

¿Qué piensan, sienten y demandan hoy los docentes universitarios noveles?

Desafíos y propuestas

Mónica Astudillo
Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina
Alcira Rivarosa
mastudillo@hum.unrc.edu.ar

Políticas de formación de la docencia universitaria y de Nivel Superior
Informe de Investigación
Docentes, noveles, necesidades, demandas, formación

Resumen

La complejidad creciente de la vida universitaria y los compromisos que asumen las universidades en el desarrollo profesional de sus docentes obliga a una mirada crítica y atenta a las nuevas necesidades de quienes se inician en la docencia universitaria. Nuestro trabajo constituye una aproximación a las problemáticas que enfrentan docentes noveles de carreras de ciencias naturales y de ciencias humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto ⁽¹⁾. Aunque se trata de un estudio acotado, las entrevistas y encuestas realizadas a treinta docentes noveles permiten acceder a visiones y modos de hacer en la práctica, obteniendo valiosa información acerca de necesidades emergentes y demandas de acompañamiento y formación pedagógica.

Los resultados obtenidos muestran claramente las emociones e incertidumbres que atraviesan esta etapa de inicio profesional, a veces en soledad y otras con la ayuda de colegas cercanos; a la vez que dejan ver una cantidad y diversidad de iniciativas que ellos mismos emprenden en sus tareas cotidianas y que indicarían una motivación significativa frente a los desafíos de *formarse para formar* a los alumnos. Como conclusiones analizamos las implicancias del estudio en relación con estrategias de intervención, que aporten a una más sólida y efectiva formación docente universitaria, teniendo en cuenta esta etapa clave de iniciación en la profesión.

Abstract

The increasing complexity of university life and the commitments assumed by the universities in the professional development of their teachers requires a critical view to the new needs of those who start university teaching. Our work is an approach to the problems faced by novice teachers from Natural Sciences and Human Sciences at the National University of Río Cuarto ⁽¹⁾. Although this is a limited study, the interviews and surveys of thirty new teachers allow access to views and ways of

doing things in practice, obtaining valuable information about emerging needs and demands of support and teacher training.

The results clearly show the emotions and uncertainties of this professional stage, sometimes of loneliness and sometimes having the help of close colleagues. The results also show an important amount and variety of initiatives that they undertake in their daily tasks and indicate a significant motivation to meet the challenges of training for training students. As conclusions we analyze the implications of the study in relation to intervention strategies that contribute to a stronger and more effective university teacher training, considering this key initiation step in the profession.

Problema de estudio y referentes teóricos

La docencia universitaria viene siendo objeto de múltiples análisis y reflexiones no sólo en el campo de la pedagogía y de la didáctica universitarias (Astudillo, 2001; Pozo y Monereo, 2003; Lucarelli, 2009; Zabalza, 2009; Astudillo y Rivarosa, 2010), sino como una cuestión de interés de políticas públicas. Si bien la mejora de la calidad de la docencia es un proceso complejo se entiende que el papel del profesor, sus concepciones, formación docente y prácticas son determinantes en ella (Cid Sabucedo, Pérez Abellas y Zabalza Beraza, 2013). El lugar estratégico de la universidad para nuestra sociedad, en tanto institución formadora de las nuevas generaciones de científicos y profesionales, demanda una reflexión profunda acerca de sus fines y formas de trabajo al interior de la cultura universitaria, la configuración de la docencia y el protagonismo de los profesores. Debate atravesado hoy por políticas de evaluación y acreditación nacional e internacional que reclaman nuevos escenarios de formación y re-significación de las prácticas educativas. Por otra parte, nuestra universidad, joven en su desarrollo institucional (poco más de 40 años), atraviesa un momento de cambio generacional que no solo implica movilidad de sujetos, sino de conflictos y tensiones en relación a las posibles herencias sobre múltiples saberes al interior de áreas, cátedras y departamentos. Situación que demanda revisar crítica y políticamente la organización de las prácticas docentes y los nuevos escenarios educativos.

En el marco de lo que venimos diciendo el interés que nos movilizó a realizar este trabajo tiene su origen en nuestra experiencia en investigación educativa y formación docente en el campo de las ciencias en la UNRC, lo cual nos ha mostrado que los cambios en las prácticas se han producido en el marco de contextos y trayectorias que demandaron procesos de acompañamiento, evaluación y generación de nuevas propuestas formativas, en interacción con necesidades e intereses concretos, dando lugar a prácticas colaborativas de asesoramiento, revisión, escritura y sistematización de innovaciones (Astudillo y Rivarosa, 2010). En este sentido, sabemos que la

formación docente requiere un trabajo centrado en el cambio educativo, en la reflexión sobre la práctica y los problemas del conocimiento didáctico del propio campo disciplinar y que debe articularse necesariamente con el conocimiento práctico del profesor (Macchiarola, 2006; De la Barrera, 2007) a través de procesos de diálogo teoría-práctica y trabajo colaborativo. Pero también sabemos que como bien expresan Cid Sabucedo, Pérez Abellas y Zabalza Beraza (2013: 8) “la enseñanza universitaria venía caracterizada por una condición combinada de opacidad y discrecionalidad que permitía a cada quien hacer las cosas como mejor le pareciera”. En la actualidad contamos con nuevos escenarios: aulas virtuales, prácticas socio-comunitarias, tutorías, espacios transversales de innovación curricular, entre otros, que conviven con los espacios más tradicionales de la enseñanza universitaria. Por ello es relevante comprender las configuraciones emergentes de la docencia universitaria y atender a las demandas y necesidades de quienes se inician en ella.

Al respecto, usamos el concepto de *docente universitario novel* para referirnos a los profesionales que han egresado en los últimos años cinco años de una carrera universitaria y que se incorporan a la docencia, en calidad de efectivos o contratados. Aunque por definición se reconoce que se encuentran dando sus primeros pasos en la docencia, no se ignora que cada uno de ellos cuenta con una socialización primaria en la profesión, que proviene de su inmersión desde muy temprano en el sistema educativo. Se trata de un aprendizaje implícito, a través de la identificación con maestros y profesores donde van construyendo un modelo interno, producto de su propia historia como alumno. Este conocimiento de vida, la formación previa junto a las características de la cultura institucional a la que ingresa hacen de la iniciación a la docencia una etapa que no está libre de tensiones y conflictos, más allá del interés que despierta el ingreso al campo laboral. Se trata que de adaptarse a normas y aprender lenguajes, relaciones, conocimientos, nuevos roles debiendo adquirir, en un tiempo breve, un adecuado conocimiento, competencia e identidad profesional en (Imbernón, 1994; Marcelo, 2008). Desde este marco de referencia planteamos la investigación y en el próximo apartado nos referiremos a las preguntas y objetivos que la guiarán.

Preguntas y objetivos

Las preguntas centrales que orientaron la investigación fueron: ¿qué problemáticas acompañan al docente novel en su inicio profesional?, ¿qué piensan acerca de lo que tienen que saber y saber hacer en esta etapa?, ¿cuáles son los acompañamientos institucionales que se les ofrecen?, ¿cómo inciden estos acompañamientos en la percepción del mejoramiento del rol profesional?, ¿cómo se incorporan a la cultura institucional? A modo de hipótesis de sentido y como punto de partida consideramos que los docentes noveles presentan necesidades y demandas

específicas en los comienzos de su trayectoria profesional docente, que explorar y caracterizar sus necesidades y demandas de formación aportará a una mejor comprensión de la enseñanza en la universidad y su potencial mejora, que un estudio cualitativo y situado permitirá realizar interpretaciones plausibles acerca del sentido de esas necesidades y demandas en el contexto de la UNRC y que los resultados obtenidos serán útiles para la formulación de programas y proyectos de formación docente y asesoramiento pedagógico en la universidad.

En el marco de estas preguntas e hipótesis iniciales nos planteamos como objetivos generales 1) conocer las representaciones que docentes noveles de carreras de ciencias naturales y humanidades de la UNRC tienen sobre su proceso de socialización profesional y 2) caracterizar las necesidades y demandas de formación docente y acompañamiento pedagógico. Como objetivos específicos, nos propusimos: a) comprender características particulares del periodo de iniciación de los docentes noveles de carreras de ciencias naturales y humanidades en nuestro contexto, b) conocer cuáles fueron y son sus expectativas con respecto a la profesión docente, para indagar qué es lo que lo motiva y qué lo desalienta y c) proponer criterios y estrategias de acompañamiento pedagógico para el desarrollo profesional de docentes noveles de ciencias naturales y humanidades en nuestra universidad. Cabe señalar que si bien se trata de un estudio situado -en el contexto de algunas carreras y algunos profesores- creemos que es posible obtener información que contribuya a comprender mejor la complejidad de la iniciación en la docencia universitaria y formular propuestas para el desarrollo profesional de profesores noveles en universidades que transiten situaciones similares a las de nuestra universidad.

Metodología empleada

Se trata de un estudio cualitativo (Denzim y Lincoln, 1994) enmarcado dentro del paradigma interpretativo (Vasilachis, 2007). Se elaboraron dos diseños complementarios para obtener mayor riqueza de información. Uno, para la indagación en el ámbito de carreras de ciencias humanas, a través de la implementación de entrevistas en profundidad a una muestra conformada por catorce sujetos. Y el otro diseño, para las carreras de ciencias naturales, donde se delimitó una muestra de quince docentes, a cuatro se le realizaron entrevistas en profundidad y a los otros once sujetos se los indagó a través de encuestas on-line. Cabe señalar que se trató de diseños flexibles que permitieron atender a emergentes de las lógicas de trabajo, rutinas académicas, culturas profesionales propias de cada campo, que configuran tiempos y espacios particulares.

El primer paso consistió en un relevamiento y caracterización de los docentes noveles. La nómina quedó conformada por docentes efectivos, contratados y becarios de investigación, ya que

en nuestra universidad deben cumplir tareas de docencia equivalente a un ayudante de primera. En el ámbito de las ciencias humanas, los docentes noveles entrevistados corresponden a las carreras de Prof. en Cs. Jurídicas y Geografía y a Licenciaturas en Cs. Políticas, Cs. de la Comunicación, Filosofía, Geografía, Psicopedagogía, Educación Inicial e Historia. Las ciencias naturales, pertenecen a carreras de Prof. y Licenciatura en Cs. Biológicas y Química y Microbiología.

El análisis e interpretación de los datos se realizó a través de procesos de categorización y contextualización, de complejidad creciente. A continuación, compartimos algunos de los hallazgos principales del trabajo.

Discusión de los resultados: interpretaciones y propuestas

Dada la extensión de la tarea interpretativa-crítica de cada corpus de datos, se presentan sintéticamente algunos resultados obtenidos.

1- ¿Cómo vivencian los docentes noveles su iniciación a la docencia universitaria? Al respecto de esta cuestión en ambos grupos se encontró coincidencia en los siguientes aspectos: a) tener ansiedades y miedos es asumido como algo natural en esta etapa, a la que también se la vive con entusiasmo, b) las inseguridades más comunes se dan en relación al conocimiento en profundidad de los contenidos, a cómo organizar las clases y a cómo establecer vínculos adecuados con los alumnos, c) se considera que la experiencia en la práctica -el día a día- y la ayuda de los otros colegas son fundamentales para aprender a ser docente universitario.

“(…) el primer día estaba un poco nerviosa. (…) A su vez, estaba contenta porque iba a hacer una experiencia nueva y me gusta dar clases, tenía esa relación entre estos dos sentimientos” (E4:23) “Mi problema más importante es como armar una clase dinámica, que atrape a los alumnos en el tema y realizar actividades que les sean útiles para fijar los conocimientos y a la vez que sea una actividad llevadera para ellos” (C9:2). “Me motiva el futuro de los alumnos. Contribuir a su formación es una responsabilidad grande y un orgullo” (C4:5). “(…) obviamente uno busca ayuda, porque yo creo que te sentís totalmente vulnerable a una situación completamente nueva, te asusta el hecho de las preguntas que te van a hacer los alumnos, (…) he recurrido a quien más confianza tengo, a alguien que ha estado en una situación similar hace poco.(E2:11). Creo que las docentes que tuve me influyeron. Aquellos docentes que demostraban saber transmitir los conocimientos me llamaban mucho la atención (…) Yo creo que me influyó en mi vida como docente; intento poder transmitir de la misma forma los conocimientos”. (E1:5)

Es interesante señalar, además, que se perciben a sí mismos como docentes *comprensivos*, predispuestos a establecer vínculos de empatía y confianza con los alumnos, pero a la vez se sienten *autoexigidos* por la inseguridad en el manejo de contenidos, la falta de experiencia docente y la dificultad de entenderse con alumnos, a los que perciben difíciles de motivar o con actitudes distantes, lo que acrecienta su inseguridad a la vez que los motiva tratar de innovar en las clases.

2- ¿Qué creen que tienen que saber y saber hacer para ser docentes universitarios? También aquí encontramos resultados coincidentes en tres aspectos claves: a) dominar el contenido disciplinar es lo más importante que tiene que saber un docente universitario, b) conocer y usar herramientas metodológicas adecuadas en clase y c) realizar un gran esfuerzo de actualización, superación, innovación y reflexión.

“... saber, saber conceptual creo que esa es mayor exigencia... es una responsabilidad..” (D5:39) “A ver digamos, primero lo conceptual. Y capaz que van de la mano, pero hay que saber primero y después saber cómo...” (D6:45) Son muchas cuestiones por ahí la organización de la clase, en cuanto a la iniciación, a pararte frente al grupo (D7:49) “...te tenés que formar en saber hacer, en el sentido de las actividades que uno prepara. Yo creo que esto pasa por un saber más de procedimientos más procedimental, son requisitos (D9:67) “...es sumamente complejo estar ya sea en lo teórico o en lo práctico, como sujeto-docente-formador (hay que tener) una amplitud en la capacidad reflexiva y que después tenga los recursos y capacidades para hacer una bajada de eso...” (D3:33)

Junto a estas cuestiones mencionadas y con los matices propios de la pertenencia a diferentes carreras y campos disciplinares, se encontró que la formación pedagógica es vista mayoritariamente como algo instrumental y la innovación más ligada a la novedad de recursos y métodos que a una praxis de corte crítico, de ruptura epistemológica y de recreación metodológica.

3-¿Qué visión tienen sobre aspectos institucionales del trabajo docente? los principales problemas mencionados fueron: a) la dificultad de ingresar a la docencia -por la falta de cargos- y el desconocimiento de las funciones y responsabilidades de ser docente universitario, más allá de la enseñanza, y b) las tensiones para cumplir con las exigencias de formación de cuarto nivel junto a la responsabilidad de las horas de trabajo con alumnos.

“(...) lo que desalienta a los docentes noveles me parece es la sobrecarga que se les impone de responsabilidades” “Me desalienta la poca posibilidad de quedar como docente efectivo debido a los pocos cargos, concursos, que la universidad ofrece hoy” (C9:5). “Conocía poco; sabía que como docente teníamos la obligación de preparar los prácticos, solo sabía eso” (E1:4). “(...) el conocimiento que tenía era muy poco, lo vas adquiriendo después, yo creo que es algo que no debería ser así” (E2:12). “(...) me sentí autodidacta, yo iba interpretando todo, acompañada la verdad que no; en esto de cómo son las funciones lo fui adivinando, aprendiendo por mi sola”. (E3:21)

Al respecto, se pudo ver que la satisfacción con la tarea docente decae cuando se refieren a las condiciones laborales en tanto exigencias externas, nuevas tareas no conocidas y falta de información y acompañamiento para incorporarse a la cultura universitaria.

A modo de cierre y recapitulación del trabajo queremos poner énfasis en que para sostener lo conseguido hasta aquí y avanzar en la democratización de los procesos de innovación didáctica y curricular, se debe prestar especial atención a lo que necesitan y demandan los jóvenes profesionales, acompañándolos a través de instancias y dispositivos variados que capitalicen su

entusiasmo, amplifiquen sus mejores expectativas y propósitos, promuevan la reflexión crítica sobre sus saberes y creencias para ayudarlos en la construcción de su profesionalidad como docentes universitarios. La investigación muestra que los noveles se esfuerzan en conseguir lo mejor, en variar metodologías y recursos, observan y toman aquello que ven de bueno en sus colegas, pero que suelen hacerlo en soledad y que no estarían debidamente acompañados por asesoramiento pedagógico y formación docente. Cuestión que ellos mismos reconocen que necesitan y valoran positivamente.

Se requiere, entonces, apostar a una formación para hacer frente a situaciones controvertidas y dinámicas, articulando la formación disciplinar con la pedagógica-didáctica, a fin de construir un conocimiento crítico sobre las prácticas -en el marco de las realidades socio-históricas y políticas actuales- enmarcadas en cambios curriculares y de gestión, acordes con las necesidades actuales y de transformación social.

⁽¹⁾ Parte de esta investigación se sistematizó gracias a Lucila Alanis y Valeria Ducart en su Trabajo Final de Licenciatura en Psicopedagogía: “Representaciones sobre el proceso de socialización profesional de docentes universitarios noveles” (2012-UNRC) y a Florencia Menéndez en su Trabajo Final de Licenciatura en Psicopedagogía “Demandas y necesidades de formación en profesores noveles de carreras de ciencias naturales: estudio exploratorio” (2013-UNRC).

Referencias

- Astudillo, Mónica (2001) *Viabilidad Democrática en la Formación Pedagógica Universitaria*. Especialización en Docencia Universitaria. UNRC, Río Cuarto, Argentina
- Astudillo, Mónica y Rivarosa, Alcira (2010) Abordar la complejidad de la práctica docente universitaria: un desafío metodológico. *Revista Iberoamericana de Educación*. OEL.ISSN: 1022-6508.
- Cid Sabucedo, Alfonso; Pérez Abellas, Adolfo y Zabalza Beraza, Miguel Angel (2013) Las Prácticas de Enseñanza realizadas/observadas de los “mejores profesores” de la Universidad de Vigo. *Educación XXI*, 16 (2), 265-296. doi: 10.5944/educxx1.16.2.2643
- De la Barrera, Sonia (2007) Colaboración entre profesores: ¿Quién dice que es fácil?. *Colección de cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza universitaria*.5. Río Cuarto, Argentina: UNRC.
- Denzin, Norman y Lincoln, Yvonna (1994) *Handbook of qualitative research*. Sage Publications. California. Traducción Mario Perrone.
- Imbernon, Francisco (1994) *La Formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona:Graó.

Macchiarola, Viviana (2006) El conocimiento de los profesores universitarios. ¿De qué tipo de conocimiento estamos hablando? En *Colección de cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza universitaria*. 1(5). Río Cuarto, Argentina: UNRC.

Marcelo García, Carlos (2008) *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: OCTAEDRO.

Monereo, Carles y Juan Ignacio Pozo 2003 (Eds.) La cultura educativa en la universidad: nuevos retos para profesores y alumnos. En *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Síntesis.

Lucarelli, Elisa. 2009. *Teoría y práctica en la universidad. La innovación en las aulas*. Cap. 1. Editorial Miño y Dávila. Buenos Aires.

Vasilachis, Irene (2007) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa,

Zabalza, Miguel Ángel. 2009. Ser profesor universitario hoy. En *La cuestión universitaria*. 5. pp.

Retirado 10 de marzo de 2010

http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/grafica/articulos/imgs_boletin_5/pdfs/

Las concepciones alternativas de los estudiantes y la enseñanza de la biología en la carrera de Psicología

Eduardo Audisio
María Laura Ferrer
Ana Paula Verbauvede
Universidad Nacional de Rosario. Argentina
eaudisio@unr.edu.ar

Enseñar y aprender en el aula universitaria y de nivel superior
Informe de investigación
Concepciones alternativas, biología, psicología, cambio conceptual, aprendizaje significativo

Resumen

Este trabajo es parte de una investigación más amplia, enmarcada teóricamente en el constructivismo, que tiene como propósito contribuir a la mayor integración de los contenidos biológicos en la formación del psicólogo, en la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. En esta comunicación se presentan los resultados del estudio de las concepciones alternativas de los estudiantes acerca de contenidos estructurantes de la biología, considerando que