

- Lipman, Matthew (1990). *A filosofia vai à escola*. São Paulo: Summus.
- Lipman, Matthew (2008). *O pensar na educação*. Petrópolis: Vozes.
- Osborne, Jonathan (2010). Arguing to learn in science: the role of collaborative, critical discourse. *Science*, 5977 (328), pp. 463-466.
- Robertson, Emily (2009). The epistemic aims of education. In: Siegel, Harvey (ed.). *The Oxford handbook of philosophy of education* (pp. 11-34), Nova York: Oxford University Press.
- Siegel, Harvey (1989). The rationality of science, critical thinking, and science education. *Synthese*, 80, pp. 9-41.
- Siegel, Harvey (1990). *Educating reason: Rationality, critical thinking and education*. Nova York: Routledge.
- Siegel, Harvey (2003). Cultivating reason. En: Curren, Randall (ed.). *A companion to the philosophy of education* (pp. 305-319). Oxford: Blackwell Publishing.
- Terry, David R. (2012). The “case” for critical thinking. En: Herreid, Clive F.; Schiller, Nancy A. & Herreid, Ky F. (ed.). *Science stories: Using case studies to teach critical thinking* (pp. 25-34). Arlington: NSTA Press.
- Tishman, Shari; Perkins, David N. & Jay, Eileen (1999). *A cultura do pensamento na sala de aula*. Porto Alegre: Artmed.

“Enseñar, aprender y enseñar en el aula universitaria”

Paula Braun
Liliana Dramis
IUSM –PNA.ARGENTINA
pbraun@fibertel.com.ar

Enseñar y aprender en el aula universitaria y de nivel superior
Revisión crítica: experiencia de articulación en formación docente
Relato de experiencia
Articulación disciplinar, prácticas docentes, acción- reflexión

Resumen

La experiencia de articulación disciplinar que analizamos se enmarca en el Profesorado Universitario de la PNA (Argentina- CABA). Ésta se inicia al detectar dificultades de comprensión y falta de cohesión entre algunas materias, lo cual nos llevó a tomar decisiones sustentadas en el interrogante: ¿qué/cómo me propongo enseñar?

En un diálogo interactivo entre “Didáctica I y II”, “Tecnología Educativa”, “Conducción de los Aprendizajes” y “Observación y Práctica de la Enseñanza” nos propusimos reorganizar las asignaturas desde un eje articulador: *las prácticas docentes*, generando dispositivos de formación para contactarse con las prácticas en forma graduada, entendiendo que la reflexión en, para y desde la acción posibilita tomar decisiones integrando teoría/práctica. Recuperar las voces de los estudiantes nos ha permitido ir ajustando las propuestas de articulación.

Retomando el eje organizador de esta ponencia, al mismo tiempo que enseñamos y aprendemos en lo cotidiano del aula universitaria, también enseñamos a enseñar y aprendemos a enseñar concibiendo al docente como profesional que en vez de limitarse a replicar mecánicamente soluciones ensayadas por otros, indaga soluciones creativas y pertinentes.

Abstract

The subject articulation experience analyzed here was acquired after detecting understanding difficulties and lack of syllabi cohesion in the Teacher’s Training College curriculum (university level) of the Argentine Coast Guard (Buenos Aires, Argentina). A question was then asked: what/how do I intend to teach?

A decision-taking process was implemented, as the result of which *Didactics I and II*, *Educational Technology*, *Learning Guidance* and *Teaching Internship* entered into an interactive dialogue. These subjects were reorganized under one articulation axis: teachers training. Training methods were implemented so that student teachers may serve their internships gradually and reflect upon their own practices simultaneously. This process based on, destined to and originated by teacher’s actions allows for balanced theoretical-practical decisions. Student teacher comments helped adjust articulation proposals gradually.

While we teach and learn everyday in the university classroom, we also teach how to teach and we learn how to teach. Teachers are thus regarded as professionals who, instead of applying ready-made solutions by others, endeavor to find creative, pertinent solutions of their own.

Problemas y objetivos

La experiencia que analizamos se enmarca en la Carrera del Profesorado Universitario- Ciclo de Profesorado, Unidad académica del Instituto de Formación, Capacitación, Perfeccionamiento y Actualización Docente (IFDO), Instituto Universitario de Seguridad Marítima, Prefectura Naval Argentina, Sede CABA. La Carrera agrega al título de los ingresantes dos años de formación pedagógica- didáctica obteniendo el título final de Profesor Universitario en la disciplina de su formación de grado.

Esta experiencia de articulación disciplinar comenzó a gestarse a finales del 2006 en mesas de exámenes de “Didáctica I y II”. Allí detectamos dificultades en la comprensión, sobrecarga teórica y bibliográfica; percibimos que no había una mirada puesta en el desarrollo de competencias acordes al perfil del egresado. Esto nos llevó a interrogarnos: ¿qué/cómo me propongo enseñar?

Nos planteamos reorganizar las asignaturas (“Didáctica I y II”, “Tecnología Educativa”, “Conducción de los Aprendizajes” y “Observación y Práctica de la Enseñanza”) desde un eje articulador: **las prácticas docentes**. Teníamos muy claro que si no cambiábamos las prácticas de poco servía que los profesionales estén convencidos de que habría que hacer las cosas de otro modo.

Si bien ya estaban establecidas la coordinación vertical/ horizontal y las relaciones diacrónicas/ sincrónicas entre las asignaturas del plan de estudio, era necesario reorganizar en tramos y fases la oferta curricular y brindar la formación requerida para asumir el rol docente y las situaciones que se plantean en la práctica pedagógica desde el inicio de la Carrera. Articular “Conducción de los Aprendizajes” con las “Didácticas” y “Tecnología Educativa” era clave.

Propusimos en Primer Año que las “Didácticas” presenten variados enfoques para guiar a los alumnos en propuestas coherentes con su desempeño docente, reflexionando en “Tecnología Educativa” sobre la incorporación y uso crítico de entornos tecnológicos en situaciones de enseñanza y aprendizaje. Como Segundo año avanza hacia las prácticas docentes generamos dispositivos de formación para que el contacto con las mismas sea gradual, desde el comienzo de la Carrera.

Encuadre conceptual sobre el que se basa la experiencia

Nos preguntamos: ¿cómo se concibe y se construye el conocimiento en cada una de las disciplinas que se enseñan?, ¿cuáles son las estrategias de enseñanza que tenemos que utilizar para que los alumnos adquieran competencias profesionales?, ¿qué relación habría entre el trabajo de cada docente y ese perfil del egresado a lograr? Estas fueron algunas preguntas que guiaron la experiencia de articulación.

Adoptamos, en esta experiencia, la formación desde el enfoque por competencias. Lamarra e Iardeslevky (2006)- entre otros- asumen las competencias profesionales como construcciones complejas de saberes y formas de acción que nos permiten responder inteligentemente en diversas situaciones. Buscamos desarrollar, en nuestros alumnos, competencias para el ejercicio docente

como profesional de la educación¹ trabajando a partir de representaciones que ellos tengan sobre el enseñar y el aprender, poniéndolos en contacto con relatos y narraciones de experiencias², para acercarlos a “los gajes del oficio (...), para aceptar el reto de enseñar” (Alliaud, 2009: 100) y los problemas éticos de la profesión docente.

Decidimos ir más allá de criterios de abordaje interdisciplinario en la propuesta curricular, avanzando hacia el concepto de “transdisciplina” (Titone, 1997: 11), para así superar la simple correlación de estructuras de superficie para reunificar y articularlas en sus principios más profundos propulsando un pensamiento transdisciplinario. Si bien esta tendencia puede aparecer desde lo prescripto, nos hemos planteado llevarla a la práctica en el currículo en acción, tomando las prácticas docentes como eje de trabajo para desde allí ofrecer cada disciplina su mirada y propuestas, aspecto que se irá profundizando y complejizando al avanzar en la Carrera.

Nos preocupamos en formar en prácticas que respondan a la realidad, prácticas en situación, sin perder excelencia académica. Compartimos con Altet (2005) que un movimiento de práctica, teoría, análisis, práctica en la formación docente posibilita el paso del oficio artesanal hacia la profesión.

A partir de los dispositivos que incorporamos³, los estudiantes van desarrollando el saber analizar, reflexionar y justificar las decisiones tomadas en situación. Brockbank (2002) comparte con Schön (1992) la necesidad de acompañar la práctica con la reflexión. Nos invitan a tener en cuenta la reflexión sobre la acción, a posterior de ser realizada y en la acción misma, simultáneamente a su realización. Reflexión en, para y desde la acción posibilita tomar decisiones integrando teoría/práctica.

En síntesis, estas experiencias de formación nos configuran como profesores, ya que las pensamos, planificamos, llevamos a la práctica y evaluamos, tomando luego decisiones. También ayudan a la conformación de los futuros profesionales docentes desde una trama compleja de entrecruzamientos entre pensar, sentir y actuar; cogniciones, afectos y valores. Es el objetivo de las acciones que proponemos acompañar a cada estudiante en sus prácticas, asumiéndolas como pasajes que se deben transitar, dando herramientas para afrontar la labilidad del residente al encontrarse con situaciones complejas⁴. Desde este marco nos surge la necesidad de buscar

¹ Se incluyen competencias comunicacionales, empáticas, cognitivas, creativas y técnicas (Lamarra e Iardevsky, 2006). Zabalza (2003) plantea la necesidad de formación en competencias y Perrenoud (2007) señala diez grandes familias de competencias para formarse en la tarea de enseñar.

² “Las narrativas (...) nos permiten comprender el acto pedagógico de nuevas maneras, nos ayudan a comunicar diferentes ideas a los demás, nos permiten reconocer nuevos sentidos (...) convirtiéndolo así en un valioso instrumento transformador” (Sanjurjo, 2009: 141). También ver Edelstein (2011).

³ Entendemos al dispositivos como “artificio, intervención del formador para crear condiciones adecuadas para que quienes participan de él puedan formarse” (Souto, 2011: 37).

⁴ Souto (2011) refiere a temores, impotencias, desbordes que aparecen al acercarse a las prácticas, dado que allí quedamos expuestos, mostrando la fragilidad del rol.

respuestas al cómo intervenir inteligentemente para constituir el trayecto de formación docente del Profesorado Universitario de Prefectura Naval Argentina.

Acciones

Revisamos los contenidos de “Didáctica I y II” y “Conducción de los Aprendizajes” haciendo una selección de la bibliografía obligatoria y ajustando la organización del currículo en espiral en miras a que los profesionales cursantes puedan explicitar los fundamentos para su proyecto de enseñanza respondiendo a: ¿qué y cómo me propongo enseñar?, indagando alternativas que permitan ir avanzando hacia una propuesta más coherente y eficaz en su campo disciplinar.

Durante las cursadas se retoman y resignifican contenidos y vivencias de las asignaturas que participan de esta experiencia, priorizando la identificación y análisis crítico de rasgos de diferentes enfoques didácticos, delineando modos alternativos de enseñar más allá de prácticas tradicionales de enseñanza. Esta “secuencia compleja con retroactividad”(Steiman, 2008: 51) reflejada en la relación constante práctica- análisis- práctica- teoría / acción- reflexión es base en la articulación de acciones que aquí planteamos. Remarcamos que la posibilidad de articular proyectos de cátedra estuvo favorecida por encuentros espontáneos entre las docentes involucradas, en conjunción con un apoyo institucional y un feed back recíproco en pro de estar en mejores condiciones para aprender a enseñar.

Se plantean desde el Primer cuatrimestre **escenas escolares** para desde allí reconstruir el sentido de la experiencia vivida como alumnos y/o docentes a través de la narrativa, escritura-reescritura y análisis. Se diseñan presentaciones, se realizan mapas conceptuales, se visita el simulador de navegación, se presentan experiencias de educación a distancia. Se analizan situaciones que incorporan tecnologías preguntándose sobre sus sustentos didácticos y elaborando alternativas de acción que se acerquen a “propuestas de inclusión genuina” (Maggio, 2012: 39), considerando que “las prácticas de la enseñanza no pueden ser analizadas a partir del buen uso que se haga o no de las tecnologías” sino que “éstas se hallan implicadas en propuestas didácticas” (Litwin, 2005: 34).

Se realizan **observaciones de clases**, coincidiendo con Souto (2011) en la riqueza de la aproximación a instituciones variadas para acercarse al terreno y dar cuenta de su diversidad y con Edelstein (2011) en que las observaciones son ejercicios de análisis de situaciones de práctica de la enseñanza. Con el correr de la experiencia notamos que era necesario orientar a los alumnos para que diferencien, en los instrumentos de observación, el registro objetivo de las interpretaciones de enfoques y vivencias. Siendo conscientes que son procesos complejos, de construcción y deconstrucción decidimos trabajarlos en cada materia.

Las **planificaciones** son abordadas en todas las asignaturas involucradas en la experiencia, con distinto grado de profundidad. Junto con los alumnos se trabaja la toma de conciencia sobre la selección, organización, secuenciación y presentación de las propuestas didácticas que articuladamente realizamos; solicitando luego sus propios proyectos de cátedra(Steiman, 2008), superando la mirada burocrática de dicha herramienta. Reflexión e indagación anteceden y preceden a toda práctica que se realiza y a toda propuesta.

Las micro- clases comodispositivos de carácter anticipatorio⁵ se incorporan de diferente manera en cada espacio curricular, incluyendo la **autoevaluación y coevaluación**. Se comparan estrategias, se recuperan elementos que hayan aparecido en prácticas anteriores. Incluso mientras son desarrolladas se provocan intervenciones para posibilitar, en la acción misma, el ensayo de otras dinámicas/ estrategias que favorezcan la comprensión.

Los **exámenes** (parciales/ finales)retoman situaciones vividas en diferentes asignaturas para, desde la narración y análisis, contribuir a configurar el perfil profesional de cada estudiante.

Las acciones descritas son analizadas y reorganizadas desde la evaluación de su propia realización, desde la intencionalidad perseguida, desde cronogramas y plazos de trabajo, dificultades y emergentes. Alumnos y docentes sabemos que al enfrentarnos con problemas de clases reales hay una vuelta al saber para poder operar.

Estas acciones han sido pensadas concibiéndonos como “soportes y garantes de estas experiencias” (Souto, 2011: 46). “No es la práctica en sí la que forma, sino la vuelta reflexiva y de análisis sobre ella el camino para hacerla inteligible” (Souto, 2011: 24). Los dispositivos de análisis y de indagación sobre el proceso de enseñanza constituyen procedimientos de formación que favorecen la construcción del profesionalismo a través del desarrollo de “metahabilidades” (Altet, 2005: 54): el saber analizar, reflexionar y justificar. Estas metahabilidades no se aplican a menos que se utilicen y constituyen una posibilidad de modificar las situaciones de enseñanza, siempre que comiencen a utilizarse desde el inicio de la Carrera; tal es el valor de las acciones que proponemos.

Al planteamos la teoría y la práctica como integración coordinada, no como dilema, creímos necesario aplicar un **cuestionario semi estructurado** a cursantes y egresados como un intento de sistematizar sus voces y promover el análisis y la retroalimentación de la experiencia. Éstos reiteran afirmaciones que dicen: *“Estas materias están relacionadas íntimamente no sólo por los programas, sino por los textos y ejemplos dados en clase”, “... brindó contenidos para la inserción en el mundo educativo, para analizar situaciones de clase”, “... amplio y variado abanico de estrategias docentes... real aplicación práctica”, “... propuesta novedosa y bien*

⁵ Los *dispositivos de anticipación* son instancias de formación pre profesional que permiten anticipar la acción a situaciones posibles, dando espacio para practicar/ reflexionar sobre lo que se practica (Souto, 2011).

pensada... con un fin bien marcado”, “Pude desarrollar planificaciones desde lo visto en las Didácticas, para luego ponerlas en práctica”, “pude hacer planes de clase considerando la variable tiempo”, “de gran utilidad, aplicable a las prácticas y a las observaciones a realizar... saber cómo hacer”, “... brindan un andamiaje sólido y funcional”, “... los conocimientos se fueron integrando durante el desarrollo de las cursadas y con materias anteriores“, “Desafío de la propuesta de evaluación, integradora de materias”, “aprendimos a usar las nuevas tecnologías en las evaluaciones y en la elaboración de planes, en la entrega de informes”. Destacan como sugerencia: “Comencemos antes con las observaciones de clases”; cuestión a considerar para este ciclo lectivo.

A modo de síntesis

En esta experiencia alumnos y docentes aprendimos cómo enseñar, cómo evaluar y evaluarse, reconocimos falencias en las propuestas de cátedra, afrontamos el desafío de verbalizar las representaciones de la profesión y de animar situaciones de aprendizaje y enseñanza considerando la experiencia práctica como motivadora para volver a lo teórico.

La experiencia narrada aporta a la enseñanza y aprendizaje en las aulas universitarias la necesidad de trabajar con propuestas reales de articulación disciplinar, que se concreten en acciones desde un enfoque transdisciplinar, poniendo la mirada en el desarrollo de competencias acordes al perfil del egresado: la formación de alumnos para las prácticas docentes. Es posible generar espacios de diálogo, ofrecer alternativas de enseñanza para que desde allí los alumnos puedan además resignificar sus propias experiencias de formación.

Referencias

- Alliaud, Andrea y Antelo, Estanislao (2009). *Los gajes del oficio*. Buenos Aires: Aique.
- Altet, Marguerite (2005). “La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas”. En: Paquay, Leopold *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Brockbank, Anne y McGill, Ian (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Edelstein, Gloria (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*, Buenos Aires: Paidós.

- Fernández Lamarra Norberto e Iardevlevsky Alberto (2006). *El plan de estudios y sus componentes fundamentales*. Bolivia: Universidad Autónoma G. R. Moreno. Organización Universitaria Interamericana. Instituto gestión y liderazgo universitario (mimeo).
- Litwin, Edith (2005) (comp.) *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Maggio, Mariana (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Perrenoud, Philippe (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. México: Graó.
- Sanjurjo, Liliana (Coord.) (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens.
- Schön, David (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Souto, Marta (2011). "La residencia: un espacio múltiple de formación". En: Menghini, Raúl y Negrín, Marta (Comp.). *Prácticas y residencias en la formación docente*. Buenos Aires: Baudino.
- Steiman, Jorge (2008). *Más didáctica (en educación superior)*. Buenos Aires: UNSAMedita de Universidad Nacional de General San Martín.
- Titone, Renzo (1997). *Nuevas perspectivas de la didáctica*. Rosario: CEDIE.
- Zabalza, Miguel A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.

Representaciones de los ingresantes en relación a la carrera y a la imagen profesional en el Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial

Norma Elena Bregagnolo
 Mariana Leonor Aguirre
 Universidad Nacional del Nordeste. Argentina
 normabregagnolo@yahoo.com.ar

Políticas de formación de la docencia universitaria y de Nivel Superior
 Formación inicial, representaciones, ingresantes, imagen profesional