

Prácticas pedagógicas y trayectorias formativas  
en el campo de la formación docente universitaria en Educación Física

Autoras:

Prof. Marisa Fernández (CRUB-UNCo)

Prof. Norma López Medero (CRUB-UNCo)

Resumen

En el siguiente trabajo se presenta el proyecto de investigación -en etapa de finalización- "Educación Física y formación docente: trayectos formativos y prácticas pedagógicas" desarrollado en el Centro Regional Universitario Bariloche dependiente de la Universidad Nacional del Comahue. Dicho proyecto aborda de manera focalizada las prácticas pedagógicas instaladas en los primeros años de la carrera Profesorado en Educación Física, en tanto factores de la trama intrainstitucional que impactan en las trayectorias formativas universitarias y condicionan la continuidad o el abandono de las mismas.

Sin dejar de situar esta problemática en el actual contexto y sin olvidar aquellos aspectos que hacen referencia a los/as propios/as estudiantes, es posible afirmar que en la actualidad las prácticas docentes universitarias son interpeladas por las formas que adoptan las trayectorias educativas de los/as estudiantes. La incorporación de grupos sociales tradicionalmente excluidos del sistema, no significó la democratización del mismo y la antigua selección académica en el ingreso, pareciera haberse trasladado al interior del trayecto formativo. El significativo incremento de la matrícula del nivel, generado a partir de la implementación de políticas de diversificación institucional durante la década del 90 provocó, al mismo tiempo, un aumento significativo en las tasas de abandono en los primeros años de estudio.

En este sentido, el proyecto procura indagar desde y en el propio campo de la Educación Física, las prácticas pedagógicas cotidianas, desentrañar sus modos particulares de producción, abordar sus lógicas y rasgos distintivos desde una lectura integradora en busca de sentidos y significados propios y específicos. El análisis se efectúa a partir de la articulación de dimensiones referenciales definidas provisoriamente como "el saber específico de la educación física", incluyendo sus formas de construcción; "el saber enseñar", es decir los principios, criterios y formas de enseñanza, los fines y valores de las prácticas, las condiciones y procesos que conforman la enseñanza, considerando las formas de producción de esas prácticas y el "saber institucional" que no se circunscribe y limita al estudio de las características y condiciones institucionales o locales, en este caso el contexto de la formación universitaria, sino que se extiende a otros conocimientos que inciden en la enseñanza, como lo son las políticas del estado, la legislación vigente, las tradiciones locales.

Se propone un diseño de enfoque progresivo (Goetz y Lecompte, 1988) que permite ir reconfigurando los focos de estudio a lo largo del proceso de investigación, atendiendo a la

significación y al sentido del trabajo y permitiendo la modificación del esqueleto diseñado previamente.

En el trabajo se exponen algunas categorías construidas de acuerdo con regularidades, recurrencias y discontinuidades registradas en observaciones de clases, análisis de programas de cátedra y entrevistas grupales vinculadas con aquellos factores de la trama intrainstitucional que preocupan especialmente, como la no explicitación de lo que la cultura académica demanda, las prácticas docentes tradicionales y la naturalización del éxito y del fracaso, sin desconocer la incidencia de la proporción docente-alumno y la disponibilidad de espacio y tiempo. En el análisis se seleccionan intervenciones docentes que explícita y sistemáticamente propician la integración de los estudiantes al nuevo modelo organizativo y curricular desde el ingreso a la vida universitaria y ofrecen información valiosa para la asunción del oficio de estudiante y la supervivencia en el ámbito universitario, tomando como un indicador el rol que asumen los equipos de cátedra en el proceso de socialización en hábitos estudiantiles

Los primeros resultados permiten registrar en las prácticas pedagógicas algunos dispositivos que funcionan como andamiaje de las trayectorias así como del proceso de apropiación de la nueva cultura universitaria tanto disciplinar como estudiantil aunque no siempre son reconocidos ni propuestos desde una planificación intencional y sistemática.

A través del estudio presentado se procura construir nuevas explicaciones que se constituyan en un anclaje para la transformación y para la construcción de nuevos conocimientos, a fin de comprender los nuevos desafíos y lograr mejores intervenciones docentes universitarias.

### **Construcción del problema**

Podemos afirmar que el Profesorado en Educación Física del Centro Regional Universitario Bariloche (CRUB) dependiente de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo), en los últimos años ha mostrado un incremento sostenido con respecto al número de estudiantes que abandonan la carrera durante los dos primeros años de estudio. Sin embargo, ésto que presentamos aquí como una afirmación, no es un hecho aislado ni exclusivo de esta institución sino que es un hecho que se reitera y que rápidamente puede confirmarse como una particular situación en el resto de las universidades nacionales y en universidades de la región sudamericana.

Desde la Conferencia Regional de Educación Superior, realizada entre el 4 y el 6 de junio de 2008 en Cartagena, coordinada por el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, se ha señalado a la crisis de cobertura y a los bajos índices de calidad como los desafíos actuales de la educación superior en la región. En esta oportunidad Argentina identificó a los elevados índices de inscripción y a las dificultades para retener a los estudiantes como cuestiones centrales a abordar en su sistema universitario. En ese marco, si bien en la región la preocupación central es aumentar la matrícula, en nuestro país en particular, la atención

está centra en cómo evitar el abandono en el nivel de la formación universitaria.

En el contexto nacional, el Nivel Superior Universitario y el sistema educativo en su conjunto, han sufrido modificaciones de importancia. Desde su mandato fundacional, la universidad asume un carácter restrictivo y elitista, hacia el siglo XX aumentan las demandas de ingreso y a partir de 1990 la implementación de políticas de diversificación institucional generan un incremento significativo de la matrícula del nivel pero, y al mismo tiempo, provocan un aumento significativo en las tasas de abandono en el primer año de estudios. De algún modo, se refleja que la incorporación de grupos sociales tradicionalmente excluidos del sistema, no significó la democratización del mismo. Aparentemente, la antigua selección académica presente en el ingreso, pareciera haberse trasladado al interior del trayecto formativo.

Es así como, la denominada “problemática de los ingresantes” comienza a ocupar un lugar relevante en el discurso y en la producción pedagógica, en tanto refleja la preocupación frente a un problema de relevancia en el Nivel Superior. Diversos estudios nacionales e internacionales (Aisenson y otros, 2002; Anuies, 2001; Colombo y Barbosa, 2001; Kisilevsky, 2002; Landi, 2002) abordan la temática de la “deserción” y dan cuenta de las variadas dificultades en el desempeño de los ingresantes. La mayoría de esos trabajos afirman que sus causas encuentran relación con variables propias de los estudiantes tales como su perfil sociológico, sociocultural o sociodemográfico, su capacidad intelectual, sus características de personalidad, sus experiencias escolares previas, entre otras. En estos análisis, a nuestro entender, el abandono de la formación en el Nivel Universitario expresa un dato que cuantifica el fenómeno y al no considerar sus condiciones de producción, no logran abordar la problemática en su complejidad. Desde esta perspectiva, sin poner en duda al aparato educativo, responsabilizan y culpabilizan a los/as estudiantes de tal situación, lo que induce a identificar incluso grupos sociales denominados de riesgo potencial.

Si bien los trabajos sobre la temática utilizan el concepto deserción, en nuestro caso preferimos utilizar el concepto *abandono* de la formación ya que como desarrolla Leandrini (1998) la categoría social deserción conlleva un contenido político-ideológico vinculado a su origen militar. El desertor es asociado al traidor, quien se retira de la batalla huyendo de su compromiso y el contenido valorativo de dicha categoría descalifica y deshonra. En consecuencia, el desertor escolar, es quien deja el campo educativo, huyendo del honor y la dignidad que confiere el ser educado. Este incumplimiento de la educación culpabiliza al desertor, señala su incapacidad y lo condena otorgándole el lugar del inadaptado.

El abandono de la educación universitaria, tal como afirma Ortega (2000), es una práctica naturalizada entre los/as estudiantes que se profundiza a través de estrategias de evasión del conocimiento, es decir, de esos atajos realizados por estudiantes que priorizan el cumplimiento forzado de las tareas en desmedro del aprendizaje.

Al mismo tiempo, los/as docentes refuerzan esa naturalización a través de prácticas pedagógicas tradicionales tales como las evaluaciones formales, los rituales de enseñanza, el distanciamiento

y el aislamiento entre cátedras.

Los/las estudiantes son clasificados/as y estigmatizados/as en tanto inhabilitados/as para el Nivel Superior desde un discurso que se produce en las gestiones políticas, en las propias instituciones, en el ámbito de la producción académica y en las mismas prácticas pedagógicas cotidianas. Es así como este discurso obstaculiza el análisis de la complejidad de las causas de trayectorias universitarias desiguales. Pensar sólo en términos de atributos asignados a los/as estudiantes reduce las posibilidades de análisis y se convierte en insuficiente al momento de explicar las múltiples variables que intervienen en la decisión de abandonar una carrera.

Sin dejar de situar esta problemática en el actual contexto que, en muchas oportunidades, impide la continuidad de los estudios, al igual que aquellos aspectos que hacen referencia a los/as propios/as estudiantes, afirmamos que en la actualidad las prácticas docentes universitarias son interpeladas<sup>1</sup> por las formas que adoptan las trayectorias educativas de los/as estudiantes, en tanto proposición de un modelo de identificación distinto del que se está asumiendo inicialmente.

De lo expuesto, como nuestra posición, se desprende que preferimos pensar en términos de dificultades de enseñanza más que en dificultades de aprendizaje, sin que ello implique desconsiderar a una con respecto a las otras y con relación al proceso de formación.

Cuando hablamos de prácticas pedagógicas nos referimos, tomando aportes de Pérez Gómez (1991), a la tarea docente que caracterizada por su complejidad se desarrolla en escenarios singulares, se encuentra condicionada -y no determinada por el contexto lo que habilita propuestas transformadoras (Fernández, 2008)- y cuyos resultados son imprevisibles. Al ser una práctica social está cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas.

En nuestra perspectiva, abordar tales prácticas impone e incluye una lectura integradora en busca de sentidos y significados propios y específicos de esas prácticas, por lo que además requiere de un proceso reflexivo que permita comprenderlas y explicarlas y que se constituya en un anclaje para la transformación y para la construcción de nuevos conocimientos sobre las mismas.

Las prácticas pedagógicas cotidianas pueden responder a modelos estereotipados desde concepciones cristalizadas y naturalizadas pero también pueden reconstruirse como “oportunidad” (Pérez, Aguirre, 2002) y promover el replanteo de modelos internos así como la construcción de proyectos alternativos que se concretan en acciones deliberadamente planificadas. En este sentido, consideramos a la reflexión indisolublemente ligada a la acción y pensamos las prácticas docentes como praxis, desde el aporte freireano de acción-reflexión-transformación.

Dado que el discurso sobre la reflexión pedagógica está banalizado es importante preguntarse sobre la naturaleza y los propósitos de dicha reflexión (Edlestein, 2000), que implican un volver a pensar algo, pero no como simple contemplación sino desnaturalizando lo familiar, lo cotidiano, incluyendo las representaciones<sup>2</sup> sociales e individuales que son formas de percibir, de

---

<sup>1</sup> Tomamos la definición de interpelación de Buenfil Burgos, R (1994) *La identidad indígena y el discurso revolucionario mexicano*, Documentos DIE 35.

<sup>2</sup> El concepto es utilizado en el sentido propuesto por Sinisi, L(1999) “La relación nosotros-otros en espacios escolares multiculturales: Estigma, estereotipo y racialización”, en Neufeld y Thisted

conceptualizar y de significar procesos sociales desde modelos ideológicos concientes e inconcientes construidos históricamente, con lo cual se le otorga sentido a las categorías sociales y se generan prácticas concretas.

Las trayectorias formativas refieren a un itinerario, a un recorrido y dan cuenta del proceso que se desarrolla en el pasaje de una instancia a otra. Pensar la formación universitaria en término de trayectoria implica superar la idea de linealidad de la formación y consiste en pensar en encadenamiento de experiencias diversas, con encuentros y desencuentros. El trayecto formativo no se encuentra predefinido totalmente en tanto quienes lo transitan pueden definir algunas de sus instancias; es flexible e implica un proceso de construcción que se lleva a cabo desde la biografía escolar, durante la preparación formal y en la socialización profesional. (Anijovich, 2009). No es posible identificar procesos idénticos por tanto es preciso indicar la heterogeneidad y la pluralidad de los trayectos.

Los itinerarios formativos no responden a moldeamientos o fabricaciones ni refieren al acopio, la acumulación o la suma de experiencias. En consecuencia, no es factible anticiparlos ya que dan cuenta de un camino en constante construcción. Pero es importante señalar que esta construcción supone siempre un "itinerario en situación" (Nicastro y Greco, 2009 p. 23), es decir, implica sujetos en situación de acompañamiento.

Dos dimensiones integran las trayectorias formativas, el recorrido subjetivo -que incluye las condiciones materiales de la vida de los/as estudiantes y sus estrategias individuales- y la producción institucional. En estos términos, se reclaman ciertas condiciones para que los/las estudiantes las construyan, las transiten y demandan ciertos dispositivos que favorezcan tender puentes. La institución tiene la responsabilidad de sostener a los/las estudiantes, hacerle lugar a los recién llegados y habilitar condiciones que garanticen su trayectoria. En otras palabras, debe armar la escena educativa, a través de "miradas que sostienen, manos que acompañan, gestos que habilitan, formas de encuentro que permiten reconocerse, espacios habitables, escuchas que permiten que otro hable, discursos que faciliten que sepa, se autorice, se interrogue, busque"(Nicastro y Greco, 2009 p.78). Acompañar, andamiar y sostener trayectorias formativas no significa sólo emplazamiento físico, no es sólo estar ahí, tampoco es decir cómo o qué se hace, no es ofrecer modelos de acciones o conductas. Por el contrario, es dar lugar, es anclar en lo posible, permitir el despliegue de la experiencia de aprendizaje como acto de singularidad. Acompañar es pensar con otros y a otros.

Situados en esta perspectiva, pretendemos abordar de manera focalizada las prácticas pedagógicas desarrolladas con los estudiantes de primer y segundo año, en el caso particular de la carrera de Profesorado en Educación Física del CRUB-Comahue, planteando a su vez que consideramos a estas prácticas como una de las variables que condicionan la continuidad o el abandono de los estudios en la formación universitaria.

La indagación propuesta articula dimensiones referenciales<sup>3</sup> a las que definimos provisoriamente (comps) *De eso no se habla, los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Bs As: Eudeba

<sup>3</sup>Tomamos para ello el 'modelo' propuesto por Díaz Barriga, A. (1984), desde el cual integra a

como “*el saber específico de la educación física*”, incluyendo sus formas de construcción; “*el saber enseñar*”, es decir los principios, criterios y formas de enseñanza, los fines y valores de las prácticas, las condiciones y procesos que conforman la enseñanza, considerando las formas de producción de esas prácticas y el “*saber institucional*” (Ron, 1995) que no se circunscribe y limita al estudio de las características y condiciones institucionales o locales, en este caso el contexto de la formación universitaria, sino que se extiende a otros conocimientos que inciden en la enseñanza, como lo son las políticas del estado, la legislación vigente, las tradiciones locales.

El campo de la Educación Física se encuentra en un proceso de expansión reciente muy dinámico y novedoso por lo que no se registran estudios que afronten la enseñanza desde la perspectiva de quienes enseñan, por el contrario abundan estudios acerca de quiénes y cómo aprenden<sup>4</sup>. En ese marco, los nuevos contextos de intervención exigen una acomodación del conocimiento constituido en el campo de la Educación Física (Ron, 2003). De algún modo, dando cuenta así de una re-significación necesaria en relación con la conformación de nuevos subcampos (Bourdieu, 1990).

En este sentido, el proyecto de investigación, propone indagar desde y en el propio campo de la Educación Física, interrogar sus prácticas, desentrañar sus modos particulares de producción, abordar sus lógicas, sus problemas, sus propiedades y sus rasgos distintivos. Procuramos ofrecer nuevas explicaciones para comprender los nuevos desafíos, para lograr mejores intervenciones y viables transformaciones, ajustadas a la dinámica específica y a los problemas particulares del campo (Ron, 2003).

Los estudiantes del CRUB del Profesorado en Educación Física poseen diversas trayectorias escolares, motivaciones y expectativas con relación a la carrera y a la profesión, por lo que el estudio incluirá cuestiones y preguntas diversas, entre otras: ¿cómo se abordan desde las prácticas pedagógicas estas diferencias sin que se transformen en desigualdades? ¿qué prácticas pedagógicas están instaladas en la tarea cotidiana, desde la especificidad del campo de la educación física? ¿cuáles favorecen trayectorias educativas democráticas?

El ingreso irrestricto al Nivel Superior Universitario es necesario aunque no suficiente para asegurar la permanencia y la alta calidad en la formación por lo que uno de los aportes del estudio puede ser el de arrojar información y conocimientos que permitan mejorar las condiciones para el desarrollo del proceso educativo universitario, de modo de favorecerse desde la lectura pedagógica, las prácticas docentes que en él se desarrollan.

## **Objetivos del proyecto**

### Objetivo general

Reconocer los elementos que constituyen las prácticas pedagógicas universitarias en el campo de

---

modo de niveles de articulación metodológica el saber disciplinar, las teorías de la enseñanza y los contextos de intervención.

<sup>4</sup> Esto puede observarse en Meinel, K. y Schnabel, G.(1998), Famose, J. (1993) y Le Boulch, J., (1987).

la Educación Física y su impacto en la constitución de los trayectos formativos.

### Objetivos Específicos

1. Identificar, seleccionar, clasificar y analizar bibliografía referida a las prácticas pedagógicas universitarias específicas del campo de la Educación Física.
2. Describir y comprender los criterios y principios que estructuran las prácticas pedagógicas cotidianas de los/las docentes de primer y segundo año del Profesorado en Educación Física del CRUB-Comahue.
3. Registrar e indagar las prácticas pedagógicas universitarias y los discursos que las sostienen y producen más allá de las enunciaciones explícitas.
4. Analizar concepciones y supuestos individuales y sociales, sobre los que se apoyan las prácticas y la enseñanza a fin de construir nuevos sentidos.

### **Cuestiones metodológicas**

El territorio de trabajo lo constituye la cotidianeidad de las prácticas pedagógicas universitarias, como expresión política. Como sugiere Nicastro (2005), proponemos volver a mirar lo mirado sin quedar capturados en lo que se cree conocer y que no sólo es reiteración sino que incluye creación e inédito; proceso que implica dos operaciones, por un lado, salirse de miradas que capturan, sin distancia, sin palabras, y por otro lado, alejarse de miradas que clausuran, uniformes y tipificantes.

El estudio se posiciona en el campo de la investigación educativa a la que definimos desde los aportes de Achilli, E (2002) como el proceso sistemático de conocimiento de una determinada problemática, que supone un trabajo intelectual de análisis, crítica y confrontación de múltiples informaciones que posibilita construir un objeto de estudio en sus interdependencias y relaciones históricas contextuales. Los referentes teóricos orientan el trabajo en terreno con el propósito de generar teoría a partir del mundo empírico. El conocimiento generado desde este tipo de investigación posibilita la generación de transformaciones de la realidad social y educativa (Carballo, 2003)

Desde este posicionamiento no pretendemos comprobar teorías sino construir conocimiento para comprender y explicar la problemática planteada. Proponemos abordar las prácticas pedagógicas universitarias cotidianas en la especificidad del campo de la Educación Física, desde las categorías conceptuales pedagógicas que, a modo de soporte conceptual, permiten construir categorías analíticas que den cuenta de la especificidad de las situaciones analizadas. Investigar las prácticas pedagógicas permite construir nuevas teorías explicativas y comprensivas, así como identificar recurrencias, descubrir relaciones y reconocer discontinuidades. Este proceso es ajeno a la experimentalidad, la replicabilidad y los estudios comparados.

La elección de la metodología no es una cuestión de principios sino de coherencia con las características del problema objeto de trabajo por lo que, sin desconocer las ventajas de la

complementación de los modelos cuali y cuantitativos, en esta instancia proponemos fundamentalmente un abordaje desde la metodología cualitativa. Perseguimos el desarrollo reflexivo del objeto de estudio, conocer lo desconocido, documentar lo indocumentado y escuchar nuevas versiones sobre lo ya conocido (Rockwell, 1987).

Presentamos un diseño de enfoque progresivo (Goetz y Lecompte, 1988) que se va configurando a lo largo del proceso de investigación, generando focos de estudio cada vez más pertinentes atendiendo a la significación y al sentido del trabajo. Durante el proceso de investigación el esqueleto diseñado previamente puede ser modificado y las preguntas se vuelven progresivamente más focalizadas.

El universo empírico del estudio está conformado por los docentes de primer y segundo años del Profesorado en Educación Física del CRUB y las unidades de análisis son cada uno/a de los/as docentes. La muestra se selecciona a través del método intencional de modo tal de quedar representadas todas las áreas de formación según el plan de estudios.

La elaboración y recreación de instrumentos metodológicos apropiados al objeto de estudio, resultan parte del proceso de investigación y se construyen también a lo largo del mismo proceso. El uso de instrumentos para la construcción de datos no es lineal sino que se utiliza de acuerdo a la pertinencia de cada uno de ellos, aspirando a realizar una “descripción densa” (Geertz, 1987) que, por tratarse en este caso de un problema complejo, no es posible simplificarlo colocándolo en un molde rígido de certezas epistemológicas y metodológicas. Coincidimos con Vasilachis (1992, pp. 63) cuando afirma que “la realidad no puede ser conocida ni de forma directa ni de manera infalible sino que sólo puede ser reflejada por la convergencia de observaciones desde múltiples e interdependientes fuentes de conocimiento”. En consecuencia, la construcción de datos se lleva a cabo a través de observaciones de clases, entrevistas abiertas, semiestructuradas, en profundidad y colectivas, grupos de discusión, análisis de planificaciones didácticas y documentos pertinentes, entre otros. Se incluye la contrastación crítica y la triangulación de fuentes y datos obtenidos que permite completar el estudio desde distintos ángulos para una mayor comprensión del problema a investigar (Piovani, 2007) así como efectuar comparaciones, reconocer diferencias, coincidencias, continuidades, recurrencias y rupturas.

La observación resulta un medio de entrar en contacto empírico con el problema de estudio procurando su comprensión y explicación (Piovani, 2007). En esta investigación proponemos desarrollar observación participante con participación pasiva, a fin de considerar la complejidad de los hechos de manera directa sin artificios ni intermediarios (Valles, 1999) y los ámbitos de observación propuestos son las clases en las aulas de la universidad y en el gimnasio, las reuniones de cátedra, de departamento. La observación requiere intencionalidad, es decir, atención voluntaria y selectiva en función del objeto que se indaga por lo que la complejidad de la situación educativa obliga a delimitar el foco de observación y a entender que las situaciones observadas son incompletas y cambiantes. Hacer foco no es desestimar el contexto de la observación sino que evita reunir una cantidad de datos difícilmente analizables o interpretables.



No se plantea una observación con categorías predeterminadas (Anijovich,2009) que registra los hechos a medida que se producen sino que se establece un registro narrativo que desarrolla y describe las situaciones pormenorizadamente. En él se incluyen, de manera diferenciada, notas de campo que consideran apreciaciones, impresiones, reflexiones, hipótesis y estimaciones, ya sea condensadas, es decir en el momento o inmediatamente después del trabajo de campo o expansivas considerando todo lo que se recuerda (Valles, 1999). De igual manera pueden incorporarse relatos de episodios significativos y notas de análisis e interpretación vinculando lo observado con las perspectivas teóricas (Spradley, 1980). Los registros crudos se hacen comunicables para intercambiar su análisis al interior del equipo. Pueden utilizarse además videos, grabaciones y fotos a modo de complemento de la observación para evocar determinadas situaciones. Dada la implicancia personal por la familiaridad de las situaciones observadas, resulta necesario hacerlo desde una posición de extranjería en tanto actitud de interrogación que permite deconstruir las naturalizaciones y requiere cierta disponibilidad a lo novedoso en lo cotidiano así como objetivación y distanciamiento. El análisis de la observado se realiza poniendo en juego los referentes teóricos y retomando los interrogantes iniciales.

Tal como plantea Piovani (2007) en la investigación cualitativa la entrevista es un tipo particular de encuentro, una forma de conversación que permite recolectar información conforme un fin cognitivo, es decir, en vinculación con el objetivo del estudio. Su propósito se relaciona con reflejar la perspectiva de los actores, comprender cómo interpretan sus experiencias en sus propios términos. Así mismo agrega profundidad y amplitud a la construcción de datos. No es una técnica anárquica, por el contrario, requiere algunas planificaciones previas a modo de guía o esquema que no impone un orden ni limita cuestiones a tratar sino que funciona como recordatorio y ayuda instrumental para no olvidar los temas relevantes. Esta agenda de entrevista que incluye un listado de líneas de indagación (Weiss, 1994) en tanto temas y subtemas a pesquisar, permite que el entrevistado produzca información sobre todos los tópicos del estudio. En este trabajo la entrevista posee fines de exploración y en tanto complemento de las observaciones resulta adecuada para contrastar, ilustrar y profundizar los datos construidos a través de las mismas. El énfasis no está puesto en la interacción grupal sino en las respuestas individuales.

Con el desarrollo de grupos de discusión buscamos la pluralidad de perspectivas que surgen en la interacción colectiva y los datos se producen en la dinámica de la interacción grupal .

La lectura e interpretación de documentos es una estrategia metodológica de obtención de información que combina la observación y la entrevista (Ruiz Olabuénaga e Ispizua, 1989). Entre sus ventajas Hodder (1994) menciona la no reactividad, es decir su producción en contexto natural de interacciones sociales sin condicionamientos del investigador, la exclusividad en tanto poseedor de carácter único y la permanencia en el tiempo que le otorga la dimensión histórica. Sin embargo, tomando los aportes de Valles (1999), puede considerarse como fuente secundaria y más bien complementaria cuya información es producida con fines diferentes a los de la investigación. Por otro lado, la distancia que opera entre autor y lector del documento puede

generar una interpretabilidad múltiple, por lo que se requiere efectuar inferencias desde sus condiciones de producción.

De acuerdo con Piovani (2007), el análisis en la metodología cualitativa que acompaña todo el proceso de investigación desde la identificación o construcción del problema, no es tarea sencilla y si pretende no convertirse en mera compilación o collage de datos, precisa de mediaciones e interpretaciones de segundo orden a partir de las interpretaciones de primer orden que verbalizan los sujetos del estudio. Dar cuenta de las problemáticas investigadas exige ir más allá de lo manifiesto indagando en lo latente y en el contexto en el que se inscribe el texto o relato producido.

Procuramos generar teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967) a través del método comparativo constante que no significa imposición de categorías sino que construye un esquema de codificación desarrollado a partir de diferentes momentos. En principio se efectúa un sistema de codificación abierta (Strauss, 1987) que inicia la indagación y genera interpretaciones provisionales. A partir de la comparación de fragmentos de datos en bruto se definen categorías conceptuales reuniendo bajo una denominación común a aquellos que remiten a una misma cuestión. Luego se realiza una codificación axial, es decir, un análisis intenso alrededor de una categoría describiendo sus propiedades y sus dimensiones con el agregado de escritura de notas interpretativas y analíticas hasta la saturación teórica. Más adelante, se articulan e integran las categorías y dimensiones y se delimita la teoría a través del criterio de parsimonia que implica hacer máxima la explicación y comprensión de un fenómeno con el mínimo de conceptos. Se identifican aquellas categorías integradas centrales implementando una codificación selectiva, en la cual se reducen determinadas categorías ya sea por descarte, por fusión o por transformación de categorías iniciales. Finalmente, la etapa de escritura de la teoría requiere elaborar información comunicable, es decir, hacer públicos los resultados alcanzados.

Las posibilidades de generalización de la teoría se determinan con el criterio de alcance y las técnicas de construcción de datos utilizadas. La duración e intensidad de las observaciones de clases, la triangulación de datos, investigadores y métodos, el acopio de documentos analizados y la discusión con colegas, procuran reflejar la credibilidad del trabajo efectuado (Valles, 1999).

### **Intervenciones docentes y trayectos formativos. Categorías conceptuales**

En esta oportunidad presentamos algunas categorías conceptuales respecto a aquellas intervenciones docentes que propician la integración de los estudiantes al nuevo modelo organizativo y curricular desde el ingreso a la vida universitaria. Dichas categorías se construyen a partir de la triangulación de los datos de observaciones de clases (aula, gimnasio), análisis de programas de las cátedras observadas, entrevistas grupales semiestructuradas y grupos de discusión con los equipos de las mismas cátedras.

Seleccionamos como muestra seis cátedras de las diferentes áreas de formación, procurando la representatividad de las mismas; cuatro asignaturas son de 1° año y dos de 2° año.

Describimos las intervenciones docentes sin pretender negar la singularidad sobre la que se

construye este diseño metodológico (Edelstein, 1996) ni uniformar las prácticas, sino que procuramos aportar elementos al análisis así como también valorar y recrear el conocimiento producido en la cotidianidad de las cátedras universitarias.

Identificamos intervenciones docentes que explicitan las demandas de la cultura universitaria y despliegan acciones encaminadas a afrontar y acompañar el proceso de ingreso al nivel universitario. Procuran andamiar y fortalecer la apropiación de la cultura universitaria en general y del campo disciplinar en particular, desde una lógica que se contrapone al trabajo solitario y recupera la dimensión social del conocimiento. Así mismo, le permiten al docente plantear diversas interacciones a fin de generar procesos de aprendizaje. Promueven el acceso y el compromiso con el conocimiento y permiten intervenir tempranamente sobre la naturalización del éxito y del fracaso académico.

Diferenciamos entre iniciativas/intervenciones aisladas o esporádicas y las que denotan un mayor grado de sistematicidad y regularidad, encontrando que estas se concretan en el marco de dispositivos pedagógicos. A partir de esta diferenciación, y contemplando las características que debe tener una intervención docente (Furlan, 1990), nos concentramos sólo en aquellas que tienen por objeto brindar apoyo y que suponen que la provocación no ha de ser un hecho aislado ni caprichoso, sino que se inscribe en una línea de trabajo, incitando a la interrogación y favoreciendo el tránsito de situaciones de dependencia hacia procesos autónomos de reflexión, planificación y acción. (Perez Aguirre, 2002)

#### *Intervenciones docentes de diseño del tiempo y espacio pedagógicos:*

Procuran impactar en lo estructural y operan generando un formato alternativo de cursado que, al adoptar una modalidad rotativa en la organización de la cátedra, logra reducir la proporción docente alumno y optimizar el uso del espacio y de los tiempos de enseñanza y aprendizaje. Al alterar de algún modo la configuración de los recursos temporo-espaciales logra incidir fuertemente en los aspectos comunicacionales, relacionales, pedagógicos y didácticos, pues favorece el acceso a lógicas complementarias de construcción del saber. Si bien se mantiene la estructura teórico-práctico, supera el riesgo de escindir el conocimiento al proponer dos modos diferenciados de articulación entre ambas instancias -desde la teoría que anticipa la práctica y desde la práctica que reconstruye la teoría. Direcciona y potencia los intercambios comunicacionales, profundizando los de tipo complementario (docente-estudiante) y favorece los de tipo simétrico (entre estudiantes) desde el trabajo en grupo. Se reconocen diversas modalidades de organización de clases tales como la división en comisiones simultáneas con rotación en la lógica de desarrollo de la clase: teórico en el aula (parte de conceptualización para desarrollar vivencia), práctico en gimnasio (parte de experiencia/vivencia y promueve conceptualización); clase teórico-práctica con el grupo completo en el aula y rotación de docentes según formación y/o temática a abordar. Se plantean trabajos de modalidad individual, en parejas o grupal, presencial o domiciliaria, obligatoria u opcional.

### *Intervenciones docentes sostenidas en exposición teórica:*

Ofrecen información valiosa para la asunción del oficio de estudiante. Se explicita el encuadre didáctico así como algunas decisiones, previsiones y condiciones de la propuesta pedagógica. Se efectúan ciertos acuerdos, se reconstruye la comunicación y se verifica la comprensión. Los relatos docentes poseen un repertorio habitual de rutinas narrativas a modo de recurrencias tales como los ejemplos, las explicaciones y las preguntas. Los ejemplos actúan como facilitadores del aprendizaje y recontextualizadores del saber académico. Las explicaciones se tornan reformulaciones conceptuales, incluyen variaciones, reconsideran los emergentes y efectúan relaciones con la experiencia y cotidianeidad, persiguiendo mayor nivel de conceptualización y como motivación en relación a la temática a abordar. Se incluyen síntesis, ya sea a modo de cierre integrador sobre la temática trabajada o al inicio retomando/articulando lo abordado en clases anteriores. Las preguntas registradas procuran motivar, estimular la participación y mantener la atención de los/las estudiantes, corroborar su comprensión, recuperar saberes previos, contenidos trabajados en clases anteriores y reconstruir conceptos. Así mismo, se observan preguntas para indagar la interpretación de la tarea a realizar afianzando y ajustando la consigna. Las narraciones discursivas se complementan con ayudas para la comprensión tales como aplicaciones, comparaciones, justificaciones, nominación, titulación o instalación del tema.

### *Intervenciones docentes con recursos mediadores de la comunicación:*

Como sostén de las narraciones discursivas se utiliza soporte visual ( pizarrón/ filminas/ láminas/ demostración/ modelos/ cadenas de movimientos), soporte auditivo (silbato, palmas), soporte audiovisual (material fílmico, presentaciones de power point), soporte espacio-temporal (seguimiento y revisión del error en horario de consulta, rotación de comisiones en teórico y en práctico), soporte verbal (correcciones/ entonaciones/ estimulaciones verbales). Los soportes visuales, a través de un organizador avanzado, posibilitan delimitar de manera inicial el tema o concepto que será el núcleo del trabajo. Su escritura enfrenta a los estudiantes con el desafío de la clase.

### *Intervenciones docentes con soportes de comunicación escrita:*

Se utiliza el programa de cátedra como herramienta de trabajo, a modo de acompañante permanente y de elemento de consulta que ayuda a organizar la trayectoria durante toda la cursada. Se presentan cuadernillos con material bibliográfico que encuadra teóricos y prácticos del año, se incluye un cronograma con fechas y temas como agenda de las clases. Se elaboran fichas de cátedra con desarrollos de diversos autores que abordan una misma problemática. Se proponen trabajos prácticos que requieren la intervención de categorías teóricas para interpretar una situación de la práctica. Se incluyen guías de estudio de los textos para facilitar su abordaje y guiar su comprensión así como guías de lectura que, en tanto recurso de trabajo individual,

otorgan orientación a la lectura fuera de la clase. Se presentan "rutas conceptuales" (Steiman, 2008) que orientan respecto a las categorías relevantes de un texto y detallan una sintética organización del mismo listando sus categorías conceptuales.

### **A modo de conclusiones provisionarias**

Al reconstruir las prácticas pedagógicas de las asignaturas observadas, se hace evidente que las condiciones estructurales vinculadas al ingreso masivo condicionan seriamente el desarrollo de estrategias de andamiaje para la totalidad de la población estudiantil e impactan negativamente en las trayectorias formativas, reduciendo la retención. El desajuste en la proporción docente-alumno, la poca disponibilidad de espacio y tiempo o la inadecuación de los mismos, producen efectos de hacinamiento que reducen la igualdad de condiciones respecto a la calidad de los aprendizajes.

En esta línea, identificamos un núcleo problemático común para el desarrollo de la enseñanza, provocando intervenciones docentes, aisladas y/o recurrentes que están orientadas hacia una cultura académica inclusiva. Nos referimos a las condiciones estructurales en las cuales se desarrolla la enseñanza, ya que inciden negativamente en el desarrollo de las clases, observándose fracturas en la comunicación por las limitaciones que genera en la disposición de los/as estudiantes y en los intercambios previstos para el aprendizaje.

Es visible la preocupación que provoca esta situación, motivando un amplio abanico de estrategias y diseños que pretenden contrarrestar o por lo menos atenuar el impacto negativo de lo estructural sobre los trayectos iniciales.

Se observa también que en las ocasiones en las que estos intentos no se pueden llevar a cabo o se debe volver al formato tradicional -por requerimientos administrativos o por la utilización de algún recurso- reaparecen las problemáticas descritas pero aún con un alto rango de atenuación. Hallamos indicios de un trabajo sistemático para mejorar las condiciones en las que se producen la enseñanza y el aprendizaje, evidenciando una fuerte regularidad en la configuración de los intercambios comunicacionales que se producen.

Así mismo, definimos y describimos en este trabajo intervenciones docentes que andamian las trayectorias formativas, aunque no siempre son reconocidas ni propuestas desde una planificación intencional y sistemática.

A través del estudio presentado anhelamos aportar a la construcción de nuevas explicaciones que se constituyan en motor de posibles transformaciones que habiliten mejores intervenciones docentes en el ámbito universitario.

### Referencias bibliográficas

- ACHILLI, E. (2002) "Investigación y formación docente", Conferencia III Encuentro Nacional de Docentes que hacen Investigación Educativa, Santa Fé, CTERA.
- AISENSEN y otros (2002) *Transición Escuela Media-Universidad: inicio de carrera en la Facultad de Ingeniería en Alternativas Año 5 N°19*

- ANIJOVICH, A. y otras (2009) *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*, Editorial Paidós, Buenos Aires.
- ANTONI, J (2003) *Alumnos universitarios: el por qué de sus éxitos y fracasos*, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires,
- ANUIES (2001) *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES: propuesta metodológica para su estudio*, Serie Investigaciones, México
- BOURDIEU, P (1990) *Sociología y cultura*, Grijalbo, México.
- CARBALLO, C (2003) "Los problemas relativos a los métodos de investigación en Educación Física" en BRACHT y CRISORIO *La Educación Física en Argentina y en Brasil*, Al Margen, La Plata
- COLOMBO y BARBOSA (2001) *Estudio: Rendimiento académico de ingresantes y alumnos de la Universidad Nacional de Entre Ríos en Ciencia, Docencia y Tecnología*, N°23, Año XII
- EDELSTEIN, G. (2000) "El análisis didáctico de las prácticas de enseñanza. Una referencia para la reflexión crítica sobre el trabajo docente" en Revista IICE N° 17,UBA, Buenos Aires.
- EDELSTEIN, G.(1996): Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós, Buenos Aires.
- FERNÁNDEZ, M (2008) "Hacia una pedagogía de las diferencias y los aportes de la propuesta de Paulo Freire". En GADOTTI y otros. (comps) *Paulo Friere, contribuciones para la pedagogía*, CLACSO, Buenos Aires.
- FURLAN, A. (1990) *La formación del pedagogo. Las razones de la institución. En Ducoing y otros Formación de profesionales de la educación. UNAM: UNESCO,México*
- GEERTZ (1987) *La interpretación de las culturas*. Editorial Gedisa
- GLASER B. Y STRAUSS, A. (1967) *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*, Aldine, Chicago.
- GOETZ Y LECOMPTE (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid, Editorial Morata.
- HODDER (1994) "The interpretation of documents and material culture", en Denzin & Lincoln (eds) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, California, Sage.
- KISILEVSKY, M(2002) "Estudio: Condiciones sociales y pedagógicas de ingreso a la educación superior en Argentina" en *Dos estudios sobre acceso a la educación Superior en Argentina*, IPE-UNESCO, Buenos Aires.
- LANDI, J (2002) *Estudio: el desgranamiento de la matrícula estudiantil en la Universidad de general Sarmiento*, UNGS
- LEANDRINI, N. (1998) "La deserción escolar, una manera de nombrar la exclusión social" Revista Crítica Educativa Año3 N°4, Buenos Aires.
- MARRADE, ARCHENTI Y PIOVANI (2007) *Metodología de las ciencias sociales*, EMECE, Buenos Aires.
- NICASTRO, S (2005) "La cotidianidad de lo escolar como expresión política" en FRIGERIO y DIKER (Comps) *Educación: ese acto político.*, del estante editorial, Buenos Aires
- NICASTRO Y GRECO (2009) *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Editorial Homo Sapiens, Rosario
- ORTEGA, F (2000) *Atajos, saberes escolares y estrategias de evasión del conocimiento*, Narvaja, Córdoba.
- PÉREZ AGUIRRE y otros (2002) *Didáctica de las Prácticas Escolares Cotidianas. Preguntas a compartir con docentes de todos los niveles*, Manuscritos, Neuquén.
- PÉREZ GÓMEZ, A (1991) "Autonomía profesional y control democrático" en Cuadernos de Pedagogía N° 220,Barcelona.
- ROCKWELL, E. (1987) *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. México, Departamento de Investigaciones Educativas, UNAM.
- RON, O (1995) "Experiencia de rugby escolar", en Revista Educación Física y Ciencia, Departamento de Educación Física, FHCE-UNLP
- RON,O (2003) "El campo de la Educación Física: constitución, saber, rasgos" en BRACHT y CRISORIO *La Educación Física en Argentina y en Brasil*, Al Margen, La Plata
- RUIZ OLABUÉNAGA E ISPIZUA (1989) *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*, Universidad de Deusto, Bilbao.
- SPRADLEY, J. (1980) *Participant observation*. New york, Holt, Rinehart & Winston.
- STEIMAN, JORGE (2008) *Más didáctica (en la educación superior)*, Miño y Dávila, Buenos Aires

STRAUSS,A (1987) *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge UK, Cambridge University Press.

VASILACHIS DE GIALDINO (1992) *Métodos cualitativos I: Los problemas teórico-epistemológicos*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.

VALLES, M (1999) *Técnicas cualitativas de investigación social*, Editorial Síntesis, Madrid.

WEISS (1994) *Learning from strangers. The art and method of qualitative interview studies*, The Free Press, New York.