

El programa de cátedra como dimensión articuladora entre las actividades de docentes y alumnos en la universidad

Lydia Albarello*

María del Carmen Rímoli**

Alicia Spinello***

RESUMEN

Este artículo se inscribe en el marco del programa “Sujetos que aprenden y sujetos que enseñan en la Universidad. Descripción y análisis de las condiciones de un escenario específico” que se encuentra en desarrollo, conformado por proyectos complementarios en relación a las problemáticas educativas situadas en el escenario específico de la formación universitaria.

Uno de esos proyectos, “Actividades articuladas de docentes y alumnos. Representaciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula universitaria”, tiene entre sus propósitos caracterizar a los docentes y alumnos, analizando la relación entre ellos en el aula universitaria.

Fundamentalmente, se propone reconocer las “prácticas” que se despliegan en este contexto a partir de identificar las características que tienen las actividades articuladas del docente y del alumno en la trama de interacciones en que se produce el aprendizaje, considerando que, la incorporación del alumno a la universidad supone un proceso de aprendizaje que le permite apropiarse de los códigos y prácticas discursivas y de interacción que son específicos de esa organización. En este trabajo abordaremos el programa de cátedra como actividad articuladora entre docentes y alumnos.

Palabras claves: enseñanza, aprendizaje, docente, alumno, aula universitaria, programa de cátedra.

*Licenciada en Psicología. Profesora titular exclusiva. Miembro del Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (Argentina). Investigadora y miembro del Consejo Interno del NEES (Núcleo de Estudios Educativos y Sociales) Directora del Programa “Sujetos que aprenden y sujetos que enseñan en la Universidad. Descripción y análisis de las condiciones de un escenario específico” Directora del Proyecto “Actividades articuladas de docentes y alumnos. Representaciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula universitaria”. lydiatandil@gmail.com.

**Magister en Educación. Profesora adjunta exclusiva. Miembro del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (Argentina). Investigadora del NEES (Núcleo de Estudios Educativos y Sociales) Integrante del Programa “Sujetos que aprenden y sujetos que enseñan en la Universidad. Descripción y análisis de las condiciones de un escenario específico” Directora del Proyecto “Actividades articuladas de docentes y alumnos. Representaciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula universitaria”. mcrimoli@gmail.com

***Profesora en Educación Inicial. Profesora adjunta exclusiva. Miembro del Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (Argentina). Investigadora del NEES (Núcleo de Estudios Educativos y Sociales) Integrante del Programa “Sujetos que aprenden y sujetos que enseñan en la Universidad. Descripción y análisis de las condiciones de un escenario específico” Integrante del Proyecto “Actividades articuladas de docentes y alumnos. Representaciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula universitaria”. aliciaspinello@hotmail.com

The program of chair like dimension articulated between the activities of teachers and students in the university

Lydia Albarello*

María del Carmen Rímoli**

Alicia Spinello***

ABSTRACT

This presentation is part of the program “Subjects that learn and subjects that teach at the University. Description and analyses of the conditions of a specific scenery” that is now in development, with complementary projects related to the concern for educational problems situated in the specific scenario of university education.

One of these projects “Articulated activities of teachers and students. Representations of the processes of teaching and learning in the university classroom” has the purpose of characterizing the university teacher and student of our faculty, analyzing the relation between them in the university classroom.

Fundamentally, it’s purpose is recognize the “practices” that are displayed in this context from the identification of the characteristics that articulated activities of teacher and student have in the weft of interactions in which the learning is produced. In this work we address the academic program as articulator activity between teachers and students

Keys words: teaching, learning, teachers, students, university, academic program.

*Licenciada en Psicología. Profesora titular exclusiva. Miembro del Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (Argentina). Investigadora y miembro del Consejo Interno del NEES (Núcleo de Estudios Educativos y Sociales) Directora del Programa “Sujetos que aprenden y sujetos que enseñan en la Universidad. Descripción y análisis de las condiciones de un escenario específico” Directora del Proyecto “Actividades articuladas de docentes y alumnos. Representaciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula universitaria”. lydiatandil@gmail.com.

**Magister en Educación. Profesora adjunta exclusiva. Miembro del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (Argentina). Investigadora del NEES (Núcleo de Estudios Educativos y Sociales) Integrante del Programa “Sujetos que aprenden y sujetos que enseñan en la Universidad. Descripción y análisis de las condiciones de un escenario específico” Directora del Proyecto “Actividades articuladas de docentes y alumnos. Representaciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula universitaria”. mcrimoli@gmail.com

***Profesora en Educación Inicial. Profesora adjunta exclusiva. Miembro del Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (Argentina). Investigadora del NEES (Núcleo de Estudios Educativos y Sociales) Integrante del Programa “Sujetos que aprenden y sujetos que enseñan en la Universidad. Descripción y análisis de las condiciones de un escenario específico” Integrante del Proyecto “Actividades articuladas de docentes y alumnos. Representaciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula universitaria”. aliciaspinello@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

En primer lugar nos abocaremos a algunas de las indagaciones realizadas en el marco de uno de los proyectos que forman parte del programa: “Actividades articuladas de docentes y alumnos. Representaciones de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el aula universitaria”, que se plantea entre otros objetivos, observar y describir la modalidad de las interacciones que tienen lugar entre profesor y alumno y entre alumnos, en el trayecto de formación.

Fundamentalmente, se propone reconocer las “prácticas” que se despliegan en este contexto a partir de identificar las características que tienen las actividades articuladas del docente y el alumno en la trama de interacciones en que se produce el aprendizaje, en el aula universitaria.

Hemos recortado, de las múltiples interacciones posibles entre los actores involucrados, aquellas situaciones relacionadas con la formulación y el “uso” de los programas de diferentes asignaturas, ya que esta parece ser una instancia de encuentro entre docentes y alumnos, que define modalidades y formatos de interacción particulares en la Universidad.

Nuestra intención es recorrer preocupaciones y reflexiones en torno al sentido que asume la formulación y el uso de los programas que organizan las asignaturas universitarias, porque entendemos que esa instancia

se convierte en un instrumento de investigación del proceso de enseñanza y del proceso de aprendizaje, y se transforma, en un proceso integral que se incluye como parte del acto educativo

Entendemos la programación docente como un proceso de toma de decisiones que lleva a cabo el docente con el propósito de implicar a sus alumnos en un recorrido didáctico – disciplinar en un tiempo y espacio definido.

El profesor, especialmente en el ámbito universitario, cuando programa una asignatura, muchas veces, lo hace sin tomar conciencia que está desarrollando un proceso de toma de decisiones acerca de qué, para qué, por qué y cómo se desarrollará el aprendizaje de sus alumnos, para lo cual es necesario que organice su actividad de enseñanza. Tal como plantea Elisa Lucarelli (2003):

El aula universitaria, quizá como ningún otro espacio institucional revela con claridad cómo se atraviesan en las prácticas cotidianas, los aspectos intrínsecos a la formación, articulados con las otras funciones históricas de la institución, la producción del conocimiento y las relaciones que se establecen con el contexto social de que forman parte. Las acciones que desarrolla el docente en torno de la programación curricular, la enseñanza, la evaluación, sus formas relacionales con los estudiantes, manifiestan, cotidianamente, si se tiene en consideración o no, lo producido, tanto por la investigación disciplinar

sustantiva como por la investigación pedagógica, los problemas de la profesión y los avances en ese campo, así como la presencia explícita o no, de lo político, lo económico, lo social a través de las relaciones y las transferencias que se guardan con el entorno. (p 3)

El programa de cátedra

En este trabajo se analizan algunos programas vigentes en nuestra facultad, seleccionando ejes que pueden indicar posiciones de los sujetos en el aula universitaria. Para llevar adelante esta indagación, hemos seleccionado al azar, un programa de cada una de las siete carreras de nuestra Facultad, considerándolos como documentos básicos instrumentales que norman y orientan los procesos de enseñanza y de aprendizaje a nivel de aula.

El **primer eje** analizado se refiere a los estilos de programación que aparecen, entendiéndolos como estilos, los formatos que asumen, los componentes que se explicitan y a quién está dirigida la presentación.

El **segundo eje** está relacionado con las modalidades que asume la relación teoría – práctica en los documentos analizados, considerando organización de clases teóricas y prácticas, y práctica profesional futura

Y finalmente, el **tercer eje** de análisis se refiere a la explicitación de formas de

control del conocimiento que el docente indica, traducidas como instancias de evaluación previstas.

Análisis de programas de asignaturas universitarias

Con relación al **primer eje** planteado, se observa que, todos los programas analizados muestran una organización de contenidos desde lo disciplinar, presentando una estructura conceptual particular de su ámbito, estableciendo relaciones internas entre los contenidos seleccionados, pero en un solo caso, hay explicitación de los criterios de necesidad, relevancia y pertinencia de los mismos. Muy pocos de ellos presentan relaciones externas con otras disciplinas.

En cuanto al formato, la mayoría, tienen fundamentación teórica temática o de la propuesta didáctica, y sólo uno de ellos ubica la asignatura al interior del plan de estudios y sus posibles articulaciones horizontales y verticales, relacionadas con las incumbencias profesionales futuras.

En cuanto a los elementos o componentes curriculares, existe una variedad de selección de los mismos, sin embargo se destaca que en algunos de ellos no aparecen los objetivos o propósitos de la propuesta.

Todos los programas analizados cuentan con una propuesta mínima de bibliografía, lo que se observa, en

algunos de ellos, es que no se tienen en cuenta en la selección de los textos el rigor y la actualidad con los que se abordan determinados temas, la diversidad de enfoques y la posibilidad de confrontación entre distintos autores, teniendo en cuenta que esta debería ser, a nuestro entender, una premisa en la selección de bibliografía para la enseñanza en la educación superior.

Se señala en este eje un dato singular: ninguno de los programas analizados están dirigidos al alumno, en general los discursos –muchos de ellos en tercera persona-, parecen estar escritos para ser leídos por pares o para cumplimentar instancias académico-administrativas. Al respecto, podríamos suponer que el programa se convierte en un documento prescriptivo que hay que “aplicar”, y no como plantea Stenhouse (1991, p. 34) como “hipótesis o conjeturas que deben ser puestas a prueba por los profesores y los estudiantes”

Con relación al **segundo eje**, referido a los elementos que muestran indicios de la particular relación teoría- práctica decidida por el profesor, observamos que casi todos aceptan la división existente entre clases teóricas y clases prácticas, presentando un texto que se reitera: “el dictado de la asignatura se realizará a partir de clases teóricas y de clases prácticas”.

Sólo aquellas asignaturas definidas en el Plan de estudios como “teórico – prácticas”, mantienen esta categoría

para ambas instancias. Y además, en ninguna programación se explicita el sentido de las instancias prácticas, solo puede inferirse en una o dos propuestas cuando se indica la tarea del auxiliar docente a cargo de las clases prácticas.

Si consideramos que los componentes de la programación expresan formas de manifestar cómo se relacionan los momentos teóricos y prácticos que se suceden y alternan en la enseñanza, es interesante indicar que en estas propuestas de aprendizaje, se observa una vacancia relevante relacionada con la vinculación entre el proceso de selección de contenidos y la utilización de los mismos para la resolución de problemas prácticos de formación o de ejercicio de la futura práctica profesional.

Asimismo, no pudimos observar vinculaciones entre las acciones de investigación y las propuestas de actividades en el aula, en términos de incorporación de nuevos productos científicos al contenido de la asignatura, ya sea por la generación de espacios de aprendizaje de acciones propias del investigador, o por la participación de los estudiantes en los proyectos de investigación, que le permitirían construir conjuntamente los saberes específicos de la asignatura.

Con relación al **tercer eje** de análisis, que se refiere a las instancias de evaluación previstas, en todos los casos se observa que los exámenes parciales y finales se presentan como un instrumento de

calificación alejado de las propuestas metodológicas, y separado de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, entendiéndolo a la evaluación como acreditación. En este sentido resulta interesante realizar una distinción entre acreditación y evaluación, considerando la acreditación como la verificación de algunos resultados de aprendizaje previstos curricularmente y que se traducen en los programas como determinadas exigencias, atendiendo a un mínimo manejo de información por parte de los estudiantes. Lo que entendemos por evaluación se refiere a la comprensión de las situaciones que se dan en el aprendizaje, a los elementos que inciden en este proceso, en un intento de comprender las formas en que el estudiante aprende sin descuidar los contenidos y la calidad de lo aprendido. Tal como plantea Díaz Barriga (1998):

La evaluación requiere hacer un esfuerzo para comprender el proceso de aprendizaje individual y grupal, a partir de una concepción de la ciencia del hombre que reconozca los elementos que constituyen a estas disciplinas. El aprendizaje es un proceso cualitativo, es un bien simbólico y es una construcción desarrollada en procesos de contacto "intersubjetivo", lejos de los supuestos de objetividad que se asientan a través del positivismo.(p75)

El alumno y el programa de cátedra

Como se indica en el apartado precedente, el programa de cátedra

no es sólo un referente para el trabajo docente sino que debería constituirse en una herramienta para el aprendizaje de los alumnos. Es por eso que en esta oportunidad nos interesa completar estos conceptos con la opinión de los alumnos de nuestra facultad sobre el sentido y el "uso" que ellos asignan al programa de cátedra.

Para ello hemos diseñado una encuesta, que fue administrada al azar a alumnos de diferentes carreras de nuestra facultad. La misma estuvo orientada a indagar sobre: -materias que presentaron programa, - en qué momento del curso lo hicieron, - papel del docente en la presentación, - uso del programa a lo largo del curso, - información que contienen, - opiniones sobre cuestiones no contempladas en los programas.

La mayoría de los alumnos coincide en que no en todas las materias cursadas se presenta el programa y quienes lo hacen, lo entregan al inicio del curso.

Un dato interesante que marcan las encuestas es que son muy pocos los alumnos que sostienen que el docente analiza con ellos el programa de cátedra. -"En algunas de las materias que presentaron los programas fue una simple lectura del mismo, en muy pocas se profundizó el por qué de los contenidos"

-"Generalmente, no se analiza, algunos dan la información de que se encuentra en fotocopidora y no lo analizamos,

con muy pocos docentes lo hemos analizado”

Al realizar un análisis de las respuestas obtenidas sobre las formas en que utilizaron el programa a lo largo del curso (se le pide un orden de mayor a menor) todos los alumnos colocan en primer lugar “para organizar la bibliografía” y en segundo lugar, la mayoría, “para organizar el examen final”, señalando posteriormente otras opciones: “para realizar trabajos prácticos, como herramienta de información y como un recurso más”.

El aspecto más interesante, a nuestro criterio, que surge de los resultados de las encuestas, lo constituye el último punto que indaga acerca de qué otros aspectos debe contemplar un programa para orientar al alumno. Ante este requerimiento los alumnos, en general, solicitan que “se agregue el cronograma de clase con la bibliografía a utilizar”, “programación de las clases”, “relevancia de los temas más importantes”, “organización de la bibliografía utilizada y sugerencias de orden de lectura”, “mayores precisiones acerca de la evaluación”. En sus pedidos aparecen expresiones como: “fechas de exámenes a tiempo”, “fechas de entrega de trabajos prácticos”. Lo que indicaría la necesidad de contar con mayor información sobre instancias y formas de evaluación, entre otras cosas.

Una alumna plantea: - “En primer lugar creo que es importante que se respete el

programa en cuanto a su organización. Por otra parte creo que sería interesante que en los programas se plantee una jerarquización de la bibliografía, indicando cuáles son los textos centrales para cada unidad o aquellos que permiten una articulación de la materia.”

Algunas conclusiones iniciales

A través del análisis realizado desde los diferentes ejes, surge que los programas, más allá de la heterogeneidad de los campos disciplinares que abordan, evidencian no ser herramientas de trabajo puestas al servicio de la práctica pedagógica. Muestran cierta burocratización del ejercicio docente en lugar de apuntar permanentemente a la concreción de innovaciones que permitan al docente y al alumno llevar adelante actividades articuladas en el aula universitaria.

Coincidiendo nuevamente con Díaz Barriga (1998) cuando plantea que:

El programa del docente es su carta de presentación frente al grupo, es el resultado del trabajo profesional y del ejercicio de la dimensión intelectual de la docencia; es necesario ya que en esta profesión el docente es, finalmente, quien asume la responsabilidad de crear determinadas condiciones para favorecer el aprendizaje de los alumnos. Por medio del programa docente, cada maestro trata de desarrollar una serie de posibilidades profesionales; de esta manera, la actividad docente se convierte en un reto en el que es necesario experimentar, innovar y desarrollar ideas creativas. (p.82)

Sin embargo en la indagación realizada, tanto en el análisis de los programas de cátedra como en los resultados de las encuestas de opinión relevadas a alumnos universitarios, esta herramienta pedagógica no parece ser un elemento articulador entre los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje, ya que no favorece la comprensión de significados compartidos.

El docente, a la hora de diseñar su programa, no parece tener en cuenta que el estudiante debe ir apropiándose de cada tema, intentando búsqueda de datos, explicaciones, justificaciones, información desde el marco general que ofrece el programa como una herramienta válida, articuladora del proceso a largo de todo el curso.

Así, el programa de cátedra en el aula universitaria, no se constituye en una actividad articulada, como parte de una construcción colectiva de transmisión y construcción de conocimientos. El programa de cátedra tal como se lo concibe y utiliza es parte de una pedagogía prescriptiva y verticalista, en la que el profesor lo concibe sólo como un recurso material, sin considerar

demasiado las actividades que significan ponerlo en práctica durante el curso, con presencia en todo el proceso y sujeto a modificaciones en función de la evaluación de la situación de enseñanza – aprendizaje.

Consideremos entonces que promover la construcción de estructuras de contenidos es algo que va más allá de los problemas de acreditación, el desarrollo de las estructuras conceptuales no es asimilable a la resolución de un examen, sino a las actividades desarrolladas en el aprendizaje desde una perspectiva integral.

Estas primeras aproximaciones al tema del programa de cátedra como una actividad articulada contribuyen a esclarecer algunos aspectos de este campo problemático, a la vez que se presentan como una puerta de acceso al planteo de interrogantes y al desarrollo de nuevas líneas de reflexión e indagación en torno a las cuestiones aquí planteadas, a fin de continuar las investigaciones en esta área, lo que se constituye en un espacio de conocimiento que habrá que seguir profundizando.

Referencias Bibliográficas:

- Albarello, L.; Rímoli, M; Spinello, A. (2005). “*El profesor universitario y el alumno avanzado*”. Ponencia presentada en las IV Jornadas de Investigación en Educación. Ciudad de Córdoba, Argentina. Agosto 2005.
- Anjovich, R. (2005). “*Estrategias de aula: enseñar y aprender*”. FLACSO. V.word.
- Baquero, R. y otros (Albarello, Rimoli, Spinello..) (1996). “El alumno ingresante a la universidad. Un abordaje psicoeducativo”. Revista *Espacios en Blanco*. Serie Indagaciones 3-4.NEES. Ciudad de Tandil. Pcia. de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Humanas. UNCPBA.
- Bicecci, M. (1993) “Transmisión del saber. Discurso universitario. Discurso pedagógico”. Revista *Perfiles Educativos*, 60, abril-junio. Méjico: UNAM-SSA.
- Díaz Barriga A. (1998). *Didáctica y currículo. Convergencias en los programas de estudio*. México. Paidós.
- Fairstein, G. (2005). “*Teorías del aprendizaje y teorías de la enseñanza*”. Buenos Aires: FLACSO.
- Finkelstein C. (2006, junio). “*Innovación y la transformación de las prácticas de enseñanza: un desafío para el docente universitario*”. Buenos Aires: UFSM, Br. ANPED-RS.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la educación superior*. Buenos Aires: Paidós, Educador.
- Lucarelli, E. (1994). *Teoría y práctica como innovación en docencia, investigación y actualización pedagógica*. Cuadernos del IICE Nº 10. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras.
- Lucarelli, E. (2003). *La programación curricular en el aula universitaria. Un desafío para el docente*. Buenos Aires. Ficha de capacitación.

- Lucarelli, E. (comp.) (2000). *El asesor pedagógico en la Universidad. De la teoría pedagógica a la práctica de la formación*. Buenos Aires: Paidós Educador
- Salinas, D. (1989). ¿“Qué es eso llamado Currículum?” En *Currículum, racionalidad y discurso didáctico*. Madrid: Ediciones Morata
- Steiman, J. (2004). “¿Qué debatimos hoy en la didáctica? Las prácticas de enseñanza en la educación superior”. Serie *Cuadernos de Cátedra*. Buenos Aires: Jorge Baudino-UNSAM.
- Stenhouse, J. (1991). *Investigación y desarrollo del Currículum*. Madrid: Ediciones Morata.