



## Norma Quijano

Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores/Administración Nacional de Educación Pública (ANEP); Instituto de Profesores Artigas/ANEP Programa de Formación Pedagógico-didáctica de docentes universitarios del Área Social. Universidad de la República

normaquijanoantinori@gmail.com

### Citación recomendada

QUIJANO, Norma (2014). «La enseñanza universitaria en los nuevos contextos institucionales». En: *InterCambios*, n.º 2, diciembre.

## Prácticas de enseñanza: un tema para pensar. Reflexiones derivadas de una investigación realizada en el IPES

*Este artículo presenta, en primer lugar, los resultados de una investigación sobre prácticas de enseñanza a partir de relatos de maestros, realizada en el marco de los Posgrados Docentes (Convenio ANEP-UDELAR). Los resultados muestran que: la reflexión sobre la práctica, la construcción del sentido de las propuestas de enseñanza y las implicancias morales del acto de enseñar, son temas presentes en todos los casos.*

*Estos temas trascienden el nivel en el que fueron estudiados y ello nos lleva a pensarlos en el ámbito de la educación superior. A partir de algunas particularidades y diferencias, se plantean interrogantes y se realiza una mirada a investigaciones que abordan las prácticas de enseñanza en el contexto universitario. Finalmente algunas notas que apuntan a los actuales procesos de formación para la docencia en este nivel.*

### Palabras claves:

prácticas de enseñanza, narrativas docentes, enseñanza universitaria.

### Introducción

Las prácticas de enseñanza, en tanto prácticas sociales e históricas, dan cuenta de una aproximación personal del docente al acto de enseñar, que estructura y recorta el campo de conocimiento de una manera particular, que despliega estrategias y actividades que adquieren sentido en el contexto, que en parte son fruto de su historia de vida y profesional, sus puntos de vista, perspectivas y limitaciones (Litwin, 1997). Acontecen en todas las instituciones educativas; en algunas son objeto de estudio y reflexión en dinámicas donde no están ausentes las tensiones, dificultades y resistencias. En nuestro país, el análisis estas prácticas forma parte de los procesos de formación de docentes. A nivel internacional y regional se han desarrollado numerosos programas de investigación y producción académica que centran en el estudio de las prácticas de enseñanza en la universidad, en-

tendiéndolas como construcciones que dan cuenta de concepciones epistemológicas, pedagógicas y didácticas, y que también muestran la creación de los docentes en tanto autores con poder de mejorarlas y transformarlas.

El análisis de prácticas de enseñanza, constituye un tema con el cual he trabajado en la formación de grado, de posgrado, en cursos formación permanente y en la formación pedagógica y didáctica de docentes universitarios en un programa ya concluido; hoy me encuentro con el desafío de pensarlo en el marco de un programa de la universidad con una importante trayectoria, al cual me incorporo.

En este artículo presento los resultados de una investigación acerca de prácticas de enseñanza en educación primaria y a partir de ellos tomo algunos hilos teóricos que se desprenden para pensarlos en el contexto de la educación superior.

### La investigación realizada: prácticas de enseñanza en educación primaria

La investigación «El conocimiento didáctico: dos miradas», fue desarrollada como parte del Programa de Posgrados Docentes, que se desarrollan en el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores «Juan E. Pivel Devoto» (IPES), en el marco del Convenio ANEP- UDELAR.<sup>1</sup> Se inscribió en la línea «Investigación de las prácticas de enseñanza vinculadas a la producción del conocimiento». Se desarrolló entre julio de 2011 y febrero de 2013. Tuvo dos grandes objetivos: explorar un espacio curricular en la formación inicial de los maestros pensado para la formación en investigación didáctica y realizar una mirada a las prácticas de enseñanza en educación primaria desde narrativas que realizan los docentes; en particular se describieron los relatos, se estudiaron los temas que subyacen en relación a la enseñanza y la posibilidad de existencia de conocimiento práctico (Elbaz, Connelly y Clandinin),<sup>2</sup> acerca de la tarea de enseñar. En este artículo no abordaremos lo relacionado a la exploración del espacio curricular referido.

En los últimos años, desde diferentes ámbitos, se ha invitado a los docentes a escribir relatos acerca de sus prácticas, con diferentes propósitos. Fueron seleccionados los publicados por la revista «Quehacer educativo» de la Federación Uruguaya del Magisterio (FUM), por ser este un espacio regular, sistemático y abierto en general a los maestros de educación primaria de todo el país. Se tomaron los textos publicados entre los años 2006 y 2011 inclusive que en su contenido refieren a prácticas de enseñanza realizadas por maestros.

A nivel latinoamericano, existen numerosas redes de docentes que investigan desde el aula; en julio de 2002, en Colombia, se creó la «Red Iberoamericana de colectivos escola-

res y Redes de Maestros que hacen investigación en su escuela».

A nivel regional, en la última década se han desarrollado varios proyectos relacionados a la producción y estudio de las narrativas de experiencias docentes. Uno de ellos es el programa de extensión Universitaria «Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas», del Grupo de «Memoria Docente y Documentación Pedagógica» de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en conjunto con varios Institutos de Formación Docente de la Provincia de Buenos Aires.

En general los antecedentes relevados en relación a las investigaciones sobre narrativas pedagógicas «tienen una matriz que los atraviesa: dentro de la formación inicial y permanente de los maestros, el eje está puesto en el proceso de producción del relato, que nace de la indagación por parte de los docentes de sus propias experiencias pedagógicas para luego sistematizarlas, escribirlas, reescribirlas, debatirlas y comunicarlas. La publicación de los relatos, es el punto de llegada.»(Quijano: 2013: 96). En este caso se partió de los textos publicados sin un proceso previo.

Se adoptó la acepción de narrativa «constituida por una serie de actos verbales, simbólicos o conductuales que se hilvanan con el propósito de “contarle a alguien que ha sucedido algo”. Así, el contexto social dentro del cual se relata la narrativa, las razones del narrador para contarla, la competencia narrativa del narrador y la índole de la audiencia son elementos importantes para desarrollar y comprender la narrativa» (Herrenstein-Smith, 1981).

En esta acepción de contarle a alguien que ha sucedido algo es que consideramos los relatos de los maestros, que cuentan, en general a la comunidad de docentes, sus experiencias relacionadas con la enseñanza.

Partimos del supuesto que el relato posibilita pensar la enseñanza desde

el recuerdo de lo realizado, de lo que aconteció mientras la clase transcurría, y la posibilidad de intentar explicarla, comprenderla, revisarla, transformarla.

Tuvimos en cuenta que esta naturaleza del relato impuso una limitación al estudio: los relatos no son testimonio fiel de la práctica acontecida, entre otras cosas, por el desfase entre el tiempo de la obra real y el tiempo del discurso, los eventos vividos y los eventos contados.

En el período estudiado se encontraron 160 textos de acuerdo a los parámetros seleccionados. El proceso de análisis se desarrolló en dos etapas:

- la primera, con todos los textos; a partir de su contenido se agruparon en tres grandes categorías: trazar el camino, necesidad de articular situaciones y la necesidad de detenerse y pensar. La mencionada en primer lugar enfatiza en la previsión, el pensar antes que la clase se desarrolle, incluye el 67% de los casos. En la segunda el énfasis está en el encadenamiento de situaciones de enseñanza, con diferentes criterios, en ella están el 30,5% de los casos. La tercera categoría es la que muestra en profundidad una práctica de enseñanza, la describe, relata los sucesos ocurridos, muestra el pensar y el sentir del docente. Son cuatro relatos.

- la segunda etapa fue el análisis de los cuatro casos en profundidad. Se identificaron unidades de sentido (Edelstein, 2011). Estos estaban referidos a momentos de la clase, episodios, formas de gestión, y organización de la clase, propuestas didácticas, que son identificables en el texto.

Los cuatro relatos fueron analizados, en un primer momento, con un razonamiento narrativo (Bolívar Botía, 2002), trabajando cada caso en forma individual para luego pasar a otro. En cada uno se identificaron los elementos singulares, tratando de manipular lo menos posible la voz de los autores. Este análisis fue realizado también con ellos en una entrevista en profundidad.

En un segundo momento, se realizó un análisis paradigmático (Bolívar Botía, 2002) al tratar de encontrar temas comunes, presentes en todos los relatos. En esta etapa las narrativas fueron estudiadas por una investigadora externa<sup>3</sup>, quien aportó sus comentarios.

En el proceso de análisis se trató de establecer un diálogo entre las diferentes narrativas, de estas con los autores y los investigadores. A los efectos de la validación se realizó una correlación entre los núcleos de sentido de los textos y el testimonio de los autores en la entrevista. En el mismo sentido se correlacionaron los grandes temas que emergen por encima de los textos con los encontrados por la investigadora externa.

Finalmente el análisis fue sometido a la mirada de los autores de los relatos a los efectos de que realizaran comentarios, sugerencias y/o precisiones.

¿Qué temáticas subyacen en estas narrativas?

La reflexión sobre la propia práctica subyace en todos los casos. Esta reflexión incluye distintos aspectos del quehacer docente: preocupación por lo que acontece con los alumnos, sus no aprendizajes, sus procesos de trabajo, sus respuestas, sus preguntas; en otros casos se entrecruzan sus decisiones, lo que tienen que prever antes de que la clase acontezca, sus dudas; los prejuicios que operan, a pesar de sus convicciones y de todas las «lecciones aprendidas de sus maestros», como dice uno de ellos.

La reflexión sobre sus prácticas se centra en lo didáctico; podríamos decir que aparecen indicios de cierto estilo (Cols, 2011) de hacer docencia, aunque esto no lo podemos afirmar con fuerza, en tanto requeriría otro estudio complementario. Este estilo nos habla de que enseñar es prever y anticipar; aspectos que nos remiten a la clásica agenda de la didáctica. Pero no es todo. Este estilo también incluye: diseñar alternativas que hagan pen-

sar a los niños, en ayudarlos a avanzar en el conocimiento; darse permiso para revisar y construir significado para prácticas que se han ritualizado y cargado de connotación negativa, intentando escapar a los rótulos. Este estilo también habla de la responsabilidad y la ética del educador, de su responsabilidad de formación continua, de la actitud de investigar en la cotidianidad del aula, lo que implica estar abierto a la mirada de los otros.

El objeto de la reflexión connota cuestiones de orden moral: las consecuencias de la tarea de enseñar, como los docentes generan obstáculos en la comprensión del conocimiento, las consecuencias en el aula de los prejuicios de los docentes como personas, las distorsiones que genera el poder del maestro en el aula, entender que «ser críticamente reflexivo significa buscar presunciones, creencias y valoraciones que subyacen a las acciones» Marsick (1991:27)

Los temas que atraviesan la reflexión son: la intervención docente, la relación teoría- práctica, las relaciones entre enseñanza y aprendizaje.

Cuando estos docentes analizan las relaciones entre teoría y práctica, la teoría generalmente aparece encarnada en ellos, fundida en su hacer, en cierto «virtuosismo práctico» (Tenti Fanfani, 2012). Esto contraviene la afirmación muy común de que los docentes aplican teoría.

“La forma de entender las relaciones entre enseñanza y aprendizaje muestra indicios de cierta causalidad. Hay una necesidad, en todos los casos, de mostrar evidencias, huellas del trabajo en el aula. El resultado de la enseñanza o la necesidad de dar cuenta de que ella acontece. (Quijano, 2013: 101)

“Insisten en que los consejos y las lecciones de los maestros que tuvieron, de sus docentes memorables, no pueden resolverles su quehacer, que son ellos los que tienen que construir el sentido a sus decisiones. *El sentido*

*de las propuestas didácticas no les viene dado desde afuera. Coinciden en la importancia de la dimensión tiempo que se necesita para leer, estudiar y pensar, pues los sustentos y los criterios a que hacen referencia no vienen del vacío.”* (Quijano: 2013: 103).

Estos docentes sostienen que *los nuevos sentidos se van construyendo con la experiencia*, en los procesos de intervención, como un «conocimiento práctico» (Elbaz, Connelly y Clandinin, 1998)<sup>4</sup>, como un conjunto de saberes que utilizan a la hora de enseñar y que van moldeando su experiencia y que estos autores lo categorizan como: del yo, del entorno de la enseñanza, de la materia, del desarrollo curricular.

Otro aspecto a señalar: existen vínculos entre lo que expresan las narrativas y ciertos rasgos de identidad de los autores. La acción del docente está ligada a su identidad (Barbier, 1999), en la medida que el docente es transformado por su propia acción y que esta pone en juego cuestiones identitarias.

“La identidad del maestro puede analizarse como un estado o como un proceso; ambos tienen niveles individuales y colectivos. En los entrevistados aparecen referencias a ambos niveles y con mayor presencia la incidencia de los elementos colectivos: grupos profesionales de pertenencia, grupos de investigación, grupos de estudio y discusión.” (Quijano: 2013:101).

Hasta aquí, hemos presentado algunos temas que surgen del estudio de los relatos de docentes de primaria sobre sus prácticas de enseñanza. Pensar en los temas que emergen de este estudio en el contexto universitario implicaría, en primer lugar, reconocer las particularidades y diferencias entre ambos niveles educativos en relación a la tarea docente y a partir de ello formularnos algunas preguntas.

A continuación realizamos una primera aproximación en ese sentido.

1 Este proyecto fue financiado por la ANEP, Resolución No.6, Acta 19, Exp. 5/14970/10, del 2 de junio de 2011

2 Citados por Gudmundsdottir, S. en “La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos” en Mc Ewan H. y Egan, K. 1998. “La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación” Buenos Aires, Amorrortu editores

3 Nos referimos a Agustina Argñani, del Programa Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la U.B.A.

4 Elbaz, Connelly y Clandinin. Citados por Gudmundsdottir, S. en “La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos” en Mc Ewan H. y Egan, K. 1998. La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires: Amorrortu

## Hilos para pensar

La ordenanza de Grado vigente en UDELAR expresa que “la acción pedagógica estará orientada a motivar procesos reflexivos y activos de construcción de conocimientos, antes que de exclusiva transmisión de información.” Por ello estas primeras aproximaciones las realizaremos en referencia a: la relación con el saber académico, las relaciones entre enseñanza e investigación, la especificidad de los campos del conocimiento académico, las características del aprendizaje en el nivel universitario, la formación docente y las modalidades de enseñanza.

*La relación con el saber académico.* Ese saber producido en los centros de investigación por parte de los científicos, al transformarse en saber a enseñar sufre transformaciones, determinadas por las condiciones epistemológicas del propio saber, por las condiciones de aprendizaje y por las de enseñanza. En el nivel universitario, si bien en general ese saber es tomado de las diferentes fuentes de divulgación, se estaría en condiciones de tener menos dificultades con la vigilancia epistemológica (Chevallard, 1997) que en los niveles educativos básicos. Nos preguntamos entonces: ¿qué estrategias desarrollan los docentes universitarios para resguardar la mayor vigilancia epistemológica?

¿Qué distancia hay entre el conocimiento académico y el que se elige para la elaboración de los programas y el que los docentes trabajan en las aulas? ¿Los docentes de aula tienen conocimiento del nivel de trasposición del conocimiento que enseñan?

*Enseñanza e investigación.* Ambas son cometidos de la Universidad. A priori podríamos suponer que se habilita un escenario que permitiría incluir como objeto de enseñanza el proceso de producción del conocimiento, algo difícil en las aulas de primaria. No obstante en muchas aulas universitarias “se enseña el conocimiento pero no se enseñan los caminos de producción del mismo dejando al

estudiante en una dependencia permanente del docente o del propio sistema educativo” (Bertoni, 2002). La relación entre docencia e investigación “permitirá que el profesor sea capaz de enseñar mediante sus propias incertidumbres; incertidumbres propias de la investigación, que incluye la capacidad de autoaprendizaje y autodesarrollo” (Benedito, Ferrer y Ferreres (1995:61).

Entonces nos preguntamos: ¿conocen los docentes universitarios los problemas que se investigan en su campo académico o profesional? La producción de conocimiento ¿es objeto de análisis e intercambio entre los docentes de los diferentes grados que integran la cátedra, el departamento o el servicio en que se genera la investigación? ¿Existen estrategias de enseñanza orientadas a mostrar los problemas, los conflictos, los avances y retrocesos, las dificultades del proceso de producción de saberes? Algunas de estas preguntas formulé hace unos días a docentes universitarios asistentes a un curso de formación. En un primer momento como respuesta predomina el silencio.

*El conocimiento en los diferentes campos.* Las prácticas de enseñanza universitaria, en general, están condicionadas por la epistemología del conocimiento que abordan. Entonces ya no estaríamos hablando de ellas en genérico sino ligadas a un campo epistémico. Nos preguntamos: en la universidad ¿hay formas y maneras de enseñar en el campo de las ciencias sociales? ¿qué estrategias de enseñanza predominan en el campo artístico, en las ciencias agrarias, en la formación de profesionales de la salud? Por otro lado, ¿qué visión se presenta de la inter y transdisciplinariedad del conocimiento? En el marco del llamado conjunto CSE-CSIC 2013 a “Proyectos de investigación para la mejora de la calidad de la Enseñanza Universitaria (PIMCEU) se han aprobado diez proyectos de investigación. Algunos de ellos, desde de la formulación del tema, muestran la intención de producir conocimiento en estos campos de problemas.

*La formación de los docentes.* Los docentes de enseñanza primaria y universitaria tienen una diferencia en su formación: los primeros tienen una específica para enseñar, es una condición de acceso a la profesión; los otros, no, si bien existen algunos servicios que exigen, para dar clases, cursos vinculados a la enseñanza.

Hasta hace algunas décadas la tarea docente en este nivel no requería de mayores condiciones que ser un experto en un campo de conocimiento; la enseñanza y el aprendizaje no eran tema de debate ni de agenda en la educación superior.

Hoy, en contextos de masificación y de cambios culturales a nivel mundial, el tema del aprendizaje de los alumnos en este nivel, interpela, entre otras cuestiones a las prácticas de enseñanza. No porque exista una relación causal, sino porque están en discusión los saberes que se requieren para enseñar en este nivel educativo.

Desde hace varios años la Universidad viene produciendo documentos que sostienen que para enseñar no alcanza con el conocimiento académico y profesional, y al mismo tiempo desarrollando diferentes acciones, programas y propuestas académicas de formación en docencia universitaria. Nos preguntamos: ¿qué relación hay entre las explicitaciones de los documentos que se han producido en los últimos diez años, en relación a la enseñanza universitaria y los criterios que se priorizan para la selección de los docentes?, ¿qué valoración tiene en cada departamento, unidad académica o cátedra la formación en docencia? ¿qué percepciones tienen los docentes de diferentes grados (desde el grado 1 al 5) acerca de la importancia del saber pedagógico?

*Los alumnos en el nivel universitario,* llegan con disímiles niveles previos de formación, y, en particular en este tiempo histórico son sujetos inmersos en la cultura digital, lo que incide en sus estilos y modos de aprender. Podemos identificar, al menos tres estilos de aprendizaje (Pozo, 1996) del alumno universitario: superficial, basado predominantemente en procesos

asociativos, apelando a la memorización para salvar exámenes y pruebas, su objetivo es sobrevivir a la etapa universitaria (Bain, 2013), estratégico, organiza el tiempo y los esfuerzos en función de las condicionantes institucionales para obtener los mejores resultados; se propone aprobar con las mejores notas. profundo, intenta comprender el conocimiento, se realiza preguntas, contrasta argumentos, crea, propone.

Estos estilos, en parte, se van construyendo en el tránsito por los distintos niveles del sistema educativo y en el nivel universitario se potencian en uno u otro sentido. La enseñanza universitaria ¿cuál de los tipos de aprendizaje favorece?

El pensamiento de estos estudiantes –a diferencia del niño– no se presenta sólo como logro en el aspecto lógico-formal (está reconocido que si lo consideramos como “etapa” no todo adulto la alcanza) sino como alcance en un pensamiento que es flexible respecto a manejar diferentes caminos para conocer: la intuición, la imaginación, la aptitud para emitir juicios de valor, y un cierto equilibrio emocional que no alcanza el adolescente, la posibilidad no sólo de “resolver problemas” sino de plantearlos, en suma, lo que se conoce como pensamiento post-formal. ¿No será que el desconocimiento del pensamiento del joven adulto interfiere en el tipo de prácticas docentes? Generalmente se da por sentado que el pensamiento formal, abstracto, descontextualizado es el más adecuado a la enseñanza universitaria. Esto no condice con las investigaciones actuales.

La Ordenanza de estudios de grado realiza una expresa referencia a la participación del estudiante como protagonista del proceso educativo, expresando que “la estrategia pedagógica central será promover la enseñanza activa, en donde se privilegien las experiencias en las cuales el estudiante, en forma individual o en grupos, se enfrenta a la resolución de problemas, ejercite su iniciativa y su creatividad, adquiera el hábito de pensar con originalidad, la capacidad y el placer de

estudiar en forma permanente y la habilidad de movilizar conocimientos específicos para resolver problemas nuevos y complejos” ( UDELAR, 2011:3-4).

Entonces nos preguntamos: Las propuestas de enseñanza en la Universidad ¿estimulan el desarrollo del pensamiento crítico?, ¿podemos reconocer propuestas que estimulan la actividad, la creatividad, el aprendizaje en grupos, la resolución de problemas? Las propuestas de evaluación ¿apuntan a valorar la identificación y retención de información o la comprensión de la misma para resolver problemas o elaborar propuestas originales?

Las modalidades de enseñanza universitaria son diversas: presenciales, semipresenciales, a distancia; a su vez, según las especificidades de formación hay diferentes formatos: teórico, práctico, teórico-práctico, taller, seminario, clínica, laboratorio, etc..., en un marco de flexibilización curricular. Nos preguntamos ¿qué concepción de relación teoría-práctica subyace detrás de estos formatos? ¿Es la misma en los diferentes campos académicos y profesionales?

Al mismo tiempo que nos formulamos estas preguntas en nuestro contexto queremos, a modo de ejemplo, hacer una breve referencia a algunas líneas de producción de conocimiento en el contexto regional e internacional.

### Estudio de prácticas de enseñanza en el contexto universitario

Una mirada a este campo de investigación, en primera instancia, nos permite identificar, al menos dos líneas.

Una, que podríamos denominar de «recomendaciones», en tanto describen estrategias que se consideran valiosas para implementar en las aulas universitarias, muchas de ellas ya incorporadas en otros niveles del sistema educativo. Ponen énfasis en los procesos de los alumnos (Prieto Navarro, 2008; Morales Calvo, 2011). Esta línea

de análisis es central en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, que desde el proceso de Bolonia, en reiterados documentos insiste en la enseñanza centrada en el alumno. En ese marco, se ha puesto en cuestión la clase expositiva, la clase magistral, destacando el valor de las estrategias que apuntan al desarrollo de competencias del alumnado. Se enfatiza el desarrollo de la capacidad de regular el autoaprendizaje, el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje en equipos, la enseñanza a partir de casos, el aprendizaje basado en problemas, así como la evaluación del proceso y del producto del aprendizaje en equipo. Se piensa en un docente que deja su rol de transmisor de conocimiento y se erige en un constructor de puentes con pilares sólidos. Puentes entre el conocimiento y los alumnos.

Por otro lado, encontramos una tendencia que “muestra”, no recomienda, muestra lo que hacen o han hecho equipos docentes en su ejercicio de la docencia universitaria y que lo comparten luego de un proceso de investigación. En muchos casos dan cuenta de innovaciones implementadas. Son una invitación a pensar. En esta línea destaco tres investigaciones.

Donald Finkel (2008) en «Dar clase con la boca cerrada» comunica su experiencia construida en muchos años de docencia en la universidad; su intención es «producir reflexión acerca de las múltiples maneras en que se puede planear la docencia. Intenta involucrar los lectores en una conversación sobre la educación; por ello, su propósito no es tanto reformar la educación como proporcionar un diálogo fructífero sobre enseñanza y aprendizaje entre personas que tienen algo que decir en educación...» (Finkel, 2008: 27).

En esta obra ilustra diferentes formas de dar clase, poniendo en cuestión los grandes profesores que solo enseñan narrando. Relata sus experiencias: dejar que hablen los libros ( obras potentes cuyo valor está en lo que pueden desentrañar los alumnos); dejar que hablen los estudiantes (ilustra diferentes alternativas); la

indagación conjunta de profesor y estudiantes como forma de organizar una asignatura; enseñar en una comunidad de escritores; crear esquemas para el aprendizaje; diseñar una experiencia que será formativa para los estudiantes; dar clase con un colega con quien se comparte el interés por la materia pero se discrepa en la forma de analizar los problemas de ese campo.

Peter Elbow, en el prólogo analiza algunos asuntos dilemáticos que presenta la obra: la enseñanza centrada en el estudiante frente a la enseñanza centrada en el profesor, el poder frente a la autoridad, el docente como observador silencioso, como orador y como escritor.

Siguiendo en la línea de las investigaciones sobre la enseñanza en la universidad, Elisa Lucarelli y Ana María Malet, (2010) como compiladoras de la obra «Universidad y prácticas de innovación pedagógica», presentan un conjunto de casos de estudio de prácticas de enseñanza consideradas alternativas a las rutinarias. Esta obra es el resultado del Programa de investigación «La innovación pedagógica en el aula universitaria. Estudio de casos en la UNS», dirigido por Elisa Lucarelli.

La obra muestra la articulación de producción de conocimiento pedagógico por un equipo integrado por profesionales de diferentes campos de conocimiento y especialistas en Ciencias de la Educación. Las prácticas de enseñanza fueron miradas desde múltiples perspectivas.

Las autoras sostienen que “ruptura y protagonismo” son los rasgos que tienen en común los casos de innovación estudiados.

«Sostenemos a la vez que en la génesis de las innovaciones está el protagonismo del docente, que interesado por dar solución a algún problema que se presenta en uno de los componentes de la situación didáctica y que afecta el aprendizaje de los estudiantes y por tanto el propio quehacer docente, intenta tomar otro camino, modificar sus prácticas usu-

les, hacer una ruptura con ellas» (Lucarelli, 2010:12).

Las propuestas de enseñanza objeto de esta investigación están centradas en: los talleres como sustento del cambio (tres casos pertenecientes al Departamento de Agronomía); innovación en el tratamiento del contenido (caso del departamento de Humanidades); experiencias innovadoras de evaluación en Geografía; un dispositivo en la formación en el departamento de Ingeniería y estudio de casos a partir de la elaboración de un manual, en el Departamento de Ciencias de la Administración.

El uso de nuevas tecnologías se ha incorporado al debate sobre las prácticas de enseñanza en el nivel superior, desde hace más de dos décadas. En la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires se han desarrollado numerosas investigaciones vinculadas al tema (Maggio, 2012). La autora diferencia lo que denomina las prácticas con “inclusiones efectivas” (aquellas en que los docentes incluyen la tecnología por razones ajenas a sus convicciones, dado que no le atribuyen un valor para la propuesta de enseñanza) y las “inclusiones genuinas”, que la autora ilustra con esta expresión de los docentes «si sé que en mi campo se construye el conocimiento, se investiga y se trabaja en un entramado con estas nuevas tecnologías, esto tiene que estar presente en mis prácticas de la enseñanza. Si no lo hago no enseño lo que digo que enseño» (Maggio, 2012:19).

Las investigaciones mencionadas, son solo ejemplos del campo de desarrollo de la investigación sobre el tema en la enseñanza superior a nivel regional e internacional.

### Haciendo camino

Actualmente, me he incorporado, a un equipo que lleva adelante un programa de formación pedagógica y didáctica para docentes universitarios<sup>5</sup>, que tiene más de diez años de trayectoria.

Una de las preocupaciones que los docentes-alumnos plantearon al inicio de los cursos de este año, pero que viene de años anteriores y que se ha reiterado en otros programas de formación, es el rol y las funciones de los diferentes integrantes de los equipos de las cátedras o departamentos en las propuestas de enseñanza y su relación con la evaluación. Esto me lleva a pensar que, de futuro, quizá una alternativa a considerar en la formación es trabajar con los equipos y no con los docentes en forma individual. Un trabajo que permita la discusión multidisciplinar entre docentes de las Ciencias de la Educación y los especialistas en diferentes campos disciplinares. También puede ser un escenario que permita pensar la articulación entre investigación, extensión y enseñanza, y habilite a tomar decisiones que articulen la enseñanza con la evaluación al interior de la cátedra o el departamento.

Los proyectos de cátedra tienen valor pedagógico (Steiman, 2012); este autor los define como «una propuesta académica en la educación superior en la que se explicitan ciertas previsiones, decisiones y condiciones para la práctica didáctica en el aula y que intenta hacer explícitos ciertos acuerdos que conforman aquello que puede objetivarse del contrato didáctico que se establece con los alumnos/as y con la institución.» (Steiman, 2012:19). Este proyecto articula las funciones de investigación, enseñanza y extensión y debe dar cuenta de la línea de investigación en que trabaja el equipo docente. El desarrollo del proyecto de cátedra, permite disponer de material para analizar la práctica; desde la perspectiva de los alumnos transparenta decisiones que ha adoptado el cuerpo docente en relación a la enseñanza y la evaluación; desde lo institucional, entre otros, permite visualizar los criterios de acreditación por cátedra.

La formación pedagógica y didáctica de los docentes universitarios en perspectiva, hacia adelante, nos desafía en muchas dimensiones, señalamos dos.

La metodológica: pensar en el territorio de actuación de los docentes como el escenario de formación, en el marco de los equipos o proyectos ; incorporar la investigación educativa como un componente de ese proceso y el desarrollo de propuestas que habiliten la producción, intercambio y discusión de los procesos en desarrollo. Estas perspectivas no excluyen las propuestas de formación dirigidas a los docentes en forma individual, línea que tiene ya un desarrollo consolidado, de más de una década, en el área social de la Universidad.

La del contenido: las prácticas de enseñanza universitarias como objeto

de estudio, los procesos de innovación y la particular construcción metodológica en relación al campo específico de conocimiento.

Al mismo tiempo, me hago esta pregunta ¿qué se investiga en relación a la enseñanza universitaria y en particular a sus prácticas en nuestra Universidad? He comenzado por relevar un dato. En el marco de la Maestría en Docencia Universitaria de UDELAR, según consta en el sitio web correspondiente, hay presentados 48 proyectos de tesis y cinco tesis. Una mirada a los títulos de las 53 propuestas, nos permite decir que 22 tienen alguna relación con la

pregunta; en algunos casos remiten directamente.

*A modo de palabras finales:* hemos visto que la reflexión sobre el quehacer docente en el aula es una dimensión presente en el estudio realizado de prácticas de enseñanza en educación primaria, también está presente en investigaciones que se han desarrollado a nivel de la enseñanza superior en las últimas décadas y consideramos que en un programa de formación pedagógica y didáctica de los docentes universitarios puede contribuir en los procesos de construcción crítica de la docencia en este nivel.

### Referencias bibliográficas

- ARGNANI, A. “La Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas. Una experiencia colectiva de producción, formación e intervención en el campo educativo .Disponible en [www.colectivoeducadores.org.ar](http://www.colectivoeducadores.org.ar) Recuperado el 15 de mayo de 2012.
- BAIN, K. (Octubre, 2013): *Promover el aprendizaje profundo*. En Hallu, R. (Rector), *Congreso en docencia universitaria*. Conferencia llevada a cabo en el congreso. UBA. Buenos Aires.
- BARBIER, JM. (1999). *Prácticas de formación. Evaluación y análisis*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA- Novedades Educativas.
- BENEDITO, V., FERRER, V. y FERRERES, V. (1995): *La formación universitaria a debate*. España: Universidad de Barcelona.
- BERTONI, E. (2002): “La trasposición didáctica. Un campo de reflexión con múltiples posibilidades para la docencia” en “*Enseñar en la Universidad. Selección de textos de apoyo al curso sobre Formación docente en el Área Social de la Universidad de la República*”. Montevideo.
- BOLÍVAR BOTÍA, A. (2002): “¿De nobis ipsis silemus?” Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación» en *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Recuperado el 10 de mayo de 2012 en <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- CHEVALLARD, I. (1991). *La trasposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- COLS, E. (2011): *Estilos de enseñanza*. Buenos Aires: HomoSapiens Ediciones
- CSE. Maestría en enseñanza Universitaria. Tesis y Proyectos de Tesis. UDELAR. Recuperado de [www.cse.edu.uy/](http://www.cse.edu.uy/) el 18 de noviembre de 2013.
- EDELSTEIN, G. (2011) *Formar y Formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- ELBAZ, CONNELLY y CLANDININ. Citados por Gudmundsdottir, S. en “La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos” en Mc Ewan H. y Egan, K. (1998): *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu Editores
- FINKEL, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia GUDMUNDSDOTTIR, S. “La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos” en Mc Ewan H. y Egan, K. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Amorrortu editores
- HERRENSTEIN-SMITH, (1981), citado por Gudmundsdottir, S. en “La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos” en Mc Ewan H. y Egan, K. 1998. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores
- LITWIN, E. (1997). *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires: Paidós Educador

1 “Programa de Formación pedagógico-didáctica de docentes universitarios del Área Social de la Universidad de la República”

- LUCARELLI, E. y MALET, A. comp. (2010). *Universidad y prácticas de innovación pedagógica*. Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones
- MAGGIO, M. (2012) *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- MARSICK (1991), en MCEWAN, H y EGAN, K. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu
- MORALES CALVO, S ET AL. (2011). *Nuevos contextos de enseñanza ya aprendizaje en e l Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Buenos Aires: Miño y Dávila. Pozo, J. I. (1996) *Aprendices y Maestros*. Madrid: Alianza
- PRIETO NAVARRO, L. comp. (2008). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Barcelona: Octaedro/ICE-UB
- QUIJANO, N. (2013) “Narrativas docentes. Pensar sobre prácticas de enseñanza” en *Revista Quehacer Educativo*, (FUM-TEP) No. 118, Montevideo: EIS. Impresiones.
- STEIMAN, J. (2012) *Más didáctica (en la educación superior)*. Buenos Aires: Miño y Dávila y Universidad Nacional de San Martín.
- TENTI FANFANI, E. (2012): “Trabajo docente y evaluación”, Conferencia en *Seminario Internacional 2012. Políticas Docentes*, desarrollado en el IIPE, Buenos Aires, el 10 y 11 de octubre de 2012. Recuperado en: [www.seminario.iipe.unesco.org](http://www.seminario.iipe.unesco.org)
- UDELAR, CDC. (2011) *Ordenanza de estudios de grado y otros programas de formación terciaria*. En documentos institucionales. Recuperado en [www.cse.edu.uy](http://www.cse.edu.uy) el 18 de noviembre de 2013.
- WITTROCK, M. (1989). *La investigación de la enseñanza I*. Barcelona: Paidós

