

## II CONGRESO METROPOLITANO DE FORMACIÓN DOCENTE

**Título:** *La enseñanza en equipo en las prácticas de la formación docente*

**Autoras:** *Marta García Costoya*<sup>1</sup> \*\*

**Eje:** *Pedagogías de la formación en el nivel superior*

**Tipo de trabajo:** *Relato de experiencia*

**Palabras clave:** *prácticas de enseñanza, pareja pedagógica, tutoría, enseñanza en equipo, oficio docente.*

### Resumen

En este trabajo presentamos el relato de una experiencia de enseñanza en equipo o, como habitualmente se conoce, en pareja pedagógica llevada a cabo por la cátedra de Didáctica especial y Residencia del Profesorado de Nivel Medio y Superior en Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

En ella se intenta la implementación de un prácticum para las prácticas de enseñanza que permita resolver dos de las tensiones propias de las pedagogías de la formación docente: entre lo individual y lo grupal, por un lado, y entre la reflexión y la “buena receta”, por otro.

Se describe el diseño del mismo y los instrumentos utilizados para definir el encuadre del trabajo colaborativo en equipos de enseñanza, así como el proceso de tutoría y acompañamiento de los practicantes en sus primeros desempeños enmarcados en una concepción de transmisión del oficio como la plantea Bourdieu (1995): “Hay que saber convertir los problemas muy abstractos en operaciones científicas completamente prácticas, lo cual supone una relación muy especial con lo que se suele llamar 'teoría' o 'empiría'. (...) así, intento aportar la experiencia obtenida con

---

<sup>1</sup> García Costoya, Marta: Profesora Adjunta a cargo de Didáctica especial y Residencia, Profesorado de Nivel Medio y Superior en Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

<sup>1\*\*</sup> Con la colaboración de Marcela Benegas, Profesora Adjunta ad honorem de Didáctica especial y Residencia, Profesorado de Nivel Medio y Superior en Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

base en todos mis tanteos y errores pasados.”

La experiencia que presentamos se desarrolla en la materia Didáctica especial y Residencia del Profesorado de Nivel Medio y Superior en Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, UBA. Los planes de los profesorados de la Facultad incluyen el cursado de seis materias, de las cuales cinco son cuatrimestrales y comunes a todos ellos y sólo esta materia, de duración anual, es específica según la formación de grado de los cursantes.

A diferencia de los otros profesorados de esta Facultad, en los cuales muy probablemente los contenidos de las asignaturas que el título docente los habilita a dictar forman parte de su carrera de grado, no es así en el caso de los Licenciados en Trabajo Social, por lo cual nuestros alumnos se ven en cierta forma “obligados”, como propone Fenstermacher (1989), a ser estudiantes de las disciplinas o campos de referencia de los contenidos escolares y, también, de la enseñanza. A su vez, en forma similar a los otros profesorados, nos encontramos con que el tiempo asignado a la práctica docente es muy escaso para lo que requeriría una formación adecuada en el oficio. En función de ello, intentamos brindar la mayor cantidad de oportunidades para una buena formación en prácticas de la enseñanza, siendo plenamente conscientes de que éstas no constituyen la totalidad de la práctica docente aunque sí su núcleo.

En un trabajo anterior (Benegas, M. et al.:2009) presentamos la organización de la materia, de duración anual, en cada uno de los dos cuatrimestres, de estructura muy diferente entre sí, que reponemos brevemente aquí.

Durante el primer cuatrimestre, los estudiantes asisten a los teóricos y, en los prácticos se desarrollan propuestas de análisis, reflexión y producción vinculadas a la programación de la enseñanza, sus componentes, su sentido y utilidad. Ponemos un énfasis especial en el análisis y reflexión sobre propuestas de actividades para diferentes asignaturas, los recursos que se utilizan y las operaciones de pensamiento que se busca promover en los estudiantes (Raths, 1991) a través de ellas. A partir de las propuestas presentadas en los prácticos, van elaborando un portafolios con

trabajos relacionados con las diversas instancias de la programación de la enseñanza que incluye, al finalizar, la planificación de una secuencia de tres clases sobre contenidos presentes en alguna de las asignaturas que pueden dictar en el nivel medio. Esta secuencia es presentada al grupo de compañeros, explicando y justificando las decisiones tomadas tanto en lo atinente al recorte de contenido propuesto, como la los propósitos de la enseñanza, los objetivos de aprendizaje planteados, las actividades y recursos seleccionados o diseñados y la evaluación.

En forma paralela, desarrollan dos trabajos de campo. El primero de ellos consiste en la observación de dos clases consecutivas en el nivel superior (sea universitario o terciario), su registro y análisis a la luz de la bibliografía trabajada tanto en teóricos como en prácticos. El segundo trata de cumplir con lo que Diker y Terigi (1997) identifican con la etapa 1 de una secuencia de formación para las prácticas docentes: el trabajo de campo.

No contamos con centros de prácticas como hasta hace poco tiempo tenían en Uruguay (Rodríguez Zidán, E. y Grilli Silva, J., 2012), donde los futuros profesores puedan ir haciéndose cargo progresivamente de todas las tareas que hacen a la práctica docente. Este trabajo de campo se realiza en las instituciones educativas y en los cursos en que luego llevarán a cabo sus prácticas de la enseñanza y consiste en la observación de por lo menos dos clases dadas por el profesor de la asignatura (suelen ser más) auxiliados por una guía de observación didáctica, amplia en sus términos, que procura focalizar en “las cuestiones sobre las que interesa volcar la atención y una definición de los criterios de análisis que se seguirán” (Diker, G. et al., 1997:249) para lo cual uno de los insumos es la guía para observar la organización de una clase propuesta por Frigerio, Poggi y otros (1992). El trabajo incluye también una entrevista al docente, al Director/a de la institución y a un alumno. De todas estas instancias producen registros (para lo cual los trabajadores sociales son particularmente buenos) a partir de los cuales, luego, realizan un trabajo de análisis.

Durante el segundo cuatrimestre, se “prueban” como profesores, desarrollando en cinco clases los contenidos asignados por el profesor del curso. En esta etapa, participan en un *practicum*: “en un contexto que se aproxima al mundo de la práctica, los estudiantes aprenden haciendo, aunque su hacer a menudo se quede corto en relación con el trabajo propio del mundo real. Aprender haciéndose cargo de proyectos

que simulan y simplifican la práctica, o llevar a cabo, relativamente libre de las presiones, las distracciones y los riesgos que se dan en el mundo real al que, no obstante, el practicum hace referencia” (Schön, 1992).

En el diseño de este practicum, las integrantes de la cátedra enfrentamos, sobre todo, dos de las tensiones que Davini identifica en la formulación de una pedagogía de la formación docente (Davini,C., 1995):

entre el individuo y el grupo: “Si bien el aprendizaje es un resultado individual, el contexto del estudio sobre la práctica implica un trabajo en la esfera de lo grupal. (...) La tarea docente se ha ido desarrollando en el marco de la actual organización escolar como una tarea individual, y aun solitaria. (...) Sería necesario pensar otra organización del trabajo en las escuelas. (...) Pero, entretanto, los programas de formación (...) deberían priorizar los procesos comunicativos, los trabajos colectivos, la revalorización de los espacios de aprendizaje comunes y la construcción del conocimiento compartido.(...) el trabajo reflexivo grupal sistemático en situaciones en las que hay que poner en juego el juicio y la decisión es la base indispensable para fortalecer la acción futura o presente de los docentes.” (Davini, 1995:129-131)

entre la reflexión y la buena receta: “El punto de esta tensión reside en la integración de la reflexión y la ‘buena receta’ que oriente el análisis y *los criterios de acción, discuta y exprese sus supuestos y permita al docente decidir entre alternativas y comprobar resultados.*” (Davini, 1995:131-132, en itálica en el original)

Respecto del primer punto de tensión, hasta el año anterior, en esta etapa los estudiantes concurrían a una tutoría semanal de tres horas durante la cual se trabajaba sobre las planificaciones de cada uno y la reflexión sobre la “puesta a prueba en aula”, promoviendo un trabajo colaborativo en que todos los integrantes de cada grupo de tutoría pudieran realizar aportes. No obstante, esto dependía mucho de las características de los integrantes de cada grupo en particular y resultaba, para nuestro gusto, poco fecundo en cuanto a las posibilidades de reflexionar sobre la práctica desarrollada en tanto los insumos para ello eran el registro de cada practicante (les solicitamos que lleven una “bitácora” de su proceso) y la devolución nuestra como tutores. A su vez, nos resistíamos a proponer el trabajo en parejas pedagógicas debido básicamente a que, por un lado, no suelen encontrarse buenas caracterizaciones concretas sobre cómo llevarlo a cabo (sí hay muchos trabajos que

enfatan sus múltiples beneficios) y, por otro, no es la modalidad de trabajo habitual todavía en las instituciones escolares, tal como lo plantea Davini.

No obstante, y dado que la tensión existe, este año intentamos resolverla proponiendo un practicum en el cual los estudiantes trabajarán de a dos, tratando de llevar adelante una enseñanza en equipo. De las cinco clases que acordamos con los profesores de los cursos, cada uno de los practicantes daría dos y una en conjunto. Las profesoras de práctica/tutoras observaríamos una individual y la conjunta. Cabe aclarar aquí que, desde el inicio, la distribución de las vacantes que la cátedra gestiona en diferentes instituciones educativas la realizan los propios estudiantes en una negociación colectiva y conjunta de la cual nos entregan las planillas completas. Esto no ha ocasionado nunca problemas, muy probablemente por la actitud y las prácticas de por sí colaborativas propias de la formación de grado de nuestros estudiantes. De igual forma ocurrió esta vez: los equipos de enseñanza o parejas pedagógicas se formaron según las disponibilidades horarias de los estudiantes más que según afinidades o amistades previas.

En nuestra búsqueda de criterios concretos para orientar, analizar y evaluar este proceso, nos resultó útil un informe publicado en el Boletín del Centro para la Enseñanza y el Aprendizaje de la Universidad de Stanford, titulado “La enseñanza en equipo: beneficios y desafíos” (Leavitt, M., 2006), en el cual los “desafíos” están presentados a modo de un decálogo de acciones a realizar, tanto en los momentos de planificación como en la conducción de las clases.

Para encuadrar el trabajo, traducimos el texto que es muy breve y lo presentamos a los estudiantes para su discusión grupal proponiéndoles que analizaran cuáles de estos principios consideraban pertinentes para la tarea que realizarían, cuáles no se aplicaban a la situación, qué modificaciones introducirían. De la puesta en común, quedaron ocho de los principios propuestos en el texto y uno agregado por ellos. Para el encuentro siguiente, elaboramos una rúbrica redactando cada uno de los principios como categorías (planificación conjunta, asistencia a las clases del compañero, referencia a las intervenciones del compañero, intervenciones sin estar a cargo de la clase, asistencia a los encuentros de tutoría, tipo de participación promovida en los alumnos del curso, etc.) y estableciendo un gradiente de cuatro niveles de cumplimiento.

En el encuentro siguiente, les presentamos el formulario de la rúbrica y un ejemplo completo de otra, referido al trabajo colaborativo. Les solicitamos que, por grupos, redactaran la descripción breve de cada uno de los niveles o grados de cumplimiento. Realizamos la conciliación de las diferentes propuestas y lo ofrecimos una última vez para corroborar si estaban representados los diferentes aportes, si consideraban que había que modificar algo y si estaban de acuerdo con este instrumento para enmarcar y evaluar el trabajo que cada uno realizara dentro del equipo de enseñanza. De este proceso, surgió un encuadre claro y pertinente para la tarea.

Esta consiste en la planificación conjunta de toda la secuencia de clases a desarrollar, la elección de cuáles darán en forma individual, alternándose, y cuál en forma conjunta, e incluye el registro de observación de la clase del compañero como insumo para la reflexión posterior, junto con el registro propio del practicante a cargo, sobre lo que allí ocurrió, su distancia con lo planificado, las razones para ello, los ajustes que habría que realizar y, sobre todo, los aciertos o logros en el desempeño.

Al cierre de este trabajo, la mayoría de los equipos ya han transitado la mitad de esta experiencia y, no habiéndola evaluado aún en su desarrollo completo, sí hemos registrado algunos aspectos positivos de la misma:

la riqueza de las planificaciones es mayor que en años anteriores y la fundamentación para cada una de las decisiones tomadas es más pertinente, al igual que los recursos seleccionados y el tipo de actividades diseñadas.

han logrado plantear de entrada un recorte y secuenciación de los contenidos que antes seguía un proceso mucho más fragmentado.

la reflexión sobre lo ocurrido en el aula, a partir del registro de observación del compañero y la propia bitácora así como de la devolución que realizamos la tutoras, está resultando más interesante y fructífera en cuanto a identificar las “razones prácticas” que subyacen a tal o cual decisión tomada y su pertinencia o no respecto de los propósitos planteados.

los estudiantes manifiestan que, si bien la situación de pararse frente a un grupo de alumnos y dar la clase no se enfrenta sin nerviosismo, una vez que “arrancaron” lograron disfrutarla. Para la cátedra es sumamente importante este aspecto.

Respecto del segundo punto de tensión, entre la reflexión y la “buena receta”,

consideramos nuestra tarea como la transmisión de un oficio en el sentido que propone Bourdieu: "...no existe otra manera de adquirir los principios fundamentales de una práctica (...) como no sea practicándola con la ayuda de algún guía, (...) quien dé el ejemplo y corrija enunciando, *en la situación*, preceptos directamente aplicables *al caso particular*." (Bourdieu:1995,163, itálicas en el original). En las tutorías, tratamos de que la planificación se constituya en un trabajo de diseño (Diker et al:1997, 251) de secuencias para la enseñanza en el cual las profesoras de práctica nos involucramos también, con nuestras sugerencias o preguntas, desde nuestro "saber práctico" didáctico y que, en este contexto, muchas veces debemos explicitar(nos). Estamos aprendiendo mucho.

### **Bibliografía citada**

Benegas, M. y García Costoya, M. (2009). *Enseñar el oficio. Las prácticas y la residencia en la formación docente*. Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Bourdieu, P. (1995). *Transmitir un oficio*. En Bourdieu, P. y Wacquant, L., *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo

Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós

Leavitt, M. C. (2006). Team teaching: benefits and challenges. *Speaking of Teaching*, Vol 16, Nº 1. The Center for Teaching and Learning. Stanford University.

Raths, L. E. y otros (1991). *Cómo enseñar a pensar. Teoría y aplicación*. Buenos Aires: Paidós.

Rodríguez Zidán, E. y Grilli Silva, J. (2012). *Transitar hacia la profesión docente: la pareja pedagógica como dispositivo en la formación inicial de profesores para la educación media en Uruguay*. III Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia, Santiago de Chile:

Universidad Autónoma de Chile.

Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.