

La formación didáctica de los docentes en propuestas de educación superior a distancia: estrategias y dispositivos en UBA XXI.

Basabe, María Laura y Rodriguez, Camila.

Cita:

Basabe, María Laura y Rodriguez, Camila (2024). *La formación didáctica de los docentes en propuestas de educación superior a distancia: estrategias y dispositivos en UBA XXI*. 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/262>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/esz9/Ah0>



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>.

III Congreso Internacional de Ciencias Humanas “Dar forma a un futuro democrático: sujetos, saberes, instituciones”

Mesa N°5 “Enseñar en la Universidad: un tema didáctico”

La formación didáctica de los docentes en propuestas de educación superior a distancia: estrategias y dispositivos en UBA XXI

Laura Basabe lbasabe@uba.ar
Camila Rodríguez carodriguez@uba.ar
UBA XXI/UBA

Resumen

El trabajo se focaliza en el problema de la formación didáctica de las y los docentes universitarios. En particular, aborda la cuestión de la preparación de las y los docentes para la tarea de enseñanza en propuestas de educación a distancia, como es el caso del Programa UBA XXI, de la Universidad de Buenos Aires, que dicta las materias del Ciclo Básico Común de todas las carreras de la Universidad de Buenos Aires en modalidad virtual.

El trabajo repasa las ventajas y limitaciones de los dispositivos de formación más habituales: las “cátedras” como espacio de socialización de las y los docentes noveles y de transmisión de la experiencia acumulada por parte las y los docentes veteranos, y el formato “capacitación” mediante cursos de distinta extensión sobre temas de didáctica, y el acompañamiento de “asesores pedagógicos”, que conforman áreas dentro de las instituciones o figuras de apoyo dentro de las cátedras.

Finalmente, el trabajo deja planteada una perspectiva respecto de la contribución del conocimiento didáctico a las prácticas de enseñanza, y la responsabilidad de las y los especialistas en didáctica en las instituciones.

Palabras clave: cátedras; capacitación; enseñar; enfoque instrumental; universidad

La formación didáctica de las y los docentes en la universidad: ¿qué puede aportar la didáctica a las y los profesores?

A diferencia de otros niveles educativos, en la universidad el ejercicio de la docencia no exige una formación previa sistemática en cuestiones didácticas y la habilitación se basa en el dominio del campo de conocimiento. Pero la enseñanza implica también la capacidad de transformar ese conocimiento en un contenido a enseñar, en el marco de un trayecto con propósitos formativos dados por el plan de estudios, y poder establecer formas de mediación pedagógica entre ese contenido y las y los estudiantes, a través de experiencias de aprendizaje que permitan la comprensión por parte de otros.

Las y los docentes disponen de una base de conocimientos y creencias acerca de la tarea de enseñanza a partir de las cuales interpretan las situaciones, toman decisiones y actúan (Munby y otros, 2002; Clark y Peterson, 1989; Angulo Rasco, 1999). Estos saberes provienen de distintas

fuentes y se adquieren a través del tiempo en un proceso en el que convergen factores biográficos, sociales y culturales: la historia escolar, la formación académica, la formación en el puesto de trabajo, la propia experiencia docente, etc.

En el caso de las y los docentes universitarios, la formación sistemática en cuestiones didácticas en general se inicia con el ejercicio profesional, a través de distintos mecanismos.

- La “cátedra” constituye un espacio de socialización de las y los docentes noveles y de transmisión de la experiencia acumulada por parte las y los docentes veteranos, a partir de la elección mutua entre el maestro y el discípulo. En este caso, las prácticas de formación se desarrollan en el propio ámbito de producción y su dinámica se basa en la resolución de las tareas que se van enfrentando, de acuerdo con modelos de actuación preestablecidos. Se trata de un modelo de formación “artesanal”. El entramado entre trabajo como docente y formación va generando procesos fuertes de socialización, pero la formación responde a lógicas, que no necesariamente son objeto de reflexión (Ickowicz, 2002).
- Otra estrategia, más reciente, es el formato “capacitación”, mediante cursos y talleres independientes, o trayectos de formación completos, como “carreras docentes” desarrolladas desde la propia universidad o carreras de posgrado en docencia universitaria. En este caso, la formación se desarrolla en un contexto diferenciado al ámbito de trabajo, mediante la “curricularización” del conocimiento didáctico. Estos saberes (perspectivas, categorías de análisis, propuestas) pueden generar una descentración de la propia práctica y una mirada reflexiva sobre los modos habituales de hacer las cosas. Pero requieren un trabajo de transferencia a la propia tarea por parte de las y los docentes.
- Finalmente, el trabajo con “asesores pedagógicos”, especialistas en didáctica, que conforman áreas dentro de las instituciones o figuras de apoyo dentro de las cátedras. Al igual que en el primer caso, se trabaja en general a partir de las situaciones o modos de trabajo que los docentes problematizan (el empleo de una estrategia de enseñanza, el diseño de un material, la elaboración de un examen, el manejo de situaciones con estudiantes, etc.) en una relación directa con la propia práctica; pero la intervención de un especialista permite a las y los docentes eventualmente incorporar a la reflexión perspectivas y categorías de análisis, e incorporar nuevos instrumentos para la tarea.

En el caso de estrategias sistemáticas de formación pedagógica de las y los docentes, se confía en que el conocimiento didáctico contribuirá a la mejora de la enseñanza. Pero hay distintas perspectivas acerca del valor y el tipo de contribución que la teoría didáctica puede hacer a la práctica educativa.

En las aproximaciones “técnicas” se busca derivar de algún fundamento teórico reglas para guiar la práctica educativa. Recíprocamente, la práctica pedagógica se entiende como una actividad esencialmente técnica, susceptible de ajustarse a un modelo de definido previamente (Carr, 1990).

Desde las aproximaciones “prácticas”, en cambio, se cuestiona que una teoría pueda ofrecer un saber seguro a partir del cual dirigir la práctica educativa, porque cualquier teoría es parcial y esta debilidad debe ser compensada mediante un uso ecléctico —la utilización sucesiva o simultánea de diferentes teorías— (Schwab, 1973). La enseñanza se concibe como una actividad práctica, esto es, una forma de acción abierta, indeterminada, pero a la vez informada y comprometida con valores educativos. La utilidad de la teoría es mejorar la base de conocimiento que informa las decisiones en situaciones prácticas (Carr, 1990).

Entonces, la pregunta que una iniciativa de formación didáctica de las y los docentes universitarios debe responder es cómo brindar una plataforma, conceptual e instrumental, para la deliberación, la decisión y la actuación en el contexto de su práctica.

La formación didáctica de los docentes universitarios en una propuesta de educación a distancia: el caso de UBA XXI

El Programa UBA XXI es el programa de educación a distancia de la Universidad de Buenos Aires, creado en 1985, bajo dependencia de la Secretaría de Asuntos Académicos. Dicta las materias de primer año de las carreras en modalidad a distancia, a través de un campus virtual.

La docencia a través de entornos virtuales enfrenta, aun a las y los docentes veteranos, con la necesidad de desarrollar nuevas competencias para la enseñanza en un nuevo escenario, diferente al del aula física, con el cual están más familiarizados, al menos desde su experiencia como estudiante.

Desde el punto de vista institucional, resulta crucial diseñar estrategias y dispositivos para la formación de las y los docentes para la enseñanza en este contexto. Estas acciones no se agotan en el manejo de herramientas tecnológicas para la mediación de la relación pedagógica en la distancia, sino que requieren desarrollar en las y los docentes la capacidad de imaginar, diseñar, planificar y desarrollar una propuesta de enseñanza para un ambiente diferente.

En el caso de UBA XXI, se implementaron dos dispositivos orientados a la formación didáctica de las y los docentes:

- El primero consiste en *trabajo colaborativo entre las cátedras con especialistas en didáctica y tecnología educativa*. En cada materia se incorpora licenciados/as en ciencias de la educación, que acompañan a los docentes en el diseño y desarrollo de los cursos. En la etapa de diseño del curso, asisten a las y los docentes en la estructuración del curso a partir del programa analítico, en la elección de recursos didácticos, en la elaboración de los materiales, en la producción audiovisual, en el armado de las aulas virtuales. Durante el desarrollo de los cursos, acompañan en el seguimiento de la propuesta con las y los estudiantes.
- El segundo es un *espacio de formación y/o actualización en temas de didáctica y tecnología educativa* denominado “.XXI Lab – Prácticas innovadoras”. Se trata de encuentros sobre temas puntuales de didáctica y tecnología educativa, que son definidos en conjunto con las cátedras, a partir de aspectos de la tarea a mejorar o nuevas herramientas a explorar. Cada actividad es coordinada por un/a especialista en el tema, pero enfocado en las necesidades y características de la enseñanza en UBA XXI.

Esta estrategia para la formación de las y los docentes recupera las ventajas de los procesos de socialización propios de los equipos docentes de las cátedras. Mediante estos dispositivos no se busca implementar proyectos diseñados externamente, sino que cada equipo docente pueda construir una propuesta pedagógica con base en las tradiciones en la enseñanza de cada disciplina, sus experiencias, sus conocimientos.

A la vez, a partir del acompañamiento de especialistas, permite insertar una dinámica de análisis de las decisiones, de revisión de la plataforma de creencias, supuestos y saberes que orientan la propia práctica, de reflexión sobre los fundamentos y consecuencias prácticas de las alternativas, y de ampliación del horizonte de posibilidades.

Feldman (1999) denomina “enfoque instrumental” a la estrategia de ayudar a enseñar a partir del trabajo sobre propuestas prácticas, exitosas y viables como medio para reconstruir sus fundamentos, ampliar la base de conocimiento de las y los docentes.

En esta perspectiva, los aportes conceptuales e instrumentales de la didáctica constituyen una herramienta para identificar y buscar soluciones a los problemas que enfrenta la práctica docente y, al mismo tiempo, son un medio para la formación continua y el desarrollo profesional.

Conclusiones

A partir de la experiencia de UBA XXI se han puesto de manifiesto algunas cuestiones:

En primer lugar, el diseño de estrategias de formación de las y los docentes involucra una perspectiva respecto de la contribución del conocimiento didáctico a las prácticas de enseñanza, y la responsabilidad que asumen las y los especialistas en didáctica en las instituciones educativas.

En segundo lugar, los formatos de las acciones de formación no son simplemente un “medio”, sino que condicionan el alcance y el impacto sobre las prácticas de enseñanza.

Una tercera cuestión, es que se trata de decisiones que deben tomarse en contexto, en interacción con las necesidades, posibilidades, y restricciones de cada contexto.

Referencias bibliográficas

- Angulo Rasco, F. (1999). De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. En A. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz y F. Angulo Rasco (eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp.261-319). Madrid: Akal.
- Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes.
- Clark, C. y Peterson, P. (1989). Procesos de pensamiento de los docentes. En M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza III* (pp. 444-543). Barcelona: Paidós-MEC.
- Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires: Aique.
- Ickowicz, M. (2002). Universidad y Formación: las cátedras como espacio artesanal en la formación de los profesores universitarios. Recuperado en 15/8/2024, disponible en <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/4366>
- Munby, H., Russell, T. y Martin, A. (2002). Teachers' knowledge and how it develops. En V. Richardson (ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 877–904), 4.ª ed. Washington: AERA.
- Schwab, J. (1973). *Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum*. Buenos Aires: El Ateneo.