

LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA A 100 AÑOS DE LA REFORMA: LEGADOS, TRANSFORMACIONES Y COMPROMISOS. MEMORIAS DE LAS 2ª JORNADAS SOBRE LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA.

Los relatos de clase como estrategia evaluativa en el Seminario de Especialización en Docencia Universitaria acerca de problemáticas de enseñanza vinculadas a las ciencias exactas

- ❖ **MANCINI, VERÓNICA A.** | ro04@gmail.com
- ❖ **RAMÍREZ, STELLA, M.** | stellamramirez@gmail.com

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP. Argentina.

RESUMEN

La evaluación es sin duda una práctica compleja en todo proceso educativo, incluso en los posgrados. El presente trabajo se propone analizar el valor de los relatos de clases como estrategia evaluativa confeccionados por docentes universitarios que cursaron un seminario de Especialización en Docencia Universitaria en la UNLP y reflexionar sobre la utilidad de esta estrategia en la formación docente.

Se les propuso a los cursantes una actividad secuenciada iniciada con la escritura de un relato de clase que recuerden por su grado de interés y buenos resultados, posteriormente fueron expuestos para el debate y análisis conjunto. Finalmente debían revisarlos y repensarlos a la luz de la bibliografía trabajada en el seminario para construir la propuesta didáctica final como estrategia evaluativa.

Concluimos que los docentes valoraron positivamente el trabajo con relatos de experiencias, ya que les ha permitido reflexionar sobre el propio desempeño profesional y sobre el de sus compañeros, para reconstruir sus propuestas. Este tipo de experiencias favorecen revisar la propia acción, detectar problemas, cuestionar las concepciones previas para la toma de decisiones responsables y esto se reflejó claramente en las propuestas evaluativas finales entregadas. La instancia de coloquio final, sumado a la dinámica de trabajo interactiva en los seminarios, se consolidaron como espacios de retroalimentación efectivos.

PALABRAS CLAVE: Evaluación, Seminario Posgrado, Relatos de Clase, Enseñanza de las Ciencias.

INTRODUCCIÓN

La evaluación es sin duda una práctica compleja que forma parte de todo proceso educativo, incluso durante la formación de posgrado. En estos contextos las estrategias evaluativas no pueden reducirse a la aplicación de un instrumento o a la medición de variables, por el contrario requieren un posicionamiento teórico por parte de los docentes y esto la convierte en una práctica compleja (Perazzi y Celman, 2017). En principio, de ella depende la certificación y acreditación necesaria de los aprendizajes para la formación del profesional, en este caso en formación docente universitaria. El dictado del seminario Problemáticas de Enseñanza en campos disciplinares específicos: Ciencias Exactas, perteneciente a la Especialización en Docencia Universitaria (UNLP); está destinado a resignificar las prácticas pedagógico-didácticas de los participantes (docentes de unidades académicas vinculadas al campo de las Ciencias Exactas). Dos campos o saberes fundamentales dan marco al seminario: el conocimiento disciplinar obtenido durante la formación profesional y el conocimiento pedagógico–didáctico necesario para el diseño, puesta en marcha y evaluación de las prácticas de enseñanza universitaria. Este último es objeto de trabajo de las docentes del seminario.

Una de las estrategias de clase consistió en proponerles a los docentes la escritura de un relato de clase que hayan dictado el último tiempo, marcando los aspectos que hayan contribuido a su selección. Luego los relatos fueron comentados en clase por cada participante para ser compartidos y debatidos con los colegas pares. Durante los distintos encuentros del seminario (4 en total) se fue trabajando la bibliografía propuesta por las docentes responsables del seminario. La misma fue seleccionada partiendo de la idea que la formación de los docentes universitarios requiere un cambio significativo de frente a las nuevas perspectivas pedagógico-didácticas y a los avances científico-tecnológicos. Es por eso que se trabajaron en profundidad algunas consideraciones a tener en cuenta al momento de diseñar propuestas de enseñanza que puedan contribuir a la innovación en las aulas. En los nuevos contextos áulicos son

numerosas y diversas las variables a atender: Considerar las ideas que traen los estudiantes respecto a la temática a abordar, seleccionar problemas actuales y del entorno cotidiano, enseñar problematizando los contenidos, organizar equipos de trabajo, enseñar una ciencia en contexto y acorde con la epistemología actual, atender a la diversidad, entre otras (Ramírez y Mancini, 2017b).

La posibilidad de partir de los relatos de clase reales construidos por los propios docentes para luego revisarlos y repensarlos a la luz de la bibliografía del seminario para construir la propuesta didáctica final como estrategia evaluativa fue uno de los objetivos prioritarios de las clases y es objeto de análisis en este trabajo. Para Semprine y Repetto (2012) el relato consiste en reconstruir experiencias pedagógicas que permiten repensar las prácticas desde el rol del docente situado en distintos escenarios en su vida profesional y académica: docente-estudiante (ayudante), docente-graduado en el laboratorio de trabajos prácticos, docente-graduado en aula de seminarios, investigador científico y profesional. En este sentido, Fernández y Ramírez (2006:1) señalan que: *“La reconstrucción de una clase vivida, a través de un relato, tiene por finalidad promover la revisión y ampliación de las ideas e intuiciones de los alumnos acerca de la enseñanza, el ser profesor, el aprendizaje y la clase. El análisis de los mismos permite indagar y develar concepciones de enseñanza y aprendizaje que se transforman en elementos condicionantes de la tarea docente”*. Se reconoce la importancia no solo de contar historias sino también de interpretar estas narraciones que comprometen a las situaciones de enseñanza personales y llegar a decodificar lo que se expresa y decidir en función de ello. En la tarea del aula, como señala Alliaud (2011:104) *“quienes enseñan interpretan lo que sucede para, a partir de allí, resolver lo que es posible y deseable hacer en determinadas circunstancias”*. Es así como los docentes al *“narrar y leerse”*, pueden interpretar lo que va aconteciendo en los procesos de enseñanza-aprendizaje que organizaron y concretaron en su práctica, y desde allí tomar nuevas decisiones.

De esto emerge la necesidad de adoptar una posición reflexiva y autocrítica sobre el propio trabajo, a fin de reconocer aquellos puntos sobre los que es necesario actuar para lograr una mejora progresiva de la enseñanza.

Como objetivo, el presente trabajo se propone analizar el valor de los relatos de clases como estrategia evaluativa confeccionados por docentes que cursaron el seminario y reflexionar sobre la utilidad de esta estrategia de trabajo en la formación docente.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

La propuesta del seminario se desarrolla en 4 encuentros de ocho horas cada uno y contempla una variedad de estrategias, tanto individuales como en pequeños grupos. El mismo comprende cuatro núcleos temáticos:

1. Problemáticas de la enseñanza en el área de las Ciencias Exactas;
2. Dimensión Social;
3. Dimensión Epistemológica;
4. Dimensión Metodológica.

Los contenidos presentados en los 4 núcleos se orientan a alcanzar las competencias básicas vinculadas al rediseño de propuestas que permitan introducir cambios fundamentados en la enseñanza de los diferentes tópicos que conforman los múltiples espacios curriculares (Ramírez y Mancini, 2017c).

Cada núcleo temático es presentado a la clase utilizando situaciones problema, estudio de caso, preguntas guía para lectura, entre otras. Una vez finalizada cada actividad, los grupos intercambian sus producciones y debaten para extraer conclusiones.

Como se comentó anteriormente, una de las estrategias de trabajo en clase consistió en proponerles a los docentes participantes una actividad secuenciada. Inicialmente, se les solicita la escritura de un relato de clase, que recuerden por el grado de interés o motivación brindada a los destinatarios, marcando los aspectos que hayan contribuido a tal caracterización. Dichos relatos fueron expuestos en clase y analizados en conjunto. Posteriormente los alumnos realizaron la lectura y análisis progresivo del material bibliográfico seleccionado para el seminario: Zabala Vidiella, (2000), Gvirtz y Palamidessi (2010), Feldmann, (2010), Sanjurjo y

Vera (2003), Steiman (2007), entre otros. Estos autores ofrecen marcos teóricos innovadores que permiten la contrastación con las ideas iniciales.

La estrategia didáctica de la confección de relatos durante el dictado del seminario fue recuperada como propuesta de estrategia evaluativa, de este modo la instancia evaluativa aparece asociada al proceso y no como una instancia aislada. La consigna final de evaluación del seminario consistió en la elaboración de una propuesta didáctica, partiendo de la temática del relato elaborado, que incluyera en esta oportunidad una serie de ítems: marco referencial, marco didáctico, propósitos docentes, objetivos, temática o tópico con secuenciación de contenidos, marco metodológico, recursos, cronograma y evaluación (Steiman, 2007).

Entre los resultados podemos afirmar que a partir del análisis de los relatos iniciales y su comparación progresiva con el trabajo final se observa que estos últimos se enriquecen gracias a la lectura y análisis de los textos seleccionados, con intercambio entre los grupos de pares y los docentes responsables. Los Trabajos Finales (TF) fueron enumerados del 1 al 15 y de ellos se extraen fragmentos textuales para poner de manifiesto los progresos que se visualizan en su análisis en los siguientes aspectos:

1. Definición de una fundamentación clara y precisa basada en la consulta bibliográfica de los diferentes autores. Se observa un posicionamiento teórico que se manifiesta en algunas expresiones que se transcriben a continuación: *“Entendemos al conocimiento científico como una construcción interpretativa consensuada por la comunidad científica, que lejos de ser acabada y rígida, es susceptible de continuo perfeccionamiento (...), de allí, el conocimiento humano e individual resulta ser limitado y construido a través de la superación del error”* (TF1). Asimismo también se señala: *“El conocimiento es, para nosotros, la facultad de comprender y transformar la realidad que nos rodea. Es por ello que entendemos la enseñanza como la creación por parte de los docentes de un espacio de aprendizaje donde los estudiantes sean influenciados para querer aprender, se disponga de oportunidades para establecer vínculos sustantivos y no arbitrarios entre los conocimientos previos y los nuevos contenidos”* (TF4). *“En el marco de la formación profesional de nuestros futuros egresados, nos proponemos generar un espacio para discutir de manera apropiada acerca de los paradigmas conceptuales en torno a la “ idea” de labor científica, aproximándonos a una visión con carácter más*

colectiva y social de la ciencia, como así también para el desarrollo de actitudes y competencias tales como trabajo grupal, pensamiento crítico y reflexivo que son claves para el futuro profesional y ciudadano de los sujetos” (TF10).

2. Explicitación de un marco epistemológico didáctico y sociocultural que orientará el enunciado de los contenidos a tratar en la propuesta (marco que suele estar ausente en los relatos iniciales). Al respecto se resalta: *“cualquier versión del conocimiento que se formule en una situación de enseñanza solo es adecuada si ofrece a los estudiantes una real oportunidad para su adquisición, y esto depende de la posibilidad de relacionar el conocimiento nuevo con concepto previos o ideas conocidas” (TF2).*

“La organización epistémica de nuestras prácticas no pueden encuadrarse en una organización intradisciplinaria dado que la misma -tal y como se dicta en la actualidad- posee y establece vínculos con otras disciplinas y se ajusta más a un modelo multidisciplinario sin perder la identidad específica de las mismas” (TF3).

3. Las estrategias que definen la problematización de los contenidos. Se observa un cambio en la concepción de ciencia, de científico y de la metodología que subyace al relato. En tal sentido, se afirma que *“Decidir la metodología de enseñanza, la propuesta de actividades que se concretarán en la clase, resulta sustancial para lograr la asimilación de conocimientos y el desarrollo cognitivo de los estudiantes. Y dos cuestiones son necesarias para tener en cuenta: las características específicas del contenido y la diversidad de sujetos aprenden” (TF 3).*

Respecto al marco metodológico se propone *“enriquecer las clases teóricas de tipo magistral fomentando la interacción entre el grupo y el docente, partiendo de los conocimientos sobre los fenómenos a profundizar vistos en asignaturas de años anteriores y en hechos de la vida cotidiana, resaltando la perspectiva histórica y el avance del conocimiento en el tiempo”(TF5).*

4. La explicitación rígida de contenidos es reemplazada por una formulación de núcleos temáticos donde está presente el desarrollo histórico pero también la estructura, la función y la repercusión de la temática en la sociedad hoy. En este sentido se percibe a *“los contenidos como*

eje central del proyecto, siendo su selección una de las decisiones más importantes para garantizar la necesaria coherencia en el trayecto de formación” (TF1).

“La idea central es generar una instancia de vinculación, en lo posible, entre el tema propuesto y las diferentes unidades temáticas para lograr un enfoque sistémico e integrado del programa”. “La temática es pertinente a la formación y de interés para los alumnos debido a los avances científicos logrados en los últimos años. Ello constituye un rasgo diferencial que le permita a nuestros egresados mayores oportunidades” (TF8).

5. La evaluación se redefine en función de las lecturas realizadas. Se resalta *“(…) la importancia de la actitud dialógica, la emisión de juicios de valor acerca de las prácticas de enseñanza y de las prácticas de aprendizaje posibilitando la toma de decisiones para su mejora. Como instrumentos de evaluación se incluyen la resolución de problemáticas que simulen situaciones reales del propio campo laboral y la relación de categorías conceptuales” (TF6).*

“Consideramos que la propia evaluación de los alumnos es en sí misma una instancia de aprendizaje y es por ello que los alentamos a que se presenten y tomen a la propia evaluación como parte del aprendizaje” (TF8).

“Los criterios de evaluación de acreditación tenidos en cuenta están vinculados a la lectura de la bibliografía obligatoria, al análisis e integración de conceptos, al uso de vocabulario específico y a la toma de decisiones pertinentes ante situaciones problemáticas hipotéticas” (TF3).

Los criterios de evaluación que utilizamos los docentes del seminario para hacer esta valoración fueron acordados al presentar la propuesta evaluativa con los alumnos. Como principales criterios aparecen: el desarrollo de los diferentes componentes de la propuesta (Steiman, 2007) que reflejen la lectura y cita de los autores trabajados en clase; un avance significativo respecto del relato inicial producto de una reflexión crítica de los textos y por último la defensa oral de la propuesta en la que el alumno explicita parte de la reflexión realizada al comparar su estado inicial en el seminario, y sus avances respecto de la finalización del mismo.

CONCLUSIONES

Concluimos que la tarea docente implica reflexión e indagación permanente. Los profesionales en las aulas universitarias llevan a cabo su rol como reflejo, muchas veces, de sus propias biografías como alumnos de esa institución, respondiendo de este modo a sus trayectos, recorridos y estilos docentes acordes a los modelos con los que como alumnos fueron formados y se han identificado (Ramírez y Mancini, 2017c). Los docentes participantes del seminario valoraron positivamente el trabajo con relatos de experiencias, ya que dicha estrategia les ha permitido reflexionar sobre el propio desempeño profesional y sobre el de sus compañeros, considerando a los alumnos/profesores como colegas docentes que están en condiciones de analizar las prácticas de sus pares y a partir de allí, reconstruir potencialmente sus propuestas. Ello se define como un aporte didáctico muy valioso teniendo en cuenta que los destinatarios son especialistas en el campo de las ciencias exactas y naturales sin formación docente. Las estrategias de análisis y reflexión favorecen la posibilidad de revisar la propia acción áulica, detectar problemas, revisar y cuestionar las propias concepciones de enseñanza aprendizaje para tomar decisiones responsables y esto se evidenció claramente en las propuestas evaluativas entregadas por los seminaristas. Además los alumnos enriquecieron su vocabulario con terminología propia de la didáctica de las ciencias.

Consideramos que este tipo de actividades disminuyen la brecha entre los marcos teóricos propuestos por los diferentes autores especialistas en la didáctica, y las prácticas reales de los docentes en ejercicio; permite además, conocer y aplicar diferentes dimensiones de análisis acerca del rol docente.

La estrategia evaluativa utilizada, basada en la reconstrucción de clases vividas como un dispositivo metodológico, lleva a la toma de conciencia de la necesidad de recopilar, analizar y sistematizar los conocimientos didácticos disponibles, que son resultados de la abundante investigación a nivel nacional e internacional.

En coincidencia con los autores citados, incentivamos el uso del relato como la posibilidad de dar sentido a lo pensado, programado y llevado a cabo por los docentes, encontrando en los aportes de la didáctica herramientas para mejorar las prácticas áulicas universitarias a partir de la reflexión.

La instancia de coloquio final, sumado a la dinámica de trabajo interactiva en los seminarios, se consolidaron como espacios de retroalimentación que favorecen el aprendizaje en las aulas de grado y posgrado. Estos tipos de prácticas son formativas tanto para alumnos como para docentes, ya que la indagación, la reflexión y el intercambio mejoran las experiencias propias y por lo tanto son procesos asimilables a instancias de formación y profesionalización para todos los actores participantes (Perazzi y Celman, 2017).

BIBLIOGRAFÍA:

Alliaud, A. (2011). "Narración de la experiencia: práctica y formación docente". *Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, 19,2: 92-108.*

Feldman, D. (2010). "Didáctica General". Bs As: Ministerio de Educación de la Nación.

Fernández, M. y Ramírez, P. (2006). "Los relatos de experiencias escolares en la formación docente". *Revista Iberoamericana de Enseñanza 37,4.*

Gvirtz, S y Palamidessi, M. (2010). "El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza". Cap. 6. *La planificación de la enseñanza. Bs. As: Aique.*

Perazzi, M. y Celman, S. (2017). "La evaluación de los aprendizajes en aulas universitarias: una investigación sobre las prácticas". *Praxis Educativas, vol. XXI, nº3, pp. 23-31.*

Ramírez, S. y Mancini, V. (2017a). "Gestión de estrategias para transformar las prácticas en la universidad: reflexiones con docentes de ciencias exactas". *Primeras Jornadas Sobre Enseñanza y Aprendizaje en el Nivel Superior en Ciencias Exactas y Naturales. Fac. Cs. Exactas. UNLP, 29-30 de agosto de 2017. obre*

Ramírez, S. Y Mancini, V. (2017b). "Reflexiones acerca de algunas consideraciones para el diseño de propuestas didácticas en ciencias exactas y naturales en el nivel universitario". *Revista Trayectorias Universitarias. Volumen 3 Nº 5, 11-20. Versión Electrónica. Dponible en: <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/4310>*

Ramírez, S. y Mancini, V. (2017c). "Los relatos de clase como estrategia didáctica: Experiencia de intervención en el Seminario de Especialización en Docencia Universitaria".

Enseñanza de las ciencias, Núm. Extra (2017), p. 1-80, ISSN 2174-6486

Sanjurjo, I. y Vera M. (2003). "Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior". Rosario: Homo Sapiens.

Semprine, J. y Repetto, M.G. (2012). "Relato de una experiencia personal sobre la relación entre la docencia en un salón de trabajos prácticos con un grupo reducido de alumnos y la enseñanza en un aula con un grupo importante de alumnos". Congreso en Docencia Universitaria. UBA. Bs. As.

Steiman, J. (2007). "Más didáctica (en educación superior)". Buenos Aires: UNSAM Edita y Miño y Dávila Editores.

Zabala Vidiella, A. (2000). "La práctica educativa: cómo enseñar". Barcelona: Grao.