

PRÁCTICAS ALTERNATIVAS EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES UNIVERSITARIOS

Claudia Finkelstein¹

RESUMEN

En los últimos años, la formación pedagógica de los docentes universitarios ha tenido un creciente interés a partir del reconocimiento de su impacto en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. En esta oportunidad se hace foco en un dispositivo de formación desarrollado en el marco de la Carrera Docente de la Facultad de Odontología de la Universidad de Buenos Aires llevado a cabo por docentes de esa institución que se encuentran finalizando este programa formativo. La particularidad de esta experiencia es que esos docentes aún en formación realizan a su vez una breve práctica de formación de un actor institucional que presenta características idiosincráticas específicas: el docente universitario que se inicia en esta tarea en el ámbito de la cátedra en que se ha incorporado recientemente.

Palabras clave: Universidad. Formación. Profesor novel.

Recibido en: 11/12/2016
Aprobado en: 09/01/2018

¹ Facultad de Odontología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

PRÁTICAS ALTERNATIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

Claudia Finkelstein

RESUMO

Nos últimos anos, a formação pedagógica de docentes universitários tem despertado um interesse crescente pelo reconhecimento de seu impacto na qualidade da aprendizagem dos alunos. Nesta oportunidade, enfoca-se um dispositivo de treinamento desenvolvido no âmbito da Carreira Docente da Faculdade de Odontologia da Universidade de Buenos Aires, realizado por professores daquela instituição que estão concluindo esse programa de treinamento. A particularidade dessa experiência é que os professores ainda em treinamento, por sua vez, realizam uma breve prática de formação de um ator institucional que possui características idiossincráticas específicas: o professor universitário que inicia nesta tarefa no âmbito da cátedra a que ele recentemente foi incorporado.

Palavras-chave: Universidade. Formação. Professor iniciante.

Recebido em: 11/12/2016
Aprovado em: 09/01/2018

ALTERNATIVE PRACTICES IN THE TRAINING OF UNIVERSITY TEACHERS

Claudia Finkelstein

ABSTRACT

In recent years, the pedagogical training of university professors has had a growing interest in recognition of his impact on the quality of students' learning experiences. This time, the focus is a training device developed in the framework of the Teacher's Career of the Faculty of Dentistry of the University of Buenos Aires, carried out by teachers of the institution that are ending the training program. The particularity of this experience is that those teachers still in training performed to his time a brief practice of training of an institutional actor that presents features idiosyncratic specific: the university teacher who begins this task in the position which he was recently incorporated.

Keywords: University. Training. Novice teaching.

Received on: 11/12/2016
Approved on: 09/01/2018

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se propone analizar una experiencia formativa llevada a cabo con docentes universitarios de la Facultad de Odontología de la Universidad de Buenos Aires. Se plantea como una práctica alternativa al encuadre tradicional en tanto articula momentos de trabajo con marcos teóricos y prácticas desarrolladas por docentes en formación, poniendo especial atención en la reflexión sobre la acción (SCHÖN, 1992).

Es indudable que la preocupación por la formación de los docentes en el nivel superior es relativamente reciente. La experticia profesional, la especialidad en un campo de conocimientos, la experiencia en la profesión y en la docencia, y en especial los antecedentes en investigación vehiculizados a través de las publicaciones científicas, fueron tradicionalmente los requerimientos necesarios para acceder a la docencia universitaria. El profesor universitario es un profesional, especialista de alto nivel que se dedica a la enseñanza y es miembro de una comunidad académica.

En los últimos años, la formación pedagógica de los docentes universitarios ha tenido un creciente interés a partir del reconocimiento de su impacto en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. En este sentido, el fracaso del estudiantado ha dejado de ser responsabilidad única del alumno, incorporando otras variables, entre ellas, el sistema, la institución y el docente. De este modo, el profesor participa en programas formativos de distinta índole cuyo objetivo es fomentar cambios en sus prácticas docentes.

En términos generales la literatura referida al tema sugiere que, a diferencia de otros niveles del sistema educativo, la formación del docente universitario se centra en un profesor que ya se encuentra en el ejercicio profesional de la enseñanza en diferentes momentos de su trayecto como docente.

La Universidad de Buenos Aires no está ajena a esta problemática y ha implementado en sus Unidades Académicas diferentes programas de formación para sus docentes que han adoptado diversas particularidades en cada una de ellas. La Facultad de Odontología cuenta con un Programa de Formación, denominado Carrera Docente que es responsabilidad de la Dirección Área de Educación Odontológica y Asistencia Pedagógica cuya gestión ha atravesado diferentes enfoques y encuadres de formación a través del tiempo. Este Programa de Formación consta

de dos niveles, conformados por diferentes módulos y exige para los cursantes la realización de un Trabajo Final Integrador que va variando año a año.

Hay que señalar que en esta casa de estudios quien accede a la docencia ha pasado por instancias de formación al interior de la cátedra de origen, en un proceso que Ickowicz (2004) denomina modelo artesanal. Se caracteriza a grandes rasgos por elección mutua entre el maestro y el discípulo, las prácticas de enseñanza se adecuan a las dificultades que se van presentando, se basa en la experiencia y la enseñanza y aprendizaje se desarrollan en el propio ámbito de producción. Es decir que las prácticas de enseñanza se van configurando en un modelo que no difiere grandemente del status quo ya establecido y cuyas particularidades derivan de estilos personales. Son secretos del oficio que el aprendiz va adquiriendo al realizar determinadas tareas y al estar cerca del maestro, que es quién garantiza el acceso al conocimiento y a la continuidad de la tarea. El entramado entre trabajo (como docente) y formación va generando procesos fuertes de socialización. Esto implica que los modos de actuación responden a lógicas de continuidad con modelos docentes preestablecidos, que no son sujetos a reflexión.

Por ende, la profesionalización del docente de odontología supone no sólo una formación disciplinar totalmente diferente a su formación de base, sino que implica la revisión y probablemente la reconversión de modelos docentes que han sido elaborados a lo largo de la biografía escolar.

Esto supone trabajar sobre expectativas centradas fuertemente en la adquisición de herramientas metodológicas que faciliten su tarea docente y sobre el requerimiento puntual de “técnicas” destinadas a la resolución de problemas instrumentales centrándose en el adiestramiento técnico, en el saber hacer. Esta demanda da cuenta de una concepción de la didáctica desde una perspectiva tecnicista que refiere a la concepción que asume que la didáctica se basa en el cómo hacer de un modo universal, ahistórico, desvinculados del contexto de producción. Se prioriza lo metodológico a modo de receta, desvalorizando el contenido sin contextualizar cada situación de acuerdo a su particular entorno social global, institucional y a las características particulares de los actores (LUCARELLI, 2009).

Nuestra mirada, en cambio, concibe la didáctica orientada por los principios propios de la Didáctica fundamentada crítica (CANDAU, 1990). Uno de ellos es la multidimensionalidad, esto es, el reconocimiento de los procesos de enseñar y aprender en función de la confluencia

de factores técnicos, humanos, epistemológicos y políticos en la producción de los procesos. El segundo principio es la contextualización de las acciones, en cuanto a la institución educativa y a la sociedad en que se desarrollan, a los sujetos que las realizan y al contenido. El tercer eje refiere a la explicitación de los presupuestos que sustentan sus abordajes metodológicos analizando la visión de hombre, de sociedad, de conocimiento y de educación que sustentan.

Sus otros fundamentos se vinculan con el papel protagónico del docente, a través de la elaboración de reflexiones sistemáticas producto del análisis de las prácticas de enseñar y de aprender, del reconocimiento de las condiciones reales en que se llevan a cabo esas prácticas – con una explícita intención de mejora – y de la articulación teoría- práctica. Esta última – como eje que articula la didáctica – supone vincular cada acción que realiza un docente en el aula con sus fundamentos y propósitos facilitando los procesos reflexivos de manera tal de conformar conocimientos sistemáticos. Estos procesos reflexivos orientan las propuestas concretas. Asimismo, la articulación teoría práctica se inscribe en la dimensión estratégica de la disciplina y la de la intervención del docente en relación con un contenido específico.

En este marco conceptual reconocemos a la Didáctica Universitaria cuyo objeto es el análisis de lo que sucede en el aula universitaria o 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 en una profesión. Esta didáctica puede definirse como una disciplina “en construcción”, que se va configurando a partir del reconocimiento de una práctica de enseñanza específica, con características propias y se define en el hacer y en la reflexión sistemática. Esto implica identificarla como una disciplina abierta que se conforma articulando la teoría y la práctica a través de la generación de conocimientos de lo que sucede en el aula (LUCARELLI, 1998).

EL DISPOSITIVO DE FORMACIÓN

Encontrado en las actividades formativas de la Carrera Docente de la FOUBA (Facultad de Odontología, Universidad de Buenos Aires) se encuentra el denominado Trabajo Final Articulador. Sus especificidades varían de año a año en función de las características de los grupos y sus necesidades de formación. La experiencia que presentamos se desarrolló en el año 2015 con los cursantes que terminaron la Carrera Docente en el transcurso de ese año y se propuso acortar la distancia existente entre la formación académica y la práctica en el rol

docente. El objetivo planteado fue brindar oportunidades para que los cursantes desarrollen una breve experiencia de formación de docentes noveles.

Los docentes noveles son aquellos que recién se incorporan a las cátedras y generalmente son alumnos que ya han aprobado la asignatura en cuestión, o son graduados recientes. Su incorporación no se produce por el sistema de concursos docentes sino que manifiestan su interés al profesor titular, responsable de la asignatura, de pertenecer a una cátedra de su elección y, de acuerdo con las posibilidades y necesidades de la misma, se les permite el ingreso, y se les asignan diferentes funciones.

En algunos casos tienen nombramientos de Ayudante de Trabajos Prácticos de Segunda y su participación es *ad honorem*. Algunas cátedras ofrecen algún tipo de formación disciplinar que se vehiculiza a través de diferentes formatos: breves cursos, participación en programas de investigación o acompañamiento a un docente “experimentado” de la cátedra, sugiriendo que sólo la formación académica originaria resulta necesaria para ejercer el rol docente (CUNHA, 1998).

Estos nuevos docentes no dan clases teóricas sino que en general supervisan la realización de distinto tipo de prácticas que realizan los estudiantes de grado de la carrera de Odontología. Una de las características que distingue a esta Facultad es que funciona como Hospital Universitario, lo que permite que los estudiantes de grado realicen prácticas odontológicas con pacientes reales a partir de tercer año supervisados por los docentes. Hay distintos tipos de prácticas: las asignaturas básicas realizan prácticas en general de laboratorio, las asignaturas pre-clínicas trabajan con simuladores y las asignaturas clínicas con pacientes.

Estos docentes noveles guían los aprendizajes de los alumnos, haciendo los señalamientos disciplinares pertinentes relativos a las diversas patologías que presentan los pacientes y, al mismo tiempo, operando como modelos de identificación profesional para los estudiantes, la mayor parte de las veces realizan estas tareas en soledad.

Es importante señalar que las clínicas, como espacios curriculares formativos, presentan características propias que obligan a poner en práctica modalidades diversas *de intervención docente*. A partir de nuestras investigaciones realizadas en el marco del Programa Estudios

sobre el Aula Universitaria, IICE / FFyL / UBA² localizadas en instituciones formativas universitarias en el campo de la salud, hemos podido advertir la resignificación del concepto de *interacción didáctica* (BROUSSEAU, 1982) o *sistema didáctico* (CHEVALLARD, 1997), en donde la tradicional tríada didáctica se transforma incorporando un cuarto elemento que es el paciente. Este elemento podría ser tomado como contenido, pero es un sujeto y modifica la tradicional tríada, generando condiciones particulares en estas situaciones de enseñanza (FINKELSTEIN, 2012).

La relación docente alumno y las funciones tradicionales que cumplen se ven también afectadas al modificarse la tríada; en este sentido, el docente es objeto de una tensión entre la función formativa y la función asistencial que debe resolver en cada situación particular. La planificación y el tratamiento de los contenidos se ven alterados por la aleatoriedad del “caso” que representa el paciente (IRBY, 1992).

Asimismo, existe una tensión entre el tiempo real, externo, que es un tiempo digital, que se dispone desde el encuadre didáctico y desde el tiempo cronológico del orden y secuencia de los procedimientos a realizar, que corren a veces en paralelo y a veces se tensionan con las necesidades del sujeto de atención. Y por otro lado reconocemos un tiempo interno, (analógico) que es el tiempo personal del estudiante. El tiempo externo, es el que va marcando duraciones, lapsos, límites y que tensiona el tiempo interno del alumno al requerir encuadrarse en los ritmos que impone el tiempo externo (FINKELSTEIN, 2006).

En el caso de la experiencia que se relata, se propuso que los cursantes de la Carrera Docente trabajaran en la formación de un docente novel que se encontrara realizando algún tipo de evaluación de una práctica odontológica llevada a cabo por un alumno, en el ámbito pre-clínico, clínico o de laboratorio. La propuesta se sustenta en el reconocimiento de que estos docentes noveles en muchas oportunidades evalúan a los alumnos en la realización de estas prácticas clínicas.

A partir de observar esta situación se esperaba que el cursante pudiera orientar al docente novel desde una mirada didáctica. La experiencia formativa se implementó en diferentes momentos:

² Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación / Facultad de Filosofía y Letras / Universidad de Buenos Aires.

1. Laboratorio de entrenamiento en la observación y el registro anecdótico al tiempo que se trabajó material teórico de referencia. El grupo total de cursantes realizó prácticas de observación de creciente complejidad, comenzando por diferenciar la observación sistemática y controlada de la observación ingenua, haciendo foco en el encuadre técnico de la observación. Esto demandó varias sesiones en donde se articularon las experiencias concretas de observación que fueron realizando con material teórico pertinente.
2. Observación en parejas de un docente novel realizando una evaluación de una práctica odontológica llevada a cabo por un alumno, en el ámbito pre-clínico, clínico o de laboratorio. El grupo total fue dividido en parejas pertenecientes a las mismas cátedras, se seleccionaron los docentes noveles a observar y cada pareja observó a uno de ellos evaluando una práctica específica realizada por un alumno de grado. Se realizaron registros sistemáticos de lo observado.
3. Taller de análisis de registros. Cada pareja realizó un registro unificado que fue analizado en sesiones de grupo total
4. Laboratorio de entrenamiento en devolución de lo observado desde un encuadre didáctico. Trabajo con material teórico de referencia. Elaboración de informes de devolución. Las parejas de cursantes realizaron prácticas de devolución cruzada entre ellos fundamentadas en los marcos teóricos propuestos. Realizaron los informes de devolución definitivos al tiempo que los mismos eran analizados por el grupo total.
5. Devolución a los docentes noveles involucrados. Los cursantes realizaron la devolución didáctica de lo observado a cada uno de los docentes noveles.
6. Análisis de la experiencia. En grupo total se analizó la experiencia formativa realizada especificando aspectos positivos y aquellos a modificar.

Esta experiencia de formación en la práctica se constituye como una etapa de transición que articula teoría y práctica definida como regulación (FERRY, 1990). Es decir, un ir y venir entre teoría y práctica, tanto en el campo como en el lugar 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 se 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.

La tarea del docente se centra en la facilitación de un aprendizaje basado en el análisis didáctico y en la resolución de problemas, desarrollando la experticia profesional y la capacidad de meta-análisis de los propios procesos de formación.

Son nucleares los aportes de Donald Schön (1992) en la construcción de lo que él denomina una “nueva epistemología de la práctica”, que refieren a que los procesos de formación de profesionales en las competencias específicas de la profesión se orientan en esta perspectiva dialéctica del conocimiento, al resaltar la posibilidad de *pensar en lo que se hace mientras se está haciendo*, tal como lo realizan los que ejercen una profesión en la resolución de situaciones cotidianas en su actividad específica, en las que la incertidumbre y el conflicto deben ser encarados sin pretender aislarse de esa situación o detener el proceso tal cual se produce.

La consecuencia de la reflexión en la acción es su inmediata relevancia para la acción. Incorporamos en los momentos de taller, en donde se lleva a cabo el análisis de lo producido, la reflexión sobre la acción, considerada por el autor como tercer momento posterior a la acción misma en donde se pueden poner a consideración las acciones realizadas por medio de la evocación, poniendo en cuestión los supuestos de la acción y sus fundamentos de manera de visualizar las teorías que las sustentan.

QUE RESCATAMOS DE LA EXPERIENCIA? QUE DIFICULTADES APARECEN?

Haciendo un balance de lo realizado se identifican los siguientes aspectos positivos para los cursantes:

- Configurar la transición entre la resignificación de la formación recibida como cursante de la carrera Docente y la visualización como docente profesional.
- Propiciar la adquisición de técnicas y procedimientos del hacer profesional tanto rutinario como en aquellos aspectos que responden a las zonas indeterminadas de las prácticas, actuando como instancias de socialización profesional.

Como dificultades, reconocemos en primer término los problemas de resistencia en los cursantes, muy frecuentes en los procesos de experiencias alternativas a la cultura pedagógica vigente; 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.

Asimismo, pareciera que prevalece un modelo de actuación profesional centrado en la racionalidad técnica (SCHÖN, 1992), es decir, en la sustentación de un enfoque académico basado en una postura positivista que supone que los problemas que derivan de la práctica son de corte instrumental y cuya resolución implica la aplicación lineal de la teoría concebida como universal y verdadera, de neto corte científico. A esto se suma la experticia profesional derivada de la experiencia clínica que muchas veces supone que el mejor modo de solucionar los problemas prácticos que se presentan son los propios, independientemente de los lineamientos teóricos y científicos que regulan las prácticas odontológicas, lo que da cuenta de una representación del docente como especialista en contenidos que deben ser trasladados directamente al alumno. Esto también supone poner al estudiante en un lugar determinado, sujeto al saber del docente e incapaz de construir por sí mismo nuevos conocimientos. Supone un encuadre didáctico a-histórico y universal que desconoce las particularidades socioculturales, institucionales y las específicas de cada contenido.

Por otro lado, creemos que esta experiencia formativa 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, definido como los tipos de competencias que los prácticos muestran algunas veces en situaciones de la práctica que resultan singulares, inciertas, conflictivas.

BIBLIOGRAFÍA

BROUSSEAU, Gil. *Ingénierie didactique: d'un problème à l'étude a priori d'une situation didactique*. In: Actes de la Deuxième école d'été de didactique des mathématiques, France, 1982.

CANDAU, Vera Maria. *Hacia una nueva didáctica*. Rio de Janeiro: Vozes, 1990.

CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica*. Del saber sabio al saber enseñado. Bs. As, Aique, 1997.

CUNHA, Maria Isabel. *El profesor universitario en la transición de paradigmas*. San Pablo: J. M. Editora, 1998.

FERRY, Gerard. *El trayecto de la formación*. Los enseñantes: entre la teoría y la práctica. México: Paidós, 1990.

FINKELSTEIN, Claudia. *La carrera docente en la Facultad de Odontología, UBA, y las transformaciones a nivel de las prácticas*. Tesis (Maestría en Formación de Formadores) – Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2006.

FINKELSTEIN, Claudia. Los docentes universitarios pueden innovar en sus prácticas? In: VOLPATO, Gildo; MOOG PINTO, Marialva (Org.). *Pedagogia universitária: olhares e percepções*. Curitiba: Editora CVR, 2012.

ICKOWICZ, Marcela. La formación de profesores en la Universidad: avances de investigación sobre los trayectos de formación para la enseñanza en profesores universitarios sin formación docente de grado. *Revista del IICE*, año XII, n. 22, 2004

IRBY, David M. How attending physicians make instructional decisions when conducting teaching rounds. *Academic Medicine*, v. 67, n. 10, p. 630-638, October, 1992.

LUCARELLI, Elisa. *Didáctica del Nivel Superior*. Sus notas distintivas. Marco referencial de la asignatura. Bs. As: Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 1998.

LUCARELLI, Elisa. *La teoría y la práctica en la universidad: la innovación en las aulas*. Bs. As: Miño y Dávila, 2009.

SCHÖN, Donald. *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós, 1992.

Claudia Finkelstein

Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación – FFyL/UBA. Especialista y Magister en Formación de Formadores – FFyL/UBA. Doctoranda de la Universidad de Buenos Aires. Profesora Adjunta Regular de la cátedra de Didáctica de Nivel Superior – FFyL/UBA. Profesora de Posgrados en Docencia Universitaria de las Universidades Nacionales de La Plata, de Rosario, Tres de Febrero, del Sur, de la Patagonia San Juan Bosco, de la Universidad Tecnológica Nacional entre otras.

claudiafinkelstein@yahoo.com.ar