

Enseñar a futuros enseñantes.

Maria Belen Janjetic, Gimena Machicado y
Luana Larrosa.

Cita:

Maria Belen Janjetic, Gimena Machicado y Luana Larrosa (2024).
*Enseñar a futuros enseñantes. III Congreso Internacional de Ciencias
Humanas. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San
Martín, Gral. San Martín.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/3.congreso.eh.unsam/254>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/esz9/Skb>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Enseñar a futuros enseñantes

María Belén Janjetic (IDH/UNGS) mbjanjetic@campus.ungs.edu.ar

Gimena Machicado (IDH/UNGS) smachicado@campus.ungs.edu.ar

Luana Larrosa (IDH/UNGS) llarrosa@campus.ungs.edu.ar

Resumen

En la ponencia se presenta un relato sobre el trabajo del equipo docente de la materia “Enseñar en la escuela secundaria y el nivel superior”, la cual forma parte del trayecto pedagógico de los profesorados que ofrece la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). El objetivo de esta ponencia es caracterizar la experiencia de trabajo de la nombrada asignatura para repensar los modos de enseñanza en el nivel superior. A partir de aquí se pondrán en discusión los mitos que configuran las prácticas de enseñanza de este nivel según Steiman (2018). Para ello, se retoman los siguientes ejes: la articulación entre teoría y práctica, el modo de abordar las estrategias metodológicas y la evaluación de los aprendizajes. Además del análisis del programa de la asignatura, las propuestas de clases y las instancias de evaluación, se retoman los resultados de las encuestas que lxs estudiantes respondieron de manera anónima una vez que finalizaron la cursada de la materia. En dicha encuesta, además de responder preguntas con opción múltiple, pueden escribir un comentario con sus opiniones sobre la materia en general y un comentario sobre cada docente. Las conclusiones del trabajo destacan que la materia no presenta la clásica distinción entre teoría y práctica (aunque así aparezca en la oferta académica), en la propuesta de enseñanza se enfatiza la importancia de diversificar los métodos de enseñanza para el desarrollo de la clase (por ejemplo, problematización y conceptualización, estudio de casos, juego de rol/simulación, etc.), y la retroalimentación resulta central en las instancias de evaluación y es valorada de manera positiva por lxs estudiantes.

Palabras clave: enseñanza; didáctica; nivel superior; formación docente; estudiantes

Enseñar a futuros enseñantes

Presentación de la asignatura

Enseñar en la escuela secundaria y el nivel superior es una materia que forma parte de lo que se denomina el *trayecto pedagógico* de los profesorados universitarios de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Promedia entre el séptimo y octavo cuatrimestre de cursada del plan de estudios, que es el último tramo (son 10 cuatrimestre). Dentro del trayecto pedagógico, es la tercera materia que se cursa, posterior a *Problemática Educativa y Adolescencia y Educación Secundaria*; aunque las diversas trayectorias de lxs estudiantes, también la ubica siendo cursada después de *Aprendizaje Escolar y/o* en paralelo con *Residencia I*.

La materia trata sobre los procesos de enseñanza que tienen lugar en la escuela secundaria y en el nivel superior. Es una propuesta que tiene como finalidad brindar las herramientas necesarias para que lxs estudiantes de las carreras de profesorados, futuros docentes, alcancen la comprensión de la actividad en clase, para su programación y para la toma de decisiones ligadas a la práctica de la enseñanza en los diferentes marcos institucionales en los que tendrá lugar su tarea docente.

Para eso, se propone comenzar la indagación desde las definiciones, concepciones y enfoques de enseñanza, y desde allí problematizar las propias concepciones sobre enseñar y sus representaciones. Asimismo, reflexionar sobre el lugar del currículum en las prácticas de enseñanza y los elementos que componen una programación, entendiendo que cada decisión didáctica es también una decisión personal y política, una postura sobre el contenido, los métodos, las formas de evaluación, entre otras.

El propósito de la materia es que lxs futuros profesores confronten diversos planteos teóricos sobre la enseñanza, realicen un análisis crítico de situaciones de aula, -tanto de escuelas secundarias como del nivel superior- y a partir de la exploración de los supuestos pedagógicos que las constituyen, construyan alternativas de enseñanza superadoras; y reflexionen sobre los alcances, límites y responsabilidades de la práctica docente.

Algunos mitos de la educación superior y nuestra propuesta de enseñanza

Las prácticas de enseñanza como prácticas sociales, reguladas, y situadas, adquieren configuraciones propias en el nivel superior, y en particular en la formación docente. En este sentido, entendemos que suceden en un contexto de formación para el desempeño de

una profesión, tejiendo relaciones entre teoría y práctica que adquieren una relevancia especial y distinta a otras profesiones. Davini (2005) advierte las diferentes tradiciones que han hecho mella en la formación de lxs docentes, y destaca cómo, para el nivel medio y superior, la tradición académica se ha profundizado y sostenido en el tiempo. Esta se caracteriza por centrar la formación docente en los aspectos teóricos de la disciplina, dejando como un saber marginal la formación pedagógica y didáctica. Es desde aquí que Steiman (2018) plantea ciertos mitos en torno a las prácticas de enseñanza en el nivel superior, y en especial en la formación docente, que nos gustaría tensionar desde la práctica que venimos desarrollando en la materia.

El primero de esos mitos es “del puro saber”, donde lo único importante es el saber teórico, no el modo en que se enseña. El segundo, “de la sana predisposición” presenta a lxs estudiantes como predispuestos a aprender sin mediaciones necesarias, pensando en que son sujetos que eligen estar allí (en esa carrera) se teje la idea de que no es necesario que el docente provoque, convoque la atención, ya que hay una predisposición que viene con ese sujeto.

En nuestra propuesta creemos que es fundamental para el desarrollo de la tarea docente poder tener la experiencia de atravesar por diversidad de propuestas de enseñanza, no caer en la supuesta sana predisposición provocando culturalmente a lxs estudiantes. Consideramos que el modo, el cómo se enseña un contenido, también modifica y tensiona la transmisión del mismo, articulando la mirada pedagógico-didáctica con una concepción política: ¿deseo formar sujetos activos, pensantes, cuestionadores o sujetos que reproduzcan linealmente el conocimiento? Es decir, no es lo mismo explicar en modo monólogo que iniciar la clase a través de una instancia de problematización (sea ésta a través de un estudio de casos, juego de rol/simulación, entre otros), que ponga en juego las representaciones que puedan tener lxs estudiantes sobre un concepto. En palabras de lxs estudiantes¹:

“Fue una cursada completamente diferente a cualquier otra materia que haya cursado, incluso dentro de las pedagógicas y fue ameno encontrar otro tipo de maneras de enseñanza. Se creó una dinámica en el aula que hacía interesante cada intercambio”

“la cursada me resultó muy gratificante, las propuestas para cada clase fueron originales e invitaban a la reflexión y el diálogo”

¹ Lxs testimonios de lxs estudiantes fueron extraídos de las encuestas de evaluación académica y docente realizadas en la UNGS evaluando lxs semestres del 2023.

Ambos comentarios dan cuenta que el estudiantado registra que este tipo de propuestas de enseñanza rompe con la lógica que tuvieron en otras asignaturas. Aparece la posibilidad de que a través de lo que se experimenta en la materia, se conocen otras maneras de enseñar, otra dinámica dentro del aula que lxs invita a intercambiar y participar desde otro lugar.

Estas instancias a su vez discuten otro de los mitos planteados por Steiman: el único ordenamiento posible, entender qué solo se puede trabajar en la educación superior con una secuencia de teoría primero, para luego pasar a la práctica. Este mito se sostiene de pensar que la práctica es una mera aplicación de la teoría, y las instancias de problematización, como modelo didáctico para luego conceptualizar (Siede, 2007), con las que iniciamos las clases desordenan esta secuencia de explicación-aplicación .

“me copa que usen lo que enseñan. ponen en práctica los mismos métodos que quieren enseñar. Nos permite ver en acción la pedagogía y así experienciarla del lado de los alumnos.”

“Generaron muchas posibilidades para poder entender los contenidos, y unas clases muy dinámicas, que nos ayudaban a ver opciones diferentes de enseñanza y aprendizaje”

Por su parte, la evaluación de los aprendizajes se resignifica en la propuesta de la materia. Consideramos que la evaluación debe enmarcarse dentro de la evaluación formativa y así generar las condiciones para que podamos realizar ajustes en nuestras propuestas de enseñanza y que los estudiantes tengan la posibilidad de reflexionar y regular sus procesos de aprendizaje (Anijovich et al., 2004).

Por ello, definimos instancias de acompañamiento obligatorias para la elaboración del trabajo final integrador. Estas instancias se caracterizan por ser tutorías que se desarrollan en un segundo momento de cada clase. En las mismas se trabajan de dos modos, se realizan tutorías individuales con cada pareja pedagógica y se desarrollan intercambios grupales. En ambos casos, el foco está puesto en revisar los avances del trabajo final y que lxs estudiantes puedan realizar consultas. A su vez, la puesta en común de los avances favorece que cada pareja compare su propia producción con otras y así, reflexionen sobre aquello que lograron resolver y lo que todavía falta. En este sentido, las instancias de tutorías son sumamente valoradas por lxs estudiantes:

“Que las tutorías fueran obligatorias ayudaba.”

“Para el trabajo final hubo varias instancias de consulta y eso fue muy positivo.”

“Agradezco muchísimo el espacio de tutorías que establecieron, me pareció una guía muy apropiada, útil y beneficiosa para nosotres, porque, al menos en mí caso, logré incorporar conocimientos de una manera más significativa y abarcativa. Además de las tutorías (que definitivamente usaré en mis futuras clases), me llevo los aportes, las ideas, las clases y los instrumentos evaluativos que pensaban y planteaban mis compañeros...”

A modo de cierre

En el presente trabajo enfatizamos tres aspectos centrales que caracterizan a la propuesta de la asignatura que desarrollamos. El primero refiere a la clásica distinción entre teoría y práctica que la materia no presenta, aunque así aparezca en la oferta académica. El segundo aspecto aborda la importancia de diversificar los métodos de enseñanza para el desarrollo de la clase. El tercero refiere a la retroalimentación que tiene lugar en las tutorías y es valorada de manera positiva por lxs estudiantes.

Por último, creemos necesario mencionar que este modo de trabajo requiere de una mirada colectiva de la tarea docente, del trabajo en equipo. Dimensionar la posibilidad de planificar, evaluar, proyectar, armar las propuestas con un otro, colabora a que podamos llevar al aula la construcción colectiva del conocimiento.

Bibliografía

- Anijovich, R., Malbergier, M., & Sigal, C. (2004). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad*. FCE, Buenos Aires.
- Davini, M.C (2005): *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós, Cuestiones de Educación, Buenos Aires, Argentina.
- Encuestas de evaluación académica y docente realizadas en la UNGS. 2023.
- Siede, I (2007) “Hacia una didáctica de la formación ética y política” en Schujman, G. y Siede, I. (Comps.) *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. Buenos Aires, Aique.
- Steiman, J. (2018) *Las prácticas de enseñanza –en análisis desde una Didáctica reflexiva-* Buenos Aires: Miño y Dávila.