSAM- Miño y Dávila.
- Zabalza, Miguel A.** (2007). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*; (3ra. Ed.), Madrid: Narcea.