



**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES**

**-SEDE ACADÉMICA ARGENTINA-**

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES**

**ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN LA FORMACIÓN DE  
FORMADORES DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES DE LA  
UNAF. (2019 - 2023)**



**AUTORA: GRISELDA LILIANA AYALA**

**DIRECTOR: DR. HECTOR REY LEYES**

**Noviembre de 2023**

## **RESUMEN**

Esta tesis pretende contribuir a la construcción de conocimientos que ayuden a pensar en el ámbito educativo, desde el campo de la didáctica; y también de la sociología de la educación y la psicología educacional acerca de las estrategias de enseñanza que utilizan los docentes de la Facultad de Humanidades (en los Profesorados en: Lengua, Geografía y Matemática) de la Universidad Nacional de Formosa para favorecer procesos de aprendizaje en los estudiantes que les sean de utilidad en su hacer como futuros formadores.

Esto permitirá: tomar distancia de prejuicios originados en la formación profesional, en el sostenimiento de que el uso de ciertos métodos asegura mejores resultados que otros (por ejemplo: que si se es tradicional no sirve este trabajo, y si se es constructivista sí); armar un conjunto de datos empíricos sólido, que pueda sustentar elucubraciones teóricas; obtener derivaciones que echaran luz sobre las prácticas docentes, desde los resultados y no desde los marcos teóricos.

Se organiza de la siguiente manera: la introducción donde se expone como se construye el problema; la argumentación en torno a la empíria; y se presentan los antecedentes. El capítulo uno se enfoca en las consideraciones teóricas y categorías conceptuales para el análisis. El capítulo dos contextualiza la investigación con una breve historia de la Universidad Nacional de Formosa (UNaF.); y de la Facultad de Humanidades (FH); la opción de los tres Profesorados; la relevancia de las materias y los profesores formadores. El capítulo tres aborda los métodos de enseñanza - aprendizaje en la FH. El capítulo cuatro enfatiza acerca de las representaciones que tienen los docentes respecto a la formación universitaria en la FH en clave de estrategias de enseñanza. El capítulo cinco, se sustenta en los datos de las observaciones y las entrevistas; analizando las estrategias de enseñanza en los tres profesorados. En las conclusiones se pretende dar una visión de los hallazgos sobre la pregunta de investigación y los elementos con potencial interpretativo.

Cabe destacar que existe una vacancia en estudios de esta índole en la educación superior universitaria en la provincia de Formosa, y a nivel país.

**Palabras Clave:** estrategias de enseñanza – formación de formadores – profesores – estudiantes.

## **SUMMARY**

This thesis aims to contribute to the construction of knowledge that helps think in the educational field, from the field of didactics; and also from the sociology of education and educational psychology about the teaching strategies used by teachers of the Faculty of Humanities (in the Professorships in: Language, Geography and Mathematics) of the National University of Formosa to promote learning processes in students that are useful to them in their work as future trainers.

This will allow: to distance oneself from prejudices originating in professional training, in the maintenance that the use of certain methods ensures better results than others (for example: that if one is traditional this work is not useful, and if one is constructivist it is); assemble a solid empirical data set that can support theoretical speculations; obtain derivations that shed light on teaching practices, from the results and not from the theoretical frameworks.

It is organized as follows: the introduction where it is explained how the problem is constructed; the argumentation around the empirical; and the background is presented. Chapter one focuses on theoretical considerations and conceptual categories for analysis. Chapter two contextualizes the research with a brief history of the National University of Formosa (UNaF.); and the Faculty of Humanities (FH); the option of the three Professorships; the relevance of the subjects and the teacher trainers. Chapter Three addresses teaching-learning methods in the FH. Chapter Four emphasizes the representations that teachers have regarding university training in the FH in terms of teaching strategies. Chapter Five is based on data from observations and interviews; analyzing the teaching strategies in the three teachers. The conclusions are intended to provide a vision of the findings regarding the research question and the elements with interpretive potential.

It should be noted that there is a vacancy in studies of this nature in university higher education in the province of Formosa, and at the country level.

**Key words:** teaching strategies – training of trainers – teachers – students.

## **RESUMO**

Esta tese visa contribuir para a construção de conhecimentos que ajudem a pensar no campo educacional, a partir do campo da didática; e também da sociologia da educação e da psicologia educacional sobre as estratégias de ensino utilizadas pelos professores da Faculdade de Humanidades (nas cátedras de: Letras, Geografia e Matemática) da Universidade Nacional de Formosa para promover nos alunos processos de aprendizagem que sejam úteis para no seu trabalho como futuros formadores.

Isto permitirá: distanciar-se dos preconceitos originados na formação profissional, na sustentação de que a utilização de certos métodos garante melhores resultados do que outros (por exemplo: que se alguém é tradicional este trabalho não é útil, e se alguém é construtivista é); montar um conjunto sólido de dados empíricos que possa apoiar especulações teóricas; obter derivações que esclareçam as práticas docentes, a partir dos resultados e não dos referenciais teóricos.

Está organizado da seguinte forma: a introdução onde é explicado cómo o problema é construído; a argumentação em torno do empírico; e o plano de fundo é apresentado. O capítulo um concentra-se em considerações teóricas e categorias conceituais para análise. O capítulo dois contextualiza a pesquisa com um breve histórico da Universidade Nacional de Formosa (UNaF.); e a Faculdade de Humanidades (FH); a opção pelas três cátedras; a relevância das disciplinas e dos formadores de professores. O capítulo três aborda os métodos de ensino-aprendizagem na SF. O capítulo quatro enfatiza as representações que os professores têm sobre a formação universitária na FH em termos de estratégias de ensino. O capítulo cinco baseia-se em dados de observações e entrevistas; analisando as estratégias de ensino nos três professores. As conclusões pretendem fornecer uma visão dos resultados relativos à questão de investigação e aos elementos com potencial interpretativo.

Refira-se que existe vaga em estudos desta natureza no ensino superior universitário na província de Formosa, e a nível do país.

**Palavras-chave:** estratégias de ensino – formação de formadores – professores – alunos.

*A Dios.*

*A mi Papá, mi gran Héroe, mi ángel amado, hoy estrella brillante del universo.*

*A mi madre, mi Heroína y pilar de mi existencia.*

*A mis hijos: Marianela y Renzo, motor de mi vida y mi razón de ser y hacer.*

*A Javier, compañero en la vida, en el amor, y de sueños tangibles e intangibles.*

*A mis abuelitos, mi tía Leticia, y mis tíos: Héctor Pedro y Edgardo.*

*A mi familia.*

*A mis amigos educadores y futuros educadores, a mis estudiantes.*

## **Agradecimientos**

A mis padres y primeros maestros: Negro y Perla, quienes me siguen dando lecciones de vida, de amor, de entrega, son mi mayor fuente de inspiración y admiración. Si existen los ídolos, yo tengo dos, ellos, son todo lo que quisiera ser, que es muchísimo, y debería tener por las menos diez vidas más para acercarme un poquito.

Hoy mi padre ya no se encuentra en este mundo terrenal, pero fue quien más me inspiró para la culminación de esta tesis, con sus interrogantes: “¿Para cuándo hija terminarás el Doctorado? ¿Ya terminaste la tesis?” Y hoy respondo al cielo: “Acá esta Papá, ya la terminé, y te la dedico a vos, que siempre me decías que la única riqueza que me dejarías es haber sembrado en mi la semillita de estudiar, de formarme, para aportar mi granito de arena a las futuras generaciones”

A mi abuela Tita, mi maestra de la vida más admirada por su eterna paciencia, y por ese amor incondicional y cómplice que solo las abuelas pueden dar. A mi abuela Paulina por el tesón y empeño a pesar de las adversidades con las que saco a sus hijos adelante. A mi abuelo Pedro Barraza por el férreo compromiso y la honestidad en cada uno de sus actos a pesar de las injusticias de las que fue objeto. A mis tíos: Leticia, Héctor Pedro y Edgardo, ejemplos a seguir en mi vida.

A Marianela y Renzo, el motor de mi vida, los grandes pilares de mi existir, de mi ser y hacer, de luchar por un mundo mejor, más justo y más humano; por enseñarme que a través del amor todo se puede, y si no se puede se transforma, y que no hay recetas para ser madre, ni para ser hijos, que es una construcción conjunta, y que juntos aprendemos, nos equivocamos, acertamos,

barajamos y damos de nuevo, en ese enseñaje conjunto. Gracias hijos por acompañar este proceso, por compartir noches de desvelos, por entender mis ausencias cuando tenía que “concentrarme y centrarme en la escritura”.

A Javier, mi compañero de la vida, de los sueños, del amor compartido, y de la pasión por la docencia y las “causas justas”, con valores inigualables, solidario y comprometido con su labor. Él ha acompañado este proceso cubriendo mis ausencias familiares, calmando mis angustias, estando siempre.

A mis familiares amados, quienes de lejos o de cerca han vivido este transitar el Doctorado.

A mi Director de tesis: el Dr. Héctor Rey Leyes por su compromiso denodado, generosidad, enseñanzas y acompañamiento inigualable, siempre dispuesto, siempre alentando en todos los aspectos, tanto personales como académicos, entendiendo mis tiempos y espacios. El es un FORMADOR DE FORMADORES, así con mayúsculas, alguien que deja huellas, que calo hondo en tu ser, y a quien querés parecerle por la gran admiración que te genera.

Al Dr. Pedro Núñez, Coordinador del Doctorado, quien siempre ha estado atento a mis avances y retrocesos, con las palabras justas que me hacían replantear mis dudas y seguir adelante.

A las colegas, Directores de carrera y estudiantes que entrevisté, por su generosidad, empatía e interés en mi proyecto. Siempre dispuestos a la repregunta e incluso a las observaciones de clases virtuales en pandemia.

A mis compañeros de Doctorado por las lecturas y relecturas de mi proyecto de tesis doctoral, con muchos de ellos he forjado una amistad sostenida en el tiempo: Lili Hidalgo; Estefa Otero; Noca Passos; Pablo Meier;

Ana Rodríguez; Isa Pérez; Julia del Carmen; y particularmente Jaime Piracón, quien más me instaba a avanzar en momentos de querer echar todo por la borda.

A mis queridos estudiantes, a mis colegas docentes (mis formadores y con quienes nos hemos formado conjuntamente) a todos y cada uno con los que he compartido miradas, y con los que también he disentido, todos han dejado huellas en mí, han calado hondo en mis sentimientos y emociones.

Siempre digo que el ser formadora de futuros formadores es una responsabilidad enorme, y por eso trato de no tener techo, seguir, avanzar, estudiar, compartir conocimientos, mirarme en el otro para construir el “nosotros”, y así, poder aportar esa gota en el inmenso océano que es el ámbito educativo, porque como dijo alguna vez la Madre Teresa de Calcuta: "a veces sentimos que lo que hacemos es tan solo una gota en el mar, pero el mar sería menos si le faltara una gota."

Porque yo elijo hacer docencia todos los días de mi vida, una docencia donde los y las estudiantes son los espejos donde me miro, donde el respeto, la entrega, la honestidad, el compromiso, el esfuerzo por mejorar para poder compartir mis conocimientos con ellos es un árbol que da frutos todos los días. Soy inmensamente feliz cuando entro a un aula a compartir conocimientos y experiencias, en un ida y vuelta constante, en una retroalimentación que quisiera que nunca acabe.

## Contenido

INTRODUCCIÓN .....	1
Mémoire : Origen de esta tesis.....	13
1.    Presentación del problema y objetivos de la investigación.....	15
2.    Antecedentes .....	23
3.    Estrategias Metodológicas.....	51
Matrices de datos .....	60
4.    Estructura de la tesis.....	61
<b>CAPÍTULO 1: ABORDAJE TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN</b> .....	<b>64</b>
1.1.    Estrategias de enseñanza – Estrategias docentes – Estrategias didácticas	64
1.2.    Configuraciones didácticas y práctica docente: su correlato en las estrategias de enseñanza.....	72
1.3.    Métodos de enseñanza - aprendizaje .....	75
1.4.    Aprendizaje y Teorías del Aprendizaje .....	80
1.5.    Perspectiva constructivista del aprendizaje e instrucción del conocimiento 86	
1.6.    La formación profesional de los docentes.....	94
1.7.    Aportes Socio-Psico- Didácticos .....	108
<b>CAPÍTULO II: LA FACULTAD DE HUMANIDADES EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE FORMOSA: HISTORIA, CONTEXTO, ESTUDIANTES, DOCENTES, PERSONAL DE CONDUCCIÓN .....</b>	<b>119</b>
2.1. Breve historia de la Universidad Nacional de Formosa (UNaF.) .....	119
2.2. La Facultad de Humanidades (FH) de la UNaF: contexto de la investigación..	123
2.3. Los estudiantes y la relevancia de materias que contribuyen a su formación, particularmente Práctica de la Enseñanza.....	129
2.4. Los docentes del caso: motivos de su elección.....	135

2.5. Visión de los Directores de Carrera respecto al ingreso y permanencia de los estudiantes en los profesorados en: Matemática; Letras y Geografía .....	147
<b>CAPÍTULO 3: MÉTODOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA FACULTAD DE HUMANIDADES DE LA UNAF .....</b>	<b>159</b>
3.1. Contextualización.....	159
3.2. Perspectivas de los Docentes y los Directores de Carreras .....	160
3.3. Mirada de los estudiantes.....	171
<b>CAPITULO 4: LOS DOCENTES Y LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN LA FACULTAD DE HUMANIDADES EN CLAVE DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA.....</b>	<b>195</b>
4.1. Formación que reciben los estudiantes para el ejercicio profesional.....	195
4.2. Fortalezas y debilidades de la formación .....	198
4.3. Herramientas que brinda de la Facultad de Humanidades a los profesores graduados .....	201
4.4. Las contribuciones de las cátedras a la propuesta formativa .....	204
4.5. Mirada de los docentes respecto a las contribuciones del campo de formación a la propuesta de las carreras (y su correlato en las estrategias de enseñanza/docentes).....	228
<b>CAPITULO V: ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN LOS PROFESORADOS EN MATEMÁTICA, LETRAS Y GEOGRAFIA DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES DE LA UNAF.....</b>	<b>235</b>
5.1. Apreciaciones de los profesores respecto de las contribuciones del campo de formación pedagógica a los futuros docentes.....	238
5.2. Docentes como objeto de análisis: estrategias pedagógicas y asignaturas valiosas en su formación.....	245
5.3. Concepciones de enseñanza y Prácticas docentes de aula favorecedoras de aprendizajes en los estudiantes (en términos de su formación profesional).....	266
5.4. Atravesamiento de la pandemia y redefinición de las estrategias de enseñanza .....	286
<b>CONCLUSIONES .....</b>	<b>302</b>
Hacia un principio de cierre de la tesis .....	302

El sentido de esta tesis: contribuciones y apertura a otras temáticas de investigación .....	304
Aportes de la investigación al campo de las Ciencias Sociales .....	307
Referencias Bibliográficas .....	330

### **INDICE DE CUADROS**

<b><u>Cuadro 1:</u></b> Aspirantes, ingresantes, alumnos y graduados por Facultades entre los años 2015 y 2022 en la UNaF. -----	111
<b><u>Cuadro 2:</u></b> Carreras y cantidad de aspirantes, ingresantes, alumnos y graduados entre los años 2015 y 2022.....	112
<b><u>Cuadro 3:</u></b> Cátedras con mayor influencia para el ejercicio de la docencia .....	115 y 116
<b><u>Cuadro 4:</u></b> Plan de Estudios: Profesorado en Geografía.....	122
<b><u>Cuadro 5:</u></b> Plan de Estudios: Profesorado en Letras-----	123
<b><u>Cuadro 6:</u></b> Plan de Estudios: Profesorado en Matemáticas.....	124
<b><u>Cuadro de análisis 1:</u></b> Trayectoria formativa y profesional...	125
<b><u>Cuadro de análisis 2:</u></b> Mirada respecto a la situación de ingreso y permanencia de los estudiantes.....	132
<b><u>Cuadro de análisis 3:</u></b> Puntos de vista de Docentes (Do) y Directores de carrera (Dc) respecto a la enseñanza y el aprendizaje.....	143
<b>Cuadro de análisis 4:</b> Formación de los estudiantes desde la mirada de los docentes...	176
<b>Cuadro de análisis 5: Fortalezas y debilidades de la formación.....</b>	<b>178</b>
<b><u>Cuadro de análisis 6:</u></b> Herramientas que brinda la FH. a los graduados para enfrentar las problemáticas en educación.....	181
<b><u>Cuadro de análisis 7:</u></b> Aportes que brindará la cátedra Pedagogía a la formación, teniendo en cuenta los intersticios de la propuesta formativa...	186

**Cuadro de análisis 8:** Aportes que brindará la cátedra Didáctica Específica a la formación, teniendo en cuenta los intersticios de la propuesta formativa...191

**Cuadro de análisis 9:** Aportes que brindará Práctica de la Enseñanza a la formación, teniendo en cuenta los intersticios de la propuesta formativa....201

**Cuadro de análisis 10:** Aportes del campo de formación a la propuesta de la carrera...210

**Cuadro de análisis 11:** Formación pedagógica y herramientas para el aula en los futuros docentes.....221

**Cuadro de análisis 12:** Estrategias pedagógicas y asignaturas valiosas en la formación de los docentes entrevistados...233

**Cuadro de análisis 13:** Las clases de Práctica de la Enseñanza y Residencia Profesional: fortalezas y dificultades.....235

**Cuadro de análisis 14:** Concepciones de enseñanza...247

**Cuadro de análisis 15:** Herramientas pedagógicas.....250

**Cuadro de análisis 16:** Herramientas de utilidad para el trabajo áulico...251

**Cuadro de análisis 17:** Estrategias docentes y clases...256

**Cuadro de análisis 18:** Elementos para diseñar una propuesta de enseñanza...258

**Cuadro de análisis 19:** Redefinición de las Estrategias de enseñanza...266

**Cuadro de análisis 20:** Noveles herramientas y pandemia...268

**Cuadro de análisis 21:** Evaluación del uso de herramientas y estrategias desarrolladas...272

**Cuadro de análisis 22:** Escenarios contemporáneos y nuevas formas de enseñar y aprender...276

## INTRODUCCIÓN

La introducción da cuenta de cómo nace la investigación a través de la escritura de la Mémoire; luego se expone como se construye el problema y el proceso de argumentación en torno a los datos empíricos; los interrogantes que guían la investigación, los objetivos y se da cuenta del tema por investigar.

A continuación, se presentan los antecedentes, donde se hace hincapié en el contexto socio histórico actual de los procesos de cambios en Educación superior y su influencia en las estrategias de enseñanza/docentes; y en investigaciones sobre la problemática en Universidades de la República Argentina y en la Universidad Nacional de Formosa.

Posteriormente se exponen las estrategias metodológicas que se han abordado; y se finaliza con la estructura de la tesis.

### Mémoire<sup>1</sup> : Origen de esta tesis

¿Cómo nace mi investigación? Nace, creo yo, hace muchos años, en mi tierna infancia, cuando mi docente de tercer grado, queriendo o sin querer, eso nunca lo sabré, me llamaba insistentemente “ciega”, de modo peyorativo, porque me sentaba en el tercer pupitre y me levantaba a cada rato para poder copiar lo que ella escribía en el pizarrón, porque no podía ver con claridad, y a pesar de habérselo explicado varias veces, y pedirle por favor que me ubique más adelante no lo hacía, pues aducía que lo mío era un capricho de nena mimada y que debía sentarme donde ella indicaba, por algo era maestra y yo alumna. Evidentemente la tradición normalizadora disciplinadora y su percepción de la diferencia con visos discriminadores prevalecía en ella, pero también en mí. No se le ocurrió como estrategia llamar a mis padres para preguntarles o sugerirles la visita a un oftalmólogo, sino que mostraba su poder haciéndome pasar

---

<sup>1</sup> Ejercicio - realizado pertinentemente durante el dictado del Seminario: Escritura Académica, a cargo de la Doctora Alicia Méndez, en el marco de la cursada de este Doctorado - para explorar la razón de porque se investiga lo que se investiga, del modo en que se fijan, conservan y recuerdan ideas, conocimientos adquiridos, acontecimientos, imágenes, sensaciones, estados previos de conciencia.

vergüenza en la clase, o viéndome lagrimear. Y aclaro que tampoco yo lo había hecho, porque no quería que mis compañeros me llamaran “cuatro ojos o Antejito”, porque no soportaría más insultos.

Ese hecho marcó un antes y un después en mi vida. De eso me di cuenta en años posteriores, cuando en mi formación como psicopedagoga siempre me preocupaba y ocupaba por colaborar con el que lo necesitara en lo que a estrategias de enseñanza y de aprendizaje se refiriera. Y en mi hacer docencia universitaria intento mejorar mis prácticas todos los días, escuchar a los estudiantes en sus dudas y sugerencias, construir conjuntamente, investigar sobre esta temática. Mi lema actual, luego de haber pasado mucha agua bajo el puente, es: La diferencia siempre es potencia, jamás una carga.

Como profesora mi interés siempre se centró en indagar acerca de las prácticas docentes en su aspecto metodológico y la falta de éxito académico en los estudiantes cuyos indicadores más relevantes suelen ser: el desgranamiento, el alto índice de desaprobación en los exámenes parciales o finales, las escasas graduaciones, y el abandono de los estudios.

Y así, surge la elección del tema de tesis, al observar/percibir las dificultades y actitudes de los docentes, respecto a las estrategias de abordaje de los conocimientos que ofrecen a los estudiantes en el ámbito universitario, Es decir, como se implementan, activan y ponen en marcha esas estrategias. Y sobre ello, tengo elementos teóricos (bibliográficos), pero también experienciales debido, por un lado, a que dicto clases en la Facultad de Humanidades; y, por otro, a que participo como investigadora en proyectos relacionados con el rol docente como dinamizador de estrategias de enseñanza que favorecen los espacios de formación profesional.

Por lo antes expuesto, mi pretensión es contribuir al conocimiento de los principales aspectos que se vinculan a las estrategias docentes y estrategias de enseñanza que utilizan los profesores universitarios, y que éste pueda servir de insumo en la programación de contenidos y herramientas para desarrollarlos, y favorecer la formulación de políticas institucionales de tratamiento del conocimiento académico para propiciar aprendizajes que los ayuden a

desenvolverse en su hacer profesional. Conocer las estrategias de enseñanza/docentes podría generar un impacto en el sentido de mejorar los espacios de práctica de los estudiantes, futuros docentes, como así evitar la deserción.

A nivel macro, el desarrollo de esta tesis, pretende plantear reflexiones sobre la situación de la educación superior universitaria en la formación de formadores en la ciudad de Formosa y así emprender algunos cambios que ayuden a mejorar la calidad del sistema educativo en su conjunto.

Respecto al camino recorrido con la tesis puedo decir que fui y vine muchas veces, tuve incertidumbres, miedos, ganas de abandonar mis sueños doctorales. Situaciones por las que vamos atravesando, creo yo, todos los que pretendemos avanzar, seguir estudiando, aportar nuestro granito de arena a la formación docente, pero primero a nuestra propia formación.

Han ayudado a sostenerme, persistir y progresar en el andar de mi investigación, los comentarios de las profesoras de los talleres de tesis, pero particularmente las rondas de dialogo con mis compañeros, que hicieron que repensara algunas cuestiones.

Hoy soy una caminante, que está haciendo caminos al andar, como dice la letra de la canción de Serrat (aunque la frase es original de Antonio Machado. Serrat la toma junto con otras del poema Caminante y compone su canción) Estoy llegando al destino que me propuse cuando inicié este recorrido. Dependió de mí y mis circunstancias, en ocasiones bastante adversas, pero aquí estoy.

## 1. Presentación del problema y objetivos de la investigación

### **Presentación del problema**

La falta de éxito académico en los estudiantes, cuyos indicadores más relevantes son: el desgranamiento, las escasas regularidades, ausentismo en los exámenes parciales y el bajo nivel de aprobación de los mismos, las escasas graduaciones, el abandono de los estudios, entre otros.

Teniendo en cuenta el problema descrito en el párrafo anterior, las acciones que lleva a cabo la Facultad de Humanidades (UNaF), generalmente no giran en relación a las cuestiones académicas, aunque durante el año 2020, debido a la pandemia del COVID 19 y el consecuente Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) que trajo aparejado, hizo que tuvieran que repensarse las estrategias didácticas para intentar llegar de modo adecuado a los estudiantes. Es más, se percibió como dificultosa la definición de contenidos mínimos (es decir, la selección de los mismos) que los estudiantes deben abordar, y ese podría ser el inicio de una de las tantas problemáticas que acarrearán a lo largo de la formación, tanto docentes en las estrategias de enseñanza que utilizan, como estudiantes en sus estrategias de aprendizaje.

Aquí podríamos agregar una cuestión de contexto relevante, que tiene que ver con la población que llega a la UNaF, y para ello contamos con un estudio sobre el perfil de los estudiantes desarrollado por Piovani, J. I. y otros (2009), que lo desarrollamos más exhaustivamente en los antecedentes. Brevemente podemos decir que dicha investigación da cuenta que la gran mayoría de los estudiantes que ingresa a la Universidad Nacional de Formosa (UNaF) no logra alcanzar el desarrollo de las competencias requeridas para transitar y permanecer en ella sin dificultad, así inician el trabajo de campo indagando sobre el perfil de los alumnos ingresantes. Acotan que el perfil se define como el conjunto de “las características y rasgos que deben tener los postulantes a un cargo o a un puesto de trabajo.” Pero el concepto de perfil excede este marco tan acotado de la definición. En el caso particular de esta investigación, se hace referencia al perfil del estudiante ingresante, y lo construyen tomando en consideración sus características socioeducativas y varios factores, tal como se detallan en el párrafo que prosigue.

Los resultados obtenidos se basaron en los siguientes factores: motivación para continuar estudios universitarios, finalidad que se persigue al estudiar una carrera universitaria, actitudes frente al estudio, disposiciones frente a las dificultades en el estudio y rendimiento académico. Las conclusiones a las que

se arriban y que tratan de expresar el perfil de los estudiantes ingresantes de la UNaF son las siguientes:

a) El estudiante formoseño cree necesario estudiar porque hacerlo le parece imprescindible para poder desarrollar un proyecto de vida en la sociedad actual. Esta proposición da cuenta de su percepción del mundo del siglo XXI, que gira alrededor de la explosión del conocimiento científico. Expresa también el deseo de graduarse para ayudar a su familia y ser reconocido por la sociedad, un indicador de las condiciones sociales de donde provienen los estudiantes universitarios formoseños. En efecto, la mayoría de ellos pertenece a estratos sociales medio-bajos o bajos, con necesidades básicas no siempre satisfechas.

b) En cuanto a sus hábitos de estudio y actitudes frente a sí mismo, reconoce que aun cuando aprecia el estudio posee dificultades epistemológicas (Bachelard, 1999) y epistemofílicas (Quiroga, 2001) que se relacionan con el bajo nivel de esfuerzo y la carencia de hábitos y estrategias de aprendizaje, lo que a su vez redundaría en perjuicio de su rendimiento académico. Sin embargo, el aprendizaje está condicionado también por los contextos familiar, social e institucional en el cual el alumno se ha formado en los niveles anteriores (Candiotti de Zan, 2001).

c) Otro aspecto relevado es que los estudiantes no tienen hábitos de vinculación con los profesores del área. Por una parte, esto da cuenta de un aspecto del *ethos* cultural de ciertas zonas del territorio provincial y los imaginarios construidos con respecto a los docentes del nivel superior y a los investigadores, a quienes se percibe con cierta distancia social. Por otra parte, la fractura en el vínculo pedagógico es producto de los resabios de un sistema escolar y académico rígido, cuyos orígenes se encuentran en los patrones culturales comunicados a través del pensamiento y la conducta, y que ejercen influencias relevantes en el modo de ser de alumnos y profesores.

d) Finalmente, y según la valoración de este equipo de investigadores, el estudiante de las áreas que son objeto de estudio podría ubicarse en una actitud vital de transición entre la necesidad de logros, de confianza en sí mismos y de

autonomía. Una mayor autoestima podría potenciar el grado de desarrollo personal y la percepción de sí mismos en cuanto estudiantes universitarios.

Con el corolario de perfil de los estudiantes de la UNaF. descrito en los párrafos precedentes, quizás se puede visualizar con mayor énfasis la preocupación y ocupación en la problemática que se estudia.

En ese sentido se plantea el interrogante acerca de cómo se manifiestan las estrategias docentes/ de enseñanza<sup>2</sup> que utilizan los profesores de la Facultad de Humanidades de la UNaF. en el desarrollo de sus clases, en cuanto a contenidos disciplinares y actividades (hábitos de trabajo, valores que utilizan al momento de dar clases; el modo de comprensión/transmisión de los contenidos sociales, históricos, científicos, artísticos, culturales.), para propiciar aprendizajes que luego el estudiante pueda aplicar a situaciones concretas.

Respecto al problema de la falta de éxito académico que aquí se plantea, se puede señalar que la UNaF. lleva a cabo acciones compensatorias, como los cursos introductorios (que se sustentan en dos ejes: Iniciación a la vida universitaria e Iniciación a los contenidos básicos de la carrera elegida); o las tutorías (disciplinares – donde se trabajan contenidos específicos de las asignaturas, y están a cargo de los mismos docentes que las dictan-, y psicopedagógicas – donde se ahonda en sus dificultades/posibilidades respecto al como estudiar) , que si bien prestan un servicio no es masivo ni exhibe resultados demasiado importantes.

Además, se plantea la necesidad de indagar cuál es el papel que cumple la UNaF. al formar profesionales que ejercerán en contextos de gran complejidad, atravesados por la crisis social producto del modelo de sociedad centrada en el mercado.

---

<sup>2</sup> Anijovich y Mora (2010) definen las estrategias de enseñanza como las decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de los estudiantes, en el sentido de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que comprendan, por qué y para qué. Y en cuanto a estrategias docentes, acotan que son como un plan flexible y global de empleo consciente, reflexivo y regulativo de acciones que se conciben para alcanzar los fines educativos propuestos. En esta tesis abordamos las estrategias de enseñanza y las estrategias docentes adscribiendo al planteo de las autoras antes mencionadas, es decir como interrelacionadas entre sí.

Respecto a esta temática, existe vasta información bibliográfica desde el punto de vista psico-educativo, pero hay poco escrito sobre estrategias de enseñanza / docentes, favorecedores de las prácticas profesionales en el nivel superior (formación de formadores) que se llevan a cabo en el ámbito de la provincia de Formosa. Aquí se podría agregar, como sostienen Rovelli. L. y Atairo, D. (2016)<sup>3</sup> que a nivel país un núcleo duro que no se toca es el de la enseñanza en la universidad, y por ende la formación pedagógica de los docentes.

Esta investigación pretende contribuir a la construcción de conocimientos que ayuden a pensar en el ámbito educativo desde el campo de la didáctica, la sociología de la educación y la psicología educacional acerca de las estrategias que utilizan los docentes para favorecer procesos de aprendizaje en los estudiantes que les sean de utilidad en su hacer como futuros formadores. Este conocimiento permitirá a los profesores reconocerse en su propia práctica y reflexionar sobre ello con vistas a mejorar la formación docente y las estrategias de enseñanza que redundaran en beneficio de los estudiantes, pilares fundamentales de la educación<sup>4</sup>.

Entonces, se puede decir que la idea central de este proyecto es Identificar las estrategias de enseñanza/ docentes que utilizan los profesores en sus prácticas, y si ellas generan condiciones de posibilidad que favorecen el éxito académico a sus alumnos.

Esto permitirá:

- 1) tomar distancia de cualquier prejuicio que se pueda tener, originado en la propia formación profesional, en el sentido de sostener que el uso de ciertos métodos asegura mejores resultados que otros;
- 2) armar un conjunto de datos empíricos sólido, que pueda sustentar cualquier elucubración teórica que pueda hacer;

---

3 Rovelli, L.; Atairo, D. (2016). Procesos de cambios en las universidades: un estudio sobre los diseños institucionales en la implementación de la carrera docente en las universidades nacionales argentinas. IX Jornadas de Sociología de la UNL, Ensenada, Argentina.

4 Ander Egg (2012) define a la educación en sentido estricto, como el conjunto de actividades y procedimientos que intencional, sistemática y metódicamente el educador realiza sobre los educandos para propiciar el desarrollo de cualidades morales, intelectuales o físicas que las personas posee en estado potencial.

3) obtener, quizás, resultados novedosos porque van a echar luz sobre las prácticas docentes, pero desde los resultados y no desde algún marco teórico.

Lo inicial: fue ocuparse de las materias seleccionadas de 1º, 2º, 3º y 4º año que apuntan a aspectos pedagógicos de la formación, y que fueron elegidas por los estudiantes avanzados (de tercero y cuarto año) como cátedras significativas en ese sentido (el de la formación para “dar clases”), pues la preocupación está en la formación de los futuros formadores (que luego darán clases en la educación secundaria), por ello se exploran aquellas materias que permitan dar cuenta de esa formación.

Esta fue la muestra con la que se trabajó: observar clases en esas cátedras, y entrevistar a los docentes y estudiantes, también conocer las planificaciones y proyectos de aula de los docentes.

Y allí vincular la práctica docente con el éxito académico, si es que están vinculados.

Ese será el aporte fundamental: atacar los prejuicios, que si se es tradicional no sirve este trabajo, y si se es constructivista sí, o viceversa. Los resultados mostrarán seguramente una realidad muy compleja que quizás lleve a otro campo: las estrategias de aprendizaje que ponen en juego los estudiantes, y que explicaremos sucintamente en la conclusión de la tesis.

### **Preguntas de investigación:**

¿Cómo se manifiestan las estrategias docentes /de enseñanza que utilizan los profesores convocados de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Formosa? ¿Las prácticas docentes de aula en sus aspectos metodológicos (contenidos y actividades) qué tipo de aprendizajes propician en los estudiantes para su quehacer profesional (o en términos de su formación profesional)?

## **Objetivos**

### Objetivos Generales:

- Analizar cómo se manifiestan las estrategias docentes / de enseñanza que utilizan en sus prácticas de aula (aquí se incluyen planificaciones y desarrollo curricular) los profesores de Pedagogía, Didáctica específica y Práctica de la Enseñanza en las carreras de: Profesorado en Matemática; Profesorado en Letras y Profesorado en Geografía de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Formosa, con vistas a determinar qué tipo de aprendizajes propician en los estudiantes en términos de su formación profesional.

Aquí, vale aclarar que, las estrategias de enseñanza son el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de suscitar el aprendizaje en sus estudiantes. Serían orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando que se quiere que los estudiantes comprendan, por qué y para que (Anijovich y Mora: 2017). Por ello, al decir de Alicia Camilloni (1998), el docente debe atender no solo los temas que integrarán los programas y que deben tratarse en clases, sino también, y simultáneamente, en la manera que se considere más conveniente que los temas sean trabajados por los estudiantes. La relación entre temas y formas de abordarlos es muy fuerte, pues temas y estrategias de tratamiento didáctico, son inescindibles.

Las prácticas de aula (MEN, 2015)<sup>5</sup> son actividades que el docente lleva a cabo con el fin de guiar a los estudiantes en la construcción de conocimiento y de nuevos saberes; implican, las prácticas de aula, diversas dimensiones: planeamiento, ambientes de aprendizaje, cultura de aprendizaje y práctica pedagógica.

### Objetivos Específicos:

- Describir las prácticas docentes de aula en sus aspectos metodológicos.

---

<sup>5</sup> MEN: Ministerio de educación Nacional de Colombia (2015)

- Analizar las estrategias docentes / de enseñanza que utilizan con vistas a establecer las características de los aprendizajes que favorecen.
- Indagar si las estrategias de enseñanza/docentes que utilizan los profesores favorecen la formación profesional de los estudiantes y qué aspectos contribuyen a desarrollar (entendiendo primero, por qué y cómo los docentes hacen lo que hacen en ciertas condiciones de trabajo y de trayectorias de formación, y qué enseñan y qué promueven en los estudiantes a partir de esas condiciones e historias institucionales (dispositivos) y trayectorias docentes)

**Tema de investigación:** Las prácticas docentes de aula en sus aspectos metodológicos.

Esta investigación pretende indagar acerca de qué estrategias docentes / de enseñanza, utilizan los profesores universitarios<sup>6</sup> en el desarrollo de sus clases, en cuanto a contenidos disciplinares (planificación, secuencia didáctica, desarrollo curricular) y actividades (hábitos de trabajo, valores que utilizan al momento de dar clases; el modo de comprensión/transmisión de los contenidos sociales, históricos, científicos, artísticos, culturales.), para averiguar qué tipo de aprendizajes se propician en los estudiantes para que puedan aplicarlos a situaciones concretas de su quehacer profesional.

Cabe aclarar que la Facultad de Humanidades de la UNaF cuenta con ocho Profesorados (Biología, Lengua, Historia, Geografía, Matemática, Física, Química, Educación Especial) y la carrera de Psicopedagogía.

---

<sup>6</sup> Profesores universitarios que dictan clases en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Formosa en los Profesorados de: Matemática; Letras y Geografía en las cátedras: Pedagogía, Didáctica específica y Práctica de la enseñanza.

## 2. Antecedentes

### **2.1 Contexto socio histórico actual de los procesos de cambios en Educación superior y su influencia en las estrategias de enseñanza /docentes**

En lo que hace al marco general de la investigación, el propósito es situar el contexto socio- histórico actual respecto a los procesos de cambio en Educación Superior y por qué ellos influirían en las estrategias docentes. En este sentido, son relevantes los trabajos de:

- Nairdof y otros (2010) quienes acotan que la universidad pública ha sido objeto de discusión académica en lo que refiere a su función social y a su identidad institucional y socio-política como en lo relativo a los cambios y transformaciones sufridos por sus actores. Agregan que el siglo XXI, profundizó y complejizó las discusiones con un primer resultado positivo: los protagonistas iniciaron un camino gradual y no sin conflictos, de aceptación del papel de sujetos de esas problemáticas. Entre las muchas líneas de discusión que surgen al examinar esta cuestión, estas autoras priorizan las que hacen referencia a la denominada “función social” de la Universidad pública y la abordan desde un punto de vista particular: las reflexiones y las acciones llevadas a cabo desde las universidades (por parte de docentes, investigadores, gobierno universitario) hacia diversos sectores, grupos, sujetos y problemáticas de la sociedad enmarcados, en general, en una noción de territorio –ampliado pero igualmente potente– como marca de identidad geográfica e histórica. La tensión permanente es hacia la redefinición de esa función social en su componente profundo de compromiso social y desarrollo de valores solidarios y colectivos.

- Naishtat, Aronson y Unzué (2008) aseveran que al recorrer la producción académica argentina y latinoamericana sobre educación superior y universitaria, en los últimos veinte años, encontramos un conjunto de temáticas de carácter recurrente: la etapa de modernización neoliberal -con sus reformas y dispositivos de gobierno, así como sus efectos y consecuencias– ha concentrado

gran parte de la atención. Ya sea desde una consideración complaciente o como objeto de crítica teórica, tal modernización se convirtió en la referencia ineludible de los análisis. Aún con la riqueza y diversidad de estudios, predominaba la ausencia de puntos de referencia por fuera del presente que se analizaba (el desarrollo y auge de la Educación Comparada puede ser muestra de ello), mientras que los análisis críticos suponían la idea de que la universidad del pasado habría sido superior en contraste con el carácter regresivo adquirido como consecuencia de su mercantilización. Sin embargo, hoy día parecen estar emergiendo producciones teóricas con capacidad de establecer nuevos y múltiples puntos de referencia más allá de la pura contemporaneidad, que dan cuenta de lo que está madurando como una nueva necesidad teórica: la indagación despegada del presente como modo de comprender la universidad actual, y la obra de estos autores sigue esa línea.

- Bruner (1995) sostiene que, en la agenda de las políticas públicas latinoamericanas, la crisis del sistema de educación superior es un tema recurrente. Burocracia pública y universitaria, comunidad académica y estudiantil, gremios económicos y profesionales, analistas especializados y ciudadanos comunes coinciden en calificarlo como un problema crónico, de difícil solución y discutibles resultados. Podríamos decir que es un tema sin historia porque siempre ha estado ahí, como queja de los actores propiamente educativos que no encuentran satisfechas sus expectativas formativas, científicas y laborales, o como reclamo lanzado desde afuera, por un estado que subvenciona y una sociedad contribuyente que esperan de la tarea educativa una retribución comparable al esfuerzo impositivo para sostenerla.

- García de Fanelli (2000) acota que, al igual que ocurre en el plano internacional, las políticas educativas de nivel superior en la Argentina han propiciado la construcción de un estado “evaluador” y la incorporación de nuevos mecanismos para asignar los recursos públicos a las universidades. A partir de esta agenda de políticas y del empleo del concepto de función de producción en el campo educativo, crecientemente adquiere mayor peso el uso de indicadores para medir resultados y para orientar las decisiones en el estado

y en las universidades. El propósito de esta autora es dar cuenta de estos procesos en el caso argentino, analizando en primer lugar, la utilidad de los indicadores en la tarea de regulación del estado y en la gestión académica y administrativa de las universidades. Tras examinar la importancia de los indicadores en el contexto del estado evaluador, se expone, en un segundo apartado, cuáles son los principales indicadores por construir. En el tercer apartado, se examina el estado de avance en el empleo de indicadores en el contexto de las políticas universitarias argentinas de los años noventa. En un último apartado, se analiza cuáles son los principales indicadores del sector universitario argentino disponibles y algunos de los problemas que ellos presentan a la hora de su utilización en la política pública y la gestión universitaria.

- Fernández Lamarra (2010) en su compilación bibliográfica trata algunos temas de actualidad comunes a las universidades latinoamericanas, analizados desde la perspectiva de especialistas latinoamericanos, de América del Norte y de Europa. Los autores abordan diferentes problemáticas como la internacionalización, los requerimientos de calidad y la diversificación y masificación en el ámbito de las instituciones de Educación Superior, y de qué manera se implementarán procesos de innovación y reformas para afrontar estos nuevos desafíos.

- Pérez Lindo (1998) centra su estudio en Argentina, y muestra por qué es necesario tener en cuenta el modo de articulación de los factores intelectuales, económicos y sociales para tener éxito en las políticas universitarias o en los procesos de desarrollo. Asevera que: “No basta disponer de los recursos, es necesario articularlos”.

- Ball, D. L., & Cohen, D. K. (1999) examina las estrategias de enseñanza utilizadas en los programas de formación docente inicial a nivel internacional y argumenta a favor de un enfoque basado en la práctica.

- Darling-Hammond, L., Lamm, M. C., & Ball, D. L. (2008) pone el foco en el análisis las estrategias de enseñanza utilizadas en la formación docente inicial

en diferentes países y destaca las prácticas efectivas que pueden ser transferibles a nivel internacional.

- Van Der Perk, L. J. M. (2011) en su escrito examina las estrategias de enseñanza utilizadas en los programas de inducción y mentoría para los docentes principiantes a nivel internacional, con el objetivo de apoyar su desarrollo profesional y mejorar su práctica pedagógica.

- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (2014) explora diferentes enfoques y estrategias de enseñanza utilizados en la formación docente inicial a nivel internacional, con un enfoque en la enseñanza reflexiva como una herramienta efectiva para el desarrollo profesional de los docentes.

- El informe realizado en 2018 por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) examina los sistemas educativos de alto rendimiento en el mundo y sus enfoques en la formación docente inicial, proporcionando recomendaciones para países de la región, que pueden ser de utilidad o no, pero dan un marco de referencia.

- En cuanto a la República Argentina y los demás países latinoamericanos, se observa un predominio del enfoque tradicional de enseñanza en la educación superior, y una escasa formación didáctica en el dominio del profesorado (Cruz Rodríguez, 2008; Ferreira Díaz, 2012; Guzmán, 2009; Montenegro y Fuentealba, 2010; Solis, 2015). En general, el colectivo de docentes universitarios se compone de profesionales que dominan su disciplina, pero que no han aprendido cómo enseñarla (Montenegro y Fuentealba, 2010), ya que las normativas habilitan a enseñar su disciplina sin necesidad de preparación didáctica (Guzmán, 2009) con las consiguientes dificultades al momento de “estar en el aula, en las clases”, y poder transmitir esos conocimientos.

## **2.2 Investigaciones sobre la problemática en Universidades de la República Argentina**

Edith Litwin (2000)<sup>7</sup> expone con enorme claridad conceptual acerca de las prácticas de enseñanza en la universidad argentina, definiendo a las configuraciones didácticas como herramientas que permiten organizar y planificar situaciones de enseñanza y aprendizaje. Ellas se basan en la idea de que el conocimiento se construye a través de la interacción entre los contenidos a enseñar, los sujetos que aprenden y el contexto en el que se desarrolla el proceso educativo. Involucran, asimismo, la selección y organización de los contenidos a enseñar, la determinación de los propósitos de aprendizaje, la toma de decisiones sobre los recursos y materiales didácticos a utilizar, así como las estrategias de enseñanza y evaluación adecuadas para cada situación.

Su objetivo es promover la participación activa de los estudiantes. Se trata de diseñar situaciones de aprendizaje significativas, en las cuales sean protagonistas de su propio proceso, construyendo activamente conocimientos, reflexionando sobre su propio proceso de aprendizaje y relacionando los nuevos contenidos con sus conocimientos previos.

Deben ser flexibles y adaptables a las características individuales y grupales de los estudiantes, así como a los cambios constantes del entorno educativo.

En resumen, son estrategias de planificación que buscan potenciar el aprendizaje significativo y activo de los estudiantes, promoviendo su participación y motivación en el proceso educativo. Este planteo que hace la autora, es la pretensión que tiene este trabajo, en cuanto a aportes a la formación de formadores en la UNaF.

En consonancia con lo antes escrito, en varias universidades del país se han llevado a cabo indagaciones referidas a la formación del profesorado. En este sentido, es destacable la revisión bibliográfica que han hecho Borgobello, A. y Rey, A. (2022)<sup>8</sup>, investigadoras de la Universidad Nacional de La Pampa

---

<sup>7</sup> Litwin, E. (2000) Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. PAIDÓS Buenos Aires.

<sup>8</sup> Borgobello, A. y Rey, A. (2022) Revisión bibliográfica sobre prácticas docentes en universidades públicas argentinas en Praxis Educativa (Arg.), vol. 26, núm. 2, 1-24. Universidad Nacional de La Pampa

(UNLPam), sobre prácticas docentes<sup>9</sup> en universidades públicas argentinas divulgadas entre los años 2010 y 2019.

Uno de los ejes que plantean las autoras, y que lo trabajan investigadores en la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP), refiere a artículos que hacen hincapié en las prácticas docentes como objeto de estudio, y donde se analizan las trayectorias académicas y profesionales tanto de profesores/as consideradas “excelentes” por sus estudiantes (Álvarez *et al.*, 2010) como de aquellos que se inician en el ejercicio profesional en la docencia universitaria (Beramendi y Cosentino, 2019; Branda y Muñoz, 2017). Su finalidad es conocer las huellas que dejaron los profesores durante su formación, e identificar las “buenas prácticas de enseñanza” que influyen en su *praxis* actual.

En la misma línea, Ardiles y Borioli (2010), de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), buscan información en la biografía académica de docentes de Institutos de Formación Docente para pesquisar las huellas que la universidad dejó en sus decires y haceres, es decir en sus discursos y prácticas. Aquí también se pueden incluir los relatos de experiencias, que conforman espacios contrahegemónicos a los modos de enseñanza tradicional, es así que el proyecto de Sanjurjo (2012), de la Universidad Nacional de Rosario (UNR) busca romper con el modelo tecnocrático en formación docente de la carrera de Ciencias de la Educación al introducir el ejercicio de la reflexión sobre la propia práctica desde el inicio de la carrera. Siguiendo esa línea, Riccetti *et al.* (2016) de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) relatan una experiencia académica cuya intención fue ayudar a reflexionar en pos de construir conocimiento profesional docente, para generar cambios en sus prácticas y en el rol pasivo que suele tener el estudiantado.

Así, se pueden especificar otras experiencias que rompen con los parámetros tradicionales de enseñanza, introduciendo diferentes estrategias e innovaciones pedagógicas en sus prácticas, como De Laurentis y Porta (2014) de la UNMdP, que basándose en las narrativas de estudiantes que fueron parte de una

---

<sup>9</sup> Definiendo prácticas docentes como el “conjunto de acciones que conforman el quehacer cotidiano de los profesores, ejercido a través de interrelaciones subjetivas con los estudiantes, en función de determinados propósitos formativos” (Montes Pacheco *et al.*, 2017, p. 200)

experiencia, configuraron una clase con dinámica horizontal que dio espacio a sus “voces”. También, Franzante *et al.* (2019) de la Universidad Nacional del Centro (UNICEN) analizaron la contribución de la Orientación Educativa en la formación y desarrollo de estrategias de aprendizaje, y partiendo de las categorías que surgieron de su trabajo de campo en universidades de gestión pública y privada, esbozaron espacios de coformación que facilitarían a los docentes la reflexión sobre sus estrategias de enseñanza.

Otro eje refiere a artículos que hacen foco en *aspectos relativos a las prácticas docentes*. Entre ellos, destacan el de Perazzi y Celman (2017) de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), donde se estudian las prácticas de evaluación formativa con base en la valoración de los estudiantes, las propuestas de docentes y su reconocimiento desde la institución; el de De Santis Xifra y Yedaide (2018) de la UNMdP, que llevaron a cabo un análisis documental de los Planes de Trabajo Docente (PTD) de una asignatura; y se podría incluir el estudio psicométrico de Laudadio (2012) del Centro Interamericano de Investigaciones Psicológicas y Ciencias Afines (CIIPCA), dependiente de CONICET que, a pesar de no abordar las prácticas docentes *per se*, valoró un instrumento para medir distintos aspectos de la docencia universitaria que podrían identificar los estilos de enseñanza del profesorado universitario, como ser, sus preocupaciones y concepciones acerca de la docencia, dinámica metodológica y evaluación, entre otras.

A su vez, en los artículos se distingue un subgrupo que intenta aproximarse a las concepciones docentes acerca del ejercicio de su labor. Albarello *et al.* (2010), de la UNICEN, investigaron las concepciones que los docentes tenían sobre sus estudiantes, buscando describir a estudiantes y docentes en tres momentos de la carrera universitaria —tramo inicial, medio y avanzado— analizando, también, su interacción en el aula. Fernández (2019), de la UNLPam, consideró los rasgos de autoridad pedagógica que presentaba en las concepciones de “aprendizaje como transformación” de los educadores que entrevistaron. Dentro de la subcategoría de concepciones docentes, se hallan pesquisas que las abordan en torno al uso de las TIC en sus prácticas, entre ellas

el trabajo de Flores (2018), de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), donde se analizaron las representaciones docentes sobre el uso de las TIC en sus propuestas de enseñanza. También, Borgobello *et al.* (2019), donde se consideraron las concepciones de docentes acerca del uso de entornos virtuales en sus diseños pedagógicos. Se indagaron las trayectorias y experiencias previas con entornos virtuales, sus ideas de innovación, expectativas y dificultades en relación con el uso de la plataforma y la dedicación que le otorgarían en su práctica.

El último eje que plantean en su revisión bibliográfica, son las de las prácticas docentes como parte del objeto de estudio. Aquí se pueden mencionar dos estudios bibliográficos de la UNMDP: el de Porta *et al.* (2015) sobre nuevas posibilidades de rupturas y construcción en la identidad docente; y el de Aguirre y Porta (2019), que abordó los desafíos en la formación docente en la Argentina. Dentro de estos, se muestran aquellos que comprenden a la práctica docente, es decir, el fortalecimiento de la profesión y el trabajo docente, y la demanda de actualización y reflexión sobre los contenidos didácticos y curriculares en los planes de estudio de las carreras de formación docente. Aquí destacan el estudio de caso de Demuth Mercado y Sánchez (2017) de la UNNE, que indagó los aspectos de la docencia universitaria ejercida por docentes de diversos campos profesionales. En tanto, Pierella (2018), de la UNR, propuso un acercamiento a las dimensiones implicadas en el ejercicio de la docencia universitaria, particularmente a las percepciones de los docentes sobre los ingresos a primer año, así como las tracciones referentes al currículum.

Otras investigaciones que brindan una visión amplia y comparativa de la formación docente inicial en Argentina, analizando las políticas, prácticas y desafíos en esta área, son las llevadas a cabo por: Lusnich, A. y Serrani, E. (2016) y la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI), en la que confrontan la formación docente inicial en Argentina con experiencias internacionales, tanto de América Latina como de Europa, destacando las fortalezas, debilidades, similitudes y buenas prácticas del sistema argentino. En tanto, Maggio, M. (2019) analiza la evolución reciente de las políticas de

formación docente en Argentina, y examina la tensión entre las tendencias nacionales e internacionales en esta área. También cabe destacar el informe realizado por el Ministerio de Educación de Argentina en el año 2018, donde examina la situación actual de la formación docente inicial en el país, identificando desafíos y proponiendo recomendaciones para mejorarla.

Específicamente en el ámbito universitario la creación en el año 2004 de la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE) que integra a 29 Facultades de Universidades Públicas, y que se conformó con el objeto de promover la cooperación académica así como la articulación de programas y propuestas de mejora de la calidad y jerarquización del rol social de las humanidades y la educación como campos de conocimiento, formación y producción científica; permite generar un ámbito propicio para discusión de lineamientos y perspectivas generales acerca de los procesos de autoevaluación institucional y de las carreras, involucrando a los representantes de las distintas unidades académicas miembros de la Asociación; y también admite la generación de instancias de trabajo compartidas con otras instituciones como el Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales (CUCEN), constituido en noviembre de 2003 en la Universidad Nacional de San Luis, cuya finalidad es generar espacios de intercambio entre universidades, que permita la identificación, comprensión y búsqueda de soluciones a problemáticas que presenta la docencia y la investigación en el campo de la Educación en las Ciencias Exactas y Naturales. Estas dos entidades permiten construir colectivamente documentos básicos que hacen a la formación del profesorado, como, por ejemplo: en 2014, el Proyecto de Construcción de un modelo de evaluación para las carreras de profesorado (experiencia piloto de las carreras de Profesorados en Letras); en 2012, los lineamientos generales de la Formación Docente comunes a los profesorados universitarios (de Geografía, Letras, Historia, Matemática, Química); en 2022 un documento preliminar para la celebración, en 2023, del 40 aniversario del retorno a la democracia, donde se instó a seguir trabajando y pensando futuros democráticos, inclusivos y plurales para la deliberación y la acción públicas, y analizar los debates y

desafíos que atraviesan la evaluación de los aprendizajes en términos de inclusión educativa, nuevas concepciones curriculares, las TIC en la enseñanza y la evaluación de la calidad de la educación superior.

Luego de todo este desarrollo de antecedentes, se puede decir que aún es escueto lo escrito acerca de las estrategias docentes/ de enseñanza que se utilizan en la educación universitaria para favorecer las prácticas-profesionales; más en el terreno de la psicología educacional, la sociología y la didáctica. Se destacan los trabajos de: Tello (2004); Davini (1996 y 1998); Lucero (1998); Mollis (2008 y 2016); Lanza, Liendro e Hiller (1990); pero es Litwin (2012) la que define claramente lo que se pretende en esta investigación.

Entonces, para concluir este apartado, se puede decir que, en cuanto a las prácticas docentes en el contexto de las universidades argentinas, se observa, siguiendo a Litwin (2012), que las investigaciones en el campo de la didáctica de nivel superior son insuficientes si vemos los avances en materia de didáctica general o referida a los primeros años de escolaridad. Esa escasa atención a los procedimientos didácticos se puede corresponder con una tradición academicista propia de las universidades argentinas donde la enseñanza del contenido disciplinar conquista un lugar jerarquizado, de poder. Así, despuntan las formas de enseñanza tradicionales con el estereotipo de clase magistral. En este sentido, Berges (2018) dice que, a pesar de las críticas esgrimidas hacia la pedagogía tradicional —en carreras humanistas y sociales— y a las demandas de innovación didáctica en las aulas, la clase universitaria se centra en la figura docente, quien ha de exponer el conocimiento disciplinar de manera organizada y guiar el pensamiento de sus estudiantes, cercenados a un papel receptor casi pasivo.

### **2.3 Investigaciones en la Universidad Nacional de Formosa (UNaF)**

Algunas investigaciones que aportan a la temática que se indaga en la UNaF son:

- “Una aproximación al perfil real de los estudiantes de Ciencias Exactas y Naturales de la UNaF” de Piovani, J. I.; Erico, E.; Gigli, M.; Prieto, M.; Riveros, O.; Arias, N.; Cáceres, N.; Patiño, L. (2009)<sup>10</sup>Esta investigación se inscribía en un proyecto denominado “Evaluación y fortalecimiento de competencias en Ciencias Naturales y Exactas de ingresantes a la UNaF, Años 2007-2008” y estuvo orientado a evaluar en los estudiantes aquellas competencias básicas requeridas que deberían permitir estructurar una forma propia de acceso al conocimiento.

Los antecedentes mostraban un aumento significativo en el fracaso de los estudios universitarios por parte de alumnos de los primeros cursos, destacándose sus debilidades en las competencias básicas de las ciencias mencionadas y de la comunicación. Teniendo en cuenta que la gran mayoría de los alumnos que ingresa a la UNaF. no logra alcanzar el desarrollo de las competencias requeridas para transitar y permanecer en ella sin dificultad, indagaron en qué condiciones llegan tales alumnos en relación con el logro de competencias básicas en las áreas de Física, Química y Matemática.

Así, iniciaron el trabajo de campo investigando sobre el perfil de los alumnos ingresantes a las carreras involucradas en este estudio, pertenecientes a las 4 unidades académicas de la UNaF: Profesorados en Física, en Química y en Biología, de la Facultad de Humanidades; Contador Público y Licenciatura en Comercio Exterior, de la Facultad de Administración, Economía y Negocios; Licenciatura en Bromatología y Técnico de Laboratorio de la Facultad de Ciencias de la Salud; Ingenierías Forestal y Zootecnista de la Facultad de Recursos Naturales.

---

<sup>10</sup> Piovani, J. I.; Erico, E.; Gigli, M.; Prieto, M.; Riveros, O.; Arias, N.; Cáceres, N.; Patiño, L. (2009) Una aproximación al perfil real de los estudiantes de Ciencias Exactas y Naturales de la UNaF [En línea]. II Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales, 28 al 30 de octubre de 2009, La Plata. Un espacio para la reflexión y el intercambio de experiencias. Disponible en: [http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.579/ev.579.pdf](http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.579/ev.579.pdf)

Acotan que el perfil se define como el conjunto de “las características y rasgos que deben tener los postulantes a un cargo o a un puesto de trabajo.” Pero es evidente que el concepto de perfil excede este marco tan acotado de la definición. En el ámbito educativo, por ejemplo, es común —en todos los niveles del sistema— que las instituciones tracen perfiles, tanto de sí mismas (definidos en torno de un proyecto institucional) como de los egresados que aspiran a formar a través de sus carreras de grado y posgrado (sus capacidades, conocimientos, competencias, espacios de potencial inserción, etc.). En el caso particular de esta investigación, se hace referencia al perfil del estudiante-ingresante, y se lo ha construido tomando en consideración sus características socioeducativas y varios factores tales como: motivación para proseguir estudios universitarios, finalidad que se persigue al estudiar una carrera universitaria, actitudes frente al estudio, disposiciones frente a las dificultades en el estudio y rendimiento académico.

En la investigación se aplicaron estrategias y técnicas cualitativas y cuantitativas para la recolección y análisis de la información, recurriendo a instrumentos estructurados de registro como encuestas y guías de observación.

La unidad de análisis se definió como “el alumno ingresante a las carreras arriba señaladas de las Facultades de Humanidades (FH); de Ciencias de la Salud (FCS); de Administración, Economía y Negocios (FAEN) y de Recursos Naturales (FRN).” El tipo de muestreo escogido fue el de conglomerados. Para el ciclo lectivo 2007 se seleccionó una muestra de 107 alumnos y para el ciclo lectivo 2008 esta ascendió a 172. Dado que la Facultad de Economía y Negocios posee una extensión de sus carreras en la localidad de Clorinda, segunda ciudad después de la capital formoseña, se incluyó en la muestra a alumnos de esta dependencia.

La estrategia metodológica para recolectar la información sobre el tipo de perfil que presentaban los ingresantes a la UNaF consistió en una encuesta autoadministrada para el Alumno Egresado del Polimodal 2006, Ingresante 2007 (utilizada para el ciclo 2008), basada en un cuestionario de tipo

estructurado que constaba de preguntas cerradas categorizadas como de elección múltiple y una pregunta abierta final.

Los resultados obtenidos se basaron en los siguientes factores por saber: motivación para proseguir estudios universitarios, finalidad que se persigue al estudiar una carrera universitaria, actitudes frente al estudio, disposiciones frente a las dificultades en el estudio y rendimiento académico.

En cuanto a los motivos para proseguir estudios universitarios: en el estudio realizado en el año 2007 los estudiantes señalaron como primer motivo para estudiar la importancia de los estudios universitarios para “poder vivir” en la sociedad actual, mientras que en 2008 se advirtió cierto giro pragmático, ya que respondieron que estudian, en primer lugar, “para tener un título.” En 2007 siguieron las opciones: “porque aspiro a tener un título” y “porque el estudio es necesario para el trabajo.”

Si se toman las elecciones señaladas en primer lugar por los estudiantes: “porque sin estudio no se puede vivir” y “porque me parece importante”, seguido de “porque aspiro a tener un título”, y se interpretan a la luz de la teoría de Maslow, se puede observar que la mayoría de los estudiantes de la muestra privilegia las “necesidades de reconocimiento” que están comprendidas en lo que este autor denomina necesidades de déficit: si no tenemos demasiado de algo (déficit) sentimos necesidades.

Maslow, citado por Kerman (2007), señala que existen en esta categoría dos tipos de necesidades: las de estima alta y las de estima baja. Las primeras conciernen a las necesidades del respeto a uno mismo, confianza, competencia, logros, independencia y libertad. Las segundas incluyen las necesidades de poseer el respeto de las demás personas, de atención, de aprecio, de reputación, dignidad, status. Esta categoría de necesidades es la cuarta entre las denominadas de reconocimiento o estima, a las que siguen las que el autor llama de autoactualización o autorrealización. Se podría suponer entonces que el estudiante formoseño, en general, se ubicaría en un estado de transición entre el cuarto y quinto tipo de necesidades, no alcanzando todavía a percibir las propias en el marco de la autorrealización.

En lo que hace a la finalidad que se persigue con el estudio: este factor se evalúa desde el punto de vista teleológico, apuntando a los denominados proyectos, planes, decisiones futuras, objetivos globales vitales. En este sentido, cuando se preguntó a los encuestados sobre la “finalidad que persiguen con el estudio”, resultó notorio que en las cuatro unidades académicas dominara la respuesta: “para ofrecer un bienestar a mi familia”. Este interés —en opinión del equipo— no se da en abstracto, en el vacío, sino que sería un emergente relacionado con las condiciones socioeconómicas de origen de la mayoría de las familias formoseñas de las cuales provienen los estudiantes. En efecto, se ha observado con mucha frecuencia que el acceso a los estudios universitarios es percibido como una posibilidad de ascenso social y que esto a su vez implica una responsabilidad de colaboración con la familia. En segundo lugar, señalaron, en general, que estudian “para conseguir trabajo” y, en último término, colocaron el “ser útiles a la sociedad.”

En cuanto a las actitudes frente al estudio: una actitud es formulada siempre como propiedad de la personalidad, relativamente estable, emergente de factores sociales, y que tiene componentes afectivos y disposiciones que impulsan a la acción. La institución educativa, como agente socializador, ha sido siempre un contexto generador de actitudes y, dado que el proceso educativo ocurre en una dinámica de interacción entre institución y medio, cada estudiante puede adoptar actitudes diferentes respecto del profesor, de sus compañeros, de las materias y ante el proceso de estudio en sí mismo que constituyen factores condicionantes de su propio proceso de aprendizaje.

En los resultados obtenidos respecto de las actitudes frente al estudio se observó que todos los estudiantes indicaron “aprecio por el estudio”, aunque reconocieron que éste les demanda mucho esfuerzo. En líneas generales, las respuestas obtenidas permiten inferir una cierta predisposición al mejoramiento de sus aprendizajes y, aún en estado latente, una orientación a concebir el conocimiento como una necesidad y a la vez como un medio para el mejoramiento de su calidad de vida.

En cuanto a la actitud frente a las dificultades en el estudio: en la encuesta se solicitó el señalamiento de tres opciones referidas a los obstáculos que se presentan en el estudio. Asimismo, se preguntó acerca de qué actitudes se tomarían frente a estos obstáculos o “dificultades en el estudio”. Con respecto a esta última cuestión, los estudiantes optaron en primer lugar por la opción “busco ayuda en otras personas y en los libros.” En segundo lugar, indicaron que procuran esforzarse y superar los problemas por sí mismos, optando en tercer lugar por la respuesta: “pido ayuda a mis compañeros”. Cabe destacar que existía una cuarta opción — “pido orientación a mis profesores...” — que no recibió ninguna adhesión entre los ingresantes del ciclo 2007 y que fue relegada al último lugar entre los de 2008, siendo ampliamente superada en cantidad de elecciones por las tres primeras opciones ya nombradas.

Si se considera la actitud, como una propiedad de la personalidad relativamente estable, que se forma en condiciones histórico-sociales en orden a normas, valores y creencias, y que posee componentes afectivos, se podría inferir que los estudiantes formoseños, de acuerdo a lo que declaran, son proclives tanto a buscar ayuda como a esforzarse por sí mismos. Esto es valioso en un sentido, puesto que el buscar apoyos sugiere una modalidad de conducta colaborativa en orden a superar la dificultad. La respuesta relativa a redoblar esfuerzos, en cambio, indicaría también el reconocimiento de la importancia de enfrentar los obstáculos por sí mismos. Sin embargo, resulta llamativo que no acudan a sus profesores buscando orientación con relación al curso de su carrera y a las dificultades específicas que se les presentan. Al parecer, los estudiantes no buscan —o no encuentran— este tipo de ayuda que debería ser una constante en la enseñanza universitaria.

Las respuestas obtenidas sugieren el establecimiento de una relación de fractura con la institución universitaria, que les resulta en muchos sentidos ajena, y de alienación en su acercamiento al objeto-texto de estudio y a los profesores, optando por moverse en dirección a sus pares y a otras personas, pero resistiendo la vinculación con los propios profesores. Esta situación se agrava en la medida que, en muchos casos, consideran que las dificultades en el

estudio son únicamente atribuibles a su falta de comprensión, de intensidad de estudio, de esfuerzo o directamente a las características de su personalidad.

La distancia, la impotencia y la resistencia en la vinculación con los profesores se hacen visibles en estas circunstancias que son momentos dilemáticos para el estudiante, por tratarse de los primeros cursos de su carrera. No se observa, un intento por modificar esta actitud que condiciona el proceso de cambio que todo aprendizaje implica y sus formas de aprender (Pozo, 1993). Queda, por supuesto, un interrogante de suma importancia relacionado con el papel y el tipo de prácticas pedagógicas que desarrollan los profesores de la UNaF en estos procesos; cuestionando al mismo tiempo los vínculos que establecen con los estudiantes y reflexionando sobre su “oficio de enseñar” (Camilloni, 2008)

Rendimiento en el estudio: en sentido general el rendimiento académico es entendido como el producto que da el estudiante en los centros de enseñanza y que se expresa a través de las calificaciones, poniendo el énfasis en los resultados. Con respecto a esta cuestión, más que centrarse en el análisis del rendimiento en sí, la investigación se interesó por las razones que los estudiantes aducen como explicativas de su bajo rendimiento en el estudio en los casos en que éste se verificara. En este sentido, la respuesta más repetida por parte de los estudiantes —tanto los del año 2007 como los de 2008— fue que “no se esforzaban demasiado en el estudio.” En segundo lugar, destacaron su “falta de hábitos” y en tercer lugar indicaron “problemas personales.”

En esta dimensión se observa la falta de correspondencia entre las causas de su bajo rendimiento —que el estudiante interpreta que son debidas a su escaso esfuerzo y su falta de hábitos en el estudio— y las actitudes que manifiesta frente al mismo, señaladas en dimensiones anteriores como de “aprecio y dedicación, aunque con algún esfuerzo”. Esta inconsistencia lleva a interrogarse sobre otras causales no declaradas de tal resultado adverso, como podrían ser: factores socioeconómicos, desarraigo, carencias de estrategias metodológico-cognitivas, de parte de los estudiantes y, por el lado de la institución, los modelos didácticos de enseñanza imperantes en las áreas estudiadas, entre otros factores.

Del análisis de los resultados precedentes se desprenden las siguientes conclusiones que tratan de expresar, el perfil de los estudiantes ingresantes de la Universidad Nacional de Formosa:

a) El estudiante formoseño cree necesario estudiar porque hacerlo le parece imprescindible para poder desarrollar un proyecto de vida en la sociedad actual. Esta proposición da cuenta

de su percepción del mundo del siglo XXI, que gira alrededor de la explosión del conocimiento científico. Expresa también el deseo de graduarse para ayudar a su familia y ser reconocido por la sociedad, un indicador de las condiciones sociales de donde provienen los estudiantes universitarios formoseños. En efecto, la mayoría de ellos pertenece a estratos sociales medio-bajos o bajos, con necesidades básicas no siempre satisfechas.

b) En cuanto a sus hábitos de estudio y actitudes frente a sí mismo, reconoce que aun cuando aprecia el estudio posee dificultades epistemológicas (Bachelard, 1999) y epistemofílicas (Quiroga, 2001) que se relacionan —según sus propias respuestas— con el bajo nivel de esfuerzo y la carencia de hábitos y estrategias de aprendizaje, lo que a su vez redundaría en perjuicio de su rendimiento académico. Sin embargo, el aprendizaje está condicionado también por los contextos familiar, social e institucional en el cual el alumno se ha formado en los niveles anteriores (Candioti de De Zan, 2001).

c) Otro aspecto relevado es que los estudiantes no tienen hábitos de vinculación con los profesores del área. Por una parte, esto da cuenta de un aspecto del *ethos* cultural de ciertas zonas del territorio provincial y los imaginarios contruidos con respecto a los docentes del nivel superior y a los investigadores, a quienes se percibe con cierta distancia social. Por otra parte, la fractura en el vínculo pedagógico es producto de los resabios de un sistema escolar y académico rígido, cuyos orígenes se encuentran en los patrones culturales comunicados a través del pensamiento y la conducta, y que ejercen influencias relevantes en el modo de ser de alumnos y profesores.

d) Finalmente, y según la valoración de este equipo de investigadores, el estudiante de las áreas que son objeto de estudio podría ubicarse en una actitud

vital de transición entre la necesidad de logros, de confianza en sí mismos y de autonomía. Una mayor autoestima podría potenciar el grado de desarrollo personal y la percepción de sí mismos en cuanto estudiantes universitarios.

- Del pasajero al morador de Rey Leyes, H.; Sala, R. y Díaz, G. (2004)<sup>11</sup>

Acotan que la institución educativa asumida como *lugar de residencia o morada*, es el espacio de intercambio de los sujetos sociales con el mundo y con los otros, donde se construye la identidad en el espacio real e inmediato de la vida cotidiana, espacio en que se resuelven las relaciones entre lo individual y lo social. Espacio que así se convierte en *vivienda, estancia* durante el tiempo asignado al proyecto personal que en ella (y con ella) se construye.

La acción educativa se concreta en un espacio-tiempo particular en el que interactúan una serie de actores sociales que juegan un papel importante con relación al desarrollo de procesos institucionales. El ambiente educativo debe propiciar la construcción de sentidos y significados sociales desde los cuales los individuos puedan articular sus proyectos de vida con un proyecto cultural colectivo, donde los actores educativos son asumidos como actores sociales. Así, el espacio educativo no se limita a ser un escenario para el diálogo de saberes; es un espacio para el intercambio de intereses, para la definición de intencionalidades comunes y para el establecimiento de criterios de acción que se construye sobre el reconocimiento de las individualidades y sobre la posibilidad de un crecimiento mutuo en igualdad de oportunidades, en contraste con la homogeneidad.

El ambiente del *morador* es el producto de la conjunción de condiciones físicas, psicológicas, simbólicas e interactivas focalizadas hacia la búsqueda de bienestar, reconocimiento, libertad, autonomía y desarrollo.

La idea central de este trabajo se fincó en la sinergia de factores que inciden en la afiliación del ingresante a la Facultad de Humanidades, e impiden su propósito de sentirse morador. Entonces, se siente extraño y extranjero y se va. En general, estos jóvenes que abandonaron la Facultad de Humanidades no

---

<sup>11</sup> Rey Leyes, H.; Sala, R. y Díaz, G. (2004) Del pasajero al morador. Investigación de docentes de la Facultad de Humanidades de la UNaF.

descartaron de su horizonte de expectativas la posibilidad de proseguir estudiando.

Los autores sostienen que quedarse en este estadio del análisis, podría ser quedarse en la mitad de la cuestión. Porque si bien esto pareciera ser así, también es cierto (y así surgió de múltiples testimonios) que el proceso de construcción de un espacio como un lugar, no es una cuestión de un individuo, o de un grupo a lo sumo; si fuese así pasaría a ser un problema de las personas; una especie de dilema unilateral. Y entienden que la cuestión va más allá, porque también incluye a la institución, pues ella no es una abstracción, sino que está integrada y concretada por personas que interactúan, y como construcción humana, tendrá también sus mismas acciones y reacciones, virtudes y defectos.

En lo relacional, todo aquello que tuvo que ver con la posibilidad de integrarse a grupos de pares, a ser reconocido por los no-pares, verse representado por la dirigencia estudiantil, poder vincularse con el conocimiento, tener acceso al material de estudio y recibir a tiempo orientaciones sobre cómo manejarlo, poder cumplir con las exigencias pedagógicas porque las entendió y porque estuvo a la altura de ellas. Y en cuanto a lo histórico, todo lo que la institución considera como hilo vertebrador del hecho instituido, todo lo que le dará consistencia como organización, ya se hable de normas, o de organización del tiempo, o de los servicios hacia el estudiante, la circulación de la información, el uso y reconocimiento de los símbolos institucionales, el conocimiento de la historia y de las personas que contribuyeron a construirla. Y tal vez en particular, el discurso académico, aquella forma de hablar de los docentes en el aula, registro que es exigido a los alumnos en sus trabajos prácticos y en los exámenes finales, que por no poder comprenderlo termina siendo no un medio de comunicación, sino una forma más de plantear distancias.

Las actuales teorías pedagógicas, aseveran los autores de este trabajo, acentúan la centralidad de los procesos de intersubjetivación social en la calidad y pertinencia de la educación, y resaltan su contextualización en marcos culturales diversos y heterogéneos, identificados y reconocidos. En tanto, los

estudiantes se aglomeran en los salones de clase restringiendo la comunicación e inmovilizándose durante horas. Así, se propicia el anonimato pues ni su identidad ni su nombre son reconocidos por profesores y compañeros. Problema éste que ya fuera advertido por la educación argentina antes de que finalizara el Siglo XIX.<sup>12</sup>

No obstante, agregan que hay otras miradas alternativas más próximas a los supuestos que se vienen planteando en este trabajo, como la de Vicent Tinto (Universidad de Siracusa en Nueva York) que identifica como determinante para el afincamiento del estudiante, la construcción de vínculos fuera de las aulas, la formación de una red de contención.<sup>13</sup>

Entonces, todos estos factores tienen incidencia cuando se imbrican sinérgicamente, en el proceso de adaptación al rol de estudiante, que ocurre durante el primer año en la Universidad, y en el que es importante el grado de esfuerzo y dedicación por parte del ingresante.

En síntesis: dicen estos investigadores, que si no comprende cómo funciona la institución, si no siente que algo del contexto lo representa y logra identificarse con eso, si no puede “tirar cabos” al resto de las personas para poder anclarse en la institución, se irá. Habrá ingresado como un extranjero en tierras nuevas, con expectativas quizás, pero que, con el tiempo y las dificultades, pensará que es mejor estar en otra parte, en otro *lugar* adonde se “halle” más, y en ese instante la Facultad habrá perdido a otro alumno.

Será un doble proceso el de construir espacios como *lugares*; con dos protagonistas: el ingresante y la institución. De la tensión entre ambos, del esfuerzo de ambos por integrarse y ser al mismo tiempo símbolos y personas significantes, surgirá la posibilidad de pasar a ser un morador, y dejar, en algún momento, la condición de extranjero. Cuánto durará ese proceso, es difícil saberlo, muchos no pueden lograrlo, otros sí. La deuda de la institución es

---

<sup>12</sup> Al respecto, El Monitor de la Educación Común publicaba en 1882 qué características debían reunir los edificios escolares para “hacerles (a los niños) agradable el lugar donde van a recibir conocimientos...”; y señalaba que las grandes aglomeraciones de alumnos tienden a suprimir “la emulación de los maestros llamados a dirigirlos, pues hay algo de anónimo en ellas...”

<sup>13</sup> Citado por Evelyn Clements en la Conferencia de la Secretaría de Políticas Universitarias del MECyT, en la 1ra. Jornada de Articulación de la Educación Superior, Bs.As., 2002.

poder conseguir que estos últimos lo alcancen sin tantos esfuerzos; y de los primeros, los que intentaron hacer de la Facultad de Humanidades su lugar, lo consigan.

- La interdisciplina: una utopía posible de Rey Leyes, H. (2010)<sup>14</sup>

Esta exploración pretende un trabajo de interrelación de cátedras en la Facultad de Humanidades que posibilite, en algún momento, hablar de interdisciplina. Así, reconocerá dos momentos: uno (el pre-ingreso), una mirada al actual curso introductorio, y otro (el post-ingreso), la posibilidad de analizar las prácticas docentes para adecuarlas a la realidad de los ingresantes y optimizar la labor del aula, a partir de lograr intersecciones en el trabajo intelectual de cada cátedra. A su vez, este momento será dividido en tres ámbitos distintos (las carreras, cada carrera, y el aula) para facilitar su comprensión. Aclara que la propuesta no es didáctica; es decir, no intenta encontrar algún método novedoso para enseñar con mayor eficiencia alguna materia de los planes de estudio. Está destinado, a lograr lo que Edgar Morin planteó como “el conocimiento del conocimiento”. Si no tenemos claro qué conocimientos deseamos enseñar, y de qué manera procede intelectualmente el que desea aprenderlos, nuestro diálogo no tiene feedback. Cuando el docente indague sobre estos aspectos de su tarea, hallaremos más encuentros que disidencias entre las distintas disciplinas, y será posible instalar un discurso académico capaz de ser comprendido por muchos más alumnos de los que ahora seguramente comprenden. Y tendrá éxito en sus estudios el que logre incorporar más y mejores conocimientos, y que pueda operar con ellos, y no que permanezcan en las carreras aquellos que solamente dieron con la tecla de poder identificar el tipo de respuestas que se les pide, y no construir su respuesta a partir de un aprendizaje logrado.

Esto permitirá, según el autor, que la retención de los ingresantes no sea un fin en sí misma, sino que sea una consecuencia: que los alumnos se afinquen en su Facultad porque logran progresos intelectuales, y no porque se les bajan las exigencias académicas. Esto no solamente que los fortalecerá como futuros

---

<sup>14</sup> Rey Leyes, H. (2010). La interdisciplina: una utopía posible. Trabajo Final para la Especialización en Docencia Universitaria. UNNE.

profesionales, sino que alimentará su autoestima al ver que su trabajo fructifica. Entonces, el mejoramiento académico de los ingresantes será una consecuencia no buscada, también lo será el sentido de pertenencia que fomentará en los propios docentes; porque ante la deserción o el escaso aprovechamiento de los alumnos, ellos son los primeros desencantados de su labor. Si se logran puntos de encuentro entre las disciplinas, y si las distintas materias encuentran algún sentido de unidad en su quehacer, inevitablemente el clima del aula será más sano y estimulante; y todos (alumnos y docentes) podrán hacer de ese salón *su lugar*.

Agrega que habrá otra actividad, que deberá formar parte del trabajo que propone: la investigación educacional, pues no se arriban a conclusiones importantes si no se forman equipos de trabajo que vayan analizando y documentando sus rutinas.

- Los aprendizajes de los alumnos de la carrera del Profesorado en Historia de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Formosa: cohorte 2007 - Sus resultados y relación con las prácticas docentes en el primer año de Gómez, A. y Mora, A. (2008)<sup>15</sup>

Esta investigación pone de manifiesto las dificultades que se relacionan con la articulación entre niveles: secundario y terciario universitario, pues el pasaje de un nivel a otro implica para los alumnos todo un desafío. Deben desarrollar nuevas estrategias de conocimientos, aprender nuevas formas de trabajo, otro manejo del tiempo, así como el desarrollo de su autonomía. Se hacen evidentes los problemas de la falta de consolidación de los aprendizajes previos y de la precariedad e insuficiencia de las estrategias cognitivas adquiridas. Las dificultades en el proceso del conocimiento que presentan los alumnos en las diferentes asignaturas del primer nivel, no son tratados en forma global, no se programan las acciones que jerarquicen las capacidades necesarias en la formación de un Profesor en Historia: criterios metodológicos, estrategias de

---

<sup>15</sup> En Rey Leyes, H. Director - Compilador (2010). Proyecto de Investigación “Hacia una docencia interdisciplinaria: Las representaciones acerca de la interdisciplinariedad y su relación con las prácticas docentes en diferentes contextos de aprendizaje”, aprobado por Resolución N° 052/06 – SECyT - UNaF. Conclusiones Finales.

enseñanza y la aplicación de lo adquirido. Para ello el docente debe estar atento a toda innovación en el campo de la enseñanza y el aprendizaje, debe reunir tres características básicas: estar bien informados, ser dinámicos y reflexivos. Establecer metas para los alumnos que se traducen en el desarrollo de capacidades como: retener, comprender y usar el conocimiento, en un sentido amplio que incluye el conocimiento fáctico, la interpretación y la reflexión.

Agregan las autoras que es el Profesor quien debe decidir qué quiere enseñar, diferenciar entre conocer y comprender, que el alumno pueda explicar lo que entendió; comparar y contrastar, ejemplificar, generalizar, aplicar a una situación nueva, justificar en caso de ser necesario, contextualizar en el ámbito al que corresponda.

Dicen que la pedagogía de la comprensión invita a reorganizar el curriculum alrededor de temas generadores que originen y apoyen diversas actividades de comprensión, que requieren algunos requisitos básicos como la centralidad del tema, la accesibilidad para comprender y la posibilidad de extrapolar y realizar conexiones nuevas; para todo esto se necesita de un profesionalismo que va más allá del aula de clase. Entonces se preguntan: ¿Cómo podemos superar estos problemas que presentan los alumnos que ingresan a la Universidad? Es una realidad de aquí y ahora, es el grupo humano de alumnos que aspira a desarrollar capacidades que le permitan ejercer una profesión. Y se responden que deben buscar las estrategias para que el aprendizaje sea significativo para los alumnos y en consecuencia la tarea docente sea productiva.

Añaden que la interdisciplinariedad mejoraría los resultados, acordando estrategias de enseñanza, exigencias, criterios e instrumentos de evaluación; ya que la enseñanza basada en la interdisciplinariedad tiene un gran poder estructurante pues los conceptos, marcos teóricos, procedimientos, etc., con los que se enfrentan los alumnos se encuentran organizados alrededor de unidades más globales, a estructuras conceptuales y metodológicas compartidas por varias disciplinas, con la ventaja de realizar transferencias de los aprendizajes así adquiridos a otros marcos disciplinares; y estarán más capacitados para

enfrentarse a problemas que trascienden los límites de una disciplina concreta, detectar, analizar y solucionar problemas nuevos.

- Representaciones de los egresados del profesorado en letras de la Facultad de Humanidades con respecto a su capacitación profesional a partir de la experiencia laboral de Aveiro, S.; Gamberale, Z. y Soupert, T. (2009)<sup>16</sup>

Este proyecto contempla dos etapas en la carrera del Profesorado en Letras. La primera (1986/2000) en la que regía el Plan de estudios anterior heredado de la UNNE y la segunda (2001/continúa) en la que está en vigencia el nuevo Plan. Tal división es necesaria, según las autoras, por cuanto las respuestas de los entrevistados tienen que ver con los contenidos de uno y de otro plan de estudios.

Respecto al Plan anterior los egresados, en general respondieron que les permitió un desempeño profesional idóneo. Sin embargo, en áreas específicas de la carrera, notaron que les faltó la preparación necesaria, habida cuenta que, al momento de iniciar su vida laboral, la educación argentina atravesaba por profundos cambios al aplicarse la Ley Federal de Educación. Hubo unanimidad de criterio favorable respecto de la formación del juicio crítico y de la sensibilidad estética. El área más crítica fueron las materias pedagógicas y didácticas, ya que el mismo equipo de trabajo no se mantuvo desde 1986 hasta el 2000 por lo tanto, en determinado período, la representación de los egresados es favorable y en otras no lo es. Las debilidades reconocibles son que no existían didácticas específicas, solo la general; también la lábil coordinación entre los docentes a cargo.

Respecto al Plan vigente acotan que para el mismo se elaboró el Perfil del egresado y se incorporaron materias relacionadas con los avances disciplinares de las ciencias cognitivas y sociolingüísticas. De este modo se actualizaron los contenidos y se cubrieron las carencias señaladas del Plan anterior. Respecto de

---

<sup>16</sup> En Rey Leyes, H. Director - Compilador (2010). Proyecto de Investigación “Hacia una docencia interdisciplinaria: Las representaciones acerca de la interdisciplinariedad y su relación con las prácticas docentes en diferentes contextos de aprendizaje”, aprobado por Resolución N° 052/06 – SECyT - UNaF. Conclusiones Finales.

este tema, la representación que los egresados conservan es favorable. También se incorporó un espacio dedicado exclusivamente a la Epistemología en tanto capacidad para formular y desarrollar proyectos. Así, la investigación como tal, ya no está ausente. Nuevamente en las áreas de la Didáctica y de la Pedagogía, las representaciones de alumnos señalan debilidades en las relaciones del equipo docente que perjudican los aprendizajes.

En síntesis, las autoras ponen de manifiesto la discordancia entre las expectativas de logro a las que aspira el Perfil del Egresado propuesto por el Profesorado en Letras. No obstante, los alumnos de ambos planes admiten que pueden desempeñarse en forma idónea en su labor docente. Entonces, el desafío está en indagar más profundamente a través de otras investigaciones para promover los cambios necesarios a fin de que el modelo pergeñado en el “Perfil” se corresponda con el Profesional que egresa de sus claustros.

- Interdisciplina y transdisciplina en las prácticas docentes del primer año de la Facultad de Humanidades de Rey Leyes, H. (2009)<sup>17</sup>

Esta investigación finca su estudio en la casi ausente práctica de la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en el hacer docente.

El autor acota que: la interdisciplinariedad es una consecuencia de la pirámide normativa: Ley de Educación Superior – Estatuto Universitario de la UNaF – Planes de estudio. Esto es, hay referencias explícitas a la formación y al trabajo interdisciplinario, tanto en las normas generales que rigen a las universidades, como a las particulares de la Universidad Nacional de Formosa. La interdisciplina está planteada tanto como parte de la formación profesional, como de la actividad docente de las cátedras. Y agrega que: la interdisciplina no es una responsabilidad de los alumnos, sino de los docentes, y de la institución. Esto queda claramente exhibido a partir de la definición de los perfiles del egresado explicitados en los planes de estudio de la Facultad de Humanidades; redacción que, por otra parte, surge del texto del mismo Estatuto Universitario.

---

<sup>17</sup> En Rey Leyes, H. Director - Compilador (2010). Proyecto de Investigación “Hacia una docencia interdisciplinaria: Las representaciones acerca de la interdisciplinariedad y su relación con las prácticas docentes en diferentes contextos de aprendizaje”, aprobado por Resolución N° 052/06 – SECyT - UNaF. Conclusiones Finales.

Habla de la existencia de cercos simbólicos como las representaciones negativas de la realidad que terminan limitando o clausurando las posibilidades de hacer, en una circunstancia determinada. Los cercos simbólicos son a la decisión de las personas lo que las barreras arquitectónicas son al deambular de la gente (Díaz, Sala y Rey Leyes, 2004).

En particular, se refiere a los cercos institucionales<sup>18</sup>:

- ✓ la institución universidad está organizada de forma tal que todo intento de modificar, aunque sea en parte, su organigrama, quede dificultado, impedido o desactivado. Su propia organización es monodisciplinar: ya el sustantivo Universidad conlleva implícito el prefijo *uno*,<sup>19</sup> lo que es un dato sugerente. A partir de allí, acota que todo será consecuencias: las facultades se organizan en torno de una disciplina o campo disciplinar. Y dentro de ellas, las carreras mantienen la organización monodisciplinar, ya que también sus planes de estudio reflejan esa visión; se estudia Geografía, o Química, o Letras, etc. Y, por último, las cátedras, que son las últimas fragmentaciones de una disciplina, a lo que hay que sumarle la especificidad propia de cada cátedra.
- ✓ La existencia de paradigmas epistemológicos encontrados: Coexisten paradigmas instalados, tanto a nivel colectivo como individual, emparentados con miradas positivistas, en muchos casos, que se convierten en verdaderos cercos epistemológicos, que impiden tratar de instalar miradas inter o transdisciplinarias entre disciplinas o cátedras. En los resultados de las entrevistas que realizó, existe un discurso novedoso, que rescata como saludable al trabajo interdisciplinario, pero a renglón seguido aparecen los obstáculos, que las más de las veces son sentidos como ajenos a la voluntad del docente, como provenientes de la realidad misma de la institución, de las tradiciones académicas, o de la gestión institucional. Se carece de ámbitos que propicien la discusión epistemológica:

---

<sup>18</sup> Frigerio, Graciela et al (1996). *La institución educativa. Cara y ceca*. Buenos Aires. Troquel.

<sup>19</sup> [http://personal.us.es/alporu/historia/universitas\\_termino.htm](http://personal.us.es/alporu/historia/universitas_termino.htm)

- ✓ Las prácticas docentes y los Programas de las asignaturas: Si bien no se manifestó con claridad en las entrevistas, por la escasa participación registrada, en encuentros informales con los docentes comprometidos con la experiencia sí apareció con claridad la escasez de tiempo para invertirlo en trabajar por capacidades. La urgencia de terminar en tiempo los programas terminó por ahogar la experiencia.
- ✓ Deseos de cambio: se observó la voluntad de los docentes en intentar volcar esfuerzos por lograr un trabajo interdisciplinario, pero aún se estaría lejos de su aplicación en las prácticas docentes, pues es una aspiración casi colectiva, e institucional, no lograda.

Como conclusión final el autor acota que si en un primer año de cualquier carrera de la Facultad de Humanidades se cursan seis materias (por dar un número), y todos los docentes a cargo de ellas se preparan para presentar sus distintas asignaturas desde una mirada inter y transdisciplinaria, desde las coincidencias macro entre ellas, desde las competencias que desean desarrollar, y desde la actitud de ayudar a pensar adecuadamente, el resultado final de su labor no reconocería techos, solamente pisos. Pero hay que animarse a hacerlo.

- La comprensión de textos en la universidad: estudio de las representaciones de docentes y alumnos en distintos contextos de aprendizaje de Rey Leyes, H. (2008)<sup>20</sup>

El autor acota que la práctica docente implica consciente o inconscientemente actuar en función a determinados modelos de aprendizaje. Pozo (1994) distingue dos grandes modelos (con todos sus matices interiores) entre los cuales transitan dichas prácticas: el conductual y el cognitivo. En esta investigación, realizada en la Facultad de Humanidades, se infiere el predominio en el denominado conductual, los docentes ponen el acento en una enseñanza centrada en su quehacer. Se espera que los alumnos posean saberes previos que les posibiliten acceder a los materiales y a la elaboración de los

---

<sup>20</sup> En Rey Leyes, H. Director - Compilador (2010). Proyecto de Investigación “Hacia una docencia interdisciplinaria: Las representaciones acerca de la interdisciplinariedad y su relación con las prácticas docentes en diferentes contextos de aprendizaje”, aprobado por Resolución N° 052/06 – SECyT - UNaF. Conclusiones Finales.

trabajos propuestos en las distintas cátedras. Si bien la enseñanza propuesta por los docentes no tiene las características de “enseñanza programada” como postula el conductismo, el autor dice que tienen aspectos en común.

Concluye que tanto institución, como docente y alumnos deben trabajar en conjunto, pues se hace más necesario determinar las condiciones de posibilidad de los aprendizajes, para enfocar las estrategias docentes en ellas. Y agrega que: será inútil el esfuerzo por intentar que el alumno construya los nuevos conocimientos si carece de los previos, que son indispensables para lograrlos. Y todo esto, es una política de la gestión del conocimiento, cuestión que no parece instalada actualmente en la agenda institucional de la Facultad.

- ¿Podemos ser constructivistas en la educación superior? Unas reflexiones a partir de la investigación de cátedra sobre el contraste entre el proceso de cursado de la asignatura Psicología Educacional<sup>21</sup> y la conciencia práctica de los estudiantes acerca de su propio cambio conceptual. Ben, R. (2012)<sup>22</sup>

En este trabajo, el autor acota que el hábitus académico no tiene oportunidad de cambiar si no se producen cambios en otros niveles y escalas, en primer lugar, en la coherencia de los equipos docentes. Agrega que la experimentación educativa como en el caso del artículo de Husti (1992) muestra que cuando efectuamos un cambio en una dimensión de la práctica educativa –que en ese artículo refiere al uso del tiempo escolar-, el cambio en la totalidad demandaría otros cambios para que los resultados fueran viables y sostenibles. También postula que, desde fuera de la institución universitaria, los valores y prácticas políticas permean todo el tiempo el cuerpo de la actividad académica. Y agrega, que las posibilidades de trabajar por una formación académica centrada en genuinos cambios conceptuales y en la resolución de problemas pertinentes, no depende solo de una visión emancipatoria alternativa del curriculum –como en Grundi (1987), ni siquiera de acordar entre estudiantes y docentes los

---

<sup>21</sup> Correspondiente a la Carrera de Psicopedagogía de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Formosa, dictada el segundo cuatrimestre del año académico 2012.

<sup>22</sup> Ben, R. (2012) ¿Podemos ser constructivistas en la educación superior? Unas reflexiones a partir de la investigación de cátedra sobre el contraste entre el proceso de cursado de la asignatura Psicología Educacional y la conciencia práctica de los estudiantes acerca de su propio cambio conceptual. Facultad de Humanidades. UNaF.

dispositivos por implementar, sino que se debe ir más allá del contrato didáctico específico de la asignatura hacia los entornos pedagógicos ya que se requiere de una discusión político-académica sobre los roles y más profundamente en torno al contrato pedagógico global antes que nada entre las cátedras, que actualice las misiones como educación superior.

Luego del análisis de los trabajos citados en párrafos anteriores, se observa que en las exploraciones donde participa Rey Leyes, H. (como autor) tienen un punto en común: acotan que la enseñanza universitaria en muchos casos, sin generalizar, sigue siendo tradicional y predomina el enfoque disciplinario en la organización de los contenidos, es decir, mediante una secuencia temática. Así también existen docentes que defienden ideas constructivistas a la hora de desarrollar el programa de clases, pero en el momento de los exámenes adoptan criterios positivistas (Vilanova, Mateos, García, 2011). Y en cuanto al posicionamiento de los estudiantes respecto al aprendizaje Ben (2012) agrega que cuando el docente introduce conceptos o propone introducciones para abordar los contenidos, ellos generalmente permanecen en silencio, toman nota, pero son pocos los que expresan sus dudas sobre la bibliografía en caso de no comprender. Algo parecido sucede en las clases donde los que proponen el abordaje de contenidos son los grupos de alumnos, las preguntas están casi ausentes.

Como cierre de este apartado sobre los aportes de investigaciones llevadas a cabo en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Formosa se puede decir que luego de sus lecturas se arriban a dos conclusiones: 1) que en general todas las investigaciones toman como objeto de estudio a los estudiantes, y no a los docentes; 2) la mayoría coincide en que hay que indagar también las prácticas docentes.

### **3. Estrategias Metodológicas**

La problemática de esta investigación se asienta en: cómo se manifiestan las estrategias docentes /de enseñanza; que utilizan los profesores de la Facultad de Humanidades de la UNaF. en el desarrollo de sus clases, en cuanto a contenidos

disciplinares y actividades, para propiciar aprendizajes que luego el estudiante pueda aplicar a situaciones concretas de su quehacer profesional. Se recurre a la metodología cualitativa descriptiva, tomando como referentes empíricos para ver las estrategias de enseñanza: las planificaciones, actividades y proyectos realizados por los docentes. Se intenta estudiar una realidad social en su contexto inmediato, y tal como deviene, intentando reconocer el sentido y la interpretación de la realidad estudiada a partir de los significados atribuidos por los protagonistas de una interacción social determinada. La investigación trata de develar creencias, valores y supuestos que subyacen en la práctica educativa en estudio.

Entonces, de acuerdo a lo antes descripto, la estrategia metodológica con la que se aborda la presente investigación es de carácter cualitativo: a través de entrevistas con profundidad; observación no participante; y análisis de documentos.

Universo de análisis: Integrantes de tres<sup>23</sup> carreras que se dictan de la Facultad Humanidades (FH) de la Universidad Nacional de Formosa (UNaF). Ellas son: Profesorado en Geografía, en Letras y Matemática.

Descripción de la muestra:

El tipo de muestreo que se utiliza es la muestra decisonal (en el que los elementos que se seleccionan son elegidos por el investigador, ya que reúnen algún criterio que a su parecer será relevante a los fines del estudio).

En esta investigación los criterios de relevancia se dan entre:

1. Docentes que dictan clases en las tres carreras de la Facultad de Humanidades de la UNaF. (1º, 2º; 3º y 4º Año). De asignaturas que apuntan a aspectos pedagógicos de la formación, pues la preocupación está en la formación de los futuros formadores, por ello se exploran aquellas materias que me permitan dar cuenta de esa formación (y que los estudiantes del último año

---

<sup>23</sup> Suman nueve carreras en la Facultad de Humanidades. Psicopedagogía y Profesorados en: Historia, Biología; Física, Química, Educación Especial, Geografía, Letras; Matemática. Las tres últimas aquí nombradas, conforman el universo de análisis.

de las carreras han destacado como las que han ejercido mayor influencia en su formación para el futuro ejercicio profesional):

- ✓ Pedagogía: en 1º Año del Profesorado en Geografía y en 2º Año de los Profesorados en Letras y Matemáticas;
- ✓ En 3º Año: Didáctica especial de la Geografía; Didáctica de la Lengua y la Literatura y Didáctica de las Matemáticas.
- ✓ En 4º Año: Práctica Profesional (en los tres profesorados)

Cabe destacar que el aporte de la Coordinadora de las Prácticas y de los docentes a cargo en cada carrera, brindan contribuciones de suma relevancia para la investigación en curso. En las entrevistas con profundidad cada uno de ellos hace hincapié en las estrategias de enseñanza /docentes que utilizan, en pos de generar significatividad en los contenidos que abordan, para un aprendizaje integral de los futuros docentes.

2. Estudiantes avanzados de las tres carreras (3º y 4º Año): de asignaturas que apuntan a aspectos pedagógicos de la formación, y que han sido consideradas por ellos, como las que han ejercido mayor influencia en su formación para el futuro ejercicio profesional.

3. Representantes del personal de conducción (Directores de carreras)

#### La muestra:

- Observaciones de clases virtuales de: 1º (solo en el caso del Profesorado en Geografía, donde tiene Pedagogía en 1º Año), 2º (en Letras y Matemática, Pedagogía se dicta en este año); 3º (Didáctica especial de la Geografía; Didáctica de la Lengua y la Literatura y Didáctica de las Matemáticas) y 4º Año (en Geografía, Matemática y Letras donde se dictan las Prácticas Profesionales) de los tres profesorados mencionados (una observación de clases de 1º, 2º, 3º y 4º Año). Son 9 observaciones para 9 casos (Caso 1: Pedagogía de Geografía; Caso 2: Pedagogía de Letras; Caso 3: Pedagogía de Matemáticas; Caso 4: Didáctica Especial de la Geografía; Caso 5: Didáctica de la Lengua y Literatura; Caso 6: Didáctica de la Matemática; Caso 7: Práctica Profesional de

Matemática; Caso 8: Práctica Profesional de Letras; Caso 9: Práctica Profesional de Geografía)

Se había pensado en tres observaciones consecutivas para 9 casos, harían un total de 27 observaciones de clases. Pero debido a la pandemia del COVID 19, que imposibilitó las clases presenciales durante los años 2020 y 2021 (momento por cronograma de llevar a cabo las observaciones para avanzar en la investigación), se observó una clase virtual por asignatura, lo que hizo un total de 9 observaciones, con lo que significa la virtualidad<sup>24</sup>.

- Docentes de los tres profesorado (con los equipos de cátedra, si están conformados: Titular, Adjunto y JTP, o uno de ellos de no poder participar todos los miembros): uno de 1º Año y 2º Año, uno de 2º Año; tres de 3º Año; y tres de 4º Año. Se realizaron ocho entrevistas. Cabe aclarar que una Profesora es a la vez docente de Pedagogía en el Profesorado en Letras y en Geografía.
- Estudiantes de los Profesorados (3º y 4º Año). Se realizaron nueve entrevistas, con tres estudiantes por cada profesorado.
- Personal de conducción: los tres directores de carreras, que son quizás los que más conocen las dificultades y posibilidades de las carreras que dirigen.
- Documentos que aporten a la temática que se investigará (planificaciones de clases, programas, proyectos, otros)

#### Criterios de selección de la muestra:

1. Docentes que dictan clases (entre los años 2019 y 2023) en tres carreras de la Facultad de Humanidades de la UNaF (1º, 2º, 3º y 4º Año). Se toma a los docentes de 1º y 2º Año porque sus cátedras fueron nombradas por los estudiantes como significativas, y porque son los que los inician en los conocimientos pedagógicos generales sobre la formación docente de las carreras y los que marcan de algún modo la trayectoria educativa de los estudiantes. También, hay que tener en cuenta que son ellos los que dictan el

---

<sup>24</sup> Estar en “presencia como observador no participante”, obviamente que no es lo mismo que mirar “tras una pantalla”, pues sensaciones, emociones y vivencias no pueden ser analizadas de la misma manera por la observadora, pero no dejan de ser una herramienta significativa, que suma a la investigación información de cierta relevancia.

Curso Introductorio a la vida universitaria (que se desarrolla durante el primer mes de clases) a esos estudiantes - donde los contenidos de los mismos circulan en torno a lo que se desarrollara en las asignaturas, cantidad de materias de la carrera, perfil del egresado, intereses de los estudiantes al elegir esa carrera -. De allí la importancia de tomar a estos docentes como sujetos de la investigación. Y a los docentes de 3° y 4° Año, cuyas asignaturas son consideradas por los estudiantes como aquellas que les servirán para su quehacer profesional, porque allí se encuentran las materias de formación pedagógica orientadas específicamente a la disciplina en la que eligieron desempeñar la docencia. Se pretende en la investigación, indagar acerca de las estrategias de enseñanza y las estrategias docentes que utilizan los profesores, y si estas tienen alguna incidencia o no en las trayectorias de los estudiantes, ya que el número de egresados de las carreras es muy escaso (por ejemplo: de 30 alumnos en 4° Año, se “reciben a término”<sup>25</sup> menos de 10).

2. Alumnos de tres carreras de 3° y 4° Año que cursaron entre los años 2019 y 2023.

Se elige a los estudiantes de 3° y 4° Año, para investigar acerca de: que estrategias utilizan para aprender determinados contenidos, cómo colaboran sus docentes en aquello que les cuesta comprender; qué aprendizajes consideran que podrán utilizar en los espacios de práctica en terreno (es decir, cuando van los colegios); y su aplicabilidad al momento de ejercer la docencia y qué estrategias docentes consideran válidas para este tipo de aprendizaje.

3. Personal de conducción que hayan ejercido funciones en el periodo 2019 - 2023: Directores de Carreras. En este caso para que den su visión de cómo ven a las carreras en cuanto a contenidos y desarrollo de los mismos, cuál es la matriz FODA que cada uno tiene, desde su mirada y en su rol, de la carrera en lo que a estrategias de enseñanza se refiere. También podrán facilitar documentos que sirvan de fuente a la presente investigación. Serían informantes para cuestiones institucionales.

---

<sup>25</sup> “Recibir a término” en esta investigación significa estudiantes que se gradúan de acuerdo a lo que se plasma en el Plan de estudios de cada carrera, en este caso, los profesados tienen una duración de cuatro años.

### Dimensiones (categorías conceptuales) sobre las que se investiga:

- Estrategias de enseñanza y estrategias docentes en el Nivel Superior Universitario.
- Métodos de enseñanza/aprendizaje.
- Percepciones respecto de las estrategias que favorecen o no aprendizajes que servirán a los estudiantes en su quehacer profesional.
- Paradigmas epistemológicos de las prácticas docentes en el Nivel Superior.
- Objetivos institucionales respecto al perfil que se pretende del alumno.

### **Métodos y Técnicas**

#### Técnicas de producción de datos:

Se utilizan:

- Observaciones “no participantes” a una clase virtual de: una materia de 1º Año; dos de 2º Año, tres materias de 3º Año y tres de 4º Año, respectivamente
- Entrevistas con profundidad: en este caso no directivas y semiestructuradas a: los docentes seleccionados (que dictan: Pedagogía, Didáctica de Matemática, Letras y Geografía y Práctica Profesional) de las tres carreras de la Facultad de Humanidades, estudiantes de 3º y 4º Año, y personal de conducción<sup>26</sup>. Los participantes de las mismas se determinan a partir de entrevistas prospectivas (o de investigación, cuya finalidad es llegar al conocimiento objetivo de un problema) realizadas en las primeras fases de la investigación. El aspecto positivo de esta técnica es que aporta la propia voz de los actores involucrados en la problemática abordada. Por ello, se entrevistó a los estudiantes de los últimos años para que dieran su visión acerca de asignaturas que apuntan a aspectos pedagógicos de la formación, y que han sido

---

<sup>26</sup> Personal de conducción hace referencia a: directores de Carrera de la Facultad de Humanidades.

consideradas por ellos como las que han ejercido mayor influencia para el futuro ejercicio profesional. Cabe destacar aquí, que la Práctica Profesional es la que tiene mayor relevancia desde la mirada de los estudiantes.

- Análisis de documentos (programas, planificaciones, proyectos, otros)
- Tanto para las entrevistas, como para las observaciones de clases, se dispone de una guía, en la que se tienen en cuenta, a grandes rasgos, las siguientes dimensiones de análisis.<sup>27</sup>

#### Para las observaciones de clases:

- Dinámica del grupo clase.
- Impronta de los docentes para el aprendizaje de determinados contenidos en los estudiantes.
- Herramientas (estrategias docentes y de enseñanza) que utiliza el docente para generar procesos de enseñanza favorecedores de aprendizajes que servirán a los estudiantes en sus haceres profesionales
- Interés de los docentes por los procesos de aprendizaje de sus estudiantes.
- Acercamiento de los docentes para colaborar con los estudiantes.
- Paradigma epistemológico en el que se sustentan las prácticas de los docentes.

#### Para las entrevistas:

- Concepción de los profesores acerca de las estrategias docentes y de enseñanza que utilizan en el aula (se le pedirá: programas, planificaciones y/o proyectos que utilizan para el desarrollo de sus clases)

---

<sup>27</sup> Las dimensiones de análisis se relacionan directamente con los objetivos específicos. El primer objetivo específico tiene relación con las dimensiones que se tendrán en cuenta en las observaciones de clases, el segundo y tercer objetivos específicos tienen relación con las dimensiones que se tendrán en cuenta en las entrevistas con profundidad. (Toma de notas de clases dictadas por el Dr. Forni, mayo de 2018).

- Concepción de los docentes acerca del aprendizaje de los estudiantes (a través de actitudes, comportamientos, diálogos, otros) a partir de las estrategias de enseñanza utilizadas por ellos (docentes)
- Concepción de los estudiantes acerca de cómo enseñan (estrategias de enseñanza) los docentes (a través de actitudes, comportamientos, diálogos, otros)
- Interés de los docentes por realizar un seguimiento de los aprendizajes de sus estudiantes.
- Interés de los estudiantes en sus aprendizajes.
- Percepciones (sentimientos, creencias, valores, situaciones, sucesos, apreciaciones personales) respecto a las estrategias de enseñanza que favorecerían aprendizajes en términos de su formación profesional.
- Paradigmas epistemológicos de las prácticas docentes en el Nivel Superior.
- Perfil docente y trayectoria profesional (que podrá dar cuenta de la utilización de estrategias docentes y de enseñanza)
- Objetivos institucionales respecto al perfil que se pretende de los estudiantes de las carreras que se dictan en la Facultad de Humanidades (para personal de conducción y docentes)

### **Instrumentos para analizar los datos**

Para el análisis de los datos obtenidos es primordial el método comparativo constante.

Sabemos que comparar es una actividad central a los procesos cognoscitivos. Al comparar se agudizan los poderes descriptivos con que nos enfrentamos al mundo y mediante los cuales construimos conceptos y categorías. Desde el momento mismo en que nuestra atención se dirige a un evento o un objeto se está en presencia de un acto de conocimiento. Se reconoce el objeto o evento al distinguirlo de otro: percibimos los atributos que lo hacen semejante o lo diferencian de otras clases de eventos u objetos conocidos; es decir, cuando los comparamos. Los estudios sobre la cognición humana (Bruner, 1974; Norman y

Rumelhart, 1975; Anderson, 1980; Bandura, 1986) han demostrado que el conocimiento es un proceso complejo. Procede a través de hipótesis y comparaciones sucesivas que permiten la construcción de categorías, conceptos y representaciones, a partir de los cuales podemos predecir, extrapolar e ir más allá de la información que recibimos del medio. Esta tesis tiene directa relación con la cognición humana, por todo lo que ya se ha expuesto en párrafos precedentes.

La comparación es uno de los recursos metodológicos que permite al investigador lidiar con la complejidad de los sistemas y con la necesidad de generalización inherente al trabajo científico. El análisis comparativo permite relacionar los datos provenientes de un escenario educativo particular, en este caso la Universidad Nacional de Formosa, con proposiciones de carácter teórico y de alcance general. Esto quiere decir que paulatinamente se ajusta, revisa y amplía el marco teórico a medida que se avanza en la investigación.

En este sentido, se recaba información de documentos, situaciones, criterios, actitudes, que den cuenta de las actividades que llevan a cabo los docentes de la Facultad de Humanidades para propiciar estrategias que favorezcan aprendizajes que los estudiantes puedan utilizar en los espacios de prácticas profesionales.

Para sistematizar y presentar los datos se elaboran matrices y descripciones, así como categorizaciones e interpretaciones de las entrevistas y observaciones.

Es sabido que el análisis cualitativo desempeña un papel central en la triangulación, ya que el investigador es llevado a sostener una provechosa cercanía a la situación, lo que les permite mayor sensibilidad a las fuentes de datos. En cuanto a triangulación, Norman Denzin (1978) la define como “la combinación de metodologías en el estudio del mismo fenómeno”. Acota que hay cuatro tipos básicos de triangulación: 1. de datos: tiene tres subtipos: tiempo, espacio y personas -el análisis de personas tiene tres niveles; agregado, interactivo y colectividad-; 2. de investigadores: consiste en utilizar múltiples investigadores en vez de un simple observador del mismo objeto; 3. de teorías: utilizar múltiples teorías en vez de una sola perspectiva en relación al mismo

conjunto de objetos; 4. metodológica: implica triangulación dentro del mismo método o entre métodos.

### Matrices de datos<sup>28</sup>

#### Matriz contextual

UA	Formación de formadores – FH – UNaF	
VARIABLES	Prácticas docentes	Contextos de aprendizaje

#### Matriz de anclaje

UA	Prácticas docentes		Contextos de aprendizaje	
VARIABLES	Actividades de aula	Concepciones de aprendizaje	Aparato normativo	Evaluaciones institucionales

#### Matriz subunitaria 1

UA	Actividades de aula		Concepciones de aprendizaje		
VARIABLES	Métodos	Estrategias	Asociativos	Constructivistas	Cognitivos
Indicadores	Datos de la observación directa		Verbalizaciones de los entrevistados		

#### Matriz subunitaria 2

UA	Aparato normativo			Evaluaciones institucionales	
VARIABLES	Planes de estudio	Organización Institucional	Organización de cátedras	Informes de investigación	Autoevaluación
Indicadores	Referencias textuales vinculadas con las variables			Referencias textuales vinculadas con las variables	

Elaboración propia.

### **Instrumentos de producción de información**

#### **Para las entrevistas con profundidad:**

En este caso son no directivas y semiestructuradas a: docentes seleccionados (de las materias objeto de análisis que han sido nombradas como relevantes por

<sup>28</sup> Se tienen en cuenta los aspectos metodológicos que desarrolla Juan Samaja para la elaboración de las matrices de datos.

los estudiantes de los últimos años) de las tres carreras de la Facultad de Humanidades, estudiantes de 3° y 4° Año, y personal de conducción (directores de Carreras).

El criterio para la selección de docentes son las asignaturas de 1°, 2°, 3° y 4° Año que apuntan a aspectos pedagógicos de la formación, y de estudiantes de 3° y 4° Año, pues la preocupación está en la formación de los futuros formadores, por ello se exploran aquellas materias que permitan dar cuenta de esa formación (y que ya se nombraron en páginas anteriores).

El guion de entrevistas a: docentes; estudiantes avanzados y practicantes (3° y 4° Año) y Directores de Carreras, se visualizan en el apartado Anexos.

#### **4. Estructura de la tesis**

La tesis está organizada de la siguiente manera: una introducción, cinco capítulos, y la conclusión de la misma.

La introducción da cuenta de cómo nace la investigación a través de la escritura de la Mémoire; luego se expone como se construye el problema y el proceso de argumentación en torno a los datos empíricos; los interrogantes que guían la investigación, los objetivos y se da cuenta del tema por investigar. Posteriormente se presentan los antecedentes, donde se hace hincapié en el contexto socio histórico actual de los procesos de cambios en Educación superior y su influencia en las estrategias de enseñanza/docentes; y en investigaciones sobre la problemática en Universidades de la República Argentina y en la Universidad Nacional de Formosa.

En otro apartado se exponen las estrategias metodológicas que se han abordado; y se finaliza con la estructura de la tesis.

El Capítulo Uno se enfoca en las consideraciones teóricas y categorías conceptuales para el análisis. Allí se enfatiza: en las definiciones y caracterización de: estrategias de enseñanza, estrategias docentes y estrategias didácticas; en las configuraciones didácticas y práctica docente: su correlato en las estrategias de enseñanza; en los métodos de enseñanza-aprendizaje; en el aprendizaje y teorías del aprendizaje; en la perspectiva constructivista del

aprendizaje e instrucción del conocimiento, en la formación profesional de los docentes; para finalizar con los aportes de la sociología de la educación; la psicología educacional y la didáctica, ciencias que son la base teórica de este estudio.

En el Capítulo Dos se contextualiza la investigación. Allí se realiza una breve historia de la Universidad Nacional de Formosa; luego se caracteriza la Facultad de Humanidades, la razón de su elección, la opción de los Profesorados en Letras, Geografía y Matemáticas; la relevancia de las materias y los profesores que contribuyen a la formación desde la mirada de los estudiantes; para cerrar con la visión de los directores de carreras respecto al ingreso y permanencia de los estudiantes en los tres Profesorados objeto de análisis.

El Capítulo Tres aborda los métodos de enseñanza – aprendizaje en la Facultad de Humanidades de la UNaF desde las perspectivas de los docentes y los Directores de Carrera, y la mirada de los estudiantes en los Profesorados en: Geografía, Matemática y Letras.

El Capítulo Cuatro enfatiza acerca de las representaciones que tienen los docentes respecto a la formación universitaria en la Facultad de Humanidades en clave de estrategias de enseñanza. Los temas ejes son: la formación que reciben los estudiantes para el ejercicio profesional; las fortalezas y debilidades de la formación; las herramientas que brinda de la Facultad a los profesores graduados; las contribuciones a la propuesta formativa de las cátedras: Pedagogía, Didáctica Específica (de Matemática, Geografía y Letras) y Práctica de la Enseñanza y Residencia Profesional; y para cerrar, la mirada de los docentes respecto de las contribuciones del campo de formación a la propuesta de las carreras (y su correlato en las estrategias de enseñanza/docentes).

El Capítulo Cinco, que se apoya en los datos obtenidos de las observaciones y las entrevistas; analiza las estrategias de enseñanza en los Profesorados en Matemática, Letras y Geografía de la Facultad de Humanidades de la UNaF. Hace foco en la mirada de los docentes respecto de las contribuciones del campo de formación pedagógica a los futuros profesores; en las prácticas

docentes de aula favorecedoras de aprendizajes en los estudiantes (en términos de su formación profesional); y en el atravesamiento de la pandemia y redefinición de las estrategias de enseñanza/docentes (este tema porque el sesgo en años de la investigación es desde el 2019 al 2023, y durante los años 2020 y 2021 la pandemia del COVID 19 que azoto a la humanidad genero un cambio copernicano en el campo de la educación formal, del que las universidades no estuvieron exentas).

Se aclara que los capítulos tres, cuatro y cinco, se asientan totalmente la producción de datos; y parte del capítulo dos lo tiene como insumo.

Luego vienen las conclusiones, donde se intenta dar una visión general de los hallazgos en torno a la pregunta de investigación y deliberaciones de los elementos que pueden tener potencial interpretativo, y dar inicio a noveles interrogantes que pueden ser abordados en posteriores indagaciones.

Posteriormente se plantea un cierre para nuevas aperturas.

Y finalmente se presenta la bibliografía y los anexos.

## CAPÍTULO 1: ABORDAJE TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

Este Capítulo se enfoca en las consideraciones teóricas y categorías conceptuales para el análisis. Allí se enfatiza: en las definiciones y caracterización de: estrategias de enseñanza, estrategias docentes y estrategias didácticas; en las configuraciones didácticas y práctica docente: su correlato en las estrategias de enseñanza; en los métodos de enseñanza-aprendizaje; en el aprendizaje y teorías del aprendizaje; en la perspectiva constructivista del aprendizaje e instrucción del conocimiento, en la formación profesional de los docentes; para finalizar con los aportes de la sociología de la educación; la psicología educacional y la didáctica, ciencias que son la base teórica de este estudio.

### 1.1. Estrategias de enseñanza – Estrategias docentes – Estrategias didácticas

#### 1.1.1 Estrategia: su definición

Se puede decir que: una estrategia<sup>29</sup> es un conjunto de acciones planificadas sistemáticamente en el tiempo que se llevan a cabo para lograr un determinado fin. Proviene del griego ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗΣ Stratos = Ejército y Agein = conductor, guía. Se aplica en distintos contextos: estrategia empresarial, de marketing, militar, evolutiva, en el ajedrez, directiva, juegos de estrategia, mapa estratégico, patrón de diseño estrategia, pensamiento estratégico, planificación estratégica.

#### 1.1.2 Estrategias de enseñanza

El concepto de *estrategia de enseñanza*, según Rebeca Anijovich y Silvia Mora (2009)<sup>30</sup> aparece en la bibliografía referida a didáctica con mucha frecuencia. Pero, no siempre se explicita su definición. Por esta razón, suele prestarse a interpretaciones ambiguas. En algunos marcos teóricos y momentos históricos,

---

<sup>29</sup> Diccionario de la Lengua Española (2007), Ed. Espasa.

<sup>30</sup> Anijovich, R. y Mora, S. (2009), *Estrategias de Enseñanza. Otra mirada al quehacer del aula*. Ed. Aique, Bs. As.

por ejemplo, se ha asociado el concepto de *estrategias de enseñanza* al de *técnicas*, entendidas como una serie de pasos por aplicar, una metodología mecánica, casi un algoritmo. En otros textos, se habla indistintamente de *estrategia de aprendizaje* y de *enseñanza*. En ocasiones, se asocia la estrategia a la actividad de los alumnos y a las tecnologías que el docente incorpora en sus clases.

Anijovich y Mora (p.:5) definen las *estrategias de enseñanza*

“como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué”. Y prosiguen: “Cuando hablamos de componentes de la programación didáctica, nos referimos a los objetivos o a las expectativas de logro, al tipo de contenido que se ha de enseñar, a su grado de profundidad y secuencia de presentación; a los momentos de la enseñanza de dicho contenido (en el inicio de una unidad, en el desarrollo, en el cierre); al uso de los recursos; a la organización y distribución del tiempo; a las actividades que los alumnos habrán de realizar y a la evaluación”

En este sentido, Alicia Camilloni (1998: 186) plantea que:

“(…) es indispensable, para el docente, poner atención no sólo en los temas que han de integrar los programas y que deben ser tratados en clase sino también y, simultáneamente, en la manera en que se puede considerar más conveniente que dichos temas sean trabajados por los alumnos. La relación entre temas y forma de abordarlos es tan fuerte que se puede sostener que ambos, temas y estrategias de tratamiento didáctico, son inescindibles”.

A partir de lo antes expuesto, se puede afirmar que las estrategias de enseñanza que un docente elige y utiliza inciden en los contenidos que transmite a los alumnos; el trabajo intelectual que estos realizan; los hábitos de trabajo, los valores que se ponen en juego en la situación de clase; el modo de comprensión

de los contenidos sociales, históricos, científicos, artísticos, culturales, entre otros (Anijovich y Mora, p.8).

Según las autoras, las estrategias tienen dos dimensiones:

- La dimensión *reflexiva* en la que el docente diseña su planificación. Esta dimensión involucra desde el proceso de pensamiento del docente, el análisis que hace del contenido disciplinar, la consideración de las variables situacionales en las que tiene que enseñarlo y el diseño de alternativas de acción, hasta la toma de decisiones acerca de la propuesta de actividades que considera mejor en cada caso.
- La dimensión de la *acción* involucra la puesta en marcha de las decisiones tomadas.

Estas dos dimensiones se expresan, a su vez, en tres momentos:

1. De la *planificación* en el que se anticipa la acción.
2. De la *acción propiamente dicha o momento interactivo*.
3. De *evaluar la implementación del curso de acción elegido*, en el que se reflexiona sobre los efectos y resultados obtenidos, se retroalimenta la alternativa probada, y se piensan y sugieren otros modos posibles de enseñar.

Como señala Philippe Meirieu (2001: 42): "La reflexión estratégica inicia entonces al que se libra a ella a un trabajo constante de inventiva metacognitiva para colmar el espacio reinstaurado constantemente entre él y el mundo".

Pensar las estrategias de enseñanza como un proceso reflexivo y dinámico implica adoptar una concepción espiralada (Anijovich y Mora, p.10). Desde esta concepción, se asume que el aprendizaje:

- es un proceso que ocurre en el tiempo, pero esto no significa que sea lineal, sino que tiene avances y retrocesos;
- es un proceso que ocurre en diferentes contextos;
- es un proceso en el que el sujeto que aprende necesita volver sobre los mismos temas, conceptos, ideas y valores una y otra vez; y en cada giro de la espiral, se modifican la comprensión, la profundidad, el sentido de lo aprendido;

- es un proceso al que nunca puede considerársele como terminado sin posibilidades de enriquecimientos futuros, sin la posibilidad de transformaciones posteriores.

Para acompañar el proceso de aprendizaje, es necesario, desde la enseñanza, crear un ciclo constante de reflexión-acción-revisión o de modificación acerca del uso de las estrategias de enseñanza. En este sentido, el docente aprende sobre la enseñanza cuando planifica, toma decisiones, cuando pone en práctica su diseño y reflexiona sobre sus prácticas para reconstruir así sus próximas intervenciones.

### **1.1.3 Estrategias de enseñanza para lograr aprendizajes significativos**

Calderón Sánchez (2005) acota que: las condiciones necesarias para que el estudiante pueda llevar a cabo aprendizajes significativos son:

- El contenido debe ser potencialmente significativo, tanto desde el punto de vista de su estructura interna, como desde el punto de vista de la posibilidad de asimilarlo.
- El estudiante debe tener una disposición favorable para aprender significativamente, es decir, debe estar motivado para relacionar el nuevo material de aprendizaje con lo que ya sabe. Se subraya la importancia de los factores motivacionales.
- Disposición para el aprendizaje: lo que un estudiante es capaz de aprender, en un momento determinado, depende tanto de su nivel de competencia cognoscitiva general como de los conocimientos que ha podido construir en el transcurso de sus experiencias previas. Son estos esquemas, su disponibilidad y sus características, los que van a determinar los posibles efectos de la enseñanza y deben revisarse y enriquecerse. La revisión no se limita al tema de la madurez o disposición para el aprendizaje. Otros aspectos, como el papel de la memoria, la mayor o menor funcionalidad de lo aprendido y la insistencia en el aprendizaje de "procesos" o "estrategias" por oposición al aprendizaje de contenidos, se ven igualmente afectados. La idea clave es que la memorización comprensiva - por oposición a la memorización mecánica o repetitiva- es un

componente básico del aprendizaje significativo. La memorización es comprensiva porque los significados construidos se incorporan a los esquemas de conocimiento, modificándolos y enriqueciéndolos.

- **Aprendizajes de procesos o estrategias:** para que los estudiantes alcancen el objetivo irrenunciable de aprender a aprender es necesario que desarrollen y aprendan a utilizar estrategias de exploración y descubrimiento, así como de planificación y control de la propia actividad.

En cuanto a cómo guiar la actividad constructiva del estudiante hacia el aprendizaje de determinados contenidos se puede decir que: la construcción del conocimiento entiende la influencia educativa en términos de ayuda prestada a la actividad constructiva del alumno y la influencia educativa eficaz en términos de un ajuste constante y sostenido de esta ayuda. Es una ayuda porque el verdadero artífice del proceso de aprendizaje es el propio alumno: es él quien va a construir los significados. La función del facilitador es ayudarlo en ese cometido. Una ayuda, sin cuyo concurso es altamente improbable que se produzca la aproximación deseada entre los significados que construye el alumno y los significados que representan y vehiculan los contenidos.

En la medida que la construcción del conocimiento, que lleva a cabo el alumno, es un proceso en que los avances se entremezclan con dificultades, bloqueos e incluso, a menudo, retrocesos, cabe suponer que la ayuda requerida en cada momento será variable en forma y cantidad. En ocasiones, se dará al alumno una información organizada y estructurada; en otras, modelos de acción a imitar; en otras, formulando indicaciones y sugerencias más o menos detalladas para abordar las tareas; en otras, permitiéndole que elija y desarrolle las actividades de aprendizaje, de forma totalmente autónoma.

Los ambientes educativos, que mejor sostienen el proceso de construcción del conocimiento, son los que ajustan continuamente el tipo y la cantidad de ayuda pedagógica a los procesos y dificultades que encuentra el alumno en el transcurso de las actividades de aprendizaje. Cuando se analiza la actividad constructiva del estudiante en su desarrollo y evolución, es decir, como un proceso constante de revisión, modificación, diversificación, coordinación y

construcción de esquemas de conocimiento, es igualmente necesario analizar la influencia educativa en su desarrollo y evolución. De ahí el símil de "andamiaje" que llama la atención sobre el carácter cambiante y transitorio de la ayuda pedagógica eficaz.

El facilitador y el alumno gestionan conjuntamente la enseñanza y el aprendizaje en un "proceso de participación guiada". La gestión conjunta del aprendizaje y la enseñanza es un reflejo de la necesidad de tener siempre en cuenta las interrelaciones entre lo que aportan el profesor, el alumno y el contenido. Pero la gestión conjunta no implica simetría de las aportaciones: en la interacción educativa, el profesor y el alumno desempeñan papeles distintos, aunque igualmente imprescindibles y totalmente interconectados. El profesor gradúa la dificultad de las tareas y proporciona al alumno los apoyos necesarios para afrontarlas, pero esto sólo es posible porque el alumno, con sus reacciones, indica continuamente al profesor sus necesidades y su comprensión de la situación.

#### **1.1.4 Proceso de participación guiada y principios que caracterizan situaciones de enseñanza y aprendizaje**

Cinco son los principios generales que caracterizan las situaciones de enseñanza y aprendizaje en las que se da un proceso de participación guiada (Rogoff, 1984):

1. Proporcionan al alumno un puente entre la información disponible - el conocimiento previo- y el conocimiento nuevo necesario para afrontar la situación.
2. Ofrecen una estructura de conjunto para el desarrollo de la actividad o la realización de la tarea.
3. Implican un traspaso progresivo del control, que pasa de ser ejercido casi exclusivamente por el facilitador a ser asumido por el alumno.
4. Hacen intervenir activamente al facilitador y al alumno.
5. Pueden aparecer tanto de forma explícita como implícita en las interacciones habituales entre los adultos en los diferentes contextos.

En una perspectiva constructivista, el diseño y la planificación de la enseñanza debe prestar atención simultáneamente a cuatro dimensiones:

1. Los contenidos de la enseñanza: Se sugiere que un ambiente de aprendizaje ideal debería contemplar no sólo factual, conceptual y procedimental del ámbito en cuestión sino las estrategias de planificación, de control y de aprendizaje que caracterizan el conocimiento de los expertos en dicho ámbito.

2. Los métodos y estrategias de enseñanza: La idea clave que debe presidir su elección y articulación es la de ofrecer a los alumnos la oportunidad de adquirir el conocimiento y de practicarlo en un contexto de uso lo más realista posible.

3. La secuencia de los contenidos: De acuerdo con los principios que se derivan del aprendizaje significativo, se comienza por los elementos más generales y simples para ir introduciendo, progresivamente, los más detallados y complejos.

4. La organización social: Explotando adecuadamente los efectos positivos que pueden tener las relaciones entre los estudiantes sobre la construcción del conocimiento, especialmente las relaciones de cooperación y de colaboración.

En cuanto *al rol del aprendizaje del adulto en la construcción de aprendizajes significativos*: La mediación es una intervención que hace el adulto o sus compañeros cercanos para enriquecer la relación del estudiante con su medio ambiente. Cuando le ofrecen variedad de situaciones, le comunican sus significados y le muestran maneras de proceder, lo ayudan a comprender y actuar en el medio. Para que la ayuda de los mediadores sea efectiva, provocando desarrollo, es necesario que exista:

- Intencionalidad por parte del facilitador (mediador) de comunicar y enseñar con claridad lo que se quiere transmitir, produciendo un estado de alerta en el alumno.
- Reciprocidad. Se produce un aprendizaje más efectivo cuando hay un lazo de comunicación fuerte entre el facilitador y alumno.
- Trascendencia. La experiencia del alumno debe ir más allá de una situación de "aquí y ahora". El alumno puede anticipar situaciones, relacionar experiencias, tomar decisiones según lo vivido anteriormente, aplicar los

conocimientos a otras problemáticas, sin requerir la actuación directa del adulto.

- **Mediación del significado.** Cuando los facilitadores construyen conceptos con los alumnos, los acostumbran a que ellos sigan haciéndolo en distintas situaciones. El facilitador debe invitar a poner en acción el pensamiento y la inteligencia, estableciendo relaciones o elaborando hipótesis.
- **Mediación de los sentimientos de competencia y logro.** Es fundamental que el alumno se sienta capaz y reconozca que este proceso le sirve para alcanzar el éxito. Esto asegura una disposición positiva para el aprendizaje y aceptación de nuevos desafíos, así tendrá confianza en que puede hacerlo bien. Afianzar sus sentimientos de seguridad y entusiasmo por aprender, es la base sobre la que se construye su autoimagen. El reconocimiento positivo de los logros y las habilidades que han puesto en juego para realizar la actividad con éxito, aumenta la autoestima, se facilita el sentimiento de logro personal y de cooperación con otros.

### **1.1.5 Estrategias docentes y estrategias didácticas**

*En cuanto a **estrategias docentes***, Anijovich, R. y Mora, S. (2010), las consideran como un plan flexible y global que alude al empleo consciente, reflexivo y regulativo de acciones que se conciben para alcanzar los fines educativos propuestos. Asimismo, expresa la intencionalidad de las acciones que guían la selección de los métodos y los recursos didácticos más apropiados para la dirección del aprendizaje, teniendo en cuenta las condiciones en que este proceso transcurre, la diversidad de los estudiantes, los contenidos y los procesos. Aquí se destacan los escritos de Díaz Barriga Arceo, F.; Hernández Rojas, G. (2002) quienes en su obra aseveran que: aprender a aprender o ser estratégico para aprender es una actividad imprescindible en la cultura actual, en la que es necesario procesar y enfrentarse a grandes cantidades de información. Así las cosas, se debe contar con instrumentos potentes para acceder reflexiva y críticamente a porciones cada vez mayores y diversas de información. En las aulas, los estudiantes se enfrentan a tales problemáticas,

muchas veces sin contar con un buen repertorio de estrategias y saberes metacognitivos y autorreguladores apropiados, lo cual llega a generar bajo rendimiento y bajos niveles de motivación por aprender. Estrategias de aprendizaje, metacognición, autorregulación y cómo enseñar estas cuestiones son algunos de los temas centrales que abordan. Ortiz Torres, E. (2004) destaca como los rasgos esenciales de las estrategias en el ámbito pedagógico presuponen la planificación de acciones a corto, mediano y largo plazo; no son estáticas, son susceptibles al cambio, la modificación y la adecuación de sus alcances por la naturaleza pedagógica de los problemas por resolver; poseen un alto grado de generalidad de acuerdo con los objetivos y los principios pedagógicos que se asuman, así como la posibilidad de ser extrapoladas a diversas situaciones; y permiten lograr la racionalidad de tiempo, recursos y esfuerzos. Asimismo, utiliza la expresión *estrategia didáctica*, lo cual presupone enfocar el cómo enseña el docente y cómo aprende el alumno, a través de un proceso donde los últimos aprenden a pensar y a participar activa, reflexiva y creadoramente. En tal sentido, las estrategias didácticas no se limitan a los métodos y las formas con los que se enseña, sino que además incluyen acciones que tienen en cuenta el repertorio de procedimientos, técnicas y habilidades que tienen los estudiantes para aprender; lo cual, como expresa el mencionado autor, es una concepción más consecuente con las tendencias actuales de la Didáctica. Los aspectos señalados precedentemente tienen connotaciones especiales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues implica un proceso de dirección, que supone la utilización de estrategias por parte del docente para responder a las necesidades y exigencias sociales.

## **1.2. Configuraciones didácticas y práctica docente: su correlato en las estrategias de enseñanza**

Teniendo en cuenta todo lo abordado hasta aquí, es pertinente hablar de configuración didáctica, en el sentido de un particular entretejido desarrollado por los docentes para abordar las estrategias de enseñanza de su campo disciplinario y favorecer los procesos comprensivos, de allí su importancia para

la enseñanza de las ciencias sociales. Se reconocen nuevas dimensiones de análisis en la teoría de la enseñanza, y se propone el estudio de la clase reflexiva, así como la comunicación didáctica en la clase reflexiva (Litwin, 2000).

De Vincenzi (2009), acota que existen investigaciones acerca de las prácticas docentes durante el siglo XX, que arrojan luz a diversos factores o dimensiones de análisis que intervienen en el proceso de enseñanza, que integran aspectos interrelacionados entre sí que se manifiestan en la actuación docente en el aula, tales como los procesos de organización y planificación de la clase, la estructuración metodológica del contenido a enseñar, los procedimientos de evaluación implementados, así como las interacciones entre docentes y estudiantes en torno a las actividades académicas. Comprenden los saberes, motivaciones, creencias y concepciones que el colectivo docente tiene acerca de su tarea e influyen en el modo en que realiza sus prácticas (Montes Pacheco *et al.*, 2017).

Es importante señalar que las prácticas docentes en la enseñanza superior universitaria, en la República Argentina, tienen característica disimiles a los modelos de educación superior de otros países. En estos modelos, las universidades conforman un número reducido de instituciones de gran prestigio a las que accede un grupo selecto de personas, con un despliegue de ofertas de instituciones terciarias técnicas y vocacionales fundadas para atender a las demandas de empleo del sector medio y subalterno (Mollis, 2016).

Sin embargo, acceder a la universidad en nuestro país se considera un derecho ciudadano, no un privilegio. La universidad pública argentina se caracteriza por los principios de autonomía y cogobierno tripartito, así como el acceso libre y gratuito de la enseñanza. Por esta razón, a lo largo de la historia, ha sido víctima de múltiples intentos de ser privatizada y socavada tanto por gobiernos de facto como democráticos. Partiendo de su historia de políticas educativas fragmentadas, la educación superior argentina es un conglomerado institucional diverso y heterogéneo donde cohabitan universidades públicas y privadas,

tradicionales como nuevas, confesionales como laicas, de élite como masivas, de investigación como profesionalizantes (Mollis, 2008).

La Argentina, como otros países del continente, fue víctima de la agenda neoliberal de “modernización” de la educación superior en la década de los 90, aunque el modelo de educación superior global no realiza una transformación radical del sistema educativo. Mas allá de la oferta privada en los mandatos neoliberales, la matrícula se concentra en las universidades públicas. La masividad de la concurrencia a la universidad pública se explica por su acceso libre y gratuito, y por la valoración jerárquica que se le otorga socialmente al representar “un modo de ser institucional” (Mollis, 2016).

En referencia a las prácticas docentes en universidades argentinas, se observa, siguiendo a Litwin (2012), que las investigaciones y desarrollos en el campo de la didáctica de nivel superior son escasos en comparación con los progresos en materia de didáctica general o a los primeros años de escolaridad. Esto parece relacionarse con una tradición academicista propia de las universidades argentinas donde la enseñanza del contenido disciplinar ocupa un lugar elevado. Así, despuntan las formas de enseñanza tradicionales con el estereotipo de clase magistral. Tal como afirma Berges (2018), a pesar de las críticas hacia la pedagogía tradicional —en las carreras humanistas y sociales— y a las solicitudes de innovación didáctica en las aulas, la clase universitaria continúa centrada en la figura docente, quien es el que debe exponer el conocimiento disciplinar de manera organizada y guiar el pensamiento de sus estudiantes, sesgados a un papel receptor de dicho contenido. Ver para Cierre De antecedentes

Mas allá de la tradición academicista, existen, líneas de investigación en el campo de la educación superior que apoyan la reflexión y mejora de las prácticas docentes. Y aquí, se hallan los estudios sobre las “buenas prácticas docentes” o “buenas prácticas de enseñanza”. Ledo y Morales (2009) definen a las “buenas prácticas docentes” como intervenciones educativas que buscan facilitar el desarrollo de actividades de aprendizaje, logrando los objetivos formativos previstos, así como otros aprendizajes de alto valor educativo.

Zabalza Beraza (2012), acota que las “buenas prácticas” se dan siempre en un contexto y con ciertas condiciones. Ninguna práctica puede ser “buena” en todos sus aspectos, así como ningún docente es una sinopsis de buenas prácticas. Más bien, algunas son merecedoras de ser consideradas “buenas prácticas” dentro de la multitud de acciones que llevan a cabo en el aula. De allí la importancia de visibilizarlas para acercarse a estrategias que permitan mejorar el desarrollo profesional docente.

### 1.3. Métodos de enseñanza - aprendizaje

En cuanto a métodos de enseñanza-aprendizaje, Colugna Santos, S. y García Ruíz, J. (2005), los definen como el camino que se adopta en la ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje para que, haciendo uso del contenido, los estudiantes puedan alcanzar el objetivo. Constituyen el elemento más dinámico de este proceso que concreta la relación de los sujetos en cada eslabón por los que transita.

Montes de Oca Recio, N. y Machado Ramírez, E. (2011)<sup>31</sup> toman los aportes de Colugna Santos, S. y García Ruíz, J. (2005) agregando que los métodos de enseñanza-aprendizaje se diferencian de las estrategias docentes por su carácter práctico y operativo, mientras que las estrategias se identifican por su carácter global y de coordinación de acciones a mediano y largo plazo. Las estrategias docentes tienen mayor alcance que los métodos de enseñanza-aprendizaje, y como parte de la estrategia docente es necesario seleccionar de forma armónica los métodos que implican acciones productivas en el aprendizaje para alcanzar los objetivos. Sin embargo, en la práctica no siempre resulta fácil delimitar claramente las fronteras que separan las estrategias docentes de los métodos de enseñanza-aprendizaje, ni de estos con las técnicas y los procedimientos que

---

<sup>31</sup> Montes de Oca Recio, N. y Machado Ramírez, E. (2011) Estrategias docentes y métodos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior, toman los aportes de Colugna Santos, S. y García Ruíz, J. Rey Hum. Med. vol.11. No.3. Camagüey, Cuba.

componen un método. Por ejemplo, algunos prefieren utilizar el término *estrategia de enseñanza-aprendizaje* por el de *métodos de enseñanza-aprendizaje*, otros lo usan indistintamente, lo cual puede limitar el alcance de las primeras, como ya ha sido argumentado.

Entre los métodos de enseñanza-aprendizaje que en los últimos tiempos han sido reconocidos por la Didáctica y que deben estar en el repertorio de los docentes, se encuentran: el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en proyectos, el método de casos, las simulaciones dramatizadas o través de las tecnologías, el método de situación, las discusiones, las dinámicas de grupo y el aprendizaje colaborativo en el aula, entre otros. Todos pueden combinarse con técnicas participativas, analogías, demostraciones, mapas conceptuales, gráficos, etc., para favorecer el desarrollo de las actividades formativas.

El **aprendizaje basado en problemas** es un método de trabajo activo, centrado en el aprendizaje, en la investigación y la reflexión para llegar a la solución de un problema planteado, donde los alumnos participan constantemente en la adquisición del conocimiento, la actividad gira en torno a la discusión y el aprendizaje surge de la experiencia de trabajar sobre la solución de problemas que son seleccionados o diseñados por el profesor. La solución de problemas genera conocimientos y promueve la creatividad, estimula el autoaprendizaje, la argumentación y la toma de decisiones, favorece el desarrollo de habilidades interpersonales y de trabajo en equipo.

El **aprendizaje basado en proyectos** es un método que permite un proceso permanente de reflexión, parte de enfrentar a los alumnos a situaciones reales que los llevan a comprender y aplicar aquello que aprenden como una herramienta para resolver problemas o proponer mejoras en las comunidades en donde se desenvuelven. Con la realización del proyecto, el alumno debe discutir ideas, tomar decisiones, evaluar la puesta en práctica de la idea del proyecto, siempre sobre la base de una planificación de los pasos a seguir. Además, involucra a los estudiantes en la solución de problemas y otras tareas

significativas, les permite trabajar de manera autónoma y favorece un aprendizaje contextualizado y vivencial.

El **método de casos** parte de la descripción de una situación concreta con finalidades pedagógicas. El caso se propone a un grupo para que individual y colectivamente lo sometan al análisis y a la toma de decisiones. Al utilizar el método del caso se pretende que los alumnos estudien la situación, definan los problemas, lleguen a sus propias conclusiones sobre las acciones que habría que emprender y contrasten ideas, las defiendan y las reelaboren con nuevas aportaciones. La situación puede presentarse mediante un material escrito, filmado, dibujado o en soporte informático o audiovisual. Generalmente, plantea problemas que no tienen una única solución, por lo que favorece la comprensión de los problemas divergentes y la adopción de diferentes soluciones mediante la reflexión y el consenso.

En sentido general, además de lo ya señalado, la utilización armónica y combinada de los métodos reseñados mejora la autoestima y la flexibilidad de los estudiantes, propicia el autoconocimiento, el conocimiento de los otros y la autonomía para el aprendizaje, favorece la motivación al trabajar con situaciones reales, propicia un ambiente de intercambio y diálogo, con más responsabilidades individuales y grupales.

Con una mirada diferente a la citada en los párrafos precedentes; Navarro Lores, D.; Samón Matos, M. (2017)<sup>32</sup> acotan que, por un lado, el método de enseñanza es la vía o camino para llegar al objetivo, por otro lado, el método expresa la secuencia de acciones, actividades y operaciones del profesor para transmitir un contenido de enseñanza. También, el método de enseñanza atiende la organización interna del proceso de enseñanza, por lo que se infiere que esta organización interna se expresa dentro de determinada forma académica de organización, que a su vez atiende la organización externa del proceso. El método no es en ninguna medida la forma académica de organización del

---

<sup>32</sup> Navarro Lores, D.; Samón Matos, M. (2017) Redefinición de los conceptos método de enseñanza y método de aprendizaje EduSol, vol. 17, núm. 60, 2017. Centro Universitario de Guantánamo, Cuba. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.475753184013>

proceso de enseñanza, es la esencia de esta, como lo expresara Álvarez de Zayas (1999). La naturaleza de la forma académica de organización se expresa a través de los métodos de enseñanza que constituyen la secuencia de acciones, operaciones o actividades que la distinguen de otros componentes operacionales del proceso de enseñanza. Por tanto, según las consideraciones de los autores, el método de enseñanza es la secuencia de acciones, actividades u operaciones del que enseña que expresan la naturaleza de las formas académicas de organización del proceso para el logro de los objetivos de enseñanza. Apoyándose en esta definición, las clasificaciones de los métodos de enseñanza se realizarán teniendo en cuenta diferentes criterios científicos y se evitarán confusiones. A partir de estas consideraciones redefinen el concepto de método de aprendizaje como la secuencia de acciones, actividades u operaciones del que aprende para la adquisición y asimilación del contenido de enseñanza con los consiguientes cambios en su sistema de conocimientos y en su conducta. Al igual que el método de enseñanza, el método de aprendizaje atiende la estructura interna de la forma académica de organización, pero se expresa dentro y fuera de esta. Pues, según Loubon y Franco (2010) “(...) el aprendizaje es el proceso por el cual los organismos modifican su conducta para adaptarse a las condiciones cambiantes del medio que los rodea. Es el modo principal de adaptación de los seres vivos. Por tanto, el aprendizaje escolar puede considerarse como un cambio en el sistema nervioso que resulta de la experiencia del alumno dentro y fuera del contexto educativo, y que origina cambios duraderos en su conducta y en su sistema de conocimientos. De modo que, en un escenario educativo, el que enseña puede utilizar métodos orales, pero el que aprende utiliza otros métodos para adicionar, seleccionar, integrar, o retener y fijar el contenido que se le trata de transmitir. Así el método de enseñanza tiene una intención, y el método de aprendizaje tiene otra; el método de enseñanza se proyecta hacia un resultado, y el de aprendizaje se proyecta hacia otros. A través del método de enseñanza el que enseña transmite información, a través del método de aprendizaje el que aprende procesa e integra esa información o parte de ella que le resulta útil o significativa. En el

método de enseñanza se expresan procesos de exteriorización; y en el de aprendizaje procesos de interiorización asociados a la aparición de nuevas sinopsis o reorganización de las existentes, se añaden conexiones, se modifican otras o se eliminan las inútiles, se prueban combinaciones y seleccionan las mejores, se generan procesos de adición y sustracción de contenidos. De manera que, en la medida en que un profesor utiliza un sistema de métodos de enseñanza para transmitir un contenido, el estudiante utiliza otro sistema de métodos de aprendizaje para interiorizar lo que le resulta útil y significativo de este contenido de enseñanza. Por ejemplo, un profesor expone un contenido de enseñanza, lo cual implica que se apoya en otros métodos como la explicación, ilustración, demostración, argumentación, fundamentación, narración, descripción; y en la misma medida en que transcurre el accionar del profesor, el estudiante emplea otros métodos que le permiten interiorizar aquellos contenidos que le impresionan, les son útiles y significativos. En ese caso, se puede apoyar en la toma de notas, la elaboración de esquemas, mapas conceptuales, modelos, resúmenes, entre otros. En fin, cuando el profesor expone, explica, ilustra, demuestra, argumenta, fundamenta; el estudiante resume, modela, adiciona, selecciona, asocia, integra, elimina, combina. Ante esta situación, resulta erróneo también considerar la dicotomía método de enseñanza-aprendizaje, pues en diferentes fuentes documentales (Klingberg, 1972; Savin, 1979; Neuner, 1981; Labarrere y Valdivia, 1991; Álvarez, 1996, 1999; Silvestre, 2002; García, 2002; Addine, 2004; Caballero, 2012) este término hace alusión a los métodos utilizados por el profesor para el logro de objetivos de enseñanza, se consideran los métodos de enseñanza como métodos de enseñanza-aprendizaje, siendo que el método de enseñanza tiene una intención, con una perspectiva y se proyecta a un resultado; y el de aprendizaje tiene otra intención, otra perspectiva, y se proyecta a otros resultados. Por lo anteriormente analizado, se deben corregir concepciones pedagógicas en torno a los métodos de enseñanza y de aprendizaje; pues el proceso de enseñanza aprendizaje es un proceso complejo, que supone un importante reto para el profesor debido a la presencia de mecanismos convergentes y divergentes

utilizados por los diferentes actores del proceso en función de la trasmisión de contenidos de enseñanza por una parte y la asimilación de ese contenido por la otra.

A modo de conclusión, los ensayistas acotan que las definiciones de los métodos de enseñanza hasta ahora universalmente estandarizadas, no han permitido dilucidar con exactitud las condiciones necesarias y suficientes para diferenciar el método de enseñanza del método de aprendizaje. El método de enseñanza constituye la secuencia de acciones, actividades u operaciones del que enseña, las cuales expresan la naturaleza de las formas académicas de organización del proceso de enseñanza. El método de aprendizaje constituye también una secuencia de acciones, actividades u operaciones del que aprende que le permiten procesar e integrar la información o parte de ella que le resulta útil o significativa, adquirir y asimilar el contenido de enseñanza con los consiguientes cambios en su sistema de conocimientos y en su conducta; atiende la estructura interna de la forma académica de organización, pero se expresa dentro y fuera de esta. Los métodos de enseñanza y los de aprendizaje tienen diferentes intenciones, diferentes perspectivas y se proyectan hacia resultados diferentes.

Teniendo en cuenta lo hasta aquí expuesto, se considera que los aportes de Montes de Oca Recio, N. y Machado Ramírez, E. son los más pertinentes para trabajar en el problema de investigación, razón por la cual lo retomaremos en los capítulos que siguen.

#### **1.4. Aprendizaje y Teorías del Aprendizaje**

En relación al aprendizaje, en un sentido amplio el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (DRAE) propone tres diferentes definiciones ([www.rae.es](http://www.rae.es)):

Aprendizaje ("De aprendiz"):

- 1.m. Acción y efecto de aprender algún arte, oficio u otra cosa.
- 2.m. Tiempo que en ello se emplea.
- 3.m. Psicología. Adquisición por la práctica de una conducta duradera.

De las dilucidaciones propuestas anteriormente se toma la de “Acción y efecto de aprender algún arte, oficio u otra cosa”, pues se acercan más al área de la pedagogía. Aquí se destaca la palabra “Aprender”. Al buscar el significado de esta palabra en el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua ([www.rae.es](http://www.rae.es)) se encontró: Aprender (“Del latín *apprehendĕre*”).

1. tr. Adquirir el conocimiento de algo por medio del estudio o de la experiencia.

2. tr. Concebir algo por meras apariencias, o con poco fundamento.

3. tr. Tomar algo en la memoria.

Algunos autores que han definido al aprendizaje son: Burton (1963), Gagné (1965), Maslow (1970), Pelechano (1975), Hilgard (1979), Davis (1983), Minsky (1986), Pérez Gómez (1988), Zabalza (1991:174), Alonso y otros (1994), Ato (1996), Bleger (1998), De Giorgio (2000), Chevrier y otros (2000), Knowles y otros (2001:15). De estos autores se destacan:

- Gagné (1965:5) define aprendizaje como “un cambio en la disposición o capacidad de las personas que puede retenerse y no es atribuible simplemente al proceso de crecimiento”.
- Hilgard (1979) define aprendizaje por “el proceso en virtud del cual una actividad se origina o cambia a través de la reacción a una situación encontrada, con tal que las características del cambio registrado en la actividad no puedan explicarse con fundamento en las tendencias innatas de respuesta, la maduración o estados transitorios del organismo (por ejemplo: la fatiga, las drogas, entre otras)”.
- Pérez Gómez (1988) lo define como “los procesos subjetivos de captación, incorporación, retención y utilización de la información que el individuo recibe en su intercambio continuo con el medio”.
- Zabalza (1991:174) considera que “el aprendizaje se ocupa básicamente de tres dimensiones: como constructo teórico, como tarea del alumno y como tarea de los profesores, esto es, el conjunto de factores que pueden intervenir sobre el aprendizaje”.

- Knowles y otros (2001:15) se basan en la definición de Gagné, Hartis y Schyahn, para expresar que el aprendizaje es, en esencia, un cambio producido por la experiencia, pero distinguen entre: El aprendizaje como producto, que pone en relieve el resultado final o el desenlace de la experiencia del aprendizaje. El aprendizaje como proceso, que destaca lo que sucede en el curso de la experiencia de aprendizaje para posteriormente obtener un producto de lo aprendido. El aprendizaje como función que realza ciertos aspectos críticos del aprendizaje, como la motivación, la retención, la transferencia que presumiblemente hacen posibles cambios de conducta en el aprendizaje humano.

En las distintas definiciones hay algunos puntos de coincidencia, en especial aquellas que hablan sobre un cambio de conducta y del aprendizaje como resultado de la experiencia.

Una definición que integra diferentes conceptos, en especial aquellos relacionados al área de la didáctica, es la expresada por Alonso y otros (1994): “Aprendizaje es el proceso de adquisición de una disposición, relativamente duradera, para cambiar la percepción o la conducta como resultado de una experiencia”.

Gallego y Ongallo (2003) hacen notar que el aprendizaje no es un concepto reservado a maestros, pedagogos o cualquier profesional de la educación, ya que todos en algún momento de la vida organizativa deben enseñar a otros y aprender de otros, por ejemplo: al incorporarse a un nuevo puesto de trabajo; cuando se debe realizar una presentación a otras personas (dar a conocer informes, nuevos productos, resultados anuales de la organización); siempre que se necesite persuadir a los que escuchan para que tomen una decisión que se considera la mejor para ellos; al pedir aclaraciones, o darlas, en los momentos que lo solicitan; cuando se requiere información que los demás tienen o se piden aclaraciones sobre aspectos que no han quedado claros.

En cuanto a teorías de aprendizaje, Escamilla (2000) explica que los científicos en áreas relacionadas con la educación (pedagogos, psicólogos, etc.) han elaborado teorías que intentan explicar el aprendizaje. Estas teorías difieren

unas de otras, pues no son más que puntos de vista distintos de un problema; ninguna de las teorías es capaz de explicar completamente este proceso.

De manera similar, Urbina (2003, en [www.Urbina](http://www.Urbina), 2003) considera que la expresión “teorías del aprendizaje” se refiere a aquellas teorías que intentan explicar cómo aprendemos.

Castañeda (1987, mencionado por Escamilla, 2000) define teoría de aprendizaje como: “un punto de vista sobre lo que significa aprender. Es una explicación racional, coherente, científica y filosóficamente fundamentada acerca de lo que debe entenderse por aprendizaje, las condiciones en que se manifiesta éste y las formas que adopta; esto es, en qué consiste, cómo ocurre y a qué da lugar el aprendizaje”.

Pérez Gómez (1988:13), profundizando más, considera que la mayoría de las teorías del aprendizaje son modelos explicativos que han sido obtenidos en situaciones experimentales, que hacen referencia a aprendizajes de laboratorio, que pueden explicar relativamente el funcionamiento real de los procesos naturales del aprendizaje incidental y del que se hace en el aula. Además, expresa, que toda teoría del aprendizaje debería ofrecer una explicación del aprendizaje y dar cuenta de los siguientes procesos:

- Bases bioquímicas y fisiológicas del aprendizaje: donde es necesario explicar la fisiología de la sensación, percepción, asociación, retención y acción.
- Fenómenos de adquisición: que son todas aquellas dimensiones, variables y factores que pueden explicar las peculiaridades en la adquisición de un nuevo aprendizaje.
- Fenómenos de transferencia: toda teoría del aprendizaje debe afrontar el tema de la transferencia, del valor de un aprendizaje concreto para la comprensión y solución de nuevos problemas.
- Fenómenos de invención, creatividad: son un tipo particular de transferencia o uno entre tantos tipos de aprendizaje (de destrezas, simbólico, de conceptos, de principios y de solución de problemas).

Sobre la clasificación de las teorías del aprendizaje, Pérez Gómez (1988); Bower e Hilgard (1989); Pozo (1989); Merriam y Caffarella (1991); y Acosta (2001) coinciden en que la agrupación de dichas teorías es muy complicada y difícil.

Pérez Gómez (1988:13) expresa que el método y el criterio que se utilice para clasificar las teorías no va a ser excluyente, ni va a agotar todas las posibilidades de los miembros por agrupar; explica que algunas teorías se encuentran entre varias categorías pues participan en aspectos comunes. Su inclusión en una u otra es una opción metodológica y relativa, en función del criterio escogido.

Entre los autores que proponen una clasificación de las Teorías de Aprendizaje se destacan: Pérez Gómez (1988), Merriam y Caffarella (1991), Acosta (2001), Alonso y Gallego (2000), Martorell y Prieto (2002), entre otros.

La propuesta de Alonso y Gallego (2000) clasifican las teorías del aprendizaje de acuerdo a la importancia pedagógica en ocho tendencias:

- Teorías Conductistas
- Teorías Cognitivas
- Teoría Sinérgica de Adam
- Tipología del Aprendizaje según Gagné
- Teoría Humanista de Rogers
- Teorías Neurofisiológicas
- Teorías de Elaboración de la Información
- El Enfoque Constructivista

En el Conductismo Pávlov investigó sobre el desarrollo de asociaciones y el condicionamiento clásico. Thorndike estudió sobre el condicionamiento instrumental y su teoría del refuerzo. Skinner formuló diferentes conceptos del Condicionamiento Operante y de la Enseñanza Programada.

Después, apareció el término Cognitivo que hace referencia a actividades intelectuales internas como la percepción, interpretación y pensamiento. En el campo del aprendizaje aparecieron diferentes teorías entre las cuales se destacan las del grupo de la Gestalt, Piaget, Ausubel, la Teoría Sinérgica de

Adam, Gagné, Carl Roger, las Corrientes Neurofisiológicas y las Teorías de la Información.

El grupo de la Gestalt expresó un principio fundamental “el todo es más que la suma de las partes”. La Aplicación de este principio se debe a dos importantes procesos psicológicos: la percepción y el pensamiento. Alonso y otros (1994:26-27) explican que la influencia de la Gestalt ha sido notable, muchos de sus conceptos y problemas se han incorporado, y han sido reformulados en otras corrientes psicológicas, principalmente en la psicología cognitiva y en la psicología social.

Piaget centró sus estudios en la psicología del desarrollo y en la Teoría de la Epistemología Genética. Ausubel planteó que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa, la cual se relaciona con la nueva información.

La Teoría Sinérgica de Adam aportó interesantes sugerencias en el campo del aprendizaje de los adultos y en el aprendizaje colaborativo. Gagné ofreció fundamentos teóricos para guiar al profesorado en la planificación de la instrucción. La teoría de Carl Roges se basó en que “toda teoría se construye a partir de otras teorías, o bien de algunos principios de orden filosófico, o bien de la observación empírica”; su preocupación estuvo especialmente centrada en el rol central del aprendiz.

En la era de la información y la globalización a principios del siglo XXI, las corrientes neurofisiológicas explican sobre todo los componentes neurológicos, fisiológicos y sobre la manera en que trabajan los dos hemisferios cerebrales. En las Teorías de la información cualquier comportamiento es analizado en términos de un intercambio de información entre el sujeto y el medio, intercambio que se consigue mediante la manipulación de símbolos, teorías actualmente basadas en la inteligencia artificial y en redes neuronales en el campo de la informática.

También es importante resaltar que en algunas teorías hay muchos puntos en común. Las teorías de Piaget, Skinner y Gagné coinciden en que el organismo es naturalmente activo y en que el aprendizaje ocurre debido a tal actividad. Las

tres teorías consideran que se debe prestar atención a cada uno de los alumnos y a sus diferencias para orientar de manera más individualizada su aprendizaje. También expresan que el aprendizaje debe llevarse en una secuencia ordenada y lógica (Alonso y otros, 1994:39). Skinner hace notar más este punto ya que expresa que el aprendizaje debe realizarse secuencialmente con una serie de acciones previamente estructuradas, es decir, ha de seguir un programa, de forma que al final del mismo haya aprendido lo que se pretendía. Las teorías de Skinner tienden más al individualismo del aprendizaje y las de Piaget se encaminan al empleo de integración de grupos dinámicos.

En cuanto a las corrientes Neurofisiológicas y las Teorías de la Información están encaminadas hacia un mundo de la información, el uso de ordenadores, los sistemas de comunicación y el empleo de nuevas tecnologías.

No es tema central de esta investigación, pero si requiere tratamiento teórico, porque se lo aborda cuando se interroga a los entrevistados acerca de las estrategias de enseñanza y los métodos de enseñanza aprendizaje.

### **1.5. Perspectiva constructivista del aprendizaje e instrucción del conocimiento**

La perspectiva constructivista del aprendizaje puede situarse en oposición a la instrucción del conocimiento. En general, desde la postura constructivista, el aprendizaje puede facilitarse, pero cada persona reconstruye su propia experiencia interna, con lo cual puede decirse que el conocimiento no puede medirse, ya que es único en cada persona, en su propia reconstrucción interna y subjetiva de la realidad. Por el contrario, la instrucción del aprendizaje postula que la enseñanza o los conocimientos pueden programarse, de modo que pueden fijarse de antemano unos contenidos, métodos y objetivos en el proceso de enseñanza; la misma surge de las aplicaciones de la psicología conductual, donde se especifican los mecanismos conductuales para programar la enseñanza de conocimiento.

La diferencia puede parecer sutil, pero sustenta grandes implicaciones pedagógicas y psicológicas. Por ejemplo, aplicado a un aula con alumnos,

desde el constructivismo puede crearse un contexto favorable al aprendizaje, con un clima motivacional de cooperación, donde cada alumno puede reconstruir su aprendizaje con el resto del grupo. Así, el proceso del aprendizaje prima sobre el objetivo curricular; no habría notas, sino cooperación. Por el otro lado y también a modo de ejemplo, desde la instrucción se elegiría un contenido por impartir y se optimizaría el aprendizaje de ese contenido mediante un método y objetivos fijados previamente, optimizando dicho proceso. En realidad, hoy en día ambos enfoques se articulan, si bien la instrucción del aprendizaje toma más presencia en el sistema educativo.

Con todo, es importante hacer notar que muchos de los conceptos de aprendizaje, de las corrientes propias de la instrucción del aprendizaje, han sido tomados como base de nuevas teorías y en la estructuración de nuevas corrientes para estudios del ser humano en el campo de la psicología y en aplicaciones a la pedagogía.

Novak, J.O.<sup>33</sup> aporta sobre: los antecedentes acerca del constructivismo (Piaget, Vygotsky; Bruner, Ausubel), para luego derivar específicamente en el aprendizaje constructivista<sup>34</sup>.

#### 1.5.1 Distintas teorías que aportan al constructivismo

El Constructivismo, dice Méndez (2002) “es en primer lugar una epistemología, es decir una teoría que intenta explicar cuál es la naturaleza del conocimiento humano”. El constructivismo asume que nada viene de nada. Es decir que conocimientos nuevos se construyen a partir de conocimientos previos. El constructivismo sostiene que el aprendizaje es esencialmente activo. Una persona que aprende algo nuevo, lo incorpora a sus experiencias previas y a sus propias estructuras mentales. Cada nueva información es asimilada y depositada en una red de conocimientos y experiencias que existen previamente en el sujeto. En consecuencia, podemos decir que el aprendizaje no es ni pasivo

---

<sup>33</sup> Novack, J.O. (1988): Constructivismo Humano: un consenso emergente. Revista Enseñanza de las Ciencias, N° 6.

<sup>34</sup> Santiuste Bermejo, Víctor (2009); Universidad Complutense de Madrid.

ni objetivo, por el contrario, es un proceso activo y subjetivo que cada persona va realizando constantemente a la luz de sus experiencias (Abbott, 1999).

Científicamente, la base de la teoría del aprendizaje constructivista se establece en la teoría de la percepción (sobre todo en la explicación de los fenómenos de ilusión óptica) y, por otra parte, en los modelos del procesamiento humano de la información (Simon y Newel, 2017) y en la psicología cognitiva, en sus explicaciones de la actividad o proceso constructivo interno del aprendizaje de autores como Piaget, Vygotsky, Bruner, Ausubel. Aun cuando ninguno de ellos se denominó como constructivista sus ideas y propuestas claramente ilustran las ideas de esta corriente.

El constructivismo social (Vygotsky, 1978) es un modelo basado en el constructivismo que sostiene que el conocimiento, además de formarse a partir de las relaciones ambiente-yo, es la suma del factor entorno social. Los nuevos conocimientos se forman a partir de los propios esquemas de la persona (productos de su realidad) y de su comparación con los esquemas de los demás individuos que lo rodean.

Vygotsky consideró de gran importancia la influencia del entorno en el desarrollo del niño. Para él los procesos psicológicos son cambiantes, nunca fijos y dependen en gran medida del entorno vital. Creía que la asimilación de las actividades sociales y culturales eran la clave del desarrollo humano y que esta asimilación era lo que distingue a los hombres de los animales. Sus investigaciones se centran en el pensamiento, el lenguaje, la memoria y el juego del niño. Al final de sus días, trabajó sobre problemas educativos. Remarcó en numerosas ocasiones la importancia del estudio de la gramática en las escuelas, donde el niño toma conciencia de lo que está haciendo y aprende a utilizar sus habilidades de forma consciente. Para acceder a la conciencia es necesario analizar los procesos como si no fueran objetos fijos, utilizando el método explicativo de las relaciones causales y centrarse en los procesos por los cuales se forman los procesos cognitivos superiores. La conciencia debemos abordarla en conexión con la conducta, que a su vez es la piedra angular de la actividad humana.

En su teoría podemos encontrar varias ideas importantes, en primer lugar, el lenguaje es un instrumento imprescindible para el desarrollo cognitivo del niño, posteriormente la conciencia progresiva que va adquiriendo el niño le proporciona un control comunicativo, además sostiene que el desarrollo lingüístico es independiente del desarrollo del pensamiento. También defendió la combinación de la neurología y la fisiología en los estudios experimentales de los procesos de pensamiento.

Según Méndez (2002) desde la perspectiva del constructivismo psicológico (Piaget, 1952), el aprendizaje es fundamentalmente un asunto personal. Existe el individuo con su cerebro cuasi-omnipotente, generando hipótesis, usando procesos inductivos y deductivos para entender el mundo y poniendo estas hipótesis a prueba con su experiencia personal. El motor de esta actividad es el conflicto cognitivo. Una misteriosa fuerza, llamada "deseo de saber", nos irrita y nos empuja a encontrar explicaciones al mundo que nos rodea. Esto es, en toda actividad constructivista debe existir una circunstancia que haga tambalear las estructuras previas de conocimiento y obligue a un reacomodo del viejo conocimiento para asimilar el nuevo. Así, el individuo aprende a cambiar su conocimiento y creencias del mundo para ajustarse a las nuevas realidades descubiertas y construir su conocimiento.

El Constructivismo psicológico mantiene la idea que el individuo, “tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos”, no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, para esta posición, el conocimiento no es una copia de la realidad sino una construcción del ser humano. Para efectuar dicha construcción, la persona cuenta con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó anteriormente en su relación con el medio que le rodea.

El mundo es un mundo humano, producto de la interacción humana con los estímulos naturales y sociales que se alcanzan a procesar desde las operaciones

mentales (Piaget, 1975)<sup>35</sup>. Esta posición filosófica constructivista implica que el conocimiento humano no se recibe en forma pasiva ni del mundo ni de nadie, sino que es procesado y construido activamente, además la función cognoscitiva está al servicio de la vida, es una función adaptativa, y por lo tanto el conocimiento permite que la persona organice su mundo experiencial y vivencial.

Para el constructivismo la objetividad en sí misma, separada del hombre no tiene sentido, pues todo conocimiento es una interpretación, una construcción mental, de donde resulta imposible aislar al investigador de lo investigado. El aprendizaje es siempre una reconstrucción interior y subjetiva.

Esta construcción, que se realiza todos los días y en casi todos los contextos, depende de la representación inicial que se tenga de la nueva información sobre la actividad externa o interna que se desarrolla. De esta manera, se puede comparar la construcción del conocimiento con cualquier trabajo mecánico. Así, los esquemas serían instrumentos específicos que por regla general sirven para una función muy determinada y se adaptan a ella y no a otra. De la misma manera, para entender la mayoría de las situaciones de la vida cotidiana se tiene que poseer una representación de los diferentes elementos que están presentes. Por lo tanto, un esquema es una representación de una situación concreta o de un concepto que permite manejarlos internamente y enfrentarse a situaciones iguales o parecidas en la realidad; pueden ser muy simples o muy complejos, muy generales o muy especializados. De hecho, hay herramientas que pueden servir para muchas funciones, mientras que otras sólo sirven para actividades muy específicas.

Por otra parte, Piaget demuestra que existen diferencias cualitativas entre el pensar infantil y el pensar adulto, más aún: existen diferencias cualitativas en diferentes momentos o etapas de la infancia (lo cual no implica que no haya en la sociedad humana actual una multitud de adultos cronológicos que mantienen una edad mental pueril, explicable por el efecto del medio social). Entonces

---

<sup>35</sup> Piaget, J. (1975), Introducción a la Epistemología Genética. Ed. Paidós, Bs. As.

surgió la Teoría Constructivista del Aprendizaje, de su autoría. Por tal demostración, hace notar que la capacidad cognitiva y la inteligencia se encuentran estrechamente ligadas al medio social y físico. Así considera, que los dos procesos que caracterizan a la evolución y adaptación del psiquismo humano son los de la asimilación y acomodación. Ambas son capacidades innatas que por factores genéticos se van desplegando ante determinados estímulos en ciertas etapas o estadios del desarrollo, en determinadas edades sucesivas.

Jerome Seymour Bruner (Aprendizaje por descubrimiento) aseveraba que el aprendizaje consiste esencialmente en la categorización que ocurre para simplificar la interacción con la realidad y facilitar la acción. La categorización está estrechamente relacionada con procesos como la selección de información, la generación de proposiciones, la simplificación, la toma de decisiones y la construcción y verificación de hipótesis. El aprendiz interactúa con la realidad organizando los “inputs” según sus propias categorías, incluso creando nuevas o modificando las preexistentes. Las categorías determinan distintos conceptos. Es por ello que el aprendizaje es un proceso activo, de asociación y construcción. Otra consecuencia es que la estructura cognitiva previa del aprendiz (sus modelos mentales) es un factor esencial en el aprendizaje. Ésta da significación y organización a sus experiencias y le permite ir más allá de la información dada, ya que para integrarla a su estructura debe contextualizarla y profundizarla.

Para formar una categoría se pueden seguir las reglas de: a) definir los atributos esenciales de sus miembros, incluyendo sus componentes esenciales; b) describir cómo deben estar integrados sus componentes esenciales; c) definir los límites de tolerancia de los distintos atributos para que un miembro pertenezca a la categoría.

Bruner distingue dos procesos relacionados con la categorización: “concept formation” (aprender los distintos conceptos) y “concept attainment” (identificar las propiedades que determinan una categoría). Sostiene que el “concept formation” es un proceso que ocurre más que el “concept attainment”

en personas de 0 a 14 años, mientras que el “concept attainment” ocurre más que el “concept formation” a partir de los 15 años.

David Paul Ausubel (Aprendizaje Significativo): el principal aporte de su teoría al constructivismo es un modelo de enseñanza por exposición, para promover el aprendizaje significativo en lugar del aprendizaje de memoria. De acuerdo al aprendizaje significativo, los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustantiva en la estructura cognitiva del estudiante cuando éste relaciona los nuevos conocimientos con los anteriormente obtenidos. Otro aporte al constructivismo son los “organizadores anticipados”, los cuales sirven de apoyo al estudiante frente a la nueva información, funcionan como un puente entre el nuevo material y el conocimiento previo del alumno.

Para lograr el aprendizaje significativo, además de valorar las estructuras cognitivas del educando, se debe hacer uso de un adecuado material y considerar la motivación como un factor fundamental para que se interese por aprender.

#### 1.5.2 Tipos de aprendizaje significativo

-Aprendizaje de representaciones: es cuando el niño adquiere el vocabulario. Primero aprende palabras que representan objetos reales que tienen significado para él. Sin embargo, no los identifica como categorías.

-Aprendizaje de conceptos: el niño, a partir de experiencias concretas, comprende que la palabra "mamá" puede usarse también por otras personas refiriéndose a sus madres. También se presenta cuando los niños en edad preescolar se someten a contextos de aprendizaje por recepción o por descubrimiento y comprenden conceptos abstractos como "gobierno", "país", "mamífero".

-Aprendizaje de proposiciones: cuando conoce el significado de los conceptos puede formar frases que contengan dos o más conceptos en donde afirme o niegue algo. Así, un concepto nuevo es asimilado al integrarlo en su estructura cognitiva con los conocimientos previos.

### 1.5.3 El aprendizaje constructivista

Según Raymundo Calderón Sánchez<sup>36</sup>: El constructivismo es un enfoque que sostiene que el individuo -tanto en los aspectos cognoscitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos- no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. El conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano, que se realiza con los esquemas que ya posee, con lo que ya construyó en su relación con el medio que lo rodea.

Entonces, el aprendizaje constructivo surge cuando el alumno, como constructor de su propio conocimiento, relaciona los conceptos por aprender y les da un sentido a partir de la estructura conceptual que ya posee. Dicho de otro modo, construye nuevos conocimientos a partir de los conocimientos que ha adquirido anteriormente. Este puede ser por descubrimiento o receptivo. Pero además construye su propio conocimiento porque quiere y está interesado en ello. El aprendizaje significativo a veces se construye al relacionar los conceptos nuevos con los conceptos que ya posee y otras al relacionar los conceptos nuevos con la experiencia que ya se tiene; y se da cuando las tareas están relacionadas de manera congruente y el sujeto decide aprenderlas.

Driver (1986) afirma que el aprendizaje constructivista subraya “el papel esencialmente activo de quien aprende”. Este papel activo está basado en las siguientes características de la visión constructivista:

- a) La importancia de los conocimientos previos, de las creencias y de las motivaciones de los alumnos.
- b) El establecimiento de relaciones entre los conocimientos para la construcción de mapas conceptuales y la ordenación semántica de los contenidos de memoria (construcción de redes de significado).

---

<sup>36</sup> Calderón Sánchez, Raymundo (2005), *Constructivismo y Aprendizaje Significativos*, Lumen, Bs.As.

c) La capacidad de construir significados sobre la base de reestructurar los conocimientos que se adquieren de acuerdo con las concepciones básicas previas del sujeto.

d) Los alumnos autoaprenden dirigiendo sus capacidades a ciertos contenidos y construyendo ellos mismos el significado de esos contenidos que han de procesar.

El aprendizaje constructivista ha sido definido como un producto natural de las experiencias encontradas en los contextos o ambientes de aprendizaje en los cuales el conocimiento que ha de ser aprendido es clasificado y ordenado de una manera natural.

Es un modelo práctico donde conceptos y experiencias significativas se estructuran en la elaboración de contenidos. Trata de aplicar los fenómenos de codificación, almacenamiento y transferencia. Hace uso de las técnicas mnemotécnicas, secuencia deductiva, sintetizadores, instancias, analogías y activadores de estrategias cognitivas.

### **1.6. La formación profesional de los docentes**

En cuanto a aportes teóricos que dan cuenta de las inquietudes, dificultades y reflexiones entre los docentes dedicados a la formación en diversas prácticas profesionales, se pueden mencionar los aportes de Schön (1992, 1994, 1998); los que plantean dispositivos para la formación en las prácticas profesionales (Sanjurjo, 2009); así como propuestas de estrategias para el profesorado de enseñanza superior y universitaria a fin de promover aprendizajes reflexivos en los estudiantes (Brockbank y McGill, 2002), y obras sobre nuevos diseños de currículos y estilos de enseñanza universitarios (Barnett, 2001).

En lo que hace a la formación profesional existen desarrollos teóricos que aportan a las transformaciones de las políticas de formación profesional de América Latina, entre los que se destaca el trabajo de Aguayo (2000) referido a las profesiones modernas y los dilemas del conocimiento y del poder, desde los que rescata aportes de Ricouer, Schutz y Weber, para pensar en la formación y las profesiones de los trabajadores sociales. Otro aporte para esta investigación

es el de Freidson (2001), quien presenta un estado del arte de las teorías de las profesiones en el que se examinan las principales tendencias del campo desde la década del sesenta hasta su conformación crítica en los ochenta, y señala líneas de investigación para poder continuar con estudios críticos de la profesión.

Teniendo en cuenta lo antes escrito, se puede decir que la profesión es una actividad que se lleva a cabo para ganarse el sostén de vida. Actualmente se realiza la distinción entre profesión y oficio. La profesión es el oficio que requiere de una formación especial y de ciertos conocimientos expertos. Wilenski (1964)<sup>37</sup> asevera que una profesión es una organización ocupacional basada en un cuerpo de conocimientos adquirido a través de una formación escolar, la cual cumple con cinco criterios: hay una ocupación integral del tiempo como consecuencia de una necesidad social que crea una demanda de varios tipos de servicios; existen escuelas de formación de los nuevos profesionales; hay algún tipo de organización en la que se definen los perfiles profesionales; hay una reglamentación de la profesión que define las competencias del quehacer profesional y; está en vigencia un código de ética que regula el ejercicio profesional.

También, se destacan los trabajos de: César Jerónimo Tello en “La formación docente en Argentina. Abordaje epistemológico desde el paradigma de la complejidad” (Revista de currículum y formación del profesorado, N° 8 (1), 2004); María C. Davini en “La formación docente en cuestión: política y pedagogía” (Buenos Aires: Paidós, 1996) y en “El currículum de formación del magisterio. Planes de estudio y programas de enseñanza” (Buenos Aires, Miño y Dávila, 1998); María M. Lucero en “La formación del profesorado en la era tecnológica” (OEI, Revista Iberoamericana de Educación, Universidad Nacional de San Luis, Argentina, 1998); Marcela Mollis en “La Formación de profesores universitarios para el nivel medio y superior: Una asignatura pendiente” (Revista del Centro Cultural de Cooperación. Enero / Agosto 2009, N° 5 / 6.); y en “La Universidad Argentina en Transito” (Fondo de Cultura

---

<sup>37</sup> Wilenski (1964) en: Fernández, J. (2001). Elementos que consolidan el concepto de profesión. Notas para su reflexión. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 3 (2).

Económica, Buenos Aires, México, 2001); Flora Hiller en “El perfil de la cultura pedagógica vigente en los institutos de formación de docentes para la enseñanza media” (Tesis de Maestría, FLACSO, Buenos Aires, Argentina, 1990); Hilda Lanza, Elizabeth Liendro y Flora Hiller en “Algunas reflexiones sobre programas y plan de estudio para la formación docente” (FLACSO, Buenos Aires, Argentina, 1990).

En la actualidad, existen líneas de investigación en educación que hacen referencia al pensamiento de los docentes respecto a las estrategias de enseñanza que utilizan, más asiduamente en el nivel primario y medio, y en menor medida en el nivel superior universitario, que es el formador de nuevos profesionales. En estas investigaciones se suelen considerar creencias, supuestos y representaciones que estos tienen en temáticas referidas a la gestión de la clase; también se acentúan los espacios de reflexión y de análisis de la propia práctica de aula como fuente de construcción de saberes en los estudiantes. Algunos autores que han trabajado sobre ello en nuestro país son: Elena Libia Achili en: “Práctica docente y diversidad sociocultural” (Ed. Homo Sapiens, 1996); Pablo Pineau, Inés Dussel y Marcelo Carusso en “La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre proyectos de la modernidad” (Ed. Paidós, 2007); Marta Souto, Lucia Garay y Lidia M. Fernández en “Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación” (Ed. Paidós, 1996), Elina N. Dabas (comp.) en “Los contextos del aprendizaje. Situaciones socio-psico-pedagógicas” (Ed. Nueva Visión, 1998); Cecilia Braslavsky (org.) en “La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad?” (Ed. Santillana, 2001), Mariano Narodowski en “La escuela argentina de fin de siglo. Entre la informática y la merienda reforzada” (Ed. Novedades Educativas, 1996), Cristina Corea e Ignacio Lewkowicz en “Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas” (Ed. Paidós, 2005); Nora S. Yentel en “Institución y cambio educativo. Una relación interferida” (Ed. Magisterio del Río de la Plata, 2006). Otros escritores que han avanzado en el estudio específico de esta temática son: Donald A. Schön en “La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el

aprendizaje en las profesiones” (Ed. Paidós, 1987); Viviana Macchiarolo en “Reconociendo los problemas educativos en la universidad” (Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza universitaria. Año N° 5. Universidad Nacional de Río Cuarto, mayo de 2006); Daniel Feldman en: 1) “El conocimiento de los maestros y la enseñanza. Avances en base a dos casos” (Revista de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Ed. Miño y Dávila, Año 5, No 8, pp.13-21); 2) “La mirada de los otros: perspectivas sobre el cotidiano escolar” (III Seminario Internacional: As Redes de conhecimento e a tecnologia, UERJ/ANPED, Rio de Janeiro, 2005. Publicación electrónica); 3) “Nuevas imágenes para la práctica educativa y el currículum: los estudios sobre ‘el pensamiento del profesor’” (Revista Alternativas. San Luis, UNSL. Año VII, No. 29, noviembre 2002. Páginas 85-96); 4) “¿Qué prácticas, qué teorías? Algunas precisiones conceptuales para el estudio de la práctica docente.” (Revista Argentina de Educación. Año XI, No. 20. Buenos Aires. 1993. Páginas 27-38); 5) “Contenidos, Currículum y práctica docente”. (Encuentro 90. Investigaciones Educativas. Cuadernos de Investigación No 11. Buenos Aires I.I.C.E./OPFyL. 1993); 6) “Cambio curricular y práctica docente” (Propuesta Educativa. Año 2, No 3-4. Buenos Aires. 1990. Pg. 124-129) 7) “¿Por qué estudiar las creencias y teorías personales de los docentes? (Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Buenos Aires. Año I, No 1. 1992. Páginas 41-50); Anahí Mastache en: 1) “El lugar del saber en las situaciones de formación: representaciones de la formación y prácticas pedagógicas” (Tesis de Doctorado. Bs. As. UBA, 2007); 2) “Formar personas competentes” (Ed. Noveduc, Bs. As., 2007); 3) “Competencias y saberes en la formación universitaria” (Panel: Las competencias y los saberes, un debate pendiente”. II Jornada de Formación Docente Universitaria. Universidad Nacional de Rosario, 16 octubre de 2009); Anahí Mastache y Teresita Orlando en: “Dificultades entre la formación y el posicionamiento del rol” (Ensayo, II Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia. UBA. Facultad de Filosofía y Letras, Bs. As, 24 al 26 de febrero de 2010); Marta Souto en “Instituciones, organizaciones y grupos de formación”

(2001); Jorge Catalán en “La profesión del profesor según las teorías subjetivas de los formadores” (Tesis doctoral, Santiago, Pontificia Universidad Católica de Chile, 1997); Clarck, Ch. & Peterson, P. en “Procesos de pensamiento de los docentes” (En Wiittrock, Merlin: La investigación de la enseñanza, Vol. III. Barcelona, Piados, 1990); María J. Gallego en “Investigación sobre pensamientos del profesor: aproximaciones al estudio de teorías y creencias de los profesores (Revista de Educación N.º 296. Madrid, 1991); José Kincheloe en “Hacia una revisión crítica del pensamiento docente” (Barcelona, Octaedro. 2001). Carlos Marcelo en “El pensamiento del profesor” (Barcelona, Ediciones CEAC, 1987).

En lo que hace a estrategias didácticas, algunos de los tantos autores que aportan a la temática son: Rene Fourcade en “Hacia una Renovación Pedagógica” (Cinca, Madrid, 1998); Marta Souto en “Didáctica de lo grupal” (1996); Alicia Camilloni, María Cristina Davini y otros en “Corrientes didácticas contemporáneas” (Ed. Paidós. Bs. As., 1996); J. Gimeno Sacristán en “Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo” (Red Editorial Iberoamericana, 1992); S. Huberman en “Cómo aprenden los que enseñan” (Editorial Aique Didáctica, 1997); F. Imbernon en “La formación y el desarrollo profesional del Profesorado” (Biblioteca de Aula. Editorial GRAÓ. 1994); E. Lucarelli y E. Correa en “Cómo hacemos para enseñar a aprender” (Ed. Aique Didáctica. Buenos Aires, 1998); Frida Díaz Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas en “Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista” (MC GRAW-HILL, México, 1999); Bernardo Carrasco en “Cómo aprender mejores estrategias de aprendizaje” (Rialp, Madrid, 1995); C. Monereo en “Estrategias de enseñanza y aprendizaje- formación del profesorado y aplicación en la escuela” (Grao, Barcelona, 1994); J. Pozo en “Aprendices y Maestros” (Alianza Ed., Madrid, 1996).

### **1.6.1 La enseñanza y el aprendizaje en la Universidad**

Otro aporte significativo al marco específico de la investigación, está dado por un documento que elabora la CONADU en el año 2009, y que versa sobre la formación de los profesionales en la sociedad actual, específicamente el aprender a aprender en el vínculo entre universidad y sociedad

Risieri Frondizi (2005) afirmaba que una Universidad puede “formar profesionales excelentes, aunque socialmente inútiles “. Y agregaba que, a su vez: “el fervor social no basta por sí solo; la ayuda tiene que estar respaldada por una efectiva competencia técnica, y ética. No se trata solo de formar profesionales sólidos en su disciplina sino, profesionales–ciudadanos, con sensibilidad y conciencia social”.

Esta intencionalidad, al posibilitar la aplicación concreta de sus saberes en relación estrecha con los problemas de la comunidad, los sitúa en un lugar de privilegio. Abandonan la tradicional dependencia “docente céntrica” para convertirse en protagonistas concretos de su aprendizaje y de las transformaciones sociales de su entorno. Cientos de testimonios de jóvenes universitarios dan cuenta del “impacto ético” en sus proyectos personales, luego de haber transitado por un tiempo más o menos prolongado en experiencias comunitarias.

Rojas Mix (2007) expresa que es necesario que el modelo universitario dote a los estudiantes de la capacidad de “aprender a aprender” para que sigan aprendiendo a lo largo de su vida. Agrega que la Universidad debe constituirse como un “aula abierta” para “desarrollar un neo humanismo que se enfrente a este neo individualismo, y que forme la conciencia del profesional social, en la ética de la inaceptabilidad de considerar a cualquier ser humano ‘ prescindible”.

### **1.6.2 Problemáticas de la docencia universitaria**

Según Mónica Astudillo de Monti <sup>38</sup> se deben discutir tres cuestiones que guardan particular relación con algunas problemáticas que advertimos en la docencia universitaria. Teniendo en cuenta que los espacios de encuentro entre

---

<sup>38</sup>Astudillo de Monti, Mónica (2021) Problemáticas en la enseñanza universitaria (UNRC).

quienes enseñan e investigan en el campo de las ciencias y aquellos que lo hacen en el de la educación se acrecientan y entrecruzan cada día más, resulta oportuno reflexionar acerca de los aportes reales que la investigación psicoeducativa y educativa en general pueden hacer a la compleja práctica de la enseñanza universitaria, al menos a través de la discusión y análisis crítico de algunos problemas importantes, como ser: La relación entre la investigación psicoeducativa y la enseñanza universitaria; las implicancias pedagógicas de la concepción constructivista acerca del aprendizaje y la enseñanza: una mirada desde la docencia universitaria; y la consideración de los factores motivacionales: un ausente en la enseñanza universitaria. En los párrafos siguientes se desarrollarán sucintamente estas problemáticas:

- Concepción constructivista y docencia universitaria

En lo que hace a las implicancias pedagógicas de la concepción constructivista acerca del aprendizaje y la enseñanza: una mirada desde la docencia universitaria. César Coll (1990)<sup>39</sup> plantea que las aportaciones que hace la psicología de la educación pueden sintetizarse en la concepción constructivista del aprendizaje, la cual se complementa con la concepción constructivista de la intervención pedagógica. La primera remite al papel central de la actividad mental constructiva del alumno y la segunda postula que la acción educativa debe tratar de incidir sobre esa actividad constructiva del alumno. Avanza afirmando que la cuestión esencial del planteamiento constructivista se refiere a los mecanismos mediante los cuales se consigue ajustar la intervención pedagógica a las necesidades que experimenta el alumno en la realización de las tareas. Cabría señalar la importancia de profundizar las investigaciones psicoeducativas acerca de las interacciones profesor-alumno y estudios sobre los aspectos cotidianos de la clase que atiendan especialmente a los mecanismos eficaces de intervención pedagógica. Aun así, es posible plantear aspectos en los cuales convendría focalizar la atención en pos de orientar la toma de decisiones pedagógico-didácticas que intenten acercarse a una concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza.

---

<sup>39</sup> Coll, César (1990), *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Paidós, Bs. As.

En la universidad, donde se plantea la formación de futuros científicos y profesionales, donde los contenidos alcanzan altos niveles de formulación, donde la enseñanza está fuertemente impregnada por la tradición científica y académica de cada campo disciplinar y la docencia, fuertemente devaluada: ¿qué sentido y qué alcances pueden tener las implicancias pedagógicas de la concepción constructivista? Reflexionando, se podría decir que un requisito imprescindible, aunque parezca obvio, lo constituye el adecuado dominio de la materia por parte del profesor. En este sentido y como dicen los alumnos reiteradamente: con saber no alcanza, hay que saber enseñarlo. Lo que ocurre, parece ser, es que el conocimiento profundo de los contenidos tiene un valor didáctico fundamental (Gil Pérez, 1991 :72). Este dominio implica conocimientos y procesos que no suelen ser objeto de enseñanza en la formación inicial de los profesores ni son lugares comunes en el ejercicio profesional posterior. El docente universitario debe preguntarse acerca de los supuestos, métodos, procedimientos e historias de la disciplina que enseña. El hecho de adscribir a una visión dinámica, abierta y autorreflexiva de la ciencia permitirá al profesor significar y aprovechar de manera mucho más rica y pertinente las orientaciones que se desprenden de las investigaciones educativas, haciendo anclaje en su campo disciplinar específico.

Otro aspecto que merece atención es la actitud del profesor universitario hacia el aprendizaje de los alumnos. Es común escuchar a los docentes expresarse preocupadamente acerca de los resultados que obtienen los estudiantes en sus aprendizajes. También es frecuente que muchos profesores teman que atender al proceso de aprendizaje de los alumnos sea asumir una actitud paternalista e incluso disminuir los niveles de exigencias académicas. Como educadores y formadores, los profesores universitarios deben sentirse corresponsables del aprendizaje de sus alumnos. Tener una actitud considerada hacia los estudiantes, recuperando la dimensión propiamente educativa de la docencia, puede influir favorablemente en la motivación de los alumnos (Gil Pérez, 1991 :74).

El ajuste de la ayuda pedagógica en el proceso de enseñanza-aprendizaje plantea la cuestión de los métodos. Dice Coll<sup>40</sup> que los métodos no son buenos o malos, adecuados o inadecuados, en términos absolutos. Elliot plantea:

"lo que constituye el mejor método es algo así como un disparo en la oscuridad y, por consiguiente, un tema para la reflexión y discusión deliberada entre los participantes a la luz de sus circunstancias particulares" (Elliot, en Rinaudo 1996:2).

Muchos de los docentes acuden a la teoría pedagógica, toman cursos, etc. buscando recetas metodológicas y cuando son advertidos de que, en realidad, el alumno es el responsable último del aprendizaje, atribuyendo sentido y significado a las actividades y contenidos que aprende, sienten que su responsabilidad o protagonismo en el proceso se desdibuja. Quizás un punto que debe explicitarse y trabajarse con profundidad con los docentes es el papel que el profesor tiene en la orientación, guía y mediación para la atribución de sentido a las actividades y contenidos de la enseñanza. Muchas veces sucede que, propuestas didácticas que con la intención de permitir que el alumno construya sus conocimientos se plantean en términos casi absolutos de independencia o autonomía para el trabajo del alumno, desvalorizando las exposiciones del docente como si todo esbozo de guía o dirección fuera una afrenta a la naturaleza del estudiante. Como afirma Cristina Rinaudo (1996), no se trata de trabajar para una enseñanza perfecta o esperar que seamos profesores perfectos. En realidad, habría que trabajar para lograr una mejor enseñanza...

"que tenga en cuenta las motivaciones y pensamientos de los otros, que sea cuidadosamente pensada atendiendo a las particularidades del tiempo y la cultura que la enmarcan, una enseñanza que proporcione experiencias y logros significativos tanto desde el punto de vista emocional como profesional y cognitivo". (Rinaudo, 1996:3).

Desde diferentes planteos teóricos se reconoce como elemento clave en el proceso educativo al logro de aprendizajes significativos. Este tipo de

---

<sup>40</sup> Coll, César (1997), El marco curricular de una escuela renovada. Ed. Popular, España.

aprendizaje se distingue, como ya fuera dicho, por dos características. La primera, es que su contenido pueda relacionarse de un modo sustantivo y no arbitrario o al pie de la letra con los conocimientos previos del alumno. La segunda, es que el estudiante debe adoptar una actitud favorable para tal tarea. Ausubel y colaboradores<sup>41</sup> afirman que deben eliminarse del aula, siempre que sea posible, los aprendizajes memorísticos o repetitivos. Como afirma Coll (1993) aprendizaje significativo, memorización comprensiva y funcionalidad de lo aprendido son tres elementos claves para entender el aprendizaje dentro de la concepción constructivista. Porlán (1993) sostiene, por otro lado, que la motivación es el elemento energético que hace funcionar el proceso de construcción de significados. Cuando hay interés y adecuada relación entre la nueva información y los esquemas previos de los alumnos el conocimiento se construye de forma significativa. El aula aparece como un contexto de negociación que se ve enormemente enriquecido si lo que se negocian son problemas que conecten los intereses de los alumnos con los contenidos sustanciales a aprender. El sentido que los alumnos atribuyan a las tareas académicas, los significados que puedan construir al respecto no están determinados únicamente por los conocimientos, habilidades, capacidades o experiencias previas sino también por una compleja trama de intercambios comunicacionales (Coll, 1991). En la enseñanza y el aprendizaje en la universidad se minimiza la consideración de estos elementos. Es frecuente que se convaliden o se fundamenten actividades de enseñanza en la medida que se adecuen o correspondan a prácticas, procedimientos, métodos, etc. que son propios en cada campo disciplinar en particular. Así, por ejemplo, la observación y la experimentación ocupan un lugar destacado en la enseñanza de la física y la biología. Sin embargo, nos parece con relación a los factores motivacionales, la incidencia del interés, la ansiedad o el miedo en la forma como los estudiantes abordan sus aprendizajes no es objeto de una reflexión más profunda por parte de los docentes en la universidad, fundamentalmente,

---

<sup>41</sup> Ausubel, Novak, Hanesian (1983), *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*, México, Ed. Trillas.

en el área de las llamadas ciencias duras. Se identifican tres enfoques sobre la manera en que los alumnos abordan las tareas de aprendizaje: a) Enfoque profundo: Cuando los alumnos muestran un elevado grado de implicación con el contenido, la intención es comprender. Se pone en relación las ideas nuevas con el conocimiento que se posee y las experiencias personales. b) Enfoque superficial: se da cuando la intención es cumplir con los requisitos de la tarea. Se parece mucho a lo que Ausubel describe como aprendizaje memorístico o repetitivo. Hay una ausencia de reflexión ya que se toma como algo que viene de afuera. c) Enfoque estratégico: la intención aquí es alcanzar el máximo rendimiento o éxito posible. Por lo tanto, el alumno se preocupa por organizar el tiempo y asegurar materiales y condiciones de estudio.

Estos enfoques varían de una tarea a otra y no clasifican al estudiante sino a la manera con que aborda la tarea. En este sentido, existen investigaciones que han detectado por lo menos dos grandes estilos de aprendizaje: el holístico y el serialista, que representan preferencias lógicas por el uso de ciertos procesos de aprendizaje (Entwistle, 1988). Cristina Rinaudo (1996) advierte que los estudios que intentan explicar el empleo de los enfoques en función de la motivación, interés o esfuerzo por parte de los estudiantes deberían ampliarse incluyendo datos del contexto en el cual se desarrollan estos enfoques y tomando en consideración la naturaleza de las prácticas instructivas. (Rinaudo, 1996). Volviendo a la idea sobre la compleja trama de intercambios comunicacionales que se producen en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sin duda la motivación no es algo dado de una vez por todas sino que tiene un carácter dinámico que se va modificando a través del proceso y que se vincula fuertemente, como dice Coll (1991), con la manera con la que el profesor presenta la tarea y, sobre todo, con la interpretación que hace el alumno de ésta en función de su autoconcepto académico o lo que los otros autores denominan teorías de la autoeficacia (Rinaudo, 1995). Estas imágenes de sí mismo se relacionan con el esfuerzo y la persistencia que pondrá el estudiante en la realización de la tarea.

Analizar detenidamente la congruencia entre las metas explícitas y la valoración que se hace del desempeño del alumno, repensar el grado de dificultad que supone la realización de las tareas que se proponen a los estudiantes, generar un clima propicio al trabajo cooperativo de tal manera de disminuir los riesgos o efectos negativos de la ansiedad, el miedo o la desconfianza son intervenciones pedagógicas posibles y deseables por parte de los docentes universitarios.

Lo que propone esta autora podría utilizarse para la presente investigación, ya que se relaciona acabadamente con la temática del trabajo abordado.

- La formación instrumental y los ausentes en la vida universitaria

Dos aspectos no menos importantes, y que son recurrentes en la Universidad: por un lado, la formación eminentemente “instrumental”, que sólo ofrece al egresado la posibilidad de alcanzar una profesión o lograr un empleo, con currículos técnicos, sin una visión holística de la realidad; por otro, subraya este autor que ciertas temáticas que son esenciales, sin embargo, están ausentes dentro de la vida universitaria: la presencia de “comportamientos ecológicos... la poca atención brindada a la calidad y sostenibilidad de los insumos, entre otros” (Vallaeyes).

- La autorrepresentación de la universidad

Por último, Vallaeyes apela a Castoriadis (1997) al hacer referencia a “la autorrepresentación producida por la Universidad”, porque considera que ninguna institución humana puede dejar de autorrepresentarse, representar a su entorno, calificar y juzgarlo. Le da importancia a esa huella que instituye una Universidad como única, diferenciándola de otra, generando un particular “afecto” para sus integrantes que determina el sentimiento de pertenencia a la institución, (el hecho de “morar” en ella), y condiciona el modo en que la sociedad la valorará y buscará en el futuro.

El diagnóstico que propone Vallaeyes permitirá preguntar acerca de cuáles son los valores y la cultura que se transmiten a los estudiantes. Y, en última instancia permitirá reconocer la diferencia entre “currículos intencionales” (tal

como lo proclaman la institución y el docente) y currículos realmente ‘aprendidos’ por el estudiante (tal como egresa de la institución), diferencia que resulta de los aprendizajes no intencionales de ‘currículos ocultos’ (lo que se transmite, sin saberlo, en la institución)”.

Vallaes expresa que la Universidad, tendrá que “...superar el paradigma de proyección social y el voluntariado de beneficencia”.

Se entiende que la Universidad es un actor central para alcanzar una sociedad latinoamericana, donde la justicia, la equidad, la libertad dejen de estar fuertemente ausentes. A través del cumplimiento de las misiones que le son propias, puede contribuir a que las personas concretas alcancen un nivel de vida digno a través de la educación y la cultura. Esas aspiraciones, sólo se realizarán mediante la revisión del objeto que le da su razón de existir como institución social: el conocimiento.

### **1.6.3 La transdisciplinaria en la Universidad**

Uno de los desafíos centrales a resolver, es la instauración de un pensamiento y una organización universitaria transdisciplinaria en un sistema dominado por una fuerte impronta disciplinar. Precisamente, en ese sentido, Luis Carrizo (p.21) señala que deberán resolverse una serie de obstáculos:

- Obstáculos epistemológicos: refieren a paradigmas reduccionistas del conocimiento.
- Obstáculos culturales: que plantean las grandes brechas entre cultura científica, cultura humanista y cultura del saber popular.
- Obstáculos institucionales: marcan la defensa de territorios de saber/poder en las Universidades, Colegios Profesionales, Sociedades Científicas y Poderes Públicos.
- Obstáculos teórico-metodológicos: dados por los instrumentos de la formación (programas, currículos, evaluación, formación de formadores, etc.).
- Obstáculos organizacionales: dados en las condiciones de enseñanza y diseminación del conocimiento (arquitectura edilicia, estructuras de

comunicación y mediación entre campos de saber, concepciones editoriales para publicaciones científicas, etc.).

- Obstáculos psicosociales: manifestados en la crisis y transformación de las identidades profesionales, con sus correlatos en los imaginarios individuales y colectivos.

- Obstáculos económicos: expresados en las posibilidades que ofrece un mercado de empleo crecientemente tecnocrático e hiperespecializado y, en las fuentes de financiamiento para la investigación y desarrollo de campos transdisciplinarios (Carrizo, s/d).

En este punto, es oportuno hacer una distinción conceptual entre multidisciplinaria, que implica un trabajo superpuesto y poco integrado de diferentes profesionales; interdisciplinaria, en la cual se alcanza una integración desde las diferentes especialidades y la realización real de una tarea conjunta; y transdisciplinaria en la que, partiendo de diferentes formaciones, se llega a una visión y a una actuación unificadas, donde puede existir una intercambiabilidad de roles según demandas de la situación y donde se va construyendo un modelo de referencia altamente compartido. Cada una de estas modalidades requiere de crecientes niveles de comunicación e intercambio.

Como último aporte se trabaja con un escrito de Díaz Barriga y Hernández (2002) sobre: los estudiantes y la construcción de sus aprendizajes, en el que entiende que debe reflexionarse particularmente sobre el lugar de los estudiantes, ofreciendo oportunidades legítimas de constituirse en protagonistas activos y socialmente comprometidos, tanto en la intervención en su entorno como en la construcción de sus aprendizajes.

La Universidad debe repensar sus prácticas pedagógicas, explorando los procesos de enseñanza y de aprendizaje a la luz de la pertinencia social de sus acciones. Se observa que se plantean aprendizajes declarativos, abstractos y descontextualizados; conocimientos inertes, poco útiles, irrelevantes, escasamente motivantes y de significatividad social limitada. En muchos casos, se trata al conocimiento como si fuera ahistórico, neutral y escindido de los problemas reales.

### 1.7. Aportes Socio-Psico- Didácticos

En los apartados de este abordaje teórico, desarrollado en las páginas precedentes, hemos visto el cruce de aportes de la sociología de la educación, la psicología de la educación y la didáctica.

En este apartado se intentará resaltar someramente la importancia de cada una de estas teorías para la problemática que se investiga.

La sociología nace en el siglo XIX en medio de intensas crisis sociales, siendo la opción para interpretar, comprender y orientar el camino de la sociedad. Por ello, aunque se puede decir que estudia la sociedad desde una óptica global o particular (macrosocial y microsocia), una definición de sociología dependerá de la postura teórica de quien la escriba. Una condición básica es que debe estar siempre actualizada y responder a las exigencias de una sociedad en constante cambio. Es ahí en donde el rigor científico de esta ciencia hace sus aportes, genera espacios y se vuelve creíble ante la sociedad. Entonces, es una ciencia social que observa, analiza y explica el hecho social desde diferentes perspectivas (Rojas, 2014)

Posteriormente su campo de acción se extendió y pasó a convertirse en un aporte inestimable para el estudio del fenómeno social de la educación, y así tiene su origen la sociología de la educación, que trae consigo una perspectiva novel del estudio del fenómeno social, básico para la formación de los docentes (Herrera Cardozo, 2018)

López (1994) remarca que, a finales del siglo XIX, paradójicamente a lo que enunciaba la pedagogía enfocada en la psicología, donde el individuo era el elemento esencial, fue Emilio Durkheim – fundador de la psicología de la educación - el primer sociólogo en considerar a la educación como objeto de estudio y ser interpretada como un fenómeno social. Desde ese momento, la pedagogía recibe influencias de la sociología. Durkheim asevera que la educación es una socialización sistemática de las nuevas generaciones, y determina haciendo estudios históricos comparativos, que entre las estructuras sociales y los sistemas educativos hay relación.

Enguita (1987) precisa que, en tanto la pedagogía tiene una tradición secular y la psicología se inicia en el siglo XX, la sociología de la educación arranca luego de la Segunda Guerra Mundial en los países capitalistas avanzados (...) Este inicio tardío sienta sus bases en que fue entonces cuando la lógica meritocrática de las sociedades occidentales se volvió del mercado a la escuela, en busca de un mecanismo de selección y asignación de posiciones sociales en una sociedad presumiblemente abierta.

Brígido (2006) acota que, pareciera difícil aprender que a partir de la educación es posible socializarnos y humanizarnos para convivir en comunidad, y así controlar la agresión entre semejantes. Por ello, la socialización es el centro de la sociología de la educación, y conocer la naturaleza de este proceso y cómo se produce, permite explicar como un individuo se incorpora a la sociedad, y de qué manera ésta garantiza su propia existencia. En este sentido, Azevedo (1992) comenta la sociología de la educación, a partir del estudio de las acciones pedagógicas, busca mostrar una teoría general de los elementos que utiliza la educación, para identificar la raíz de los hechos sociales que se dan en ella, y como se relacionan con otras manifestaciones sociales, como las económicas, políticas, religiosas, por nombrar algunas.

Fuentealba (1986) aclara que<sup>42</sup> busca el conocimiento teórico al tratar de comprender y de explicar la educación y las instituciones educacionales desde un punto de vista sociológico (...) Si la pensamos como el estudio de la educación dentro de la realidad social, será su tarea: 1) analizar sus relaciones con la sociedad junto a sus influencias recíprocas y, 2) examinar el sistema educacional, los subsistemas y elementos que lo componen.

En cuanto a aportes de la sociología de la educación, Rojas (2014) precisa se han dado a partir de cuatro pensadores y/o escuelas: Emilio Durkheim con el funcionalismo, donde se da importancia a las estructuras sociales frente al individuo, y la coacción y coerción, mediada por la moral, son las que influyen en el proceso educativo; Max Weber con el individualismo metodológico, que

---

<sup>42</sup> En referencia a la sociología de la educación.

hace hincapié en rescatar rescata al individuo, su sentido, significado, acciones y decisiones para la comprensión de la sociedad (por eso la educación está unida a la división de clases y a los estratos sociales); Carlos Marx, que asume la sociedad como un solo conjunto, en donde hay división de clases sociales con intereses contrarios y, tanto la educación como la escuela, son el resultado de la orientación ideológica de la superestructura; por último los aportes de Georg Simmel, que considera primordial a las asociaciones como las relaciones que se dan entre las personas que generan vínculos y grados de cohesión, y precisa que la educación es para toda la vida y no para la sociedad.

Similar a la sociología, según la época y el contexto, la sociología de la educación puede tener varios campos e interpretaciones. Por eso, para vislumbrar los procesos de socialización que se dan en su interior y cómo conmueve a la sociedad, los investigadores educativos y docentes deben establecer el criterio de trabajo sobre el cual se acercarán a las instituciones educativas. Estudiar los procesos de socialización a partir de lo que se programa en la institución, es diferente al análisis y comprensión desde el planteo gubernamental al sistema educativo, y otra mirada sería la de observar las prácticas educativas, donde se enfoca la presente investigación. Es decir, la sociología de la educación podría enfocarse en lo macro o micro de la educación, dos opciones diferentes de conocimiento del fenómeno social. En la problemática que se investiga aguzamos la mirada en lo micro, en las practicas educativas, específicamente en las estrategias de enseñanza.

Un interrogante recurrente al realizar este trabajo giro en torno a la pregunta: ¿si los docentes reflexionan sobre sus prácticas, mejorará la calidad de la educación y forjará cambios sociales?

En este sentido, Tenti Fanfani (2010) cree que un buen profesional de la educación, apoyado en la pedagogía, la didáctica, el currículo y la psicología, además de saber sobre cómo aprenden sus estudiantes, necesita completar su capital cultural reconociéndolos como sujetos sociales. Debe analizar cómo se genera y desarrolla el currículum en la escuela; reflexionar sobre los efectos de

la escolaridad presente y futura del estudiante en la sociedad y cuál es la función de la educación en la vida de los individuos, los grupos y la sociedad.

En cuanto a la psicología educacional es una disciplina que estudia el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como en el desarrollo de estrategias de intervención para mejorar la educación y es una herramienta trascendental en la preparación de docentes para enseñar. Se centra en la comprensión de cómo los estudiantes aprenden, se relacionan con el entorno y se ven a sí mismos como educadores. Brinda a los maestros un conocimiento sobre cómo motivar a los estudiantes, establecer una buena relación con ellos, planificar y desarrollar materiales formativos, entender los mecanismos psicológicos del aprendizaje y comprender cómo los estudiantes perciben el entorno escolar. Esta información es fundamental para la formación docente porque colabora en la implementación de programas educativos potentes.

Los conceptos de la psicología educacional se utilizan para suscitar el éxito académico, alentar el desarrollo del autoconocimiento, la responsabilidad, mejorar la motivación y el entusiasmo por el aprendizaje, la calidad y la accesibilidad de los materiales educativos, así como para desarrollar estrategias de aprendizaje más eficaces (Barraza López, 2015)

La psicología educacional surge del interés de la pedagogía por los fundamentos psicológicos del proceso educativo y la inquietud de la psicología por la aplicación de sus teorías al contexto educativo. Su aparato conceptual es derivación del aporte de distintas ramas de la Psicología como la Psicología: de la Personalidad, Evolutiva, o Social. Pero ella, es una ciencia en sí misma y no reductible.

Su objeto de estudio es el proceso educativo y el contexto en el cual se desarrolla y su objetivo primordial es orientar la práctica docente desde las leyes y principios del aprendizaje, la comunicación, la formación de hábitos y habilidades, la formación de valores y el tratamiento a dar a las dificultades cognitivas y conductuales de los alumnos.

Los principales aportes de la psicología educacional se hallan en los modelos educativos procedentes de las teorías explicativas de los procesos psicológicos, como el aprendizaje y la motivación, presentes en el proceso docente.

Así, clasificándolos en función del rol del estudiante y la forma en que ocurre el aprendizaje, tenemos que son: conductismo, histórico-social, humanismo; cognitivismo y constructivismo, que ya se ha desarrollado en páginas anteriores, por eso no ahondaremos en este apartado, pues no es el tema eje de la investigación.

En cuanto a la didáctica, se puede decir que se sitúa en el conjunto de conocimientos pedagógicos con un papel significativo en la formación profesional para el ejercicio de la docencia. A partir de ella, los docentes adquieren las enseñanzas necesarias para el desarrollo de su práctica. El proceso de enseñanza es el objeto de estudio de la didáctica, y no puede considerarse como una actividad restringida al aula, por ello, los educadores necesitan conocer los métodos organizativos y las formas de enseñanza, así como las pautas que regulan y guían su proceso (Cardoso, 2021).

Es sabido que la preocupación por las formas de enseñar y aprender no es reciente, partiendo de reconocer que la didáctica es una disciplina que se ocupa de estudiar las prácticas de enseñanza, y más allá de su recorrido histórico, considerando su surgimiento formal con la publicación de la Didáctica Magna de Comenio en las primeras décadas del siglo XVII, es una disciplina necesaria, al decir de Camilloni et al. (2007), y es un campo disciplinar de creación de conocimientos y de intervención de actualidad en la Argentina.

Picco, S. (2014) acota que la didáctica es un campo conformado por diversas teorías acerca de la enseñanza, ya que se ocupa de la descripción y comprensión de la enseñanza como práctica política y social. Es decir, posee un corpus conceptual- referencial con categorías propias y otras provenientes y resignificadas de otros campos disciplinares que colaboran en acrecentar y enriquecer su caudal explicativo. Asimismo, la didáctica tiene una dimensión normativa que la conforma como tal porque se ocupa de la producción de

categorías instrumentales, orientaciones y principios para la acción que se plantean colaborar con quienes enseñan. Desde sus orígenes como disciplina, se propone intervenir en las prácticas de enseñanza, y esta intervención siempre tiende al logro de ciertas finalidades que son políticas y educativas. Tiene en el docente su interlocutor predilecto y debería tener la mirada puesta en trabajar con él, para solucionar los inconvenientes que se presentan a diario en la enseñanza.

Al hablar de la didáctica como un conjunto de teorías acerca de la enseñanza, es imprescindible, en un inicio, detenerse en el sentido que va a adquirir ese término tan polisémico. En estos sentidos, la didáctica es un complejo de teorías acerca de la enseñanza, en el que conviven diversas miradas, y que tiene, a su vez, pretensiones normativas sobre ella, por lo que puede decirse que esas teorías son cercanas a la práctica o teorías de alcance intermedio. Esta última forma de entender las teorías es potente para pensar la didáctica porque permite recuperar sus afanes por la teorización y la construcción de marcos referenciales articulados y diversos en torno a qué es la enseñanza, así como su vínculo con la intervención en las prácticas de enseñanza. En diferentes campos de las ciencias sociales se recupera la importancia de la construcción de teorías de alcance medio. Específicamente en el campo educativo hay antecedentes en este sentido que destacan el carácter de prácticas políticas y sociales al entender la educación y la enseñanza. Por ejemplo, Gimeno (1998) considera que las indagaciones de las ciencias de la educación y de la pedagogía se ubican en una “zona de indefinición intermedia” en tanto buscan realizar desarrollos semejantes a los de las ciencias sociales, pero sin renunciar a los compromisos que mantienen con las prácticas educativas. El autor menciona dos problemas que pueden considerarse asociados y que cobran actualidad en el campo pedagógico y didáctico. Por un lado, hay un problema relativo a la lejanía que la producción de conocimiento académico suele mantener de las prácticas reales y de los saberes que poseen y producen quienes en ellas ejercen. Por otro lado, aparece otro problema vinculado a que el “saber hacer” de la práctica y de sus practicantes no suele conformar el edificio teórico del conocimiento disciplinar.

Tomando estos aportes, es posible pensar que el trabajo de la didáctica en esa zona de indefinición intermedia permitiría articular las fantasías de desarrollo teórico y los compromisos con las prácticas de enseñanza. A su vez, en un sentido coincidente, es interesante recuperar el planteamiento de Stenhouse (1991) cuando dice que los estudios del curriculum se conforman como una ciencia normativa. Según el autor, las sistematizaciones teóricas son importantes, favorecen la comprensión. Kreimer (2005) postula la categoría teorías de alcance medio cuando trata la obra de Merton, quien se dedicó —entre otros asuntos— al estudio empírico de la ciencia en tanto institución social, tal como él la entendía. Las teorizaciones deben resignificarse con un conocimiento profundo de los procesos institucionales y áulicos, adecuarse a las condiciones de existencia de docentes y estudiantes, deben pasar por los saberes prácticos de quienes, las trasladaran críticamente a la práctica. Entonces, se puede aseverar que, la didáctica es un campo formado por teorías próximas a las prácticas de enseñanza. En segundo lugar, corresponde una aclaración de los términos explicación y comprensión. Von Wright (1979) reconoce que casi cualquier explicación brinda una comprensión de los hechos a los que se refieren, se podría sostener como diferencia que al hablar de comprensión se evidencia mayor interés por recuperar el bagaje psicológico, los sentidos y las intenciones que mueven a las personas a realizar sus acciones. Klimovsky e Hidalgo (1998), dicen que la didáctica se propone formular explicaciones comprensivas acerca de la enseñanza que apuntan a dar cuenta de la multiplicidad de dimensiones que intervienen en las prácticas a las que desean darle inteligibilidad, además de incluir los sentidos que los sujetos sociales les asignan a sus acciones. En tercer lugar, cabe explicitar qué se entiende por enseñanza. Von Wright (1979) dice que “la enseñanza consiste en hacer que dos sepan lo que antes sabía uno” (p. 70).

En un trabajo clásico en el campo didáctico, Fenstermacher (1989) identifica rasgos básicos y descriptivos de cualquier práctica que se precie de ser considerada enseñanza. Así, alude a una definición genérica de enseñanza que involucra tres elementos: un sujeto que posee cierto saber, otro que carece de él

y un contenido que se intenta transmitir/compartir. La didáctica se ocupa de la enseñanza, concibiéndola de manera genérica como aquel proceso que involucra al menos a dos personas, con distintos niveles de conocimientos; donde hay intencionalidad de parte de quien posee el conocimiento de hacer algo para que este pase a estar en posesión de las dos personas al final del proceso (Feldman, 2010). Siempre hay que reconocer la polisemia del término enseñanza sobre todo cuando se piensa que ella asume diversos sentidos en relación con la variedad de situaciones en las que se emplea (Basabe y Col. 2007). Coinciden con esta afirmación diferentes autores, entre ellos: Contreras (1990), Davini (1995, 1996, 2008), Camilloni (1993, 2007), Garrido (1998) y Feldman (1999). No se desconocen otras posturas que defienden otros objetos de estudio para la didáctica, como puede ser el proceso de enseñanza-aprendizaje, el acto pedagógico o el salón de clases. Becker (1985) y Barco (1989), por ejemplo, en la década de los ochenta, plantean que la didáctica debe ocuparse del salón de clases. Por su parte, Souto (1996) sostiene que el acto pedagógico es el objeto formal de la didáctica, mientras que las situaciones de enseñanza son su objeto concreto. El acto pedagógico se lleva a cabo en situaciones de clase escolar, pero otras se presentan en ámbitos no formales o informales, también en el espacio virtual, cuestiones que no permiten hablar de la clase escolar como el único objeto de estudio de la didáctica, pero sí uno relevante.

En otro trabajo (Souto y Mazza, 2001), la autora plantea que la didáctica es una teoría o un conjunto de teorías acerca de la enseñanza, pero aclara que este proceso no puede ser estudiado al margen de las situaciones en las que surge. A su vez, lo grupal se conforma en el nivel y ámbito de estudio de la clase escolar porque es el que articula diferentes dimensiones, a saber: individual, institucional, social, etc. Se le demanda a la didáctica conformarse como una disciplina de alcance intermedio. Además, esta cercanía con la práctica requiere que la didáctica actualice sus pretensiones normativas. Fenstermacher (1989) conceptualiza la definición elaborada de enseñanza normativa, en tanto formula una respuesta a la pregunta: ¿cómo debería ser una buena práctica de

enseñanza? La buena enseñanza para el autor implica una construcción opuesta al sentido eficientista de “práctica exitosa”, se asienta en un posicionamiento ético-político y es realizada desde un marco conceptual-referencial, donde “lo bueno” refiere a un sentido epistemológico, justificable y digno de ser enseñado y aprendido, y a un sentido moral, es decir, acciones de enseñanza que se justifican en base a principios morales y que pueden provocar acciones en los estudiantes.

En relación con lo expuesto previamente, Litwin (1996) plantea: esta significación de la buena enseñanza implica la recuperación de la ética y los valores en las prácticas de enseñanza. Valores inherentes a la condición humana, pero desde su condición social, en los contextos y en el marco de las contradictorias relaciones de los actores en los ámbitos escolares. (p. 95)

La educación es un problema práctico y, al igual que otras situaciones sociales, demanda un razonamiento adecuado del tipo “¿qué debo hacer en esta situación?”. La respuesta a esta pregunta “implica considerar las bases valorativas y las circunstancias ético-políticas de la legitimidad de nuestras acciones y decisiones” (Angulo, 1994, p. 118).

Davini (2015) acota que los enfoques de las prácticas docentes como aplicación de métodos, contenidos y procedimientos técnicospreciados como universales por su base científica, se basa en una epistemología de la práctica procedente del positivismo, llamada racionalidad técnica. Esta presume que los problemas y decisiones emparentados con las prácticas son instrumentales y que se solucionan por la aplicación sistemática de contenidos y procedimientos asentados en la investigación (Schön, 1992).

La lógica que subyace en este enfoque, que predominó en la década del '70, cuando se propagó el tecnicismo de base conductista; gravita en pensar a los sujetos como una tabla rasa en la que se registran los contenidos científicos de la enseñanza y a la práctica docente como el ejercicio neutral, objetivo y homogéneo en el que se pueden aplicar comportamientos metódicos estandarizados para controlar los resultados. Las críticas a esta corriente, se opusieron a cualquier intervención didáctica, haciendo énfasis en la

incertidumbre de las prácticas en contextos específicos y la importancia de los diferentes contextos culturales, también en la necesidad de fortalecer la visión crítica y la autonomía en las decisiones que adopten los profesores, basados en valores e intenciones educativas (Eisner, 1998; Contreras Domingo, 1997; Gimeno Sacristán, 1978; Schwab, 1973). Para el desarrollo del currículo en la tradición anglosajona, cobro relevancia la investigación docente y la investigación-acción (Carr y Kemmis, 1988).

Este debate crítico fue indispensable. Se tuvo en cuenta la diversidad y complejidad de los contextos escolares y de los sujetos de la enseñanza, acentuando que las clases componen configuraciones cambiantes (Feldman, 2010) y que, requieren del docente la organización de configuraciones didácticas específicas (Steiman, 2004; Edelstein, 1995). Lo que llevo a integrar contribuciones de las ciencias sociales y de los estudios de la complejidad de las dinámicas subjetivas para comprender las prácticas, superando lo instrumental de la acción docente (Meirieu, 1998; Souto, 1993). Toda esta valoración forjó la mirada de no existencia de un cuerpo estructurado de conocimientos y de normas generales de acción, por lo que en forma implícita parecía que la Didáctica tendía a desaparecer, ya que la creían sin capacidad de abordar lo complejo.

Pero esta visión significaría confiar que los docentes más reflexivos, formados y críticos podrían hacer avanzar a la enseñanza, mientras que otros presentarían mayores dificultades para lograrlo. Así no sería posible distinguir la acción didáctica.

Sostiene Davini (2015) que sobran evidencias de que los métodos didácticos y los criterios de acción no forman la “varita mágica” a aplicar para enseñar, teniendo en cuenta los propósitos y los diversos contextos y educandos. Sino que, como indica Edelstein (1995), los docentes son los responsables de elaborar propuestas de enseñanza que representen “configuraciones didácticas” particulares.

Es así, que se necesitan rescatar los aportes de la Didáctica para que, sobre esos andamios para la acción, se puedan definir las formas específicas de hacerlo.

Los conocimientos y criterios de acción didácticos serán analizados en función de casos, sujetos, ámbitos concretos, y serán reelaborados, ajustándolos a las actuaciones particulares, esto no significa que se elimine el valor de las normas y criterios generales. Al igual que, en cualquier profesión, ellos fundamentan las decisiones particulares que se solicitan para intervenir sobre casos determinados, y de este modo los profesionales se basan para resolverlos en principios y reglas generales. La docencia no es la excepción: necesita de principios y criterios básicos de intervención que le posibiliten la obtención metódica de sus fines con los medios más convenientes.

El docente debe conocer los contenidos que enseña, contar con normas básicas generales para la acción práctica de enseñar, y partiendo de ellas construir sus propuestas y elaborar su propia experiencia.

Davini (2015) asevera que la contribución de la Didáctica, es que se organiza como el campo de conocimientos que permite formular criterios de enseñanza y desarrollos metodológicos apropiados para alcanzar intenciones educativas, en forma concreta y práctica. Compone el espacio de conocimientos que instaura los puentes entre los fines educativos y el desarrollo de configuraciones metodológicas particulares, sirviendo de cimiento para la acción educativa en disímiles contextos y con sujetos particulares.

La autora agrega que, es destacable el valor de las didácticas específicas, centradas en los dominios de las diferentes disciplinas y sus contenidos escolares. Estas contribuciones son útiles para desarrollar en los educandos los distintos modos de pensamiento que involucran los contenidos: histórico, experimental, deductivo, analógico y expresivo; y que serán una buena orientación para la construcción de las estrategias de enseñanza que se pretenden alcanzar.

## CAPÍTULO II: LA FACULTAD DE HUMANIDADES EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE FORMOSA: HISTORIA, CONTEXTO, ESTUDIANTES, DOCENTES, PERSONAL DE CONDUCCIÓN

En este Capítulo se contextualiza la investigación. Allí se realiza una breve historia de la Universidad Nacional de Formosa; luego se caracteriza la Facultad de Humanidades, la razón de su elección, la opción de los Profesorados en Letras, Geografía y Matemáticas; la relevancia de las materias y los profesores que contribuyen a la formación desde la mirada de los estudiantes; para cerrar con la visión de los directores de carreras respecto al ingreso y permanencia de los estudiantes en los tres Profesorados objeto de análisis.

### **2.1. Breve historia de la Universidad Nacional de Formosa (UNaF.)**

La Universidad Nacional de Formosa (UNaF) se encuentra ubicada en la provincia de Formosa<sup>43</sup>. La ciudad capital es su sede principal, la Facultad de Producción y Medio Ambiente está emplazada en la localidad de Laguna Blanca (departamento Pilcomayo) al norte de la capital provincial y situada a 160 km. de esta. Ambas sedes: Formosa y Laguna Blanca, abarcan una importante zona de influencia y la gran mayoría de los estudiantes que reciben pertenecen a distintas zonas de la provincia.

Entre las provincias argentinas, Formosa ha sido uno de los últimos territorios nacionales provincializados. Recién en 1955 adquirió ese estatus, tuvo su primera Constitución en 1957 y su primer gobierno constitucional en 1958. Es a partir del año 2003, con la firma del Acta de Reparación Histórica entre la Nación y la Provincia, cuando esta última comenzó con un crecimiento

---

<sup>43</sup> La provincia de Formosa tiene una superficie de 72.066 km<sup>2</sup>. Limita al norte y al este con la República del Paraguay, al oeste con la provincia de Salta y al sur con la de Chaco. Se divide en nueve departamentos: Bermejo, Formosa, Laishí, Matacos, Patiño, Pilagás, Pilcomayo, Pirané, y Ramón Lista. Las principales ciudades son: Formosa, Clorinda, Espinillo, Pirané, San Francisco de Laishí, Comandante Fontana, Laguna Yema, Ingeniero Juárez y General Enrique Mosconi.

sostenido. Aún hoy, la principal fuente de recursos es el propio Estado Provincial financiado, en gran medida, por el Estado Nacional mediante coparticipación federal y aportes del Tesoro. Así, es el Estado, el mayor empleador de la provincia. La economía privada es fundamentalmente primaria, basada en la cría de ganado y en la agricultura. El turismo, si bien no es la apuesta más fuerte, es una posibilidad creciente y con gran potencial. La UNaF no fue ni es ajena al proceso provincial y sufrió desde su creación, en 1988, las mismas vicisitudes alcanzando -en la actualidad- un importante crecimiento y una significativa vinculación con el Estado Provincial, tal como lo demuestran las numerosas acciones que desarrollan en conjunto. Entre las citadas acciones conjuntas se deben incluir: las obras de infraestructura en el campus de UNaF., los convenios que se ejecutan entre el gobierno provincial y la universidad, así como la realización conjunta de carreras universitarias en la localidad de Laguna Blanca. En la sede principal, se encuentra el Rectorado y sus dependencias, las Facultades de Recursos Naturales, de Ciencias de la Salud, de Administración, Economía y Negocios y de Humanidades. Las oficinas del Rectorado y de la mayoría de sus dependencias, se encuentran en el centro de la ciudad de Formosa y las facultades funcionan en el campus universitario, en la misma ciudad, a 3 km. aproximadamente del centro. En Laguna Blanca, se encuentra la Facultad de Producción de Medio Ambiente.

En cuanto a la creación de la UNaF., tomando como fuentes datos de su página oficial, se puede decir que el convenio firmado en el año 1971 entre la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE) y el gobierno de la provincia dio origen al Instituto Universitario de Formosa, donde comenzaron a dictarse los primeros profesados y, en 1973, la carrera de Ingeniería Forestal. El dictado de estos profesados, muchos a término, obedecía a la necesidad de atender demandas específicas para personas que estaban en actividad, aunque la inscripción a estas carreras estaba abierta a otros aspirantes. Similar objetivo tuvo la carrera de Técnico en Administración Pública o Técnico Bancario que tenían como destinatarios a agentes que ya se desempeñaban laboralmente en esos ámbitos. Con posterioridad, se crean - en el año 1974 -siempre en el

ámbito de la UNNE, la Facultad de Ciencias de la Educación Agraria, (a partir del dictado de la carrera Profesorado en Ciencias de la Educación Agraria) y la Facultad de Recursos Renovables Naturales. En el año 1976, se unifican en la Facultad de Recursos Naturales Renovables las tres unidades académicas existentes: Instituto Universitario, Facultad de Ciencias de la Educación Agraria y Facultad de Recursos Naturales Renovables (Resolución del Rectorado N° 2082/76). Las necesidades de profesionalización de las actividades económicas, productivas y educativas, frente a la escasez de recursos humanos calificados en diversas áreas que se fueron identificando, dieron origen a las distintas carreras, como así a las unidades académicas que las contenían. Esta situación se percibe a través de la historia institucional de la UNaF y desemboca en las carreras que hoy se dictan, bajo este mismo concepto. La llegada de la democracia abre un nuevo escenario que permite pensar el proyecto para la Universidad Nacional de Formosa. En 1988, se sanciona la Ley 23.631 de su creación iniciando así el proceso de transferencia de Unidades Académicas dependientes de la UNNE a la nueva casa de estudios. El proceso de normalización es extenso (1988/1997), logrando su primer gobierno autónomo en el período 1997/2002. A partir de allí, se actualiza y adapta la normativa vigente a la estructura del sistema universitario argentino permitiendo, en el año 1998, aprobar el Plan de Trabajo para el proceso de Evaluación Institucional. Más adelante, se intenta la consolidación de proyectos estratégicos caracterizados por convenios con instituciones universitarias y no universitarias y por la apertura de posgrados mediante convenios con otras universidades (2002/2007). El año 2005, representa el año de la “crisis institucional” sobre la base de una denuncia que vincula la modalidad del otorgamiento de títulos de grado por parte de la Universidad Nacional de Formosa (UNaF), en convenio con el World College de Ushuaia, el Instituto Cibernos y la Escuela Superior de Negocios, ambos de Madrid, y la Escuela Ecina de Pamplona, España. Ante este hecho, el Consejo Superior designó comisiones investigadoras que determinaron, la separación de las autoridades involucradas (Rector, Decano y Secretario Administrativo de la Facultad de

Administración, Economía y Negocios), la intervención de la Justicia Federal y medidas internas como: la reglamentación del Juicio Académico; un reordenamiento académico, administrativo y legal de las carreras por convenio con otras instituciones; la reglamentación de las carreras autofinanciadas; la no inscripción a primer año de las carreras académicas de UNaF: pregrado, grado y posgrado en sedes que no pertenecieran al CEPRES-NEA; la reglamentación de la expedición de títulos de carreras aranceladas y la reválida de títulos extranjeros. Durante este período, el Vice Rector fue designado a cargo del ejecutivo universitario. Lo suscitado, no impidió que, en el año 2007, luego de la correspondiente elección comenzara una nueva gestión que culminaría su mandato en el año 2012. De todas formas, aunque la crisis fue superada existen juicios pendientes de los que se ocupa la Asesoría Letrada de la Universidad.

A lo largo de su historia, la UNaF. ha generado numerosas carreras, algunas a término y otras de dictado continuo, llegando al día de hoy a contar con cinco Unidades Académicas que atienden las necesidades de más 12.000 estudiantes: Facultad de Administración, Economía y Negocios (con las carreras de: Licenciado en Comercio Exterior; Contador Público y Licenciatura en Software); de Ciencias de la Salud (con las carreras de: Licenciatura en Nutrición y Licenciatura en Enfermería); de Humanidades (con las carreras de Profesorados en: Educación Especial; Letras; Geografía; Historia; Matemática; Física; Química; Biología; Psicopedagogía y Licenciatura en Psicopedagogía; es la de mayor matrícula estudiantil, y también la que alberga más carreras en su haber); de Recursos Naturales (con las carreras de: Ingeniería Forestal e Ingeniería Civil). Estas cuatro con sede en Formosa, Capital. Y la Facultad de Producción y Medio Ambiente, con asiento en Laguna Blanca, creada en el año 2009, allí se dictan dos carreras de grado: Licenciaturas en Turismo y en Ciencias Ambientales y una de pregrado: la Tecnicatura en Producción Agropecuaria. Esta unidad académica, se crea sobre la base del Instituto Programa de Asistencia Integral para el Pequeño Productor Agropecuario (PAIPPA). Las clases se desarrollan en la Escuela Agrotécnica, cita a 5 km. de la ciudad de Laguna Blanca.

Desde el inicio de las actividades universitarias, en la UNaF se llevaron a cabo acciones que son importantes de destacar: - la generación de carreras, si bien acorde a un contexto nacional, tuvo un claro objetivo en la resolución de una problemática local y regional que fue vinculando a la Universidad, cada vez más, al desarrollo de la Provincia. - Se realizaron acciones que cimentaron la estructura y el accionar institucional y que tuvieron continuidad luego, durante las etapas normalizadas. - La voluntad de resolver el conflicto generado en el año 2005, para recuperar la credibilidad, externa e interna y continuar con el crecimiento evidenciado por la Institución desde sus inicios. - La formulación de una Planificación Estratégica con el fin de generar un Proyecto de Desarrollo institucional basado en sus posibilidades, pensado sobre la base de una evolución permanente.

## 2.2. La Facultad de Humanidades (FH) de la UNaF: contexto de la investigación

La página oficial de la UNaF. enuncia que: la Facultad de Humanidades es una institución clave en el desarrollo humano y profesional de la región. La capacitación se despliega en todos los ámbitos de las ciencias formando profesores, psicopedagogos y licenciados, así como a los futuros formadores de los mismos.

En el Informe de Autoevaluación Institucional 2021/2022 se asevera que la Facultad de Humanidades de la UNaF. es una unidad académica abierta a la comunidad y comprometida con su desarrollo social y cultural, proponiéndose no solo contribuir al desarrollo de la comunicación entre la universidad y la sociedad, sino aportar en la difusión de los bienes culturales y del conocimiento generado, involucrando a docentes, estudiantes y egresados en la responsabilidad social y el compromiso con la sociedad.

En lo que hace a características del plantel docente el informe detalla que, en cuanto a Docentes Ordinarios, se contabilizan doce (12) con Dedicación Exclusiva; quince (15) con dedicación Semi-Exclusiva; y ciento cuarenta y nueve (149) con dedicaciones simples. Lo que hace un total de ciento setenta y

seis (176) profesores. Mas ciento noventa y cinco (195) Docentes Interinos. En total, entre Profesores Ordinarios e Interinos suman trescientos setenta y uno (371). De ellos, 100 (cien) poseen títulos de posgrado (diecinueve Doctores; cincuenta Magísteres y noventa y cuatro Especialistas). En cuanto a categorizaciones docente, la facultad cuenta con un (1) Docente de Categoría I; cinco (5) Docentes con Categoría II; dieciséis (16) Docentes con Categoría III; treinta y tres (33) Docentes con Categoría IV; y cincuenta y cinco (55) Docentes con categoría V, lo que hace a un total de ciento diez (110) docentes categorizados. Al año 2023 no han existido grandes variaciones, según datos aportados por el informe anual.

En lo que hace a organización académica de las cátedras, están conformadas, en su mayoría, por un docente titular, un adjunto, y uno o dos JTP, según la cantidad de estudiantes se distribuyen las comisiones de enseñanza (por ejemplo, si superan los cien estudiantes, se arman dos comisiones). En ocasiones los docentes se ven superados por la cantidad de estudiantes, pero se hacen cargo de la situación, y tratan de subsanarlo. Lo que ha sucedido en los últimos dos años (2021 y 2022) es que hubo una cantidad importante de docentes titulares que se acogieron a los beneficios de la jubilación, y sus espacios no han sido cubiertos, es decir, que las cátedras están a cargo de profesores adjuntos, con todas las dificultades en el quehacer docente que acarrea tener un compromiso extra.

En cuanto a carreras de Posgrado la Facultad tiene a su cargo el dictado de la Especialización en Docencia Universitaria en convenio con la Universidad Nacional del Nordeste, con seis cohortes en su haber hasta el año 2022.

En cuanto a carreras de grado, han culminado sus estudios ciento veintinueve (129) en el año 2022.

Según informes de los años 2021 y 2022 este número decrece en alrededor de un cuarenta por ciento, debido a la pandemia (COVID 19) que azotó al mundo, como así el porcentaje de deserción y abandono en un alrededor del veinte por ciento.

En cuanto a investigaciones, existen 14 proyectos acreditados en la SeCyT, más 4 PICTOs. En total, 18 proyectos. En los mismos hay 18 becarios. Esto se mantiene más o menos igual, durante los períodos 2019-2022.

A su vez, docentes y estudiantes de esos proyectos, y otros que no son parte de los mismos, pero que son investigadores, participan de jornadas, eventos y seminarios a nivel nacional e internacional. Particularmente, de los profesorado objeto de análisis de esta investigación, se pueden nombrar, entre otros:

Profesorado en Geografía: X Asamblea de la Red de Geografía de Universidades Nacionales y en las XII Jornadas Nacionales de la Geografía Física (Trelew); Conferencia: Paisaje y Patrimonio: Experiencias en Brasil y Sevilla- España (UNNE); Curso: Introducción a los procesos de obtención y geo visualización de datos espaciales a través de sistemas de información geográfica (SIG) (UNaF).

Profesorado en Matemáticas: 3° Encuentro del Foro del Profesorado en Ciencias Exactas y Naturales, Facultad de Ciencias Exactas y Tecnológicas de la Universidad Nacional de Santiago del Estero; Reunión del Sistema Nacional de Reconocimiento Académico de la carrera de Física y Matemáticas, Ciudad de Córdoba; Olimpíadas de Matemática (OMA).

Profesorado en Letras: Primer taller de lectura y escritura creativa, UNaF.; Primeras Jornadas de reflexión sobre la masacre Fortin Yunka: archivos, ficciones y memoria, UNaF.

Existe un Gabinete Psicopedagógico, que atendió a 205 alumnos desde el inicio del año lectivo. Y lo sigue haciendo en la actualidad, aunque no trabajaron durante los años 2020 y 2021, salvo algunos encuentros virtuales. También el Observatorio de la Niñez, Adolescencia y Juventud, realiza investigaciones, charlas y conversatorios varios.

En cuanto a los proyectos pendientes durante el año 2022, pero que persisten en la actualidad, se pueden listar: - Fomentar la construcción de espacios que permitan abordar cuestiones referentes a la inclusión social y la alfabetización académica, a través de talleres, cursos y seminarios; Fortalecimiento de la

educación a distancia para mejorar y articular las propuestas en desarrollo y analizar las posibilidades de impulsar nuevas propuestas académicas en la modalidad; - Articular con el Observatorio Niñez, Adolescencia y Juventud acciones que favorezcan el desarrollo de programas de prevención y promoción sobre el abordaje de mejores prácticas socioeducativas y académicas; - Promover la creación de nuevas carreras de posgrado que atiendan a las necesidades de la región; - Acrecentar el acceso de docentes y auxiliares en la docencia mediante el llamado a concursos docentes; - Fortalecer los posgrados que se vienen dictando; - Implementar proyectos de extensión e investigación mediante las actividades de cátedras que tienen las carreras de FH.

### 2.2.1 ¿Por qué se elige a la Facultad de Humanidades?

Como se observa en párrafos anteriores, la Facultad de Humanidades es la que cuenta con mayor número de carreras, y también de matrícula.

En lo que refiere a la matrícula, queda evidenciado en el cuadro que se presenta a continuación, que la Facultad de Humanidades es la que más aspirantes, ingresantes y estudiantes tiene en su haber:

**Cuadro 1:** Aspirantes, ingresantes, alumnos y graduados por Facultades entre los años 2015 y 2022 en la UNaF.

Unidad Académica	Cantidad aspirantes	Cantidad ingresantes	Cantidad estudiantes	Cantidad egresados
Facultad De Humanidades	9187	9359	34736	1089
Facultad De Ciencias De La Salud	8609	8580	25823	611
Facultad De Administración Economía Y Negocios	6541	6195	20254	303
Facultad De Recursos Naturales	3608	2571	9404	326

Facultad De La Producción Y Del Medio Ambiente	0	798	2376	48
Totales	27945	27503	92593	2377

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SIEMI – CONEAU Global (Informe de Autoevaluación institucional. Universidad Nacional de Formosa 2021/2022)

Es por esa razón que se elige esa Facultad como universo a ser estudiado, ya que las problemáticas y dificultades respecto a las prácticas de enseñanza tienen un panorama de estudio más amplio. Esto se observa en los estudios que se han descripto en los antecedentes de la presente investigación.

### **2.2.2 El sesgo en años de esta tesis**

Se toman los años 2019 a 2023 (primer semestre) para realizar la investigación, porque la producción de información se debe realizar en ese lapso debido al tiempo estipulado para culminar el Programa de Doctorado, y para darle relevancia en cuanto a un estudio actual sobre una temática poco abordada en universidades del nordeste argentino, y de gran relevancia para aportar al campo de las prácticas docentes. A todo esto, se agrega que durante todo el año 2020 y el primer cuatrimestre del año 2021 debido a la pandemia del COVID 19 y al aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) la UNaF. hizo el pasaje de clases presenciales a virtuales para garantizar las trayectorias de los estudiantes, lo que obligo a reprogramar la estrategia metodológica en lo que a búsqueda de información se refería.

### **2.2.3 ¿Por qué se opta por los Profesorados en: Letras, Geografía y Matemática?**

Respecto a los profesorados que formaran parte de la población a indagar: el Profesorado en Letras tienen el imaginario de “profesores difíciles, complicados”; por su parte Geografía tiene una de las más altas matriculas de ingreso y permanencia; y Matemática se caracteriza por una matrícula de

alrededor de ochenta ingresantes, pero con una permanencia en el tiempo de cursada que promediando el segundo año no supera el cuarenta por ciento, respecto al inicio de la cursada, aunque la deserción es ínfima, lo que sucede es que se prolonga el tiempo de “culminar la carrera”.

Lo que sigue es un cuadro demostrativo de lo escrito en el párrafo anterior, respecto a la cantidad de aspirantes, ingresantes, alumnos que están cursando materias, egresados y por último, el porcentaje de egresados por año:

**Cuadro 2:** Carreras y cantidad de aspirantes, ingresantes, alumnos y graduados entre los años 2015 y 2022

Carrera	Cantidad aspirantes	Cantidad ingresantes	Cantidad alumnos	Cantidad egresados	% estimado de egresados por año
Profesorado en Geografía	4875	1058	944	151	19
Profesorado en Matemática	840	725	2988	128	16
Profesorado en Letras	823	700	2991	110	14

Fuente: Elaboración propia en base a datos de SIEMI – CONEAU Global (Informe de Autoevaluación institucional. Universidad Nacional de Formosa 2021/2022)

Asimismo, lo descripto anteriormente se puede analizar a la luz de las identificaciones en cuanto a cantidad de estudiantes cursantes de Práctica de la Enseñanza o también llamada Práctica Profesional, según datos de un Informe emitido por los Profesores de Práctica Profesional al Consejo Directivo de la Facultad de Humanidades de la UNaF. (ver Anexos). Allí es mayor el número de practicantes en los Profesorados en Matemática y Geografía - 20 (veinte) y 16 (dieciséis) respectivamente en el año 2020 – que en el Profesorado en Letras – cuatro (4) en el año 2020-. Sin embargo, en el año 2019 solo hubo un

practicante en el Profesorado en Matemática, dos el Letras y cuatro en Geografía.

Es decir, llegar a las Prácticas Profesionales es algo así como el cierre del camino recorrido, donde hay una suposición de conocimiento teórico práctico del futuro docente, y donde deben dar cuenta de lo aprendido durante los años de cursada. El Profesorado en Geografía es el que mayor número de practicantes tiene según el Informe, mientras que en Letras y Matemáticas sucede lo contrario.

### 2.3. Los estudiantes y la relevancia de materias que contribuyen a su formación, particularmente Práctica de la Enseñanza

Para seleccionar las materias objeto de análisis se hicieron entrevistas no directivas y semi estructuradas a estudiantes avanzados<sup>44</sup> de los Profesorados en Matemática, Geografía y Letras para indagar acerca de la mirada que tienen sobre sus formadores.

El criterio para la selección son las asignaturas de 1º, 2º, 3º y 4º Año que apuntan a aspectos pedagógicos de la formación, y de estudiantes de 3º y 4º Año, pues la preocupación está en la formación de los futuros formadores, por ello se exploran aquellas materias que permitan dar cuenta de esa formación.

Se han tomado las respuestas de nueve (9) entrevistados, es decir, tres (3) de cada carrera, y se los interrogo específicamente sobre cuáles son las cátedras del campo pedagógico que consideraban ejercían mayor influencia en su formación para el ejercicio de la docencia; que nombren como mínimo tres (3) de ellas en orden descendente en cuanto a la importancia que les otorgaban; y por último, tenían la libertad de nombrar otras asignaturas que no sean de ese campo, pero no lo han hecho.

Las respuestas por cada estudiante son:

---

<sup>44</sup> Se llama “estudiantes avanzados” a los que cursan los últimos años de la carrera, es decir, 3ro y 4to Año, algunos de ellos ya haciendo sus prácticas docentes, a ellos se los denomina usualmente: “practicantes”. En el estudio el único criterio de inclusión está dado por ser estudiantes regulares de dicha Facultad.

Estudiante 1 (Profesorado en Letras)

1. Práctica de la Enseñanza (profesional)
2. Didáctica de la Lengua y la Literatura
3. Pedagogía

Estudiante 2 (Profesorado en Letras)

1. Práctica de la Enseñanza (profesional)
2. Didáctica de la Lengua y la literatura
3. Pedagogía

Estudiante 3 (Profesorado en Letras)

1. Práctica de la Enseñanza (profesional)
2. Didáctica de la Lengua y la literatura
3. Pedagogía

Estudiante 4 (Profesorado en Matemática)

1. Didáctica de la Matemática
2. Práctica de la Enseñanza (profesional)
3. Pedagogía

Estudiante 5 (Profesorado en Matemática)

1. Práctica de la Enseñanza (profesional)
2. Didáctica de la Matemática
3. Pedagogía

Estudiante 6 (Profesorado en Matemática)

1. Práctica de la Enseñanza (profesional)
2. Didáctica de la Matemática
3. Pedagogía

Estudiante 7 (Profesorado en Geografía)

1. Práctica de la Enseñanza (profesional)
2. Didáctica de la Geografía
3. Pedagogía

Estudiante 8 (Profesorado en Geografía)

1. Práctica de la Enseñanza (profesional)
2. Didáctica de la Geografía
3. Pedagogía

Estudiante 9 (Profesorado en Geografía)

1. Didáctica de la Geografía
2. Práctica de la Enseñanza (profesional)
3. Pedagogía

Traducido a cuadro lo antes descripto, quedaría así:

**Cuadro 3:** Cátedras con mayor influencia para el ejercicio de la docencia

<b>Cátedras</b>	<b>Profesorado Matemática</b>	<b>Profesorado Letras</b>	<b>Profesorado Geografía</b>	<b>Total, según elección</b>
<b>Pedagogía</b>				
1er lugar				
2do lugar				
3er lugar	3	3	3	9
<b>Didáctica específica</b>				
1er lugar	1		1	2
2do lugar	2	3	2	7
3er lugar				
<b>Práctica de la</b>				

<b>Enseñanza (profesional)</b>				
1er lugar	2	3	2	7
2do lugar	1		1	2
3er lugar				

Elaboración propia en base a entrevistas a estudiantes avanzados.

Si se hace una lectura del cuadro se puede decir que; de los nueve estudiantes:

- ✓ Siete responden que tiene mayor relevancia: Práctica profesional, seguida de Didáctica, y, por último: Pedagogía.
- ✓ Dos responden que tiene mayor relevancia: Didáctica, luego Práctica profesional, y por último: Pedagogía.

En conclusión:

- Nueve ponen a Pedagogía en tercer lugar.
- Dos a Didáctica (de la Matemática y de la Geografía) en primer lugar y siete en segundo lugar.
- Siete a Práctica profesional en primer lugar, y dos a Didáctica en segundo lugar.

Se podría inferir de estos datos, que la Práctica de la Enseñanza o Práctica Profesional tiene mayor relevancia en la formación - más allá del aporte de las Didácticas específicas y la Pedagogía - según la mirada de los estudiantes avanzados por varias razones que tratarán de explicarse a continuación:

**a.** Les da la posibilidad de una experiencia real: la de estar, habitar el aula, comunicarse con los alumnos y llevar a cabo actividades de enseñanza. Esto les brinda la oportunidad de aplicar los conocimientos teóricos adquiridos en clase y aprender a adaptarse a situaciones reales de enseñanza, que les tocarán en el día a día escolar. “Es una práctica para el futuro cercano” comentaba un estudiante del Profesorado en Geografía.

**b.** Se despliegan habilidades pedagógicas: ya que, a través de esta asignatura, se promueve que los estudiantes desarrollen y mejoren las habilidades pedagógicas necesarias para el ejercicio de la docencia, como la planificación de clases, el diseño de actividades de aprendizaje, la gestión del aula, la

comunicación asertiva con los estudiantes, el manejo de conflictos, el trabajo con la diversidad, entre otras.

“Práctica de la enseñanza nos ayuda a una gestión efectiva en el aula, como dice Blejmar que gestionar es hacer que las cosas sucedan, para eso debemos planificar, organizar las actividades, tratar de llamar la atención de los estudiantes, que se sientan cómodos, y tenemos la colaboración del docente coformador, y nuestros docentes de Práctica. Suele ser difícil llegar, porque la mayoría de los que estudiamos esta carrera tenemos serias deficiencias que las acarreamos de la formación débil en el secundario” aseveraba una estudiante del Profesorado en Matemática.

c. Hay una constante retroalimentación con los profesores de Práctica y con el docente tutor o conformador: quienes les ayudan a identificar fortalezas y debilidades en su desempeño como futuro docente. Esto les permite reflexionar sobre su práctica y realizar los ajustes pertinentes para mejorar su enseñanza. “Sin los profesores de las Prácticas, pero particularmente en las escuelas secundarias, sin la figura del docente coformador que acompaña nuestro andar, creo que sería casi imposible reflexionar sobre lo que hacemos en el aula, ellos nos ayudan a pensar y repensar cuando las cosas no salen como esperábamos, y acompañan nuestros logros con la alegría del deber cumplido” dice una practicante del Profesorado en Letras.

Aquí cabe aclarar que "Docente coformador" hace referencia a un educador que cumple un papel activo en la formación y desarrollo de los estudiantes, trabajando en colaboración con ellos para promover su aprendizaje y crecimiento. El término "coformador" destaca la importancia de la participación activa de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, y el docente actúa como un facilitador o guía en este proceso. Es decir que no solo transmite conocimientos, sino que promueve habilidades de pensamiento crítico, resolución de problemas y autonomía en los estudiantes.

En este sentido, y siguiendo la línea de análisis de Perrenoud, P. (2011) y Edelstein, G. (2015) se puede describir al docente coformador como aquel que

no solo se limita a enseñar contenidos académicos, sino que también asume un rol activo en la formación integral de sus estudiantes. Este tipo de docente busca ayudar a sus alumnos a desarrollar todas sus capacidades y habilidades, tanto cognitivas como socioemocionales. Destaca la importancia de que sea un modelo a seguir para sus alumnos, mostrando actitudes positivas y fomentando valores como la responsabilidad, la perseverancia y el respeto. Además, considera que debe ser capaz de adaptarse a las necesidades individuales de cada estudiante, brindando apoyo y motivándolo a alcanzar sus metas.

**d.** Permite conocer y comprender el contexto educativo en el que se desenvolverán como docentes: esto incluye aspectos como las políticas educativas, la realidad de los estudiantes, las necesidades educativas de la comunidad, entre otros. Esta comprensión les permite adaptar su enseñanza de acuerdo a las características y necesidades de sus futuros estudiantes. “Nuestros docentes de las Prácticas nos remarcaban constantemente que el alumnado es diverso, que la homogeneidad no existe, y debemos prepararnos para ello, no existe el aula ideal de los libros de textos que a veces leemos” destaca un estudiante del Profesorado en Letras.

**e.** Contribuye a la construcción de identidad docente: pues a través de la experiencia en el aula, desarrollan su propio estilo de enseñanza, valores y creencias como futuros docentes, así como su compromiso con la educación. “Las prácticas en terreno, en el aula, nos dan la seguridad que haremos las cosas correctamente, si permitimos y nos hacemos cargo de la guía brindada por nuestros docentes formadores y coformadores” son aseveraciones de una estudiante del último año del Profesorado en Matemática.

Para resumirlo en un párrafo, se puede decir entonces que: la Práctica de la Enseñanza en la formación de los estudiantes del Profesorado en Letras, Geografía y Matemáticas es significativa porque les brinda experiencia real, les ayuda a desarrollar habilidades pedagógicas, les proporciona retroalimentación y mejora continua, les permite conocer el contexto educativo y contribuye a la construcción de su identidad docente.

Varios autores hablan de la relevancia de la Prácticas de la enseñanza en el sentido antes descrito, entre ellos se puede nombrar a: Cerdá, C.; Jara, M. A. (comp.) (2016); Edelstein, G. (2011); Gatti, V.; Zatti, M.; Céparo, M. (2018); Souto, M. (2001); Spakowsky, E. (2006).

#### **2.4. Los docentes del caso: motivos de su elección**

El criterio para la selección de docentes (elegidos por estudiantes de 3ro y 4to Año, como ya se ha explicado anteriormente) son las asignaturas de 1º, 2º, 3º y 4º Año que apuntan a aspectos pedagógicos de la formación, pues el tema de la presente investigación son las estrategias de enseñanza. Ya se habló de la relevancia de Práctica de la Enseñanza en el apartado anterior, aquí nos abocaremos a Pedagogía y Didáctica de la Geografía; Didáctica Especial de la Lengua y Literatura y Didáctica de las Matemáticas.

En general los estudiantes suelen tener “poco afecto” a las asignaturas pedagógicas, pues pareciera que se están formando para ser: geógrafos, matemáticos o literatos. Todos los entrevistados, en mayor o menor medida acuerdan que le restaban importancia a las materias pedagógicas porque: “parecían aburridas y repetitivas, por ejemplo en los contenidos de Pedagogía y Didáctica general, hasta incluso con Psicología y cultura del sujeto que aprende; sin embargo las específicas son apasionantes, porque al fin y al cabo nos gustaba la geografía, la literatura o las matemáticas es que nos inscribimos en el profesorado, sin pensar que vamos a ser “profesores o profesoras”, y que las materias pedagógicas son centrales en la formación, más allá de la disciplina, de eso nos damos cuenta cuando entramos “a terreno pantanoso” (refiriéndose a las escuelas), y como hacemos si no manejamos la disciplina de los alumnos, si no sabemos planificar una clase, y ahí recurrimos a lo que dimos en Pedagogía y en las Didácticas generales y específicas, es más, a veces pedimos ayuda a esos docentes, aunque ya sean materias que aprobamos, de lo

contrario las Prácticas de la enseñanza se hacen cuesta arriba, o directamente no se hacen”<sup>45</sup>

De lo expresado por los estudiantes se infiere que: las materias pedagógicas son importantes en la formación docente porque brindan los conocimientos y habilidades necesarios para ejercer la labor educativa de manera efectiva. Algunas razones específicas pueden ser que:

- Brindan los fundamentos teóricos, ya que las materias pedagógicas proporcionan una base consistente sobre los principios fundamentales de la educación. Estas teorías y conceptos ayudan a los futuros docentes a comprender el propósito y el significado de su labor, y a aplicar estrategias y enfoques pedagógicos efectivos.
- Permiten el desarrollo de habilidades pedagógicas esenciales para el diseño de actividades y programas educativos, la atención a la diversidad de los estudiantes, la evaluación del aprendizaje y la gestión del aula. Si esto sucede, a posteriori se ofrecerá una educación de calidad.
- Invitan a reflexionar sobre la práctica docente y a buscar formas de mejorarla. Estas asignaturas ayudan a los docentes en formación a analizar críticamente sus acciones y a tomar decisiones fundamentadas para el beneficio de sus estudiantes.
- Requieren la adaptación a diversos contextos: culturales, sociales y educativos en los que se desenvolverán. Esto permite mayor sensibilidad a las necesidades y características individuales de los que serán sus estudiantes, y a crear un ambiente de aprendizaje inclusivo.
- Sugieren constante actualización, en este sentido, las materias pedagógicas facilitan la adquisición de habilidades para la investigación e indagación pedagógica, lo que permite a los potenciales docentes estar actualizados en los avances y cambios en el campo de la educación, para aplicar prácticas innovadoras en el aula.

---

<sup>45</sup> Esta respuesta de los nueve entrevistados surge de una entrevista grupal con todos ellos, para indagar aspectos que no quedaron del todo clarificados en las entrevistas individuales.

Sintetizando, las materias pedagógicas son sustanciales para la formación porque dotan a los futuros docentes de conocimientos, habilidades y actitudes esenciales para ejercer su labor de manera efectiva, adaptándose a los contextos y necesidades de sus estudiantes.

Así como se habló de su importancia, en estos párrafos que siguen, se expondrán las razones por las cuales los estudiantes de la formación docente pueden desestimar las materias pedagógicas y centrarse más en las materias específicas de su formación. Algunas de estas razones, y que se condicen con lo expresado en la entrevista grupal, pueden incluir:

- Desconocer la importancia de las materias pedagógicas: al inicio de su formación, los estudiantes pueden no comprender la relevancia de las materias pedagógicas para su futuro rol como docentes; y creer, erróneamente, que las materias específicas de su área de estudio son las únicas que necesitarán dominar. “Venimos a estudiar porque nos apasiona o Geografía, o Letras, o Matemáticas, pero vamos a ser docentes, y pareciera que lo perdemos de vista...” (extracto de la entrevista grupal a los nueve estudiantes)
- Enfoque en la especialización: los estudiantes pueden percibir que, al centrarse en las materias específicas, tendrán un mayor conocimiento en su área disciplinar y, por ende, se sentirán más capacitados para enseñar esa materia. “Eso nos da seguridad, porque creemos que si manejamos los contenidos estará todo mas que bien con los estudiantes, nos escucharán, estarán atentos a nuestra clase, pero no siempre es así, hoy lo sabemos por propia experiencia, o porque nos contaron los compañeros que ya pasaron por las Prácticas”, comentan tres estudiantes, una del Profesorado en Geografía, otra de Matemática y la tercera de Letras.
- Falta de interés: algunos educandos tienen más interés y afinidad por las materias específicas, lo cual puede llevarlos a darles prioridad en su dedicación y estudio.
- Falta de conexión entre teoría y práctica: Si los estudiantes no pueden ver la aplicación práctica de las materias pedagógicas en el aula, pueden

considerarlas irrelevantes. Esto sucederá si los programas de formación no logran establecer una conexión clara entre la teoría y la práctica.

Se puede agregar, entonces, que la formación docente debe buscar equilibrar y dar igual importancia a las materias específicas y a las pedagógicas.

Ambas son fundamentales para desarrollar las habilidades y conocimientos necesarios para ser un docente que se precie de tal, que deje huella, que empatice con los estudiantes, teniendo en cuenta sus individualidades, más allá del grupo clase.

En cuanto a autores que hablan de este tema, entre muchos otros, y con los que se acuerda, podemos nombrar a: Perrenoud, P. (2011); Edelstein, G. (2015); Litwin (2012) y Souto (2001), ya citados en el apartado anterior y en otros.

A continuación, se presenta tres cuadros de elaboración propia, con datos del año 2020 del Plan de estudios (solo asignaturas) de las tres carreras seleccionadas: Geografía; letras y Matemática y marcadas en negritas las materias objeto de análisis, a fin de graficar su relevancia en la formación.

**Cuadro 4:** Plan de Estudios: Profesorado en Geografía

<b>1° AÑO</b>	<b>2° AÑO</b>	<b>3° AÑO</b>	<b>4° AÑO</b>
Introducción a la Geografía	Biogeografía y Geografía Ambiental	Geografía de Formosa y del NEA	Problemática Filosófica
Geodinámica	Geografía de la Población	Geografía de los Espacios Mundiales	Epistemología de las Ciencias Sociales
Climatología	Psicología y Cultura del Sujeto que Aprende	Geografía Argentina	Fundamentos de Sociología y Ciencia Política

Lengua y Comunicación	Geografía Urbana y Agraria	Seminario I	<b>Práctica Profesional</b> Anual. 6 hs. semanales
<b>Pedagogía</b> Anual. 4 hs. semanales	Didáctica General	Geografía Económica y Política General	Historia Social y Económica Argentina
Geomorfología	Fundamentos de Antropología	Geografía de los Espacios Mundiales. II	Seminario de Aplicación Geográfica
Hidrografía Marina y Continental	Técnicas en Geografía II	Geografía de América	Metodología y Técnica de Investigación Geográfica
Técnicas en Geografía I	Política y Economía de los Recursos Naturales	<b>Didáctica Especial de la Geografía</b> Cuatrimestral. 6 hs. semanales	Idioma Moderno
Fundamentos de Economía	Análisis de las Instituciones Educativas	Seminario II	Viaje de Estudio

Elaboración propia.

Fuente: Resolución N° 555/03 M.E.C.T.

**Cuadro 5:** Plan de Estudios: Profesorado en Letras

1º AÑO	2º AÑO	3º AÑO	4º AÑO
Problemática de Producción de Textos	Lengua y Cultura Latinas	Lengua y Cultura Griegas.	Literatura Argentina II
Elementos de Lingüística General	Literatura Medieval y Moderna Europea	Literatura Española Contemporánea	Semiótica y Análisis del Discurso
Problemática Filosófica y Literatura	Lingüística (Semántica, Enunciación, Pragmática)	Literatura Europea Contemporánea	Sociolingüística

Introducción a la Literatura	Literatura Española Moderna	Literatura Iberoamericana	Investigación Educativa en Lingüística y Literatura
Gramática	<b>Pedagogía</b> Cuatrimestral 6 hs. semanales	Historia de la Lengua Española	<b>Práctica de la Enseñanza y Residencia profesional</b> Anual 6 hs. semanales
Seminario I (Producción de Textos Orales)	Psicología y Cultura del Sujeto que Aprende	<b>Didáctica de la Lengua y de la Literatura</b> Anual 4 hs. semanales	Seminario II: Arte y Comunicación
	Didáctica	Literatura Argentina I	Optativa: Literatura Regional del Nordeste
	Psicolingüística	Análisis de las Instituciones Educativas	Literatura Luso-brasileña
		Aprendizaje Escolar	Literatura Norteamericana

Elaboración propia.  
Fuente: Resolución N° 513/03 M.E.C.T

**Cuadro 6:** Plan de Estudios: Profesorado en Matemáticas

1° AÑO	2° AÑO	3° AÑO	4° AÑO
Introducción a la Matemática	Geometría II	Álgebra III	<b>Práctica Profesional</b> Anual 6hs. semanales
Álgebra I	Análisis Matemático II	Didáctica	Análisis Matemático IV
Lengua y Comunicación	<b>Pedagogía</b> Cuatrimestral 6 hs. semanales	Taller II	Seminario
Álgebra II	Historia de la Matemática	<b>Didáctica de la Matemática</b> Anual	Optativa I

		4 hs. semanales	
Geometría I	Taller I	Geometría III	Optativa II
Análisis Matemático I	Física	Estadística y Probabilidad	Metodología de la Investigación educativa
	Análisis Matemático III		Instituciones Educativas
	Psicología Evolutiva. y Cultura del Sujeto que aprende		

Elaboración propia.  
Fuente: Resolución N° 085/01 M.E.C.T.

### 2.4.1 Formación profesional de los docentes

Una generalidad para entrar en la temática a estudiar es el conocimiento de la trayectoria formativa y profesional de los docentes que se entrevistaron.

En el cuadro que sigue a continuación se observa que son docentes con un amplio quehacer en la formación del nivel superior universitario y no universitario y en el nivel secundario, en cátedras de la formación específica y pedagógica didáctica.

#### **Cuadro de análisis 1:** Trayectoria formativa y profesional

Docente (abreviatura) Cátedra; Profesorado <sup>46</sup>	Trayectoria formativa y profesional
DP L y M 1 <sup>47</sup> Pedagogía en Letras y	Profesora en Ciencias de la Educación. Licenciada en Educación. Especialista en Currículum y Prácticas en Contexto (FLACSO); y en Didáctica y Currículum (UNaF.)

<sup>46</sup> Las abreviaturas aquí utilizadas, en las que se han descripto sus significados en las notas a pie de página, se repetirán en toda la extensión del escrito cuando se realicen: Cuadros de análisis, para de este modo evitar la redundancia.

<sup>47</sup> Docente de Pedagogía en el Profesorado de Lengua y Literatura y en el Profesorado en Matemática.

Matemática	<p>26 años en la docencia, jubilada en el sistema provincial. Profesora Adjunta de Pedagogía en el Profesorado en Historia; Letras y Matemática actualmente. Hasta el 2020 me desempeñe como profesora JTP en la cátedra de Psicología y cultura del Sujeto que aprende. Además, me desempeño como profesora de Pedagogía, Didáctica II y Didáctica III en la carrera de Psicopedagogía.</p>
DP G 2 <sup>48</sup> Pedagogía en Geografía	<p>Profesora Adjunta (Geografía); JTP (Letras) Profesora en Ciencias de la Educación y Licenciada en Gestión Educativa. Actualmente Maestranda Práctica Docente en la Universidad de Rosario. 33 años de antigüedad en la docencia. Jubilada del sistema provincial. Docente; Asesora Pedagógica y Orientadora Escolar en diferentes Instituciones Educativas de Nivel Medio; Docente del Nivel terciario no universitario, integrante de los Equipos Técnicos del Ministerio de Educación, como Capacitadora y Formadora. Es docente de la UNAF en: Pedagogía y Práctica Docente en los Profesorados de Lengua, Historia, Educación Especial y Geografía hace 10 años.</p>
D DEM 3 <sup>49</sup> Didáctica de la enseñanza Matemática	<p>Profesora de Nivel Medio en Matemática y Física Trabaja en Nivel Medio. Especialista en Didáctica y Currículum y en Docencia Universitaria, ambos posgrados cursados en la UNAF. En el nivel universitario se desempeñó como ayudante de primera, Jefe de trabajos Prácticos y profesora adjunta, la mayoría de ellos en la Facultad de Humanidades, Profesorado en Matemática, en las cátedras de: Geometría I (JTP ordinaria); actualmente en Geometría II (Adjunta a cargo) y Didáctica de la Matemática (Adjunta a cargo) desde que se incorporó la materia al plan de estudios.</p>
D DEL 4 <sup>50</sup> Didáctica de la enseñanza en Lengua y Literatura	<p>Profesora en Letras, Especialista en Didáctica y Currículum y Maestranda en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Todos cursados en la UNAF, algunos en cooperación con otras facultades de la República Argentina. Trabaja en la Facultad de Humanidades desde el año 2005.</p>
D DEG 5 <sup>51</sup> Didáctica de la enseñanza de la Geografía	<p>Profesora de Nivel Medio, Profesora universitaria y licenciada en Geografía. Perito Traductor Comercial y Técnico de portugués. Traductora de portugués (UNAF.) Doctora en Geografía (USaL.). Docente de la Carrera de Geografía (UNAF.) Directora de la E.P.E.S. N° 61 (Formosa-Capital) Actualmente Docente de las siguientes cátedras: Fundamentos de Economía, Geografía Urbana y Agraria, Geografía Económica y</p>

<sup>48</sup> Docente de Pedagogía en el Profesorado en Geografía.

<sup>49</sup> Docente de Didáctica de la Enseñanza en el Profesorado en Matemática

<sup>50</sup> Docente de Didáctica de la Enseñanza en el Profesorado en Lengua y Literatura

<sup>51</sup> Docente de Didáctica de la Enseñanza en el Profesorado en Geografía.

	Política Gral., y Didáctica Especial de la Geografía.
DC PE 6 <sup>52</sup> Coordinadora de Práctica de la Enseñanza en los 3 Profesorados	Prof. en Ciencias de la Educación con orientación en Psicología Educativa. Trabajó en el Nivel Terciario de la Escuela Normal; en diferentes Planes de Estudios, Circuitos de Formación. Jubilación del sistema provincial en 2017. 2006 inicia actividad docente en la FH de la UNaF., con el dictado de Didáctica y Práctica Profesional. Maestranda de la Maestría en Práctica Docente.
D PE M <sup>753</sup> Práctica de la Enseñanza en Matemática	Profesora en Matemática (UNaF) Especialista en Investigación Educativa en Matemática (UNNE). Magister en Enseñanza de la Matemática (UNNE) Doctorando del Doctorado en Enseñanza de las Ciencias con especialización en Matemática (UNICEN). Jubilada en el sistema provincial desde 2022. Trabaja en la UNaF desde el 2010. Cátedras que dicta: Introducción a la Matemática, Práctica Profesional, Seminario, Metodología de la Investigación Educativa en Matemática (Profesorado en Matemática) y la cátedra Matemática en el Profesorado en Biología.
D PE L y G <sup>854</sup> Práctica de la Enseñanza en Letras y Geografía	Profesora en Ciencias de la Educación y Licenciada en Gestión Educativa. Actualmente Maestranda Práctica Docente. Jubilada del sistema provincial. En el Nivel Medio fue profesora de Psicología, Filosofía y Metodología de las Ciencias; Asesora Pedagógica y Orientadora Escolar. Docente del Nivel terciario no universitario, integrante de los Equipos Técnicos del Ministerio de Educación, como Capacitadora y Formadora, actualmente integrante de la Dirección de Planeamiento Educativo, en el Departamento de Currículum y Orientación. Desde el año 2015 es docente de la UNAF en: Pedagogía y Práctica de la Enseñanza en los Profesorados de Lengua, Historia, Educación Especial y Geografía.

Elaboración propia (surge del cruzamiento de datos de las entrevistas. Ver anexos: Entrevistas)

Las docentes de las cátedras: Pedagogía y las de Práctica de la Enseñanza son jubiladas del Ministerio de Educación de la ciudad de Formosa<sup>55</sup>, sin embargo,

<sup>52</sup> Docente Coordinadora de Práctica de la Enseñanza en los Profesorados en: Matemática; Lengua y Literatura y Geografía.

<sup>53</sup> Docente de Práctica de la Enseñanza en el Profesorado en: Matemática.

<sup>54</sup> Docente de Práctica de la Enseñanza en los Profesorados en: Lengua y Literatura y Geografía.

<sup>55</sup> Los regímenes de jubilación en Provincia y Nación son diferentes, en provincia se jubilan con 25 años de antigüedad. En Nación el régimen de pasividades es por edad, en el caso de mujeres, desde los 65 y hasta los 70 años pueden acogerse a ese beneficio.

las que están a cargo de la Cátedra Didáctica Especial en los tres profesorados siguen en actividad.

En cuanto títulos de grado:

- la docente a cargo de Pedagogía en los Profesorados en Letras y Matemática es Profesora en Ciencias de la Educación y Licenciada en Educación;

- la docente a cargo de Pedagogía en el Profesorado en Geografía es Profesora en Ciencias de la Educación y Licenciada en Gestión Educativa;

- las docentes de Didáctica de la Enseñanza en Matemática, en Lengua y Literatura y en Geografía son a su vez:

✓ Profesora de Nivel Medio en Matemática y Física;

✓ Profesora en Letras y Profesora de Nivel Medio,

✓ Profesora universitaria y licenciada en Geografía;

- en cuanto a Práctica de la Enseñanza y Residencia Profesional:

✓ la docente Coordinadora en los tres profesorados es Profesora en Ciencias de la Educación con orientación en Psicología Educativa;

✓ la docente a cargo en el Profesorado en Matemática es Profesora en Matemática; y

✓ la docente a cargo en los Profesorados en Letras y Geografía es Profesora en Ciencias de la Educación y Licenciada en Gestión Educativa.

Todas tienen estudios de posgrado, terminados o en curso, afines con las cátedras que dictan, lo que daría un esbozo de su grado de compromiso, pues implica estar dispuesto a dedicar tiempo y esfuerzo para adquirir conocimientos y habilidades especializadas en la formación de futuros docentes, investigar, actualizarse constantemente, reflexionar críticamente sobre la práctica docente, en búsqueda de mejorar y perfeccionar las competencias didácticas y pedagógicas para poder brindar una formación de calidad.

Esto se clarifica cuando la Profesora Titular y Coordinadora de las Prácticas de enseñanza en los tres profesorados acota: “Todos los profesores de las Prácticas Profesionales somos investigadores comprometidos con los estudiantes, siempre les brindamos apoyo y guía para crecer, desarrollarse, adquirir

seguridad en sus haceres, adaptándose a sus necesidades individuales y fomentando un ambiente de aprendizaje favorable. Pero para eso debemos estar actualizados, leer libros, evaluar las nuevas tendencias y su aplicabilidad al contexto, esto significa hacer cursos, participar de jornadas, congresos, cursar posgrados. Estamos colaborando en la formación de personas, que a su vez participaran en la educación de otras personas, tamaña responsabilidad. Debemos ser profesionales reflexivos”

Y retomemos aquí, esto que dice la docente de ser “profesionales reflexivos”, para pensarlo en el sentido de agente activos de la construcción del saber profesional porque no hay estrategias preestablecidas, sino que las construyen a medida que surge una necesidad concreta, ya que poseen habilidades personales para la investigación, el análisis, la reflexión y la creación, porque tienen una formación de base que los habilita para ello, se han formado, se han capacitado. Su trabajo tiende a ser creativo, dinámico, innovador y comprometido. La práctica de la enseñanza se vuelve praxis, en el sentido aristotélico del término. La reflexión sobre la enseñanza y las propias prácticas docentes trae el componente ético (cuando la docente dice: “...estamos colaborando en la formación de personas, que a su vez participaran en la educación de otras personas, tamaña responsabilidad...”). Así, la dimensión humana y ética de la educación se muestra con su valor ético para el docente que analiza, reflexiona, decide y actúa (Domingo A., 2021).

Claramente sientan su posición – desde la palabra, la observación de algunas de sus clases y desde sus planificaciones, porque se ha tenido acceso a ellas – de docentes críticos-reflexivos, teniendo en cuenta que la enseñanza supone fuertes conflictos y procesos de toma de decisiones, no es tan solo pensar en medios para lograr fines que no se cuestionan. La formación se vuelve más compleja, más profunda y menos técnica, pero profundamente más humana. (Schón, 1987).

Un dato a tener en cuenta, -y que tiene relación con lo expresado anteriormente- se podría decir, “de color”<sup>56</sup> es que la conformación de las nueve cátedras, es decir, los cargos de: Titulares, Adjuntas y Jefes de Trabajos Prácticos están integradas en su totalidad por mujeres (más allá que no se haya entrevistado al plantel completo de cada cátedra, y que los cargos docentes no estén cubiertos en su totalidad en esas cátedras, esta información surge de las entrevistas a las profesoras, y se corrobora con datos de la Dirección de recursos Humanos de la UNaF.); situación que se repite en la mayoría de los espacios curriculares del campo pedagógico didáctico en la Facultad de Humanidades de la UNaF., y que llama la atención para reflexionar, quizás en posteriores investigaciones sobre el rol de la mujer en la docencia universitaria, particularmente en las carreras de Profesorados universitarios y terciarios, donde se podrían repetir aquellos patrones socioculturales del siglo pasado que le otorgaban el atributo supuesto de ser las más aptas para ejercer ese rol por, entre otras cosas, poseer una afinidad emocional y social que generara confianza y empatía con los estudiantes posibilitando que se produzca la enseñanza. Sobre este tema existen vastos escritos, particularmente haciendo énfasis el nivel primario, pero que podríamos correlacionarlo con el nivel objeto de estudio, ya que apunta a la formación de futuros formadores (Cammarota, 2021)<sup>57</sup>.

---

<sup>56</sup> "Dato de color" se utiliza para referirse a un detalle interesante o curioso, y en este caso en particular, a información adicional sobre una situación que puede redundar en investigaciones a futuro, en un contexto donde la perspectiva de género ocupa un lugar irreductible.

<sup>57</sup> La docencia ha sido históricamente un campo en el que las mujeres han tenido una mayor presencia debido a diversos factores socioculturales. Tradicionalmente fueron las encargadas de la educación de los niños en el hogar, lo que favoreció que se les considere más capacitadas para desempeñar roles de enseñanza. Esto se debe a estereotipos de género arraigados que asignan a las mujeres la responsabilidad de cuidado y educación de los más jóvenes. Además, la docencia ha sido vista como una profesión compatible con las tareas domésticas y familiares, lo que ha supuesto una atracción especial para las mujeres que buscan un equilibrio entre trabajo y vida personal. Otro factor es la mayor afinidad social y emocional que se atribuye a las mujeres, ya que se considera que pueden establecer una mejor relación de confianza y empatía con los estudiantes. Esta idea se ha perpetuado a lo largo del tiempo (Cammarota, 2021).

## 2.5. Visión de los Directores de Carrera<sup>58</sup> respecto al ingreso y permanencia de los estudiantes en los profesorados en: Matemática; Letras y Geografía

Aquí, cabe destacar la importancia de los Directores de Carreras, su rol y función en la Facultad de Humanidades, y particularmente en los profesorados que se están estudiando en esta investigación, por ello es que se los ha consultado, por sus conocimientos a nivel general y particular de las carreras que dirigen.

Cabe destacar su predisposición e interés para con el trabajo y su solicitud de poder leer las conclusiones a las que se aborda, en pos de mejorar sus prácticas de ser necesario, tanto individual como colectivamente con los colegas.

El Estatuto de la Universidad Nacional de Formosa<sup>59</sup> en su Capítulo VI: Directores de Carrera; indica:

“Artículo 72º: Los Directores de Carreras serán designados por el término de dos (2) años por el Consejo Directivo de la Facultad de que dependa el área de estudio.

Artículo 73º: Se requerirá para ser designado Director poseer título de grado universitario reconocido en la especialidad de la carrera. Artículo 74º: Los Directores de Carrera son los responsables del dictado e implementación de los planes curriculares en el área de su competencia.

Artículo 75º: Corresponde al director de Carrera: a) Supervisar la actividad docente de la carrera. b) Asesorar a docentes y estudiantes sobre incumbencias, perfiles profesionales, metodología de estudio y cuestiones académicas de la carrera en que fue designado. c) Controlar el cumplimiento de las obligaciones estatutarias y reglamentarias por parte de docentes y estudiantes de la carrera”.

---

<sup>58</sup> Directores de carreras: en su quehacer como conductores, coordinadores de los profesorados que se estudian en esta investigación.

<sup>59</sup> Resolución UNaF. N° 0669/95. Resolución M.C.E N° 198/9. Resolución M.C.E N° 665/97 Resolución M.E. N° 595/2000.

A continuación, en el Cuadro de análisis 2, su mirada respecto al ingreso y permanencia de los estudiantes de los tres profesorados, en aspectos que tienen que ver con la preparación previa a la universidad (es decir, las herramientas que le ha brindado en este caso la educación secundaria) y las razones que ellos consideran obstaculizan su transitar como educandos en el nivel superior, también se los interroga acerca de las demandas que plantean los estudiantes en su trayectoria de formación, en cuanto a temores, dificultades, conflictos, necesidades.

Sus opiniones son de utilidad para poder analizar las trayectorias formativas en cuanto a cómo se introducen a la vida universitaria los estudiantes, y como en ocasiones la permanencia se ve obstruida por percances que no logran superar sin la colaboración y escucha de los que dirigen la carrera, cuando se preocupan<sup>60</sup> y ocupan<sup>61</sup> de las problemáticas que suceden.

Se considera que allí radica la relevancia de los directores de cada una de las carreras que se abordan en esta investigación, en el compromiso y la empatía para hacerse cargo de lo que acontece con los actores institucionales, y actuar como mediadores, ya sea con las autoridades (Rector, Decano, Secretario académico, entre otros), los profesores o los estudiantes.

---

<sup>60</sup> Preocuparse está más relacionado con suposiciones que la mente realiza con el objetivo de prepararse ante un peligro, ya sea real o no.

<sup>61</sup> Ocuparse significa poner en práctica recursos y soluciones, actuar, sobre una situación real, vivida, que nos aqueja.

**Cuadro de análisis 2:** Mirada respecto a la situación de ingreso y permanencia de los estudiantes

	<b>DIRECTORA PROF. MATEMATICA (DM)</b>	<b>DIRECTOR PROF. LETRAS (DL)</b>	<b>DIRECTORA PROF GEOGRAFIA (DG)</b>
<b>Visión sobre ingresantes respecto a su preparación previa.</b>	Los estudiantes ingresan con muchas falencias, en especial la falta de contenidos dados en la escuela secundaria. La interpretación de consignas, la resolución de problemas, son básicos para lograr un aprendizaje significativo en nuestra área, y están muy ausentes en nuestros ingresantes.	No puedo pensar en un grupo homogéneo en cuanto a fortalezas y debilidades, sino que hay a veces notables diferencias entre ellos. Muchos vienen motivados y con saberes previos sobre todo en el campo de la literatura, otros con muchas carencias, más que nada en los estudios sobre el lenguaje, por eso les cuesta aprobar Gramática en primer año, ya que hace muchas décadas que no se enseña adecuadamente la gramática estructural en el sistema educativo, ni en primaria ni en secundaria. Se dejó de lado por otros enfoques que no contribuyeron a un mayor conocimiento acerca del funcionamiento de la lengua.	La mirada que tengo respecto a la preparación previa, este año me sorprendió, porque recibimos estudiantes muy participativos, seguros de la carrera que eligieron, en las propuestas de trabajo del cursillo introductorio cuando hablábamos de técnica de estudios sabían de lo que estábamos hablando y brindaban aportes acerca de algunas técnicas de estudio que habían puesto en práctica en el trayecto de la escuela secundaria. Los estudiantes que recibíamos antes de la pandemia, se mostraban más tímidos, con poca participación oral, ingresan con poca experiencia o prácticas de expresión oral individual y grupal
<b>Razones de que los estudiantes inicien sus estudios en las condiciones que Ud. describe</b>	Tiene que ver en que no existe una real articulación entre la escuela secundaria y la universidad. Existe un abismo entre ellas, muy difícil de mejorar. Por ello, no aprueban ni regularizan las asignaturas básicas de 1er año: Introducción a la Matemática y Álgebra I, y deben recurrirlas al año siguiente.	Un currículo que no ayuda a desarrollar las capacidades para una mejor comprensión de la lengua escrita y su empleo en formatos de escritura.	La falta de expresión oral individual y grupal creo que en las escuelas secundaria experimentan poco la expresión oral grupal, si bien se trabaja la expresión oral pero no a través de las exposiciones orales que impliquen una exposición ante la comunidad educativa, esto hace que algunos estudiantes se

			comporten de una manera ante sus pares y ante un conjunto de personas ajenas al grupo, tengan otras actitudes.
<b>Demandas de los estudiantes a lo largo del trayecto de formación</b>	Las demandas que expresan los estudiantes a lo largo del trayecto de formación son las siguientes: clases de apoyo y de consulta en materias del campo disciplinar; asistencia del Gabinete Psicopedagógico de la Facultad para ayudarlos a afrontar los exámenes finales y las exposiciones orales.	En primer lugar, la falta de saberes previos para abordar el análisis morfo sintáctico que los lleva a rendir en repetidas oportunidades para aprobar Gramática. En segundo lugar, imperfecciones en el armado de las correlativas que últimamente se han corregido gracias a la modificación aprobada por el CD de Humanidades.	Las demandas de los estudiantes cuando llegan a cuarto año, al cursar Práctica es que se incorporen talleres vinculados al campo profesional desde el primer año de formación.

Elaboración propia (surge del cruzamiento de datos de las entrevistas. Ver anexos: Entrevistas)

Entonces, por lo expresado en la entrevista (Cuadro de análisis 1), la Directora de carrera acota que existen varias razones por las cuales los estudiantes pueden ingresar al Profesorado en Matemáticas con falencias.

Aquí algunas posibles explicaciones:

1. Deficiencias en la enseñanza de matemáticas en la escuela secundaria: La calidad de la educación matemática recibida en la escuela puede variar significativamente, y algunos estudiantes pueden haber tenido profesores poco capacitados o métodos de enseñanza inadecuados.
2. Falta de motivación e interés: La matemática suele considerarse una materia difícil y abstracta, lo que puede desmotivar a los estudiantes. Esta falta de interés puede afectar su nivel de comprensión y desempeño en la materia.

3. Dificultades de aprendizaje no detectadas: Algunos estudiantes pueden tener dificultades de aprendizaje específicas en matemáticas, que no han sido identificadas ni atendidas durante la escuela secundaria.
4. Desconexión entre los contenidos matemáticos y su aplicación práctica: Muchos estudiantes tienen dificultades para comprender cómo aplicar los conceptos matemáticos en situaciones reales y resolver problemas. La falta de ejemplos y ejercicios prácticos durante la educación secundaria puede contribuir a esta dificultad.
5. Sistema educativo centrado en la memorización en lugar de la comprensión: En algunos casos, los estudiantes pueden haber aprendido la matemática de manera superficial, enfocándose en la memorización de fórmulas y procedimientos en lugar de comprender los conceptos y razonamientos detrás de ellos.

Para abordar estas falencias, es necesario implementar mejoras en la enseñanza de las matemáticas en la escuela secundaria, promoviendo una combinación de comprensión conceptual y aplicación práctica en la resolución de problemas. También es importante brindar formación y apoyo continuo a los futuros profesores de matemáticas, para que puedan desarrollar estrategias efectivas de enseñanza y ayudar a sus estudiantes a superar estas dificultades. Todo lo aquí expuesto, deriva de la entrevista realizada a la directora de carrera.

En el Profesorado en Letras (también estas aseveraciones derivan de la entrevista al Director de Carrera), las razones por las que los estudiantes ingresan con carencias en el campo de la literatura y los estudios sobre el lenguaje serían:

1. Falta de énfasis en la enseñanza de gramática estructural: En muchas instituciones educativas, especialmente en primaria y secundaria, se ha dejado de enseñar de manera adecuada la gramática estructural. Se ha puesto más énfasis en otros enfoques de enseñanza que no contribuyen al conocimiento profundo del funcionamiento de la lengua. Esto impide que los estudiantes adquieran una base sólida en gramática y les

dificulta aprobar asignaturas como Gramática en primer año de profesorado.

2. Cambios en los planes de estudio: A lo largo de las décadas, los planes de estudio han sufrido cambios significativos. En algunos casos, se han reducido las horas dedicadas a la enseñanza de la gramática y se han enfocado más en otras áreas de estudio. Esto puede dejar a los estudiantes con carencias en el campo de la literatura y los estudios sobre el lenguaje.

3. Falta de actualización docente: Muchos profesores que enseñan literatura pueden no estar actualizados en cuanto a los avances en los estudios sobre el lenguaje. Esto puede llevar a un déficit en la enseñanza de la gramática y a una falta de conocimiento por parte de los estudiantes.

Es importante destacar que esta situación no es generalizada en todas las instituciones educativas ni en todos los estudiantes de profesorado en literatura. Sin embargo, sí puede ser observada en muchos casos debido a los factores mencionados anteriormente. Es fundamental que se realicen esfuerzos para mejorar la enseñanza de la gramática y formar a profesores actualizados en el campo de la literatura y los estudios sobre el lenguaje.

En lo que hace al Profesorado en Geografía, algunas razones por las que los estudiantes pudieron mostrar timidez y poca participación oral antes de la pandemia, así como tener poca experiencia en expresión oral individual y grupal habrán sido, entre otras:

1. Falta de confianza: la geografía puede ser un campo académico que requiere un elevado nivel de conocimiento y comprensión espacial. Los estudiantes pueden carecer de confianza en sus habilidades y conocimientos, lo que los lleva a mostrarse tímidos y reacios a participar en discusiones orales.

2. Enfoque tradicional de enseñanza: es decir que se centran en la transmisión de conocimientos de forma pasiva, donde los estudiantes

son receptores pasivos de información. Esto puede limitar las oportunidades de práctica en expresión oral y promover la timidez.

3. Miedo al error: en lo que hace a cometer errores al hablar en público. Temen ser juzgados o ridiculizados por sus compañeros o incluso por el profesor. De este modo evitan participar en actividades orales.

4. Falta de exposición previa: Algunos estudiantes pueden no haber tenido muchas oportunidades previas para practicar la expresión oral en entornos académicos o grupales. Esto puede deberse a deficiencias en programas educativos anteriores o a la falta de oportunidades de participación en actividades extracurriculares.

Es importante destacar que estos desafíos se superan con estrategias y enfoques pedagógicos adecuados, y que por lo acotado por la Directora de Carrera, sucedió en el año 2022, pospandemia. Los profesores de geografía pueden implementar métodos de enseñanza participativos, fomentar un ambiente de seguridad y apoyo, y brindar oportunidades estructuradas para la práctica de la expresión oral individual y grupal. Esto ayuda a los estudiantes a desarrollar confianza, adquirir habilidades de comunicación y superar su timidez. Evidentemente, todo lo ante expresado sucedió, ya que los estudiantes se mostraban confiados, con ganas de participar y aportar, en un contexto donde se sentían contenidos y escuchados.

Siguiendo con la temática, y de acuerdo a lo aportado por los directores de carrera entrevistados, algunas razones por las cuales puede no existir una real articulación entre la escuela secundaria y la universidad en relación a las asignaturas dictadas en las carreras de Profesorado de Matemática, Geografía y Letras. son las siguientes:

1. Diferencia en los enfoques educativos: La escuela secundaria suele estar más centrada en la adquisición de conocimientos y habilidades básicas, mientras que la universidad busca generalmente el desarrollo de habilidades analíticas y críticas. Esto puede generar una brecha en el nivel de exigencia y enfoque en las asignaturas.

2. Dificultad de adaptación: Los estudiantes pueden enfrentar dificultades para adaptarse al cambio de metodologías de enseñanza y a la mayor autonomía requerida en la universidad. Esto puede afectar su desempeño en asignaturas consideradas como base para su formación académica.
3. Falta de continuidad en la enseñanza: Es posible que existan lagunas en la formación de los estudiantes durante su paso por la escuela secundaria, lo que impide que estén preparados adecuadamente para enfrentar las exigencias de las asignaturas universitarias.
4. Desconexión entre los contenidos educativos: Puede haber falta de alineación entre el currículo de la escuela secundaria y el de la universidad, lo que dificulta la transición y comprensión de los conceptos.

Para mejorar esta situación, es importante que se promueva una mayor colaboración y comunicación entre los docentes de ambos niveles educativos. Además, se pueden implementar programas de tutorías o cursos de nivelación como refuerzo para los estudiantes que enfrenten dificultades en asignaturas básicas, como lenguas y matemáticas. Asimismo, se podría trabajar en la revisión y actualización de los currículos para garantizar una mejor articulación entre los contenidos y exigencias educativas.

Porque es sabido que cuando hay un currículo que no ayuda a desarrollar las capacidades para una mejor comprensión de la lengua escrita y su empleo en formatos de escritura, pueden surgir consecuencias negativas, como ser:

1. Baja comprensión lectora: Si el currículo no está diseñado para mejorar la comprensión de la lengua escrita, los estudiantes pueden tener dificultades para entender textos complejos, lo que afectará su desempeño académico y su capacidad para adquirir conocimientos de manera autónoma.
2. Escasa capacidad de expresión escrita: Sin un currículo que promueva el empleo de diferentes formatos de escritura, los estudiantes pueden tener dificultades para expresarse adecuadamente por escrito, limitando

su comunicación efectiva y su habilidad para participar en actividades académicas y laborales.

3. Falta de habilidades de análisis y síntesis: La lengua escrita es fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad de analizar información compleja. Sin un currículo adecuado, los estudiantes pueden carecer de estas habilidades, lo que afectará su capacidad para comprender y evaluar diferentes textos.

4. Dificultades en el aprendizaje de otras materias: la lengua escrita es necesaria en todas las áreas del conocimiento. Si el currículo no enfatiza su desarrollo, los estudiantes pueden tener dificultades para aprender y comprender otras materias, ya que gran parte de los contenidos se presentan en forma escrita.

5. Limitaciones en el desarrollo personal y profesional: Una buena comprensión de la lengua escrita y habilidades de escritura sólidas son necesarias para el desarrollo personal y profesional. Sin un currículo que promueva su desarrollo, los estudiantes pueden enfrentar obstáculos en su futuro académico y laboral, ya que estas habilidades son fundamentales en muchos aspectos de la vida.

En resumen, cuando el currículo no ayuda a desarrollar las capacidades de comprensión de la lengua escrita y su empleo en diferentes formatos de escritura, los estudiantes pueden experimentar limitaciones en su aprendizaje, expresión y desarrollo personal y profesional. Es fundamental contar con un currículo que promueva el desarrollo de estas habilidades para forjar una educación de calidad.

En lo referente a la demanda de los estudiantes respecto al trayecto de formación. En el Profesorado en Matemática solicitan:

- clases de apoyo y de consulta para profundizar en los temas que están estudiando y resolver dudas específicas que puedan tener. Esto les permite obtener una mejor comprensión de los contenidos y mejorar su rendimiento académico;

- por otro lado, la asistencia al Gabinete Psicopedagógico de la Facultad es requerida para ayudarlos a enfrentar el estrés y la presión asociados a los exámenes finales y las exposiciones orales. Estas instancias suelen generar ansiedad y nerviosismo en los estudiantes, por lo que recibir apoyo psicopedagógico puede ser de gran utilidad para manejar estas situaciones de manera más efectiva.

En resumen, estos estudiantes demandan clases de apoyo y consulta para mejorar su rendimiento académico, así como el apoyo del Gabinete Psicopedagógico para enfrentar de manera adecuada los desafíos académicos y emocionales que se presentan en el trayecto de formación.

En el Profesorado en Letras:

- los estudiantes manifiestan tener dificultades en el análisis morfo sintáctico y rendir en repetidas oportunidades para aprobar Gramática, debido a la ausencia de saberes previos. Esto se refiere a que no poseen los conocimientos fundamentales necesarios para comprender y aplicar las reglas y conceptos relacionados con la estructura y el funcionamiento de las palabras y las oraciones.

El análisis morfo sintáctico requiere tener claridad sobre la morfología y la sintaxis de una lengua, es decir, conocer las formas y funciones de las palabras, así como las relaciones gramaticales que se establecen entre ellas en una oración. Sin estos conocimientos básicos, los estudiantes pueden tener dificultades para identificar y comprender las estructuras gramaticales de las oraciones, lo que afectará su capacidad para analizarlas adecuadamente.

Se menciona que, gracias a la modificación aprobada por el CD de Humanidades, estas imperfecciones han sido corregidas. Esto sugiere que se han realizado cambios en el plan de estudios o en la metodología de enseñanza de Gramática, con el fin de mejorar la forma en la que se aborda el análisis morfo sintáctico y las correlativas. Estos cambios podrían estar destinados a proporcionar a los estudiantes los saberes previos necesarios y a mejorar el

armado de las correlativas, lo que ayudaría a reducir las dificultades y mejorar el rendimiento en esta área.

En el Profesorado en Geografía, existen varias razones por las cuales los estudiantes demandan que se incorporen talleres relacionados con el campo de la práctica desde el primer año de formación en el Profesorado de Geografía. A continuación, se mencionan algunas de ellas:

- Preparación temprana: consideran que, al involucrarse desde el primer año en talleres prácticos relacionados con su futura profesión, podrán adquirir habilidades y conocimientos específicos de manera anticipada. Esto les permitirá tener una mejor preparación y comprensión de las tareas y responsabilidades que deberán asumir en la práctica.
- Vinculación teoría-práctica: Los talleres vinculados al campo de la práctica les permiten experimentar y aplicar de manera concreta los conocimientos teóricos adquiridos en el aula. Esto facilita la comprensión de los conceptos y teorías geográficas, ya que pueden observar y analizar fenómenos reales durante su formación inicial.
- Desarrollo de habilidades profesionales: Al tener la oportunidad de participar en talleres relacionados con la práctica desde el principio de su formación, pueden desarrollar habilidades para desempeñarse de manera eficiente en su futura profesión. Estos talleres les permiten practicar técnicas y metodologías de investigación geográfica, utilizar herramientas cartográficas y tecnológicas, entre otros aspectos importantes para su desempeño profesional.
- Mayor experiencia de campo: Al incorporar talleres prácticos desde el primer año, tienen la posibilidad de realizar salidas de campo y visitas a lugares de interés geográfico. Esto les brinda una experiencia directa con el entorno, lo cual es fundamental para su formación.

En resumen, los estudiantes demandan talleres vinculados al campo de la práctica desde el primer año de formación en el Profesorado de Geografía, con

el fin de tener una mejor preparación, integrar la teoría con la práctica, desarrollar habilidades profesionales y adquirir experiencia de campo desde el inicio de su formación.

## CAPÍTULO 3: MÉTODOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA FACULTAD DE HUMANIDADES DE LA UNAF

Este Capítulo aborda los métodos de enseñanza – aprendizaje en la Facultad de Humanidades de la UNaF desde las perspectivas de los docentes y los Directores de Carrera, y la mirada de los estudiantes en los Profesorados en: Geografía, Matemática y Letras.

Obviamente que la praxis concreta, va acompañada de marcos teóricos que la sustentan.

### **3.1. Contextualización**

Retomando el marco teórico en cuanto a métodos de enseñanza-aprendizaje, Colunga Santos, S. y García Ruíz, J. (2005), los definen como el sendero a seguir en la realización del proceso de enseñanza-aprendizaje para que, haciendo uso del contenido, los estudiantes alcancen el objetivo, conformándose en el elemento más dinámico de este proceso que concreta la relación de los sujetos en cada eslabón por los que hace camino.

Tomando los aportes de esos autores Montes de Oca Recio, N. y Machado Ramírez, E. (2011) añaden que los métodos de enseñanza-aprendizaje se diferencian de las estrategias docentes por su carácter práctico y operativo, mientras estas últimas se identifican por su carácter global y de coordinación de acciones a mediano y largo plazo. Entonces, las estrategias docentes tienen mayor alcance que los métodos de enseñanza-aprendizaje, y como parte de la estrategia docente se debe seleccionar los métodos que implican acciones productivas en el aprendizaje para alcanzar los objetivos.

Todo lo antes expresado es confuso en la práctica, porque no siempre es posible precisar las fronteras que separan las estrategias docentes de los métodos de enseñanza-aprendizaje, ni de estos con las técnicas y los procedimientos que componen un método. Es decir, aunque ligados íntimamente, no son lo mismo, y es lo que se pretende en este trabajo de tesis, clarificar esas diversidades en los conceptos con el análisis de las entrevistas y observaciones de clases.

Entre los métodos de enseñanza-aprendizaje reconocidos por la Didáctica y que deben estar en el epítome de los docentes, se encuentran: el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en proyectos, el método de casos, las simulaciones dramatizadas con tecnologías, el método de situación, las discusiones, las dinámicas de grupo y el aprendizaje colaborativo en el aula, entre otros. Todos pueden armonizar con técnicas participativas, analogías, demostraciones, mapas conceptuales, gráficos, para favorecer el desarrollo de las actividades formativas.

En los apartados que siguen de este capítulo se analizarán los métodos de enseñanza aprendizaje que se utilizan en las prácticas de aula de los profesorado en Geografía, Letras y Matemática desde la visión de los docentes; los directores de Carreras (que en conjunto participaron de una entrevista grupal virtual a los efectos de aportar a la labor de investigación); y los estudiantes.

### **3.2. Perspectivas de los Docentes y los Directores de Carreras**

En las observaciones de clases (virtuales) que se han realizado se pudo visualizar la primacía de la utilización en las prácticas de aula, del aprendizaje basado en problemas, las discusiones, el método de casos, seguidos de las dinámicas de grupos y el aprendizaje colaborativo mediante técnicas participativas.

Un ejemplo concreto es cuando en una clase de Didáctica especial de la matemática, los estudiantes reciben de parte de la docente un problema sobre geometría en el que deben encontrar las dimensiones de una casa usando diferentes métodos matemáticos. Entonces trabajan en equipo (se arman grupos en zoom diferenciados) para analizar el problema, poner en claro las fórmulas necesarias y discutir soluciones antes de mostrar sus resultados.

Otro ejemplo es el de Didáctica especial de la Geografía, donde los estudiantes reciben un problema que causa daños al medio ambiente en el que deben diseñar una propuesta para investigar cómo diferentes factores de ese perjuicio afectan el crecimiento de las plantas. Ellos trabajan en grupo para planificar y

efectivizar la propuesta, recopilar datos, analizar los resultados y presentar sus conclusiones.

En una de las clases de Pedagogía en el Profesorado en Letras, los estudiantes reciben un problema creativo planteado desde un poemario en el que deben diseñar la tapa para un futuro libro que transmita un mensaje respecto a las tradiciones de la formación docente, contenido específico del Programa de la cátedra. Los estudiantes trabajan individualmente para explorar diferentes técnicas artísticas, experimentar con materiales y, presentar el trabajo finalizado junto con una reflexión sobre su proceso creativo y la relación con el contenido específico de la materia.

En el cuadro de análisis que sigue, se observa como los docentes y directores de carrera puntualizan como significativos los talleres de experiencias y la metodología de la resolución de problemas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

**Cuadro de análisis 3: Puntos de vista de Docentes (Do) y Directores de carrera (Dc) respecto a la enseñanza y el aprendizaje**

	<b>Dc y Do Mat.</b>	<b>Dc y Do Letras</b>	<b>Dc y Do Geografía</b>
<b>Propuestas</b>	Para mejorar la formación propondría afianzar y mejorar las clases de apoyo en materias claves y difíciles para los alumnos, en especial las de los primeros años. Dichas clases de apoyo y consulta que sean dadas por profesores preparados.	Un taller de Gramática estructural básica hasta que los estudiantes adquieran las habilidades necesarias que despejen sus temores sobre esta cátedra.	Para la modificación del plan de estudios: desde 2do año se incorporen los talleres de experiencia de la práctica, que permita a los estudiantes llegar a 4to año con mayor certidumbre de las actividades que se realiza en las en las instituciones educativas de la provincia, eso incluiría conocer y vivenciar las políticas educativas provinciales.
<b>Puntos de vista comunes o diversos (heterogéneos) entre los docentes sobre la enseñanza.</b>	En nuestra carrera, en general, todos los profesores del campo disciplinar tenemos la misma visión sobre la enseñanza. Se fueron incorporando	Son obviamente diversos porque parten de posicionamientos ideológicos y paradigmas científicos muchas veces opuestos.	Diversos entre el docente referido a la enseñanza, algunos ofrecen posibilidades e innovaciones, como ser <u>trabajar con diferentes dispositivos</u>

	programas diversos con la computadora, distintos softwares que mejoran el proceso de enseñanza-aprendizaje.		<u>que ayudan a construir conocimientos a partir de la resolución de problemas</u> , cuando tenemos otros que siguen trabajando con la pregunta y la respuesta. Hay que ofrecerles actividades que ayuden a reflexionar sobre situaciones de la vida cotidiana.
<b>Puntos de vista comunes o diversos (heterogéneos) sobre la forma de trabajar con los estudiantes.</b>	Hay asignaturas que se prestan más. Por ejemplo, que a través de la <u>resolución de problemas se vayan construyendo los nuevos contenidos</u> , y otras se dan de manera tradicional, primero la teoría y luego la práctica. Los alumnos varias veces se quejan que en el área pedagógica se repiten contenidos en varias materias.	Si observamos los proyectos de cátedra nos encontramos con muchos lugares comunes, pero sabemos que lo que importa es el modo de relacionarnos con ese estudiante, el nivel de acercamiento que seamos capaces de establecer, de comprensión de los contextos de aprendizaje y de las limitaciones que determinan sus logros y también sus fracasos.	<u>Diversas: algunos profesores se ocupan de innovar y proponer estrategias para mejorar la calidad de los saberes en los estudiantes</u> , otro sector de la misma manera que hace 20 años atrás. Lo diferente que puedo señalar es que en varias cátedras se ha implementado el uso de QGIS (es un Sistema de Información Geográfica profesional), para la elaboración de la cartografía, el Corel DRAW (es un software de diseño gráfico profesional esencial para la creación de gráficos y diseños de página), los apuntes de las cátedras se han digitalizado, las bibliografías universitarias básicas han renovado, sin embargo todavía existen cátedras que tiene las bibliografías digitalizadas y los trabajos prácticos son los mismos.
<b>Los sistemas tutoriales colaboraron en el aprendizaje de los</b>	Considero que los sistemas tutoriales son fundamentales. Además, podrían incrementarse con	No puedo evaluarlos por carecer de esa información, pero aplaudo todo aquello que apunte la tarea de	Si, sostengo que los sistemas tutoriales ayudan a disminuir la deserción de los estudiantes porque es

<b>estudiantes y en evitar la deserción.</b>	alumnos avanzados de la carrera y como era hace años en nuestra Universidad, que sean contratados como Auxiliares de segunda. Esto evitaría más la deserción.	nuestros estudiantes.	el complemento de un docente, todo aquellos que por alguna razón el estudiante no comprendió o el docente no explicó claramente, los estudiantes encuentran apoyo allí.
--	---	-----------------------	---

Elaboración propia (surge del cruzamiento de datos de las entrevistas. Ver anexos: Entrevistas)

Se ha visto que tanto en las observaciones como en las entrevistas a docentes y Directores de carreras hay primacía en la utilización del aprendizaje basado en problemas, ya sea como una expresión de deseo, o como una concreción en el aula.

Tengamos en cuenta que tanto en las asignaturas: Didáctica especial, como así en Práctica de la Enseñanza, es una metodología que los docentes tratan de implementar para generar aprendizajes significativos, más allá de usar otros métodos.

Al preguntarles sobre puntos de vistas comunes o divergentes acerca de la enseñanza, en general acotan que más allá de posicionamientos ideológicos, tienen una mirada común respecto a la enseñanza que se relaciona con el trabajo compartido, con generar aprendizajes significativos que redundan en reformular los contenidos de los programas de cátedras, incorporando innovaciones y nuevas tecnologías, como así construir conocimientos con base en la resolución de problemas.

En cuanto a los puntos de vista comunes o divergentes sobre la forma de trabajar con los estudiantes, en los procesos de aprendizajes responden que hay bastantes asignaturas que a través de la resolución de problemas van construyendo los nuevos contenidos, y otras, las menos, se dan de manera tradicional, primero la teoría y luego la práctica. Agregan que los profesores están prestos a innovar y proponer estrategias para mejorar la calidad de los saberes en los estudiantes, y otro sector de la misma manera que hace veinte años atrás. Es decir, la pugna de lo tradicional versus la construcción, la innovación, la transformación en educación. También reconocen como

portadores de aprendizajes significativos a los casos y al trabajo grupal, compartido con otros.

Litwin (2016) acota que el aprendizaje basado en problemas es una estrategia de enseñanza en la que se manifiestan y solucionan problemas del mundo real. El docente tiene como tarea seleccionar situaciones problemáticas y orientar a los estudiantes para que analicen el problema con la mayor amplitud y significatividad posible para llegar a una resolución o conclusión. Son los estudiantes los que tienen que vislumbrar el problema y sus alcances y planear los pasos necesarios para su resolución. Es necesario que el problema sea desafiante como para interesar, pero también debe ser posible de ser abordado. Los docentes deben encontrar el modo de adecuar el problema a las posibilidades cognitivas de los estudiantes. Esta estrategia les permite que encuentren con facilidad la relación de los conocimientos científicos con la vida real. La antigua pregunta: “¿Para qué tenemos que estudiar y aprender esto?” encuentra en esta estrategia una respuesta rápida para el docente. Resolver problemas usando conocimientos noveles permite dar sentido a esos conocimientos por lograr.

Esta estrategia se utiliza en diferentes disciplinas, y no sólo en matemática, tales como las que se encuentran en el campo de las ciencias sociales o las experimentales. Por eso, es destacable que los científicos hayan generado avances en las diferentes ciencias, toda vez que identificaron problemas y procedieron a resolverlos. Esto hace que se reconozca el valor del método por sobre las estrategias de enseñanza.

En muchas ocasiones las situaciones problemáticas son confusas y difíciles para los estudiantes, no poseen información suficiente, y cuando la reúnen el problema cambia o se reorienta, entonces deben identificar lo que saben, y lo que precisan saber, lo que los lleva a evaluar si la información que tienen es la necesaria para finiquitar el inconveniente. En esos procesos evaluativos pueden reformular el problema y formular caminos alternos para la resolución. La estrategia se resumiría en los siguientes pasos: comprensión del problema,

elaboración de un plan, puesta en marcha del plan y reflexión o evaluación (Litwin: 99-100).

En este sentido, y siguiendo a Litwin, si se comprende que el docente es quien diseña el currículo, su primera tarea consiste en identificar los temas relevantes del mismo. Es decir que lo que hace es tratar de identificar los temas del currículo, expandirlos al relacionarlos con los temas del debate diario y construir el problema para la enseñanza. Estas tareas son inseparables a una práctica profesional. Se trata de armar, desarmar y volver a armar el currículo acorde con lo que es significativo enseñar y aprender, asumiendo decisiones autónomas y responsables. Los docentes al diseñar los problemas deberán estudiar cuáles son los contenidos que se podrán abordar para el tratamiento del problema, y cuáles serán los materiales que se les brindará a los estudiantes, las recomendaciones de fuentes, indicaciones en torno a recursos que consideren pertinentes para poder resolver el problema. El trabajo en grupo o de pares hará que se trate el problema en un nivel más profundo. La evaluación de las resoluciones y del esfuerzo de los estudiantes será motivo de ayuda o aliento para favorecer mejores tratamientos por parte del docente, que actuará como estímulo.

Para comprender mejor lo antes expuesto, podemos decir que cuando hablamos del aprendizaje basado en problemas, decimos que se trabaja en grupos pequeños con un profesor. El punto de partida es una situación/problema. Una vez que los estudiantes la analizan, formulan preguntas y/o generan hipótesis explicativas, revisan los conocimientos previos que poseen y determinan sus necesidades de aprendizaje, desarrollan estrategias de búsqueda de información que les permitan alcanzar dichos objetivos. Del conocimiento obtenido a través de las diversas fuentes examinadas extraen nociones y conceptos que pueden aplicar tanto a la situación planteada como a escenarios semejantes.

Bernabeu Tamayo y Cònsul Giribet, (2004) definen: “el Aprendizaje Basado en Problemas es un método de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante en el que éste adquiere conocimientos, habilidades y actitudes a través de situaciones de la vida real. Su finalidad es formar estudiantes capaces de

analizar y enfrentarse a los problemas de la misma manera en que lo hará durante su actividad profesional, es decir, valorando e integrando el saber que los conducirá a la adquisición de competencias profesionales."<sup>62</sup>

Decimos método en el sentido que procede de manera sistemática con el fin de alcanzar un objetivo predeterminado. Y el binomio enseñanza-aprendizaje de modo integrado, conformando dos perfiles de un mismo proceso en el que el elemento central es el aprendizaje.

Según estas autoras, el aprendizaje basado en problemas se cimenta en el paradigma constructivista de que conocer y, por similitud, aprender involucra una experiencia de construcción interior, opuesta a una actividad intelectual receptiva y pasiva. En este sentido, Piaget (2015) afirma que conocer no consiste en copiar lo real, sino en obrar sobre ello y transformarlo (en apariencia y realidad), a fin de comprenderlo.

Del análisis que hace Carretero, M. (2021) del constructivismo se resaltan las nociones de porque el aprendizaje basado en problemas se concibe dentro del mismo:

- En el aprendizaje constructivo interno no basta con la presentación de la información a la persona para que aprenda, sino que es necesario que la construya o la aprehenda mediante una experiencia interna.
- El aprendizaje consiste en un proceso de reorganización interno. Desde que se recibe una información hasta que la asimila, la persona pasa por fases en las que modifica sus esquemas hasta que comprende la información.
- La creación de refutaciones o conflictos cognoscitivos, mediante el esbozo de problemas e hipótesis para su adecuado tratamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es una estrategia vigorosa para lograr el aprendizaje.
- El aprendizaje se beneficia con la interacción social. Y la investigación de problema concretos sienta las bases de esa interacción.

---

<sup>62</sup> Bernabeu Tamayo, m. d.; Cònsul Giribet, m. (2004)

El método del aprendizaje basado en problemas, con el correr de los años, se conformó como una forma de hacer docencia que promueve en los estudiantes tres aspectos elementales, a saber:

- ✓ La gestión del conocimiento, donde se promueve que el educando adquiera estrategias y técnicas que le permitan aprender por sí mismo; lo que lleva consigo la toma de conciencia de la asimilación, la reflexión y la interiorización del conocimiento para que, pueda valorar y profundizar a partir de una opción personal. Este hace que se responsabilicen de los hechos, desplieguen una actitud crítica y pongan en práctica la capacidad de decidir durante el proceso de aprender a aprender.
- ✓ La práctica reflexiva admite razonar sobre problemas únicos, fortuitos y complejos. Schön (1998) acota que los rasgos sobresalientes de la práctica reflexiva están en el aprender haciendo, en la teorización antes que en la enseñanza y en el diálogo entre el tutor y el estudiante sobre la mutua reflexión en la acción. Este aprendizaje permite construir conocimientos por medio del diálogo y la discusión que ayudan a los estudiantes a desarrollar habilidades transversales de comunicación y expresión oral, al tiempo que despliegan el pensamiento crítico y la argumentación lógica, para la indagación de sus valores y de sus puntos de vista. Estas capacidades les permitirán afrontar una práctica profesional más reflexiva y más crítica.
- ✓ La adaptación a los cambios se da por las habilidades adquiridas al afrontar las situaciones/problemas desde la perspectiva de la complejidad. La importancia no está en aprender muchas cosas, sino que se busca desarrollar la capacidad de aplicar y de aprehender lo que cada uno necesita para resolver problemas y situaciones de la vida real.

La característica más significativa es el uso de problemas como punto de inicio para adquirir nuevos conocimientos y la concepción del educando como

personaje principal de la gestión de su aprendizaje, en el sentido de construir su conocimiento en base a problemas y situaciones de la vida real.

Usualmente primero se presenta la información para luego intentar aplicarla en la solución de un problema, en el aprendizaje basado en problemas, el mecanismo es: se presenta el problema, luego se identifican las necesidades de aprendizaje, se busca la información y posteriormente se vuelve al problema.

En el proceso de enseñar-aprender, actúan una amplia escala de funciones: cerebrales motoras, cognitivas, memorísticas, lingüísticas y prácticas. La asociación e interacción de estas funciones es lo que nos permite llegar al nivel conceptual, que posibilita la abstracción, los razonamientos y los juicios, y a través de construcciones individuales como cada uno va realizando su obra intelectual (Bernabeu Tamayo y Cònsul Giribet, 2004).

En conclusión, queremos marcar, que no todos los contenidos del currículo se pueden enseñar con esta estrategia. Pero aquellos que, si se abordan de este modo, harán que el estudiante realice un esfuerzo cognitivo que conferirá de sentido a la enseñanza en cualquier nivel o campo disciplinario de que se trate (Litwin, 2016: p.102).

En cuanto al estudio y análisis de casos, se puede decir que es una estrategia novedosa para tratar problemáticas del currículo, siempre y cuando se los seleccionen adecuadamente, para que se comprendan los temas que se quieren abordar. Y aquí cabe aclarar lo que dice Litwin (2016: p. 94) que los casos animan a conocer, pero también, son por si mismos conocimiento, avivan los intereses personales de educandos y educadores, dando estímulos para seguir pensando, ayudar al recuerdo y a promover -si lo amerita- la emoción.

Agrega esta autora que, dos son las perspectivas para crear los casos: primero, que sean reales, y segundo construirlos para la enseñanza. Planteadas estas perspectivas, la estrategia de trabajo mediante casos puede ser un modo para abordar un tema o, superando la estrategia particular, constituir la propuesta metodológica electa para el tratamiento de una asignatura en su totalidad. Los casos incitan a pensar, concibiendo que el pensamiento, la reflexión, son

procesos inseparables a la condición humana. Los buenos casos estimulan el pensamiento, la búsqueda de razones. En el buen pensar se integran el texto y el contexto, lo simple y lo complejo, lo objetivo y lo subjetivo.

El caso es una herramienta para la enseñanza de un tema. La forma que adopta el caso es una narración, o sea, un relato en el que se cuenta una historia y se describe como sucedió. Al elegir un caso para el tratamiento de un tema en una disciplina o área de conocimiento se involucran cuestiones de otras, por lo que son casos interdisciplinarios, ya que los problemas o los hechos de la realidad raramente se puedan ajustar a una sola. Los buenos casos encierran dilemas, situaciones problemáticas de difícil o compleja resolución. No se trata solo de elegir una estrategia que hace más comprensible la enseñanza, sino de estimular el pensamiento y la reflexión, para abordar los temas en toda su complejidad, tratando de incorporar en la vida del aula una pequeña parcela de la realidad.

En suma, optar por esta estrategia consiste en escribir o seleccionar un caso relacionado con algún contenido del programa de una asignatura, escribir preguntas para situar el análisis y escoger materiales para poder ahondar en el análisis o discusión.

De todos modos, ponderar temas y tomar la decisión de trabajar con casos es una elección compleja, ya que no es un método para desarrollar todos los contenidos. Muchos temas y problemas de las asignaturas se enseñan para que ayuden a pensar en otros, como si fueran “puentes” que nos permiten cruzar un camino, para poder parar en otros, que se conforman en espacios de reflexión. Además, no es necesario transformar todos los temas en dilemas, entonces se debe priorizar que enseñar con esta estrategia y que no. (Litwin: pp. 94-97)

En lo que hace al trabajo grupal, con otros, es considerado motor del aprendizaje, pues son numerosos los escritos que, con el refuerzo de trabajos empíricos en los salones de clases, han dado a conocer su importancia (Litwin, p. 107)

Es un modelo de enseñanza en el que los docentes suscitan la conformación de grupos de estudiantes para satisfacer metas o propósitos educativos,

estimulando un conjunto de estrategias que hace que la enseñanza y el aprendizaje se conjuguen en los educandos y no dependan de las exposiciones o informaciones del educador. En este sentido, los docentes deben diseñar actividades que promuevan la participación de todos y cada uno de los integrantes, y donde su intervención debería limitarse a lograr esa participación, e intervenir solo en los casos en que la dinámica no favorezca que todos se integren.

Las tareas grupales se pueden realizar en el aula, pero con un cambio de disposición del mobiliario del salón, pues los bancos alineados en filas no favorecen el desarrollo de este tipo de trabajo. También los docentes pueden proponer actividades para realizar fuera del espacio del aula, pero el estudio de las condiciones para que se lleven a cabo debe formar parte de la programación, siendo las bibliotecas o salas de informática buenos espacios para concretarlo, y cuando esto no es viable, por una u otra razón, deben identificarse las posibilidades de que los educandos según la edad, puedan trasladarse, para encontrar un lugar alentador y apropiado de trabajo.

Otra cuestión a tener en cuenta es que las aulas son diversas, y más si se utiliza como estrategia el trabajo grupal. Muchas veces los docentes plantean que una gran dificultad para encarar el trabajo se debe a la heterogeneidad del grupo, pensando quizás, que un grupo homogéneo hace más productiva la vida en el aula. Esto es imposible, porque es sabido que los grupos nunca son homogéneos. Comprender las diferencias, y asumirlas como potencias, y no como una carga, es entender la riqueza humana. Aprender a trabajar entre diferentes tiene fuerza educativa y moral. La escuela es el primer microcosmos para enseñar a vivir en democracia (Litwin, p.111)

En cuanto a la evaluación, se puede afirmar que, la actividad grupal es valiosa para estimular la participación; pero no es la mejor estrategia para evaluar los aprendizajes personales de los estudiantes. Aquí, se trata de la tarea de un grupo y lo que se evalúa es el producto alcanzado, con criterios afines con esa producción.

### 3.3. Mirada de los estudiantes

- **En el Profesorado en Geografía**

Los estudiantes acuerdan que:

“...todas las materias pedagógicas son trascendentales, tanto Análisis de las instituciones, como Didáctica especial sobre todo porque en base a eso se hacen los diseños. Hay que saberse todos los pasos porque sirve para: Práctica de la enseñanza y obviamente, lo disciplinar porque tenemos que manejar el contenido para ir a dar una clase, eso ya es algo fundamental, los seminarios también todos son importantes...”.

Asimismo, aclaran que se les dificulta entender las materias pedagógicas. Aquí el testimonio de una estudiante avanzada de Geografía:

“...me costaron muchas pedagógicas, en ese momento volví a dejar, hasta hace dos años, nuevamente me costaron las pedagógicas, hasta que intente... intente, hasta que lo logre, y la materia que más me costaba era “Didáctica General”. Un día me puse a estudiar, y como veía que todos mis compañeros aprobaban, me dije “¿por qué yo no?” me senté a estudiar, porque eso no hacía, no me sentaba a estudiar, y ahí me senté, leí, leí y leí hasta que me quedo, y comprendí, y de ahí pase, y fui pasando las demás y termine dando un gran paso...”

En cuanto a las Prácticas dicen que les costó al principio, porque se encontraron con una realidad diferente a lo que manejaban como estudiantes universitarios, se encontraron con otro universo que es el colegio, y con estudiantes de contextos socioculturales disímiles.

También que se debería apuntar más a las materias pedagógicas y a lo tecnológico porque es lo que se trabaja en los colegios hoy. Consideran que es uno de los obstáculos que les ponen porque los colegios, o la mayoría de ellos se manejan con la tecnología y ellos deben empezar de cero.

Además, les piden ser innovadores, y ellos quieren serlo, pues así ponen en foco la atención de los estudiantes más que nada con la tecnología que es fundamental. El problema es que en ocasiones se encuentran con colegios que

trabajan de manera tradicional y hay colegios que son más constructivistas, y van a exigir la tecnología.

En cuanto a diferenciar saberes tradicionales de constructivistas, agregan que lo tradicional serían los carteles, y lo constructivo sería hacer participar a los estudiantes con aplicaciones como el Powers Point donde pueden observar imágenes, leer extractos de cuentos y analizar situaciones problemáticas. Instan a pensar siempre en un plan b, porque se puede cortar la luz, no puede andar la PC, puede fallar el proyector. Pero si se piensa en el plan b, la clase no se perderá.

Focalizan en la importancia de entender los contenidos, comprenderlos, y que los docentes no den “pantallazos, pantallazos”. No dejan de destacar lo que aprenden, pero dicen que como serán docentes debería aplicar más técnicas para la enseñanza.

En lo que hace a la formación en la UNaF debe hacerse hincapié en la tecnología de la información y la comunicación; y también ver la repetición de contenidos en varias materias pedagógicas, es decir, que los docentes de las diferentes cátedras deben reunirse y acordar contenidos prioritarios.

Como destacable y valiosa en la formación señalan que la cátedra Didáctica especial es fundamental, así como las demás materias que tienen aplicabilidad en el aula.

En cuanto a propuesta para mejorar o modificar lo pedagógico y lo disciplinar acotan la necesidad de que se hagan más exposiciones orales, que las clases de los docentes sean no meros escritos, sino material de apoyo.

En cuanto a la utilización adecuada de los materiales didácticos para facilitar el aprendizaje, dicen que en ocasiones sí y en otras no. Apuntan a realizar los repaos correspondientes de temas a través de un afiche o papelógrafo, donde el docente vuelque el contenido desarrollado y que los estudiantes participen en la actividad propuesta por el docente, evacuando dudas y consultas de ser necesario.

Respecto a si las estrategias de enseñanza adquiridas le servirán para su inserción en el mercado laboral, acotan que sí, porque van adquiriendo:

responsabilidad, compromiso, empatía. No acuerdan con ser “compinches” de los estudiantes, porque se pierde el respeto. “...Porque si vos vas y te haces compinche de tus alumnos entonces no estas funcionando...”

- **En el Profesorado en Matemática**

Los estudiantes hablan de las “marcas positivas” que han dejado sus docentes de nivel secundario para elegir la carrera.

En lo que hace a las problemáticas que se presentan y como se abordan en las Prácticas, se toma un extracto relevante de lo que responde un estudiante:

“...Con respecto a Matemática creo yo que, si uno toma alumnos particulares desde primer año, segundo año, uno ya tiene ese contacto de poder enseñar, no habrá problemas en transmitir el conocimiento, pero si los habrá en la formalidad que se presenta. Por ejemplo, a nosotros nos piden hacer diseños, y el diseño tiene una forma de escribir, donde es preciso, vocabulario disciplinar, toda la terminología que por ahí nosotros no lo utilizamos. Es como que vos estás en un nivel, donde sos estudiante avanzado, pero para la enseñanza profesional te falta esa parte que por ahí en el transcurso de tu trayectoria académica no lo viste, en primer año, segundo año, tercer año, y llegaste a la práctica y te encontrás con la formalidad de la escritura, con la formalidad de las instituciones, te Tenes que adaptar al contexto, tenés que ir con ropa adecuada, el vocabulario tiene que ser preciso, no podes tutearle por decirlo así a los chicos...”

Consideran que la formación pedagógica y disciplinar es de suma importancia en su trayectoria formativa, aunque reconocen que en algún momento les surgió el versus entre ambas. Y eso queda explicitado cuando en la entrevista una estudiante avanzada acota:

“...Al principio por ejemplo cuando nosotros ingresamos detestamos las pedagógicas, es lo más aburrido que hay, yo te digo desde el ambiente de matemáticas, es mucha lectura, decimos que esto no lo vamos a aplicar, no lo vamos a ver nunca. Pero cuando llega el momento es la

base de todo, la pedagogía, la psicología del sujeto que aprende, didáctica que para nosotros es un tormento estudiarla. Por eso te digo que cuando llegamos a las prácticas justamente la parte disciplinar, la escritura, por qué no estudiamos la materia como debería ser. A mí me pasó por ejemplo que estudie bien Didáctica porque tuve que rendir libre, y a la hora de escribir, la terminología ya venía dominando porque lo aprendí hace poco, pero si yo no lo hubiese estudiado a fondo por así decirlo, me iba a costar mucho”

Aseveran que la signatura: Didáctica general y Psicología y cultura del sujeto que aprende los ha marcado en cuanto a contenidos y modos de ser y estar en el aula de los docentes.

En cuanto a agregar o cambiar lo aprendido en la UNaF acotan que escasea la formación en cuanto a aspectos administrativos como abrir un legajo o completar un libro de temas o de actas, formular acuerdos, saber que son y para que sirven las circulares, las reuniones de áreas, las jornadas, las resoluciones (más ahora se trabaja mucho con resoluciones para el desarrollo de las capacidades socio afectivas, la resolución de problemas), es decir hay muchas resoluciones que se desconocen, como la que hablan del trabajo con niños y adolescentes con discapacidad, todo eso debería por lo menos tomarse un cuatrimestre para tratar de hablarlo e incorporar.

En el sentido antes descripto, un estudiante acota:

“Principalmente ahora lo que se encuentra mucho es la inclusión, te vas a un colegio y en todo el trayecto hasta que llegas a las prácticas nunca trabajaste con chicos con capacidades diferentes, entonces te encontrás con chicos que tiene dificultades para caminar, o un chico que tiene disminución visual y auditiva, entonces vos tenés que adaptarte a eso, y eso vos no tenés en la formación”.

Estiman que no es suficiente el contacto con los alumnos cuando desarrollan su programa de Practica de la enseñanza:

“... porque uno siempre va a ir aprendiendo, siempre se debe ir capacitando, justamente en esto que yo te digo, ahora por ejemplo se

encuentran muchos chicos con TDA (trastorno de espectro autista) y te vas a un colegio y tiene una variación y después te vas a otro y tiene otro, por ejemplo, varía que un chico es muy callado o no interactúa con sus compañeros, después te vas a otro a dónde el chico es violento. Y todo eso no te preparas acá, te vas preparando en el transcurso.”

Creer que se puede mejorar la formación de los futuros profesores implementando materias que hacen a lo que se están trabajando realmente hoy, por ejemplo:

“...si en las pedagógicas se le agrega la parte de las resoluciones ministeriales con las que se trabaja en Formosa o resoluciones que se trabajen a nivel del País, va a ayudar a la formación, y lo que se puede hacer, es que la práctica no esté directamente en cuarto año, sino que tenga dos prácticas, sería uno en tercero dónde vos tengas un acercamiento hacia los alumnos, sería ir observar, ayudarle al profesor y otra en cuarto dónde vos ya intervengas directamente, donde ya estés frente al curso dando las clases, evaluando” (palabras textuales de una estudiante).

En cuanto a la formación disciplinar y pedagógica acotan que fueron formados más en lo disciplinar, y eso se hace notar claramente en el plan de estudios, ya que las materias pedagógicas son alrededor de un cuarto de la totalidad de materias específicas que tienen. Además, está en el imaginario que serán docentes de matemática y deben dominar su disciplina, más allá de que serán “profesores”, pero hay olvidos respecto a ello, más voluntarios que involuntarios parecería.

- **En el Profesorado en Letras**

En lo que hace a expectativas y metas al ingresar a la universidad en todas sus respuestas se observa que querían ser profesores, porque en el secundario les gustaba leer, escribir, redactar, corregir errores ortográficos entre otros.

En cuanto a fortalezas y debilidades de la universidad en cuanto a formación, acotan:

“La fortaleza... Yo creo que, al ser pública valoro mucho que te prepara para lo que es el mundo real, a lo que vos salís. Por ejemplo, cuando nosotros teníamos materias pedagógicas teníamos con otros profesorados y desde buscar una silla, desde que no había lugar y son cosas que vos vas a los colegios y te encontrás con esa realidad, de que por ahí no hay sillas para todos o que de por ahí están rotas. Teneis colegios excelentes y de los otros, donde el ventilador no anda o no tienen aire, te preparan para la realidad, es eso lo que vos vas a vivir, entonces yo creo que eso es una de las fortalezas, y también el nivel de exigencia que es bastante alto, por ejemplo, en el profesorado de Letras, es un colador, si vos querés llegar a las practicas tenés que llegar medio a término, sin tantas materias atrasadas” (Estudiante 1, Letras)

Otro estudiante comenta:

“Con respecto a las debilidades, creo que los estándares con respecto a lo que es Lengua y Literatura para un profesorado y el nivel universitario, creo que es correcto con respecto a los contenidos, es un programa bastante extenso de lo que refiere a lo disciplinar, en ese sentido creo que está bueno; si hay cuestiones que tienen que ver ya con el personal que dicta las clases o los docentes más que nada, que no está bueno, hay muchas personas adultas que ya no deberían estar.

También otra debilidad sería el área pedagógico-didáctico, si bien, tenemos materias como pedagogía, psicología y cultura del sujeto que aprende, tenemos análisis de las instituciones educativas, didáctica, pero cada una tira para su lado, no hay una conexión o una formación sólida a la hora de entablar relación entre ellas mismas y, eso te genera a la hora de enfrentarte al aula ciertas complicaciones y lo vemos recién a la hora de llegar a las prácticas.

En la práctica aparecen todas las dificultades que uno se puede imaginar con respecto a lo que es el manejo de grupo, ver que estrategias son indicadas, a través de la observación, cómo veo a mi grupo clase, y qué métodos utilizar frente a eso.

Como que existe una brecha o dificultad entre las propias asignaturas pedagógico-didácticas, que tendrían que ser la base de nuestra formación porque nosotros, nos estamos formando como docentes y no como Literatos y eso es lo que se nota demasiado, porque nosotros, como los de otras materias, sabemos mucho de Lengua, pero a la hora de enseñar realmente, ya no basta sólo con manejar un capital disciplinar elevado, sino que requiere de mayores cosas, una ampliación que apunte hacia el desarrollo de capacidades, actualmente en los colegios se está trabajando desarrollo de capacidades (comprensión lectora, el trabajo con otros, producción escrita, etc.) y uno sinceramente, en las prácticas se termina dando cuenta que no solamente es profesor de Lengua, sino que también se vuelve profesor de Matemática, de Historia, es una y mil cosas, así que, cumple múltiples roles, entonces, hay que empezar a ver a la docencia como algo que engloba a todas las disciplinas, no es que soy profesor de lengua y voy a enseñar tipologías textuales toda mi vida vos te das cuenta que la Lengua puede ser enseñada de diferentes maneras, terminas trabajando análisis de textos, comprensión lectora, contextualización, historización, o sea, muchas situaciones que si bien, tienen que ver con tu área, requieren muchas herramientas de otras áreas” (Estudiante 2, Lengua)

En cuanto al acompañamiento de los docentes comentan:

“Si, hay acompañamiento, con el profesor del curso y el de la facultad, nosotros tenemos tres profesores, uno que es generalista que son los profesores de las materias pedagógicas, otro que es el curricular que es el profesor del profesorado y otro que es el profesor del curso y ellos te dicen que le preguntes, que te reciben en tu casa, en ese sentido estamos muy acompañados” (Estudiante 3, Letras)

“...tuvimos un acompañamiento todo el tiempo, los profesores no es que te mandan y te mandan solo, vos tenés la posibilidad de dialogar con ellos, preguntarles, consultarles, mire de esta manera no siento que esté funcionando, a ver qué herramientas me sugiere, de ese lado sí hay

mucho acompañamiento de los docentes que son capaces de orientar, porque el trabajo de los docentes en la práctica profesional es de orientación pero uno tiene que tener esa capacidad de formación, de poder después trabajar en el ámbito para el cuál se está formando” (Estudiante 2).

En lo que hace a si notaron diferencias entre la realidad educativa que imaginó durante su formación y la realidad que descubren en las aulas, el Estudiante 1 resume lo que aportan los demás:

“Yo creo que una cosa es lo que vos te imaginás, el curso ideal, por ejemplo, uno sabe que parte de la formación es aprender a caminar solos en lo que es nuestra profesión, o sea que, tuvimos un acompañamiento todo el tiempo, vos tenés la posibilidad de dialogar con ellos, preguntarles, consultarles, mire de esta manera no siento que esté funcionando, a ver qué herramientas me sugiere, de ese lado sí hay mucho acompañamiento de los docentes que son capaces de orientar, porque el trabajo de los docentes en la práctica profesional es de orientación, ellos tienen que orientar, pero uno mismo tiene que tener esa capacidad de formación o capacidad de poder después trabajar en el ámbito para el cuál se está formando. Didáctica especial o Análisis Institucional, en las que vas al colegio, pero en las prácticas, estas ahí vos al frente, o sea sos vos el profesor y por ahí uno idealiza una clase, eso es lo que hace uno en los diseños, idealizar la clase, pero de por ahí no te sale tal y cual, entonces es ahí cuando vos vas replanteándote que podés hacer para mejorar o no, porque vos decís mis alumnos van a contestar tal cosas y resulta que después solo te contestan dos, porque tienen calor, están desganados, no tienen aire, ventilador, entonces vos vas cambiando de estrategias, una cosa es lo que vos planteas, diseñás pero muchas veces eso no se da en la realidad”

En cuanto a dificultades para enfrentar las Prácticas, el Estudiante 2, es claro y conciso:

“...uno por ahí se pone a analizar lo que fue su adolescencia en el secundario, y hay demasiada diferencia con lo que es el contexto actual, sabemos que prácticamente la escuela es el reflejo de la sociedad y eso se nota mucho, Hoy estamos en un aula, rodeados de la mayor cantidad de chicos que como moneda común para ellos es la violencia de todo tipo, desde verbal, hasta física, encima es algo muy difícil de prever, porque son tan espontáneos y no conocen las barreras, los límites, que uno nunca se imagina en qué momento puede llegar a golpear a su compañero, y son cosas que suceden y que en el momento hay que solucionarlas, hay que hablarlas; también se dificulta un poco la visión que se tiene acerca del deber o el hacer del docente, hoy con todo esto de los derechos humanos, los derechos del niño, creo que eso opacó y sacó un poco de autoridad y poder que tenía el rol del docente sobre el grupo clase, hoy también las políticas educativas que se implementan dificultan mucho nuestra labor porque, el chico no puede repetir, no puede ser amonestado o en caso de serlo, no sirve de nada porque no queda libre, no se lo expulsa, que son cuestiones que entorpecen y que llevan a que tu trabajo docente tenga que ser abordado ya desde otro punto de vista porque careces de cierto poder que te daban esos instrumentos. Antes el control pasaba por las amonestaciones, el libro de firmas o las calificaciones, hoy a los chicos sus calificaciones mucho no les interesa, y tenés que buscar nuevas maneras de cómo enseñar porque además, vos en el curso vas a tener chicos que repitieron, chicos que tienen aprobada la asignatura pero que repitieron y entonces están porque tienen que estar en el curso, chicos que quieren trabajar que son pocos, y chicos que no quieren estar ahí, es decir, hay una heterogeneidad enorme de sensaciones, situaciones y deseos que hay que saber manejar, que hay que encontrar la manera de poder llegar a los alumnos y saber trabajar con esas dificultades, porque también es parte de nosotros, descubrir y ver qué manera o estrategia utilizar para que esos chicos se prendan y que trabajen”.

La Estudiante 3 acota:

“...Las dificultades que tuve al inicio, es la relación con los alumnos, entablar una relación con un adolescente sigue siendo una dificultad porque hay que buscar la manera de poder conectar con ellos y, ya no es una cuestión de formación. Es algo que se da natural o no se da. Pero a su vez, tenés que buscar la manera de poder llegar, de forma que no sea una simple transmisión de contenidos, no seas como docente un simple transmisor, porque no estas formando técnicos, escritores, novelistas, o lingüistas, sino que estas formando personas... A eso hay que apuntar..., a esa idea o dificultades que se presentan y después sí, otras simples como el manejo de tiempo, la ubicación en el aula, no estar parado todo el tiempo al frente, no ser un mero repetidor de contenidos...”

Pero a su vez, todos coinciden que la Didáctica específica de Lengua y Literatura fue útil a la hora de plantear, diseñar y llevar adelante sus clases porque con ella aprendieron a diseñar y organizarse, como un conocimiento de base, que luego se modifica, porque quizás las “Prácticas no necesitan que sea “a imagen y semejanza”, quizás cambian algo, pero el practicante ya se acostumbra a hacer los diseños y armar una clase, ya tienen una idea.

En cuanto a aspectos que la Facultad debería agregar a la formación de los futuros docentes, los estudiantes de los tres profesorados coinciden en que se debe focalizar también en lo que tenga que ver con trámites burocráticos que hacen al ser y hacer docente:

“...Los chicos que se reciben no saben adónde ir, te dicen “bueno, anda a Juntas” (por la Junta de Clasificación Docente) pero no saben qué papel tenés que presentar, es como que estas a la deriva, entonces estaría bueno que se también una parte burocrática, para uno saber, lo que tiene que hacer una vez que ya tenga el papelito, que te provean herramientas”.

En cuanto al rol docente propiamente dicho la Estudiante 3, en consonancia con el resto dice que:

“...no era tan sencillo como una creía. Yo me imaginaba, guiada por lo que sucede cuando se entra a la universidad, viene y las clases son: el docente al frente, el grupo sentado y teoría, teoría, teoría... conceptos, conceptos... lectura reflexiva, preguntas, reescritura, esa era nuestra formación digamos, disciplinar, trabajos prácticos, paso a paso los procedimientos, y listo. ¿Qué pasa? Vos te vas al colegio y como explicaba antes, se trabaja mucho con el desarrollo de capacidades, entonces vos, tenés que tener en cuenta que un adolescente de entre 12 a 17-18 años, no va a tener la capacidad de atender más de 10 minutos lo que vos estés exponiendo en frente. Entonces, ya la psicología del adolescente de por sí, es complicada porque son miles de situaciones que se les pasan por la cabeza a esos adolescentes, imagínense uno siendo adolescente, tener que bancarte a un docente que venga y te hable, te hable, te hable, ¿genera un aprendizaje? No, no genera un aprendizaje. Pasa lo mismo con los contenidos, imagínense que nosotros estudiamos toda la parte histórica, o todos los contenidos de los modelos lingüísticos que tardaron décadas y décadas en construirse, imagínense ir y tener que transmitirle eso a un chico de 12-13 años, es imposible”.

Y en cuanto al aprendizaje significativo coinciden:

“... Entonces sí es diferente y te das cuenta que tenés que desarrollar o generar o emplear nuevas estrategias para llegar a lograr un aprendizaje significativo. Hoy se apunta mucho a que el aprendizaje sea significativo y que el alumno pueda aplicarlo a otras situaciones de su vida, o sea, son cuestiones que tiene que ver y que van más allá de lo disciplinar y que realmente, me di cuenta que el trabajo docente no era como lo pensaba, porque yo creía que siendo docente y manejando contenido, ya era capaz de generar un aprendizaje, eso realmente no es así, que hay que valerse de nuevas estrategias, de nuevas herramientas y de nuevas maneras de poder desarrollar un aprendizaje de manera significativa en los alumnos”.

La Didáctica Especial de la lengua y Literatura les fue útil a la hora de plantear, diseñar y llevar adelante sus clases porque se trabaja primero, toda la parte teórica que tenga que ver con fortalecer los contenidos de didáctica general, entonces ya como un cimiento para ir trabajando en base a eso; la segunda parte, porque es anual, ya los ponen en situación de aula, planifican y programan ir a los colegios, y trabajar como docentes en la universidad dando clases en los profesorados en Biología, Historia, Geografía, Matemática y en los colegios, primero les toca el ciclo básico y luego el orientado. Esto lo consideran como ventaja y, como ensayo previo a las prácticas profesionales, la posibilidad de enfrentarse a una situación de aula.

Volviendo a los diseños, una de las estudiantes acota que está trabajando con las profesoras de Didáctica General para poder reducir la brecha que hay entre la Didáctica Especial y la Práctica Profesional. Hay mucha claridad conceptual en sus explicaciones respecto a la enorme dificultad que puede existir cuando no hay consensos entre docentes de las Didácticas y la Práctica Profesional, y que no redundan en beneficio de los estudiantes, sino que los perjudican en su trayectoria formativa. Lo distinguido del relato aquí se da en que la estudiante comenta una situación que acontece en todos los profesorados, no solo en el de Lengua y Literatura, es decir que atraviesa la formación docente en la Facultad de Humanidades, y que está generando un malestar que se debe abordar. Rememora que:

“...cuando empezamos a entregar diseños, en Prácticas profesionales, donde tenés tu profesor orientador que es el del curso, tu profesor disciplinar encargo de lo disciplinar valga la redundancia, y los profesores generalistas que son los de Didáctica. Allí, tenés tres filtros que pasar antes de poder llevar a cabo tu clase. Entonces, pasamos esas dos primeras instancias, llegamos a la generalista y ahí es cuando empiezan a darse problemas, no sé si tanto en Lengua, porque nos marcaban pequeñas cosas o fijate de esta manera o proba por este lado, y así; o sea como que ya tenían una base sobre la cual trabajar, es decir, te iban cambiando y

modificando las cosas que ya estaban. En cambio, notamos en otros profesorados, que los mandaban directo a rehacer y como que los tiempos para adaptarse a esos cambios, hacen que la Didáctica Especial haya servido, porque son pequeños cambios o pequeñas modificaciones que las podés implementar, y en muy poco tiempo, los de Lengua llegamos a presentar de forma correcta un diseño, claro que hoy todavía tenemos algunas correcciones, pero tienen que ver más con la formulación de objetivos y cosas así. En cambio, en otros profesorados que todavía presentaban dificultades a la hora de hacer el diseño, entonces, desde ese punto de vista, sí, la Didáctica Especial sirvió mucho para poder diseñar correctamente.

Sería positiva una mayor conexión entre las didácticas especiales, creo que todas las carreras, no sé cómo estarán los demás, pero uno con los resultados más o menos, ya puede ver que algo hace ruido ahí entre las especiales y las prácticas profesionales. Entonces, sería bueno poder generar mayores espacios de participación entre disciplinas, para poder sacar un producto bruto bueno y, no que arrastremos esas dificultades y las prácticas sean un calvario, que terminemos estresados y sea más por cuestiones de diseño que por cuestiones del aula. Porque el que llega a las prácticas está recontra estresado, está cansado, no quiere saber más nada y su dificultad está en la elaboración de diseños y no en llevarlo a cabo”.

En total consonancia, pero con un discurso más acotado, otra estudiante avanzada del Profesorado en Lengua y Literatura agrega:

“„Yo creo que podría haber mayor participación o cooperación entre esas cátedras, cosa de que vos llegues a la práctica y ya estés seguro de lo que estás haciendo. Entonces, que te centres más en trabajar en el aula, en desarrollar competencias docentes que estar centrado en poder aprender a hacer el diseño de clase como tiene que ser, porque el diseño de clase está bien, es correcto que se haga y es lo que vamos a hacer por el resto de nuestra carrera docente,

pero, estaría bueno que durante toda la formación haya más acercamiento y que se pueda trabajar sin una diferencia entre la didáctica especial e introducirse a la práctica docente, que no parezca algo totalmente diferente, sino que haya una unificación, algo más dinámico entre las cátedras”.

-Luego de estas respuestas, se consideró pertinente preguntarles que aspectos consideran que la Facultad debería agregar a la formación de los futuros docentes, teniendo en cuenta las falencias que observan al realizar sus prácticas profesionales.

Sus contestaciones giraron en torno a que la Facultad debería adecuarse a los tiempos actuales, entender que hay características o rasgos generales en cuanto a contenidos que los docentes desarrollan, en la parte pedagógica y didáctica durante la formación y que sirve, pero, carecen de otros contenidos.

Agregando que el discurso de los profesores es aquel de que la universidad prepara de manera general, da los parámetros para empezar, los primeros cinco años de la formación son los que realmente forman a un docente en el aula, pero habría que actualizar bibliografías o contenidos, para que sea más adecuado, de modo de no ingresar al aula sobrepasado con sus vivencias y que siempre termine siendo diferente a lo que ha leído, en el sentido de tener un aula adecuada para trabajar y estudiar

Y son claros al decir que se debe tener presente que van a ser docentes y no especialistas en química, en lengua, en historia, en geografía, en matemática; sino que apuntar más a una formación integral.

Desde ese punto de vista, de la integralidad, debería haber la posibilidad de que las prácticas profesionales no sean sólo en el último año de la carrera, sino que sea una práctica transversal durante toda la formación. ¿Por qué? Porque cuatro años de sus vidas, pasan de evaluación en evaluación, yendo a mesas de exámenes, rindiendo. Llega la práctica profesional, y el docente disciplinar o el generalista observa clase a clase, o sea, esa sensación de evaluación constante es terrible, porque además los docentes dicen que la observación no es una

evaluación, es algo que sirve, pero el educando está tan adaptado a la idea de evaluación que esa sensación de miedo o de incertidumbre no culmina nunca.

Por lo antes descrito retomemos cuestiones teóricas fundamentales acerca de los métodos de enseñanza-aprendizaje que surgen como relevantes en el discurso de los estudiantes.

Marcan la supremacía en sus comentarios de la utilización, o el intento denodado de hacerlo por parte de los docentes del aprendizaje basado en problemas, que como ya lo hemos dicho en páginas precedentes, es un método de trabajo activo, centrado en el aprendizaje, en la investigación y la reflexión para llegar a la solución de un problema planteado, donde los educandos participan firmemente en la adquisición del conocimiento, la actividad gira en torno a la discusión y el aprendizaje surge de la experiencia de trabajar sobre la solución de problemas que son seleccionados por el profesor. Cuando el problema se soluciona o tiende a solucionarse genera conocimientos y promueve la creatividad, estimula el autoaprendizaje, la argumentación y la toma de decisiones, favorece el desarrollo de habilidades interpersonales y de trabajo en equipo.

También surge en sus decires, el aprendizaje basado en proyectos, que es un método que permite un proceso constante reflexión, partiendo de retar a los alumnos a situaciones reales que los llevan a comprender y aplicar lo que aprenden como una herramienta para resolver problemas o proponer mejoras en los lugares en donde se desenvuelven. Al realizar el proyecto, el educando debe discutir ideas, tomar decisiones, evaluar la puesta en práctica de la idea del proyecto, sentando sus bases en una planificación de los pasos a seguir. También involucra a los estudiantes en la solución de problemas y otras tareas significativas, les permite trabajar de manera independiente y beneficia un aprendizaje contextualizado y vivencial.

Otro método que surge en las respuestas brindadas por los estudiantes es el método de casos, que surge de la descripción de una situación concreta con finalidades pedagógicas. El caso se propone a un grupo para que individual y

colectivamente lo sometan al análisis y a la toma de decisiones. Al utilizar este método se procura que los educandos estudien la situación, definan los problemas, saquen sus propias conclusiones sobre las acciones que habría que emprender y contrasten ideas, las defiendan y reelaboren con nuevas aportaciones. La situación puede presentarse mediante un material escrito, filmado, dibujado o en soporte informático o audiovisual. Corrientemente, plantea problemas que no tienen una única solución, por lo que favorece la comprensión de los problemas divergentes y la adopción de diferentes soluciones mediante la reflexión y el consenso.

En sentido general, además de lo ya señalado, la utilización armónica y combinada de los métodos reseñados mejora la autoestima y la flexibilidad de los estudiantes, propicia el autoconocimiento, el conocimiento de los otros y la autonomía para el aprendizaje, favorece la motivación al trabajar con situaciones reales, propicia un ambiente de intercambio y diálogo, con más responsabilidades individuales y grupales.

Según las consideraciones de los autores citados anteriormente, el método de enseñanza es la secuencia de acciones, actividades u operaciones del que enseña que expresan la naturaleza de las formas académicas de organización del proceso para el logro de los objetivos de enseñanza. Apoyándose en esta definición, las clasificaciones de los métodos de enseñanza se realizarán teniendo en cuenta diferentes criterios científicos y se evitarán confusiones. A partir de estas consideraciones redefinen el concepto de método de aprendizaje como la secuencia de acciones, actividades u operaciones del que aprende para la adquisición y asimilación del contenido de enseñanza con los consiguientes cambios en su sistema de conocimientos y en su conducta. Al igual que el método de enseñanza, el método de aprendizaje atiende la estructura interna de la forma académica de organización, pero se expresa dentro y fuera de esta. Pues, según Loubon y Franco (2010) “(...) el aprendizaje es el proceso por el cual los organismos modifican su conducta para adaptarse a las condiciones cambiantes del medio que los rodea. Es el modo principal de adaptación de los seres vivos”. Por tanto, el aprendizaje escolar puede considerarse como un

cambio en el sistema nervioso que resulta de la experiencia del alumno dentro y fuera del contexto educativo, y que origina cambios duraderos en su conducta y en su sistema de conocimientos. De modo que, en un escenario educativo, el que enseña puede utilizar métodos orales, pero el que aprende utiliza otros métodos para adicionar, seleccionar, integrar, o retener y fijar el contenido que se le trata de transmitir. Así el método de enseñanza tiene una intención, y el método de aprendizaje tiene otra; el método de enseñanza se proyecta hacia un resultado, y el de aprendizaje se proyecta hacia otros. A través del método de enseñanza el que enseña transmite información, a través del método de aprendizaje el que aprende procesa e integra esa información o parte de ella que le resulta útil o significativa. En el método de enseñanza se expresan procesos de exteriorización; y en el de aprendizaje procesos de interiorización asociados a la aparición de nuevas sinopsis o reorganización de las existentes, se añaden conexiones, se modifican otras o se eliminan las inútiles, se prueban combinaciones y seleccionan las mejores. De manera que, en la medida en que un profesor utiliza un sistema de métodos de enseñanza para transmitir un contenido, el estudiante utiliza otro sistema de métodos de aprendizaje para interiorizar lo que le resulta útil y significativo de este contenido de enseñanza. Por ejemplo, un profesor expone un contenido de enseñanza, lo cual implica que se apoya en otros métodos como la explicación, ilustración, demostración, argumentación, fundamentación, narración, descripción; y en la misma medida en que transcurre el accionar del profesor, el estudiante emplea otros métodos que le permiten interiorizar aquellos contenidos que le impresionan, les son útiles y significativos. En ese caso, se puede apoyar en la toma de notas, la elaboración de esquemas, mapas conceptuales, modelos, resúmenes, entre otros. En fin, cuando el profesor expone, explica, ilustra, demuestra, argumenta, fundamenta; el estudiante resume, modela, adiciona, selecciona, asocia, integra, elimina, combina. Ante esta situación, resulta erróneo también considerar la dicotomía método de enseñanza-aprendizaje, siendo que el método de enseñanza tiene una intención, con una perspectiva y se proyecta a un resultado;

y el de aprendizaje tiene otra intención, otra perspectiva, y se proyecta a otros resultados.

El posicionamiento de esta investigación, y de quien investiga, obviamente, es que el proceso de enseñanza aprendizaje es un proceso complejo, que supone una lucha para el profesor debido a la presencia de mecanismos convergentes y divergentes empleados por los actores del proceso en función de la transmisión de contenidos de enseñanza por una parte y la asimilación de ese contenido por la otra.

A modo de conclusión, los ensayistas acotan que las definiciones de los métodos de enseñanza hasta ahora universalmente estandarizadas, no han permitido dilucidar con exactitud las condiciones necesarias y suficientes para diferenciar el método de enseñanza del método de aprendizaje. El método de enseñanza constituye la secuencia de acciones, actividades u operaciones del que enseña, las cuales expresan la naturaleza de las formas académicas de organización del proceso de enseñanza. El método de aprendizaje constituye también una secuencia de acciones, actividades u operaciones del que aprende que le permiten procesar e integrar la información o parte de ella que le resulta útil o significativa, adquirir y asimilar el contenido de enseñanza con los consiguientes cambios en su sistema de conocimientos y en su conducta; atiende la estructura interna de la forma académica de organización, pero se expresa dentro y fuera de esta. Los métodos de enseñanza y los de aprendizaje tienen diferentes intenciones, diferentes perspectivas y se proyectan hacia resultados diferentes.

En lo que hace al aprendizaje diremos que una definición que integra diferentes conceptos, en especial los relacionados al área de la didáctica, es la expresada por Alonso y otros (1994): “Aprendizaje es el proceso de adquisición de una disposición, relativamente duradera, para cambiar la percepción o la conducta como resultado de una experiencia”.

Gallego y Ongallo (2003) hacen notar que el aprendizaje no es un concepto reservado solo a profesionales de la educación, ya que todos en algún momento

de la vida organizativa deben enseñar a otros y aprender de otros, por ejemplo: al incorporarse a un nuevo puesto de trabajo; cuando se debe realizar una presentación a otras personas; siempre que se necesite persuadir a los que escuchan para que tomen una decisión que consideran la mejor, de acuerdo a sus intereses.

En cuanto a teorías de aprendizaje, Escamilla (2000) explica que los científicos en áreas relacionadas con la educación (pedagogos, psicólogos, etc.) han elaborado teorías que intentan explicar el aprendizaje. Estas teorías difieren unas de otras, pues no son más que puntos de vista distintos de un problema; ninguna de las teorías es capaz de explicar completamente este proceso.

Pérez Gómez (1988:13), profundizando más, considera que la mayoría de las teorías del aprendizaje son modelos explicativos que han sido obtenidos en situaciones experimentales, que hacen referencia a aprendizajes de laboratorio, que pueden explicar relativamente el funcionamiento real de los procesos naturales del aprendizaje incidental y del que se hace en el aula. Además, expresa, que toda teoría del aprendizaje debería ofrecer una explicación del aprendizaje y dar cuenta de los siguientes procesos: bases bioquímicas y fisiológicas del aprendizaje; fenómenos de adquisición; de transferencia; y de invención-creatividad.

La propuesta de Alonso y Gallego (2000) clasifican las teorías del aprendizaje de acuerdo a la importancia pedagógica en ocho tendencias: conductistas; cognitivas; sinérgica de Adam; del aprendizaje según Gagné; humanista de Rogers; Neurofisiológicas; de elaboración de la información y constructivista.

Solo sintetizaremos someramente, pues ya las hemos abordado en el marco teórico, aquellas teorías que surgen de las conversaciones mantenidas durante las entrevistas a docentes y estudiantes, como así de las observaciones de clases.

Con fuerza, y marcando un sendero aparecen la teoría de aprendizaje conductista y la constructivista, en un plano que podría llamarse de menor importancia, la cognitiva y la de elaboración de la información. La teoría conductista marcando lo tradicional, lo antiguo, lo pasado de moda; y el

constructivismo y el cognitivismo haciendo alusión al cambio, la transformación; en cuanto a la teoría de elaboración de la información remite a la contemporaneidad, lo actual, el uso de las Tecnologías de la información y la comunicación (TICs)

Es sabido que los decires y haceres se contradigan en educación y en todos los ámbitos de la vida humana, y que estamos teñidos de varias teorías a la vez, solo que tenemos supremacía de alguna.

En el Conductismo Pávlov investigó sobre el desarrollo de asociaciones y el condicionamiento clásico. Thorndike estudió sobre el condicionamiento instrumental y su teoría del refuerzo. Skinner formuló diferentes conceptos del Condicionamiento Operante y de la Enseñanza Programada.

Después, apareció el término Cognitivo que hace referencia a actividades intelectuales internas como la percepción, interpretación y pensamiento. En el campo del aprendizaje aparecieron diferentes teorías entre las cuales se destacan las del grupo de la Gestalt, Piaget, Ausubel, la Teoría Sinérgica de Adam, Gagné, Carl Roger, las Corrientes Neurofisiológicas y las Teorías de la Información.

En la era de la información y la globalización a principios del siglo XXI, las corrientes neurofisiológicas explican sobre todo los componentes neurológicos, fisiológicos y sobre la manera en que trabajan los dos hemisferios cerebrales. En las Teorías de la información cualquier comportamiento es analizado en términos de un intercambio de información entre el sujeto y el medio, intercambio que se consigue mediante la manipulación de símbolos, teorías actualmente basadas en la inteligencia artificial y en redes neuronales en el campo de la informática.

En cuanto a las corrientes Neurofisiológicas y las Teorías de la Información están encaminadas hacia un mundo de la información, el uso de ordenadores, los sistemas de comunicación y el empleo de nuevas tecnologías.

La perspectiva constructivista del aprendizaje puede situarse en oposición a la instrucción del conocimiento. En general, desde la postura constructivista, el aprendizaje puede facilitarse, pero cada persona reconstruye su propia

experiencia interna, con lo cual puede decirse que el conocimiento no puede medirse, ya que es único en cada persona, en su propia reconstrucción interna y subjetiva de la realidad. Por el contrario, la instrucción del aprendizaje postula que la enseñanza o los conocimientos pueden programarse, de modo que pueden fijarse de antemano unos contenidos, métodos y objetivos en el proceso de enseñanza; la misma surge de las aplicaciones de la psicología conductual, donde se especifican los mecanismos conductuales para programar la enseñanza de conocimiento.

Según Méndez (2002) desde la perspectiva del constructivismo psicológico (Piaget, 1952), el aprendizaje es un asunto personal. Existe el individuo con su cerebro cuasi-omnipotente, generando hipótesis, usando procesos inductivos y deductivos para entender el mundo y poniendo estas hipótesis a prueba con su experiencia personal. El motor de esta actividad es el conflicto cognitivo. Una misteriosa fuerza, llamada "deseo de saber", nos irrita y nos empuja a encontrar explicaciones al mundo que nos rodea. Esto es, en toda actividad constructivista debe existir una circunstancia que haga tambalear las estructuras previas de conocimiento y obligue a un reacomodo del viejo conocimiento para asimilar el nuevo. Así, el individuo aprende a cambiar su conocimiento y creencias del mundo para ajustarse a las nuevas realidades descubiertas y construir su conocimiento. El aprendizaje es siempre una reconstrucción interior y subjetiva. Por otra parte, Piaget demuestra que existen diferencias cualitativas entre el pensar infantil y el pensar adulto, más aún: existen diferencias cualitativas en diferentes momentos o etapas de la infancia.

Entonces surgió la Teoría Constructivista del Aprendizaje, de su autoría. Por tal demostración, hace notar que la capacidad cognitiva y la inteligencia se encuentran ligadas al medio social y físico. Considera, que los dos procesos que caracterizan a la evolución y adaptación del psiquismo humano son los de la asimilación y acomodación. Ambas son capacidades innatas que por factores genéticos se van desplegando ante determinados estímulos en ciertas etapas o estadios del desarrollo, en determinadas edades sucesivas.

Jerome Seymour Bruner (Aprendizaje por descubrimiento) aseveraba que el aprendizaje consiste esencialmente en la categorización que ocurre para simplificar la interacción con la realidad y facilitar la acción.

David Paul Ausubel (Aprendizaje Significativo): el principal aporte de su teoría al constructivismo es un modelo de enseñanza por exposición, para promover el aprendizaje significativo en lugar del aprendizaje de memoria. De acuerdo al aprendizaje significativo, los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustantiva en la estructura cognitiva del estudiante cuando éste relaciona los nuevos conocimientos con los anteriormente obtenidos. Otro aporte al constructivismo son los “organizadores anticipados”, los cuales sirven de apoyo al estudiante frente a la nueva información, funcionan como un puente entre el nuevo material y el conocimiento previo del alumno.

Para lograr el aprendizaje significativo, además de valorar las estructuras cognitivas del educando, se debe hacer uso de un adecuado material y considerar la motivación como un factor fundamental para que se interese por aprender.

Según Raymundo Calderón Sánchez (2005): el aprendizaje constructivo surge cuando el alumno, como constructor de su propio conocimiento, relaciona los conceptos por aprender y les da un sentido a partir de la estructura conceptual que ya posee. Dicho de otro modo, construye nuevos conocimientos a partir de los conocimientos que ha adquirido anteriormente. Este puede ser por descubrimiento o receptivo. Pero además construye su propio conocimiento porque quiere y está interesado en ello. El aprendizaje significativo a veces se construye al relacionar los conceptos nuevos con los conceptos que ya posee y otras al relacionar los conceptos nuevos con la experiencia que ya se tiene; y se da cuando las tareas están relacionadas de manera congruente y el sujeto decide aprenderlas.

Es un modelo práctico donde conceptos y experiencias significativas se estructuran en la elaboración de contenidos. Trata de aplicar los fenómenos de codificación, almacenamiento y transferencia. Hace uso de las técnicas

mnemotécnicas, secuencia deductiva, sintetizadores, instancias, analogías y activadores de estrategias cognitivas.

Lo antes descrito es lo que se observa en los cuadros de análisis (que se encuentran en el apartado anexos), cuando los entrevistados hacen hincapié en el aprendizaje como motor para construir conocimientos desde métodos que adscriben a la utilización del trabajo grupal, del aprendizaje basado en problemas, y los métodos de casos.

Si bien las estrategias de aprendizaje, no es tema central de esta investigación, pero si requiere tratamiento teórico, porque se lo aborda cuando se interroga a los entrevistados acerca de las estrategias de enseñanza y los métodos de enseñanza y aprendizaje, que, si bien pueden aparecer juntos, no significan lo mismo, y es lo que se intentó dilucidar o poner sobre la mesa en esta investigación. Además, al trabajar las estrategias de enseñanza por añadidura se vislumbran las estrategias de aprendizaje.

Como plantean Huertas y Montero (2001), “la enseñanza y el aprendizaje son dos procesos distintos condenados a entenderse. Aprender es algo consustancial al ser humano, y es fruto de un desequilibrio”

Mónica Coronado (2022) asevera que la enseñanza y el aprendizaje son dos procesos distintos, que se complementan en el mejor de los casos. Y en este sentido, acordamos con ella, así como cuando define a las estrategias de enseñanza como lo que el docente hace y organiza para que el estudiante aprenda, lo que implica: explicar, plantear preguntas o ejemplos, brindar retroalimentación, plantear lecturas, forjar debates, plantear un caso, facilitar la elaboración de un proyecto, recapitular, desarrollar consignas de trabajo, establecer un entorno de aprendizaje, ofrecer recurso y materiales de aprendizaje, evaluar, entre otras. En cuanto a las estrategias de enseñanza, las define como lo que el o los estudiantes hacen para aprender y comprender, para estudiar, lo que involucra: atender, escuchar, opinar, preguntar, tomar apuntes, debatir, dar ejemplos, analizar casos, escribir informes, experimentar, confeccionar proyectos, interpretar, observar para luego describir, sintetizar, resumir, retener y recuperar información, ensanchar sus capacidades, aumentar

y complejizar sus esquemas cognitivos, indagar, recoger y brindar retroalimentación.

La autora agrega con mucha vehemencia que en las previsiones debe quedar claro lo que se supone hará el docente, en función de su planificación, y lo que hará el estudiante, en relación con las propuestas y con sus propios intereses y disposiciones.

Cuando se planifica pensando solo lo que hará el docente, y no lo que espera que haga el estudiante, lo mas probable es que ambos procesos se desentiendan. Por eso, las estrategias, metodologías y tareas a realizar, por parte del docente como responsable profesional, como del estudiante, en tanto protagonista en el aula, se desarrollan en un inter juego en donde cada parte tiene una actuación diferente que debe intentar ensamblar. Contribuir a la convergencia de estos dos procesos supone comprender la diferencia que existe entre lo que hace el estudiante para aprender y lo que hace el docente para enseñar.

## CAPITULO 4: LOS DOCENTES Y LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN LA FACULTAD DE HUMANIDADES EN CLAVE DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

Este Capítulo enfatiza acerca de las representaciones que tienen los docentes respecto a la formación universitaria en la Facultad de Humanidades en clave de estrategias de enseñanza. Los temas ejes son: la formación que reciben los estudiantes para el ejercicio profesional; las fortalezas y debilidades de la formación; las herramientas que brinda de la Facultad a los profesores graduados; las contribuciones a la propuesta formativa de las cátedras: Pedagogía, Didáctica Especifica (de Matemática, Geografía y Letras) y Práctica de la Enseñanza y Residencia Profesional; y para cerrar, la mirada de los docentes respecto de las contribuciones del campo de formación a la propuesta de las carreras (y su correlato en las estrategias de enseñanza/docentes).

### 4.1. Formación que reciben los estudiantes para el ejercicio profesional

La docente a cargo de la cátedra Pedagogía, en los profesorados en Letras y Matemática acota que la formación de los estudiantes se centra en cuestiones teóricas. Esto incluye la formación disciplinar y pedagógico-didáctica. La práctica se presenta al final de la carrera como espacio de aplicación del conocimiento teórico en los que fueron preparados.

En consonancia, la docente de Pedagogía en el profesorado en Geografía dice que la formación inicial para el ejercicio de la profesión docente es muy buena y sólida en relación a la formación general y específica, y en el desarrollo de competencias básicas para el futuro desempeño docente. Agrega que cree necesario realizar cambios en los Planes de estudios de algunas Carreras de los Profesorados, para actualizar contenidos y metodologías de enseñanza. Particularmente en el espacio de Práctica Docente, incluir las Prácticas en los Planes de estudio desde 1er año.

Lo mismo opina la docente de Didáctica específica en el Profesorado en Matemática y Letras, respecto a que la Práctica profesional debe impartirse

desde el inicio de la formación, y no al final de la trayectoria. La profesora de Didáctica específica de la Geografía agrega que el uso de las Tics es un tema pendiente.

La Coordinadora y los profesores de Práctica de la enseñanza de los tres profesorados coinciden en que los estudiantes reciben una formación disciplinar sólida, pero con carencias en la formación didáctico pedagógica, y esto se observa claramente al momento de llevar a cabo las prácticas profesionales.

Entonces, se puede acotar, teniendo en cuenta lo que responden los docentes entrevistados, que surge una problemática común en la enseñanza en cuanto a que la formación disciplinar sólida es fundamental para poder transmitir conocimientos a los estudiantes, pero la falta de formación didáctico-pedagógica puede resultar en dificultades como por ejemplo, por citar algunas, planificar clases efectivas, adaptarse a las diferentes necesidades de aprendizaje de los sujetos que aprenden, y evaluar de manera adecuada su progreso, y esto tiene su correlato cuando llega el momento de iniciar las prácticas profesionales.

Para superarlo, es importante que los docentes busquen alternativas para mejorar sus habilidades pedagógicas, y dan la pauta que lo hacen, pues se capacitan y participan en talleres y seminarios sobre métodos de enseñanza innovadores, y practican la colaboración con otros docentes para intercambiar experiencias y estrategias. Pero la ausencia de prácticas profesionales en todo el trayecto de la formación, es lo que genera grietas, por eso algunos de los entrevistados hacen hincapié en la modificación del Plan de estudios de las carreras.

En el sentido antes descrito (referido a la modificación de planes de estudios) el apoyo institucional para generar cambios es primordial, pero si no hay una gestión que se haga cargo de generar efectos transformadores, se hace cuesta arriba. Y las modificaciones en planes de estudios de los profesorados se vienen trabajando con los equipos docentes hace años en la Facultad de Humanidades de la UNaF., pero sin concreciones efectiva.

No menos importante es la formación continua, clave en cualquier labor, pero más en la docencia universitaria, ya que se están formando futuros formadores, y dedicar tiempo y esfuerzo a mejorar las habilidades pedagógicas tiene un impacto positivo en la calidad de la enseñanza y en el aprendizaje de los alumnos. Para dar credibilidad a lo escrito precedentemente se retoma lo que manifestaba la docente de Pedagogía del Profesorado en Geografía: *“realizar cambios en los planes de estudios..., con el fin de actualizar contenidos, enfoques y metodologías de enseñanza”*. O lo que comentaba la docente de Didáctica específica de la Matemática: *“... la materia Práctica de la Enseñanza este en los cuatro años de duración del plan. Cada año con un objetivo específico diferente”*.

Aquí se presenta el cuadro que da cuenta de lo que han respondido los docentes respecto a la pregunta sobre la formación que reciben los estudiantes para el ejercicio profesional:

**Cuadro de análisis 4: Formación de los estudiantes desde la mirada de los docentes**

	<b>Formación que reciben los estudiantes para el ejercicio profesional</b>
DP L y M 1	Se centra en cuestiones teóricas. Esto incluye la formación disciplinar y pedagógico-didáctica. La práctica se presenta al final de la carrera como espacio de aplicación del conocimiento teórico en los que fueron preparados. Aunque se intenten experiencias que acerquen a la práctica paulatinamente, estos son aislados y/o yuxtapuestos.
DP G 2	La formación inicial para el ejercicio de la profesión docente es muy buena y sólida en relación a la formación general y específica, y en el desarrollo de competencias básicas para el futuro desempeño docente. Cree necesario realizar cambios en los Planes de estudios de algunas Carreras de los Profesorados, con el fin de actualizar contenidos, enfoques y metodologías de enseñanza. Específicamente en el espacio de Práctica Docente, incluir las Prácticas en los Planes de estudio desde 1er año.
DD EM 3	Realizar cambios en los planes de estudio del profesorado, uno es que la materia Práctica de la Enseñanza este en los cuatro años de duración del plan. Cada año con un objetivo específico diferente.
DD EL 4	La formación que reciben los estudiantes del profesorado es correcta en lo disciplinar, aunque debería hacerse hincapié en simulacros de práctica profesional en cada una de las cátedras.
DE	

G 5	Si bien la formación de base es amplia, diversa, brinda una preparación adecuada para el ejercicio de la docencia, hay aspectos para mejorar como por ejemplo la utilización de las TICs, o nuevos avances tecnológicos.
D CP E 6	Reciben muy buena formación disciplinar durante la formación inicial.
D PE M 7	Formación disciplinar sólida en la universidad, pero no sucede lo mismo en la formación didáctica pedagógica. Esto último se evidencia cuando llevan a cabo sus prácticas.
D PE G y L 8	Conocimiento disciplinar riguroso, lectura e interpretación de textos disciplinares.

Fuente: Elaboración propia (surge del cruzamiento de datos de las entrevistas. Ver anexos: Entrevistas)

#### 4.2. Fortalezas y debilidades de la formación

En cuanto a fortalezas en la formación los docentes en su totalidad acuerdan que existe buena preparación en los espacios curriculares de la formación general y específica de los Profesorados (Didáctica de la Matemática, Metodología de la investigación en Matemática, por ejemplo, son importantes desde la mirada de la docente de Didáctica Específica de la Matemática). Algunos también acotan que es positiva la diversidad de formatos pedagógicos que se les ofrece a los estudiantes desde diferentes cátedras.

Al hablar de debilidades asientan su preocupación en la formación para la práctica en lo que hace a la falta de articulación intradisciplinar e interdisciplinar; la necesidad de fortalecer los espacios curriculares de formación pedagógico-didáctica que disminuyeron su carga horaria a un cuatrimestre, cuando eran anuales, en algunos profesorados (como Pedagogía y Didáctica General); incluir la práctica docente desde primer año en los planes de estudios; las cátedras incompletas (porque no se nombran docentes para completarlas); la falta de talleres de acompañamiento a los que presentan dificultades en sus aprendizajes; pocas salidas a las instituciones; escasa capacitación en TICs.

Es relevante detenerse en las debilidades que plantean, ya que en esas aseveraciones se observa que estos docentes tienen una visión integral de su campo de trabajo, como así habilidades y conocimientos necesarios para abordar de manera efectiva las diferentes situaciones que se les presentan en su hacer docente, más allá de que puedan afrontarlas o no.

Cuando la docente de Pedagogía de los profesados en Letras y Matemática acota que hay: “...atomización e incompleta interrelación entre los distintos espacios curriculares”, se puede decir que las confusiones y contradicciones están presentes en la formación de los futuros docentes, y por ende afectarían su desempeño laboral.

En resumen, la falencia más notoria está en la formación para la práctica profesional, debido a la escasa relación de esta, con las cátedras de la formación general y pedagógico-didáctica, que deriva en la atomización en la formación y la falta de actualización y adaptación a los cambios en el campo de estudio. Esto se traduce en una desconexión entre la teoría y la práctica, dificultando la transferencia de los conocimientos adquiridos en la formación a la realidad de la práctica educativa.

Además, la falta de integración entre las distintas áreas de formación puede limitar la visión integral del docente sobre su rol y funciones, dificultando su capacidad de adaptación a los desafíos y cambios constantes en el ámbito educativo. Para abordar esta debilidad, es primordial trabajar en la articulación y cohesión de los contenidos curriculares, así como en el desarrollo de estrategias de formación que promuevan la reflexión y la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos. De esta manera, se podrá formar docentes más preparados y capacitados para enfrentar los desafíos de la educación actual.

Es fundamental que se trabaje en mejorar estos aspectos para garantizar una formación integral y de calidad para los profesionales de la educación.

En el cuadro de análisis que sigue a continuación, se sintetizan las respuestas de los docentes:

#### **Cuadro de análisis 5: Fortalezas y debilidades de la formación**

	<b>Fortalezas y debilidades</b>
DP L y M 1	La fortaleza está dada en la formación disciplinar. La debilidad más notoria tiene que ver con la formación para la práctica, la atomización y falta de interrelación entre los distintos espacios curriculares que forman al profesional.
DP G 2	Fortalezas: buena preparación en los espacios curriculares de la formación general y específica de los Profesorados. La diversidad de formatos pedagógicos que se les ofrece a los estudiantes desde diferentes cátedras. Debilidades: la necesidad de fortalecer los espacios curriculares de formación pedagógica, que pasaron a ser Cuatrimestrales, como Pedagogía y Didáctica General en algunos Profesorados. Incluir la práctica docente desde 1er Año.
DD EM 3	Fortalezas: materias tales como Historia de la Matemática, Didáctica de la Matemática, Metodología de la Investigación en Matemática y las materias optativas que en este profesorado son dos. Debilidades: cátedras incompletas que impiden que los alumnos reciban la cantidad de horas de clases estipuladas, la falta de talleres de acompañamiento a los que presentan dificultades. Ocurre por las “cargas” que tienen a los docentes y no pueden hacer extensión.
DD EL 4	Existe conocimiento afianzado de contenidos disciplinares – como aspecto positivo -, y como aspecto negativo, conocimiento parcial de conceptos y estrategias didácticas para el desarrollo de proyectos de aula.
DD EG 5	Fortalezas: Sólida formación disciplinar y pedagógica. Ofertas de becas de investigación. Ayudantías en las Cátedras. Formación de recursos humanos. Formación para ejercer en distintos niveles educativos. Debilidades: Pocas salidas a las Instituciones. Capacitación en las TICS
DC PE 6	Fortalezas: la formación disciplinar Debilidades: Los planes de estudios que incluyen la Práctica Profesional en el último año. La escasa formación pedagógica didáctica. Falta de articulación intradisciplinar e interdisciplinar. Falta de seguimiento a estudiantes con “dificultades especiales”. Escasa formación en TIC. Dificultades en la producción escrita.
DPE M 7	Fortalezas: formación disciplinar sólida, preparación académica de posgrado de la mayoría de los profesores, desarrollo de Proyectos pedagógicos institucionales. Debilidades: Desconexión entre las asignaturas pedagógicas y las específicas, el desarrollo de las cátedras en clases teóricas y prácticas, los cuatrimestres que no son cuatrimestres reales.
DPE G y L 8	Fortalezas: buena preparación en los espacios curriculares de la formación general y específica de los Profesorados. La diversidad de formatos pedagógicos que se les ofrece desde diferentes cátedras. Debilidades: fortalecer los espacios curriculares de formación pedagógica, que pasaron a ser Cuatrimestrales, tales como Pedagogía y Didáctica General en algunos Profesorados. Y, por otra parte, incluir la práctica docente desde los primeros años de

	cursado.
--	----------

Fuente; Elaboración propia (surge del cruzamiento de datos de las entrevistas. Ver Anexos: Entrevistas)

### 4.3. Herramientas que brinda de la Facultad de Humanidades a los profesores graduados

Del latín *ferramenta*, una herramienta es un instrumento que permite desarrollar ciertos trabajos.

Las herramientas pedagógicas son parte fundamental del proceso académico, se las conoce como elementos o medios que son utilizados por los educadores, quienes, a través de la construcción de metodologías e instrumentos pedagógicos, acompañan el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes y potencian su desarrollo, sus habilidades y sus capacidades.

Los docentes entrevistados, en general, acotan que las herramientas que brinda la Facultad de Humanidades a los graduados de los Profesorados en: Matemática, Letras y Geografía giran en torno a: instrumentos teóricos y conceptuales sólidos en la formación disciplinar; competencias para organizar y planificar actividades áulicas que promuevan el aprendizaje significativo; los cursos de actualización docente dictados por profesores de las carreras y abiertos a los graduados; la capacidad para insertarse laboralmente como sujetos respetuosos, responsables, comprometidos.

En particular, de todas las respuestas, las más significativas y esclarecedoras fueron las brindadas por la Profesora de Pedagogía del Profesorado en Geografía que comento:

*“Se les brinda la posibilidad de recibir una sólida formación inicial que le permitirá desarrollar las competencias básicas para un desempeño eficiente como futuro docente... Se los prepara para desempeñarse eficazmente en las instituciones educativas de nivel secundario y promover la formación integral de los estudiantes. Son*

*competentes para organizar y planificar las actividades áulicas promoviendo el aprendizaje significativo y el desarrollo de las operaciones del pensamiento de los estudiantes”.*

Y las de la Profesora de Pedagogía en los Profesorados en Letras y Matemática: *“...es necesario formar a un profesional preparado para enfrentar la complejidad de los escenarios en los que un docente desarrolla su tarea...”.*

En la última respuesta vemos la directa relación de las herramientas que debería brindar la Facultad de Humanidades para que los graduados enfrenten las problemáticas educativas actuales, y que por lo charlado con los docentes, se debe seguir trabajando para poder lograrlo, ya que la sólida formación disciplinar es un elemento clave, pero solo si va acompañado de la aplicación de lo disciplinar a la práctica concreta en el aula, que es lo que cuesta capitalizar en acciones, pero lo ponen en palabras, lo demandan. Y la demanda<sup>63</sup> en el ámbito del análisis de las instituciones educativas es un paso adelante, si la consideramos como necesidad asumida, una situación donde queda claro que algo está pasando y se tiene que resolver, y aquí se ve la voluntad de los docentes por hacerse cargo y trabajar conjuntamente.

Para cerrar este apartado se puede decir que las herramientas docentes son elementos clave para potenciar la enseñanza y el aprendizaje en el aula, adaptándose a las necesidades y estilos de aprendizaje de los educandos en la actualidad; son recursos didácticos que utilizan los profesores con el fin de que sus estudiantes obtengan una educación más dinámica y flexible, ahí radica su importancia, ya que son las que permiten que reciban de una manera más asertiva la información y faciliten su aprendizaje, estimulen su imaginación y favorezcan su proceso educativo.

Es fundamental que en la Facultad de Humanidades, se creen los currículos pertinentes en las carreras de Profesorados (que son ocho, en esta investigación estudiamos tres profesorados), por eso el pedido insistente de los docentes de reformular los planes de estudios, y que dentro de estos se encuentren las diversas

---

<sup>63</sup> Reelaboración del concepto de demanda en base al Cuadernillo: Los equipos de orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención (2014) 1ra ed. Bs. As. Ministerio de Educación de la Nación.

metodologías educativas (Huber, G. L. , 2008)<sup>64</sup> que puedan ser implementados dentro de las aulas de clase, así los docentes tendrán más oportunidades de aplicar las herramientas pedagógicas que se establezcan en dichos currículos y fomentar el desarrollo y el aprendizaje de sus estudiantes.

En el cuadro de análisis que sigue a continuación, se sintetizan las respuestas de cada uno de los docentes entrevistados, donde queda clarificado que herramientas brinda la Facultad para enfrentar los problemas actuales en el sistema educativo, pero también lo que consideran se debe seguir trabajando para mejorar:

**Cuadro de análisis 6: Herramientas que brinda la FH. a los graduados para enfrentar las problemáticas en educación**

	Herramientas
DP L y M 1	Ofrece herramientas teóricas y conceptuales que los preparan en algunos gajes del oficio. Pero es necesario formar a un profesional preparado para enfrentar la complejidad de los escenarios en los que un docente desarrolla su tarea. Podría agregar, tomando algunas consideraciones de egresados que la universidad les brinda una sólida formación disciplinar.
D P G 2	Se les brinda la posibilidad de recibir una sólida formación inicial que le permitirá desarrollar las competencias básicas para un desempeño eficiente como futuro docente. También se los prepara para desempeñarse eficazmente en las instituciones educativas de nivel secundario y promover la formación integral de los estudiantes. Son competentes para organizar y planificar las actividades áulicas promoviendo el aprendizaje significativo y el desarrollo de las operaciones del pensamiento de los estudiantes.
D D E M 3	Las materias pedagógicas o de formación general más los cursos de actualización que la carrera brinda a los alumnos avanzados y la intervención en estos eventos como expositores de sus trabajos en materias tales como Didáctica de la matemática, Historia de las matemáticas, Seminario, entre otras. También la posibilidad de asistir a conferencias de destacados doctores en didáctica de la matemática nacionales e internacionales.
D D E L 4	Conocimiento acabado de contenidos disciplinares.
D D E G 5	Formación sólida, práctica, adaptabilidad en los programas educativos, planificar las clases, elaborar proyectos áulicos, proyectos interdisciplinarios, utilizar recursos visuales, cartografías, combinar diferentes tipos de enseñanza herramientas que lo

<sup>64</sup> Huber, G. L. (2008) define a las metodologías educativas como un conjunto de herramientas, técnicas, estrategias y métodos didácticos que los docentes utilizan para aumentar la participación de sus estudiantes y asegurarles una experiencia activa y significativa en el proceso de aprendizaje.

	preparan para realizar investigación, capacidad para liderar distintos grupos. (Hay muchos egresados en cargos directivos). Capacidad para integrarse al mercado laboral.
D C P E 6	Sujetos responsables, respetuosos, hábitos de estudios
D PE M 7	Formación inicial muy buena y sólida en relación a la formación general y específica, y en el desarrollo de competencias básicas necesarias para el futuro desempeño docente. Necesidad de cambios en los Planes de estudios de algunas Carreras de los Profesorados, con el fin de actualizar contenidos, enfoques y metodologías de enseñanza. en el espacio de Práctica Docente. Incluir el inicio de las Prácticas Docentes en los Planes de estudio desde el 1er año.
D P E G y L 8	Se les brinda la posibilidad de recibir una sólida formación inicial que le permitirá desarrollar las competencias básicas para un desempeño eficiente como futuro docente. Se los prepara para desempeñarse eficazmente en las instituciones educativas de nivel secundario y promover la formación integral de los estudiantes. Son competentes para organizar y planificar las actividades áulicas promoviendo el aprendizaje significativo y el desarrollo de las operaciones del pensamiento de los estudiantes.

Fuente: Elaboración propia (surge del cruzamiento de datos de las entrevistas. Ver Anexos: Entrevistas)

#### 4.4. Las contribuciones de las cátedras a la propuesta formativa

En las páginas que siguen a continuación se ponen a consideración del lector, extractos selectos de las entrevistas con profundidad realizadas a los docentes de las cátedras: Pedagogía; Didáctica Especifica; y Práctica de la Enseñanza y Residencia profesional de los profesorados en: Matemática, Geografía y Letras, con la finalidad de que sus contribuciones; y el consiguiente análisis que se lleva a cabo a los efectos de la presente investigación; generen efectos en la comunidad universitaria y en la educativa en general, en pos de repensar y transformar miradas acerca de las estrategias de enseñanza.

Los interrogantes acerca de los que se indagaron giraron en torno a:

- Aspectos que buscan fortalecer desde sus asignaturas en la formación de los estudiantes.
- Valoración positiva de los estudiantes sobre la influencia de la cátedra en su formación y si tiene que ver con el perfil de los docentes.
- Visión de profesional docente (habilidades/saberes) que considera adecuada para el siglo XXI desde las posibilidades del plan de estudios vigente y como se traduce en sus planificaciones de aula y proyectos.

- Lugar de la cátedra a cargo (o Pedagogía, o Didáctica Específica o Práctica de la enseñanza y residencia Profesional) en la formación docente actual: aportes y limitaciones.

#### 4.4.1 Aportes de la cátedra Pedagogía

Las docentes de la cátedra Pedagogía, tanto en el Profesorado en Matemática, como en Lengua y Literatura y en Geografía, coinciden en que los aspectos que buscan fortalecer:

“... es todo lo que tenga que ver con la cuestión y la problemática de la “formación docente”, pilar del programa de cátedra. Un porcentaje de los estudiantes de profesorado, en los primeros años pierden de vista que la carrera elegida es la docencia. Cuando se los interroga acerca de su elección, responden porque le gusta la literatura, la matemática o la geografía. Es decir, se visualizan como escritores, matemáticos o geógrafos, pero no como profesores”.

En cuanto a la valoración positiva de los estudiantes sobre la influencia de la cátedra en su formación acotan que: tiene que ver con su abordaje desde la perspectiva socio-historia, relacional, socio crítica, de la complejidad; que inciden en su futuro rol profesional, ya que la Pedagogía brinda conocimientos generales en las dimensión pedagógico-didáctica; en las estrategias de enseñanza que se utilizan para lograr que todos los estudiantes logren apropiarse de los saberes propuestos, haciendo hincapié en el pensamiento crítico reflexivo.

En lo que hace a su visión profesional docente (habilidades/saberes) que consideran adecuada para el siglo XXI desde las posibilidades del plan de estudios vigente puntualizan que:

- Es fundamental formar en y para una práctica reflexiva, que permita comprender campos problemáticos, y los atravesamientos socio históricos, políticos, ideológicos, éticos.

- Pensar la formación como un proceso de construcción de identidad, entramar biografías, trayectos, de estudiantes y formadores.
- Brindar una sólida formación teórico- práctica a los docentes, que estén preparados para promover en sus clases con adolescentes: el aprendizaje significativo, las operaciones del pensamiento y la apropiación de saberes y competencias básicas para continuar estudios superiores o para desempeñarse en el ámbito laboral, como así las tradiciones en la formación docente, eje fundamental en la cátedra Pedagogía.
- Revisar los planes de estudios vigentes, pues de lo contrario seguirán las dificultades actuales, en lo que hace a la preparación de los Practicantes. Los Profesorados que tienen Pedagogía y Didáctica de modo cuatrimestral los primeros años (como Matemáticas y Letras), entonces a la hora de realizar sus prácticas se encuentran con serias dificultades y carencias en los conocimientos básicos. En el caso del profesorado en Geografía, Pedagogía está en Primer Año y es anual, y eso da tiempo de desarrollo y apropiación de contenidos.

Y agregan que en sus planificaciones de aula y proyectos se traducen en propuestas como: que los estudiantes escriban el relato de su trayectoria escolar y lo analicen a la luz de categorías teóricas trabajadas; que realicen entrevistas a docentes en actividad para conocer sus miradas sobre los desafíos de la formación.

Todo esto que se ha expuesto anteriormente, se coteja al estudiar los Programas de Pedagogía en los tres profesorados, donde en la escritura de los objetivos, contenidos, actividades y propuestas se visualiza el enfoque socio histórico y relacional y el posicionamiento desde el paradigma de la complejidad. Cabe destacar que las docentes han facilitado los programas de sus asignaturas sin mediar ninguna dificultad, solicitando diligentemente a la investigadora que, una vez culminado su trabajo, exponga los resultados para que ellas puedan mejorar “sus haceres”.

En cuanto al lugar de la Pedagogía en la formación docente actual, si bien no hay posiciones encontradas entre las docentes, hay una diferencia significativa que se observa en sus exposiciones y en los programas de la cátedra en los tres profesorados, a saber:

- en Letras y Matemática está ubicado en el Segundo Año de la carrera, solo en el primer cuatrimestre, con una carga horaria de seis (6) horas semanales, lo que hace a un total de setenta y dos (72) horas cuatrimestrales (haciendo el promedio de 12 clases teórico-prácticas en el cuatrimestre). En este sentido, ya las docentes en apartados anteriores han manifestado que es la única Pedagogía de la carrera, y que son escasos tiempo y espacio para abordar una formación para la práctica;
- en Geografía está ubicado en el Primer Año de la carrera, es de cursada anual, con una carga de cuatro (4) horas semanales, lo que hace a un total de noventa y seis (96) horas anuales (haciendo el promedio de 24 clases teórico-prácticas en el año). Aquí si se observa, mayor relevancia y significatividad a esta asignatura, ocupándose espacio y tiempo en el desarrollo de saberes para una sólida formación pedagógica, o intentándolo hacer.

Ambas profesoras coinciden que el mayor aporte que brinda esta cátedra es el abrir la puerta a los escenarios de actuación del profesional docente y ofrecer algunas categorías y experiencias de acercamiento a la práctica que permita continuar con la formación. En cuanto a limitaciones aseveran que no se le da el lugar que debería ocupar en la formación del docente, particularmente cuando son asignaturas cuatrimestrales en los distintos Profesorados (en este caso: Letras y Matemática) y no dan los tiempos para desarrollar todos los saberes para una sólida formación pedagógica. Es más, agregan que era una materia que se desarrollaba de modo anual en todas las carreras de formación docente de la Facultad de Humanidades (UNaF.), debido a la cantidad de contenidos y a la relevancia para construir saberes más complejos en otros

espacios pedagógicos – didácticos que debe transitar el estudiante en los años posteriores de su carrera.

En el cuadro de análisis que sigue a continuación, se sintetizan las respuestas de las docentes entrevistadas, respecto a los aportes de la cátedra: Pedagogía teniendo en cuenta los intersticios de la propuesta formativa en los Profesorados en: Matemática, Letras y Geografía.

**Cuadro de análisis 7: Aportes que brindará la cátedra Pedagogía a la formación, teniendo en cuenta los intersticios de la propuesta formativa**

Interrogantes docentes de la cátedra Pedagogía	Aspectos que buscan fortalecer desde sus asignaturas en la formación de los estudiantes	Valoración positiva de los estudiantes sobre la influencia de la cátedra en su formación y perfil de docente	Visión de profesional docente (habilidades/saberes) para el siglo XXI desde el plan de estudios vigente y como se traduce en sus planificaciones de aula y proyectos	Lugar de la Pedagogía en la formación docente actual. Aportes y limitaciones
DP L y M 1	Se busca trabajar la “formación docente”. En los primeros años pierden de vista que han elegido la docencia. Se visualizan como escritores o matemáticos, o geógrafos.	Tiene que ver con el enfoque que se aborda la cátedra: la perspectiva socio-historia, relacional, socio critica, de la complejidad; y el perfil de los docentes que integran las cátedras.	Formar en y para una práctica reflexiva, para comprender un campo problemático, y los atravesamientos socio históricos, políticos, ideológicos, éticos. Pensar la formación como proceso de construcción de identidad, entramar biografías, trayectos, de estudiantes y formadores. Se traduce en propuestas planteadas en el programa a partir del enfoque socio histórico y relacional y desde el paradigma de la complejidad.	Está ubicado en 2° año, primer cuatrimestre. Es la única pedagogía de la carrera, y son escasos tiempo y espacio para abordar una formación para la práctica. Aporte: abrir la puerta a los escenarios de actuación profesional y ofrecer categorías y experiencias de acercamiento a la práctica.
DP G 2	Se busca fortalecer todo lo que tenga que ver con la problemática	Tiene que ver con la importancia que tienen para su futuro rol docente, ya que	De continuar con el Plan de Estudios vigente seguirían las dificultades actuales, en lo que hace a la preparación que traen	No se le da el lugar que debería ocupar en la formación docente, son espacios

	de la “formación docente”, ... Un porcentaje de estudiantes de profesorados, en los primeros años pierden de vista que la carrera elegida es la docencia. Cuando se interroga acerca de su elección, responden porque le gusta la Literatura, la Matemática. Se visualizan como escritores o matemáticos, pero no como profesores.	la Pedagogía brinda conocimientos generales para su formación pedagógico-didáctica y, las estrategias de enseñanza que se utilizan para lograr que los estudiantes logren apropiarse de los saberes propuestos. Pedagogía está en 1er Año, iniciando la formación, y debe hacerse hincapié en el pensamiento reflexivo, que les cuesta a los estudiantes.	los Practicantes cuando harán sus prácticas docentes. En Geografía, Pedagogía está en 1er Año y es anual, y eso te da tiempo de desarrollo y apropiación de contenidos, pero cuatrimestralmente, no, como en otros profesorados. Deben actualizar los Planes de Estudios para fortalecer la formación inicial, pedagógico- didáctica de los futuros docentes, brindando una sólida formación teórico-práctica, promoviendo: aprendizajes significativos ... y competencias básicas, como así conocer las tradiciones en la formación docente.	curriculares cuatrimestrales en los algunos Profesorados y no dan los tiempos para desarrollar todos los saberes para una sólida formación pedagógica. Es una materia que se desarrollaba de modo anual debido a la cantidad de contenidos y a la relevancia para construir saberes más complejos en otros espacios pedagógicos – didácticos que debe transitar el estudiante....
--	--	---	---	---

Fuente: Elaboración propia (surge del cruzamiento de datos de las entrevistas. Ver Anexos: Entrevistas)

#### 4.4.2 Aportes de la cátedra Didáctica Específica

Las docentes de Didáctica Específica de la Matemática; de la Lengua y Literatura y de la Geografía acotan que los aspectos que buscan fortalecer son:

- En el Profesorado en Matemática:

- ✓ Valorar la Didáctica de la Matemática como una ciencia que estudia las condiciones que se deben dar en la clase de matemática para favorecer la construcción de nuevos conocimientos.
- ✓ Tomar conciencia de la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la matemática.
- ✓ Elaborar criterios para el análisis didáctico de los textos y situaciones de clase.

- ✓ Resignificar las nociones de enseñar y aprender a la luz de las nuevas teorías.
  - ✓ Utilizar los conceptos didácticos como herramientas que favorecen la elaboración de propuestas didácticas.
  - ✓ Desarrollar una actitud reflexiva sobre las implicancias de su profesión en la sociedad.
- En el Profesorado en Letras:
- ✓ Desarrollar las competencias de comprensión lectora y producción escrita a partir de lecturas inferenciales con textos híbridos de diferentes géneros.
  - ✓ Planificación de proyectos de aula en los que las actividades estén atravesadas con el modelo TPACK.
  - ✓ Reafirmar valores de la formación humanística en los futuros profesionales de la educación.
- En el Profesorado en Geografía:
- ✓ Fortalecer la formación acerca de los fundamentos epistemológicos de la Geografía como ciencia.
  - ✓ Brindar herramientas para elaboración de propuestas didácticas, estrategias, habilidades y para la elaboración de diseños de clases.
  - ✓ Exploración de distintas estrategias de enseñanza.

De lo antes expuesto se vislumbra en las exposiciones de las docentes, que coinciden en tres aspectos primordiales: 1) la importancia de fortalecer la formación humanista en los futuros educadores; 2) conocer la epistemología de las disciplinas, y 3) proponer herramientas para la elaboración de propuestas didácticas en la elaboración de diseños de clases.

En lo referido a la valoración positiva de los estudiantes sobre la influencia de la cátedra en su formación, las tres docentes coinciden en que:

- son espacios donde se les hace vivenciar lo que será su futuro profesional, experimentar la unión entre los saberes específicos con la manera de presentarlos a sus futuros alumnos;

- los contenidos de las cátedras proponen la habilidad para elaborar diseños de clases y exponer frente a sus compañeros quienes ofician de educandos, que los sitúa en el rol de docentes, es decir que los prepara para llegar con más conocimientos a la Cátedra Práctica Profesional;
- los equipos docentes de las Didácticas específicas y la Práctica Profesional articulan entre sí, dándole más herramientas al futuro educador y solvencia en su disciplina;
- la predisposición, la empatía y la formación de los docentes que integran las cátedras son elementos importantes para la formación.

En lo que hace a su visión profesional docente (habilidades/saberes) que consideran pertinentes para el siglo XXI desde las posibilidades del plan de estudios vigente y como se traduce en sus planificaciones de aula y proyectos puntualizan, entre los aspectos más importantes, que:

- “El profesional docente del siglo XXI debe ser una persona con sólida formación y actitud de constante actualización, que maneje la tecnología, conozca y aproveche los intereses de los alumnos para los procesos de enseñanza y no deje de efectuar la autoevaluación de cada clase, de cada grupo. Esto se traduce en la actualización anual de ciertos temas del programa de la materia, de la bibliografía utilizada, de la implementación de nuevos proyectos...” (docente de Didáctica Específica de la Matemática).
- “Estamos viviendo en un mundo globalizado en el que la tecnología proporciona acceso inmediato a la información, conceptual o procedimental, por esta razón, es que hacemos énfasis en el desarrollo de saberes y habilidades que permitan enfrentar a los estudiantes a diferentes situaciones o problemáticas y proponer diferentes caminos para resolverlos” (docente de Didáctica Específica de la Lengua y Literatura).
- “Se debe brindar a la sociedad profesionales que tengan una perspectiva amplia donde se propongan un curriculum integrador en el que se

relacionen la docencia, la investigación y la extensión a fin de responder a los requerimientos del aula y la sociedad. Desde la planificación se pretende lograr este objetivo, estamos en ese camino” (docente de Didáctica Específica de la Geografía).

En lo que hace al lugar de la Didáctica Específica en la formación docente actual, acuerdan que: se encuentra en un lugar adecuado dentro de la formación docente actual en los tres profesorados, pero que en un cuatrimestre se dificulta explorar la asignatura en todas sus dimensiones, aunque se hace el intento, a pesar de que los avances teóricos y tecnológicos son vertiginosos, y en ocasiones deben “barajar y dar de nuevo”.

También surgen demandas, por ejemplo, cuando la docente a cargo de Didáctica específica de la Matemática acota que, en ocasiones:

“...parece que las autoridades no saben valorar en su justa medida esta materia que, para un profesorado, es fundamental. Esto se evidencia en la falta de interés en que se complete la cátedra” (en referencia a nombramientos docentes).

Y, la Profesora de Didáctica Específica de la Lengua y Literatura agrega que:

“...en cuanto a las limitaciones, considero que sería necesaria una mayor articulación con la cátedra Prácticas docentes para lograr tener un panorama más amplio de las necesidades o dificultades que pudieran surgir en las aulas”.

En el cuadro de análisis que sigue a continuación, se sintetizan escuetamente las respuestas de las docentes entrevistadas, respecto a los aportes de la cátedra: Didáctica Específica, teniendo en cuenta los intersticios de la propuesta formativa en los Profesorados en: Matemática, Letras y Geografía. Se aclara que las entrevistas completas y los cuadros con toda la información recabada, se hallan en los Anexos de la investigación.

**Cuadro de análisis 8: Aportes que brindará la cátedra Didáctica Específica a la formación, teniendo en cuenta los intersticios de la propuesta formativa**

Interrogantes docentes de Didáctica Específica	Aspectos que buscan fortalecer desde sus asignaturas en la formación	Valoración positiva de los estudiantes sobre la influencia de la cátedra	Visión de profesional docente (habilidades/saberes) que considera adecuada para el siglo XXI	Lugar en la formación docente actual. Aportes y limitaciones
D DE M 3	<p>Valorar la Didáctica de la Matemática como ciencia. Saber de la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de matemática. Elaborar criterios para el análisis didáctico de situaciones de clase. Resignificar las nociones de enseñar y aprender con nuevas teorías. Utilizar conceptos para elaborar propuestas didácticas. Desarrollar una actitud reflexiva.</p>	<p>Le hacemos vivenciar lo que será su futuro profesional, experimentar la unión entre los saberes específicos de matemática con la manera de presentarlos a sus futuros alumnos, la aplicación de teorías didácticas a secuencias de clase que la ponen en práctica con sus pares, a la participación en las Jornadas de Actualización en Matemática, exponiendo sus trabajos.</p>	<p>El profesional docente del siglo XXI debe ser una persona con sólida formación y actitud de constante actualización, que maneje la tecnología, conozca los intereses de los alumnos para los procesos de enseñanza y no deje de efectuar la autoevaluación de cada clase. Se traduce en la actualización anual de temas del programa de la materia, de la bibliografía, de la implementación de proyectos tales como el de acompañamiento a los alumnos y docentes que participan de las Olimpíadas Matemáticas Argentina (OMA) y ÑANDÜ, actualmente en ejecución.</p>	<p>Considero que no todas las autoridades saben valorar en su justa medida esta materia que, para un profesorado, es fundamental. Esto se evidencia en la falta de interés en que se complete la cátedra.</p>
D DE L 4	<p>Se busca desarrollar las competencias de comprensión lectora y producción escrita a partir de lecturas inferenciales con textos híbridos de diferentes géneros, planificación de proyectos de</p>	<p>Las valoraciones son siempre subjetivas, pero, concretamente creo que la buena predisposición y la formación de los docentes que integran la cátedra son elementos</p>	<p>Estamos viviendo en un mundo globalizado en el que la tecnología proporciona acceso inmediato a la información, ya sea conceptual o procedimental, por esta razón, es que desde la cátedra hacemos énfasis en el desarrollo de saberes y habilidades que permitan enfrentar a los</p>	<p>En cuanto a las limitaciones, sería necesaria más articulación con la cátedra Prácticas docentes para lograr tener un panorama más amplio</p>

	aula con el modelo TPACK y, reafirmar la formación humanística.	importantes para la formación de los futuros docentes.	estudiantes a diferentes situaciones o problemáticas y proponer diferentes caminos para resolverlos.	de las necesidades que pudieran surgir en las aulas.
D DE G 5	Fortalecer la formación acerca de los fundamentos epistemológicos de la Geografía como ciencia. Brindar herramientas para elaboración de propuestas didácticas, estrategias, habilidades y para la elaboración de diseños de clases. Exploración de distintas estrategias de enseñanza.	Los contenidos de la cátedra proponen la habilidad para elaborar diseños de clases y exponer frente a sus compañeros. El diseño de clases es un parcial. Y para el final deben elaborar otro plan de clases. El equipo docente utiliza estrategias para que lleguen preparados para la Cátedra Práctica Profesional.	Brindar a la sociedad profesionales que tengan una perspectiva amplia donde se propongan un currículum integrador en el que se relacionen la docencia, la investigación y la extensión a fin de responder a los requerimientos del aula y la sociedad. Desde la planificación se pretende lograr este objetivo, estamos en ese camino.	El lugar es el adecuado dentro de la formación docente actual, claro que en un cuatrimestre se dificulta explorar la misma en todas sus dimensiones. Los avances teóricos y tecnológicos son vertiginosos.

Fuente: Elaboración propia (surge del cruzamiento de datos de las entrevistas. Ver Anexos: Entrevistas)

Por lo expuesto en el cuadro de análisis precedente, respecto a las aseveraciones de las docentes sobre los aportes de las Didácticas específicas, son de suma relevancia los estudios de Davini (2015) al sostener que sobran evidencias de que los métodos didácticos y los criterios de acción no forman la “varita mágica” a aplicar para enseñar, teniendo en cuenta los propósitos y los diversos contextos y educandos. Sino que, como indica Edelstein (1995), los docentes son los responsables de elaborar propuestas de enseñanza que representen “configuraciones didácticas” particulares. Es así, que se necesitan rescatar los aportes de la Didáctica para que, sobre esos andamios para la acción, se puedan definir las formas específicas de hacerlo. Los conocimientos y criterios de acción didácticos serán analizados en función de casos, sujetos, ámbitos concretos, y serán reelaborados, ajustándolos a las actuaciones particulares, esto

no significa que se elimine el valor de las normas y criterios generales. La docencia -como otras profesiones- necesita de principios y criterios básicos de intervención que le posibiliten la obtención metódica de sus fines con los medios más convenientes.

El docente debe conocer los contenidos que enseña, contar con normas básicas generales para la acción práctica de enseñar, y partiendo de ellas construir sus propuestas y elaborar su propia experiencia.

Davini (2015) asevera que la contribución de la Didáctica, es que se organiza como el campo de conocimientos que permite formular criterios de enseñanza y desarrollos metodológicos apropiados para alcanzar intenciones educativas, en forma concreta y práctica. Compone el espacio de conocimientos que instaura los puentes entre los fines educativos y el desarrollo de configuraciones metodológicas particulares, sirviendo de cimiento para la acción educativa en disímiles contextos y con sujetos particulares. La investigación adscribe a esta mirada sobre la importancia de la Didáctica en la formación docente.

La autora agrega que, es destacable el valor de las didácticas específicas, centradas en los dominios de las diferentes disciplinas y sus contenidos escolares. Estas contribuciones son útiles para desarrollar en los educandos los distintos modos de pensamiento que involucran los contenidos: histórico, experimental, deductivo, analógico y expresivo; y que serán una buena orientación para la construcción de las estrategias de enseñanza que se pretenden alcanzar. Esta valía de las Didácticas específicas se ve reflejado en el discurso de las entrevistadas cuando, por ejemplo, traen a colación que a través del dictado de la asignatura pretenden: reafirmar la visión humanística, desarrollar una actitud reflexiva y explorar diferentes estrategias de enseñanza.

#### 4.4.3 Aportes de la cátedra Práctica de la Enseñanza y Residencia Profesional

- Contribuciones de una reunión que dejó huellas

Respecto a la Práctica de la Enseñanza y Residencia Profesional -una de las asignaturas elegidas por los estudiantes avanzados como relevantes en su

formación, y “poderosa”<sup>65</sup> según quien es autora de esta investigación- en los párrafos que siguen se expondrá un extracto de la desgrabación<sup>66</sup> de la reunión realizada el día 29 de octubre de 2020, y de la que participe como miembro del Consejo Directivo de la Facultad de Humanidades de la UNaF. con los Profesores de Práctica de la Enseñanza de todas las carreras de formación docente sobre cómo se trabajó en el contexto de pandemia.

Contextualización e importancia de este extracto: en agosto de 2020 un grupo de estudiantes representantes de los profesorados de la Facultad de Humanidades presentaron un proyecto al Consejo Directivo para que se reformule el Reglamento de evaluación de las Prácticas de enseñanza debido a la pandemia. El objetivo de dicho proyecto giraba en torno a que los estudiantes cercanos a recibirse se veían condicionados a poder avanzar ante la ausencia de cambios en los criterios de evaluación. Atento a esto el Consejo Directivo en sesión del 29 de septiembre de 2020 aprobó en general dicho proyecto, con la Resolución que lo avalaba (Nº 022/20, cuya copia se halla en el apartado Anexos), pero con la salvedad que los Directores de Carreras y los Profesores de las Prácticas analicen en conjunto la Resolución con la finalidad de considerar que aspectos en particular serían necesarios para el mejor desarrollo de los contenidos en ese contexto de excepcionalidad.

Esto causó cierta molestia a los docentes de las prácticas, quienes fundamentaron su actuación con un escrito que presentó la Coordinadora de Prácticas y Residencia (cuya copia también se Anexa) el día 05 de octubre de 2020. Y a partir de ello se generó una reunión de Consejo Directivo, el día 29 de octubre de 2020 en el que: la Coordinadora de las Prácticas comentó que le pareció llamativo que los miembros del Consejo Directivo quisieran controlar sus tareas, cuando hicieron lo que pudieron y como pudieron en ese contexto de pandemia.

---

<sup>65</sup> M. Maggio (2012) se refiere a enseñanza “poderosa” como una práctica docente compleja, reflexiva, generadora de aprendizajes valiosos y perdurables; es ese el sentido que se le quiere asignar a la palabra en esta investigación.

<sup>66</sup> Desgrabación de la autora esta investigación.

Relató que, en la 1º etapa de las Prácticas, que son cinco clases preliminares a la entrada a terreno (las escuelas):

“los estudiantes abordaron las prácticas 2020 con sus propios compañeros, es decir dándoles clases al grupo de 4to Año; y con las escuelas de Nivel secundario armaron un reservorio pedagógico con materiales didácticos y entrevistas con docentes coformadores.

En la 2º etapa: lo que ya se hace en terreno, no nos dieron permiso de entrar vía zoom en las escuelas secundarias, pero aportaron los docentes coformadores. Ahora los estudiantes están haciendo las prácticas con sus pares y docentes, o en otras facultades de la UNaF”.

Acotaron los profesores de Práctica en el Profesorado en Matemática:

“En Matemática hay doce alumnos, lo que serían 6 parejas pedagógicas, porque los trabajos los hacen de a dos, pero incluso para llevar a cabo aquí, en la Facultad, en nuestra carrera las Prácticas, tenemos negativas de los Profesores, porque aducen que ya a la pérdida de tiempo que generó la pandemia, tener alumnos practicantes sería más pérdida de tiempo, y no están en condiciones pedagógicas ni emocionales de sostener practicantes”.

Acotaron los profesores de Práctica en el Profesorado en Geografía:

“En Geografía hay dieciséis alumnos, lo que serían 8 parejas pedagógicas, pero a diferencia de los colegas de Historia en nuestra carrera no hay escollos por parte de los docentes para que los alumnos practiquen en sus asignaturas, es más, nos sobran materias para practicar”.

Posteriormente, volvió a tomar la palabra la Coordinadora de las Prácticas diciendo que:

“Se están obteniendo logros significativos en todo el proceso, aunque es complejo, se ven las capacidades, los logros de los alumnos, trabajamos conjuntamente sobre sus errores, queremos que se equivoquen en casa, o sea acá en la Facultad, y no en las

instituciones donde van a hacer las prácticas. Imagínense que un estudiante practicante se equivoque en un zoom. A muchos de ellos les cuesta, les falta teoría, oralidad, manejar una imagen, las preguntas”.

Con esta intervención, me pregunté: ¿Se relacionará con alguna concepción de error?

Agregaron las profesoras de Práctica del Profesorado en Letras:

“La concepción de práctica para el equipo es una práctica social, antropológica, cultural e histórica, donde se tiene en cuenta a esa persona desde una visión humanista. La pandemia ayudo a conectar mejor a los alumnos, acompañarlos mejor en los diseños, en lo que hacen, en sus producciones”.

Me volví a preguntar: ¿concepción de práctica humanista? ¿dónde errar es un tabú según lo que dicen en el párrafo anterior? ¿no es contradictorio? ¿Salvo que se considere que el error puede ser un factor de descalificación del practicante, surgido de los alumnos de las instituciones visitadas?

Expresó la Coordinadora de las Prácticas:

“Tiempo, espacio y agrupamiento han quedado desdibujados en esta instancia. Esto debe servir para la reflexión de las propias prácticas en el trayecto inicial. A los estudiantes les cuesta esta situación de ser profesores, porque se creen: Matemáticos, Físicos, Geógrafos, Historiadores, Lingüistas, Biólogos, Químicos. Creen que la disciplina lo es todo, y se están preparando para ser docentes.<sup>67</sup> Los estudiantes comenzaron a participar junto con nosotros de conversatorios propuestos por la Dirección de Educación Superior (DES) para estudiantes de carreras terciarias, terreno vedado para nosotros, no para los institutos superiores, y eso es muy positivo. Hay espacios de coformación: Institutos Superiores – Universidad.

---

<sup>67</sup> Me surgieron dos interrogantes ante la aseveración de la Coordinadora de las Prácticas, a saber: ¿formación pedagógica versus formación disciplinar? ¿sobrevaloración de la docencia?

Es decir que se han roto barreras en la Universidad con la pandemia. Estamos haciendo acompañamientos virtuales a los estudiantes más allá de las plataformas de la institución”.

Respecto al Reglamento de Prácticas agregó la Coordinadora: “Estamos trabajando en revisar el reglamento, pues está muy desactualizado, como también está pendiente revisar los viejos Planes de Estudios”.

Aseveró luego: “Sabemos que la presencialidad no es reemplazable por la virtualidad, pero vino para quedarse”.

Agregó un Profesor de las Prácticas en el Profesorado en Geografía: “Tuvimos que sacar a un estudiante de las prácticas por problemas de contenidos y oralidad, por su mala actitud, fue insostenible sostenerlo, valga la redundancia”. Me pregunté: ¿y en él durante de la formación, que pasó, recién se ve su actitud y sus faltas de contenido en las Prácticas?

Luego tomó la palabra una Profesora de las Prácticas en el Profesorado en Letras y dijo que:

“Los estudiantes de Letras van a las prácticas sin manejo de contenidos que nosotros les hemos dado. No se visten adecuadamente, no se ubican que serán docentes. Además, cantidad y calidad no es lo mismo en la práctica y en cualquier espacio. Deben cumplir, si, una determinada cantidad de clases, pero deben ser solventes en contenidos, y allí fallan ellos y nosotros, porque yo les di esos contenidos que no saben en otra materia, y me hago cargo, ¿pero saben que sucede colegas?, ellos no estudian, y yo estudiar por ellos no puedo”.

Me pregunto: ¿Concepción de enseñanza clara y precisa, o no?

A continuación, algunos interrogantes que me formulé luego de la charla con los profesores de las Prácticas en clave de la tesis, y allí radica la importancia de este apartado, en las preguntas y repreguntas que dan luz, o cierta claridad del sentido de la presente investigación:

- Cantidad de clases ¿es calidad o no en la práctica?

- Si los estudiantes tienen dificultades de oralidad, contenidos, actitud, al momento de llevar a cabo las prácticas ¿Qué sucedió en él mientras tanto de la formación?
- ¿Los docentes se dan cuenta de sus falencias cuando están a punto de recibirse? ¿Qué dispositivos deberían utilizar para trabajar estas dificultades? ¿Asesoramiento, ayuda, colaboración del/la Director/a de Carrera, rol de Gabinete Psicopedagógico, trabajo en equipo de los miembros del equipo de prácticas para hacerse cargo de sus errores y transformar esa realidad?
- ¿Quiénes fallan? ¿Docentes, estudiantes, ambos? ¿Cómo? ¿Por qué?
- ¿Qué sucederá que los docentes de la misma carrera no quieren actuar de coformadores, es decir que no permiten que se practique en sus clases aduciendo al tiempo de pandemia y a la libertad de cátedra?
- ¿Cómo se darán las mutaciones en esto del aprendizaje bimodal con prácticas híbridas?
- ¿Por qué la raigambre disciplinar en la formación docente en la UNaF??
- Pareciera que se sigue sosteniendo que el error está mal, que no potencia el aprendizaje ¿Por qué?

En las conclusiones del trabajo se retomarán algunos de estos interrogantes.

- Las entrevistas en profundidad realizadas a los docentes de Práctica de la Enseñanza, y su significatividad teniendo en cuenta las dimensiones de análisis.

- En cuanto al perfil docente y trayectoria profesional:

La Coordinadora de las Prácticas Profesionales acota que:

“Mi título de base es Profesora en Ciencias de la Educación con orientación en Psicología (recibida en un Instituto Terciario). Empecé a trabajar en 1990 en Formación docente terciaria. Dicte diferentes materias como Didáctica, Sujeto de la Educación, Problemática de la Educación. También fui capacitadora. En agosto de 2017 me jubilé en provincia. En el año 2006 empecé a trabajar en la Facultad de Humanidades de la UNaF., con el dictado de Didáctica y al año

siguiente incursión en la Práctica Profesional. Materias que continuó desarrollando”.

Las profesoras que dictan la Práctica Profesional son una Profesora en Geografía, una Profesora en Letras y una Profesora en Matemática. Todas recibidas en la UNaF, con más de 12 años de antigüedad en la docencia, y seis en el cargo de docentes de la Prácticas.

- En cuanto a las estrategias pedagógicas que les brindó su formación académica que les hayan servido para su desempeño como docentes, tanto la Coordinadora de las Prácticas Profesionales como las docentes a cargo acuerdan que la concepción epistemológica de su formación fue tradicional y que les aportó las condiciones que debe reunir un docente. Todos responden que: “...fue una formación pedagógica arraigada por la ética y deontología profesional”.

Herramientas que aún hoy son necesarias porque contribuyen a la formación de actitudes, al “hábitus” en palabras de Bourdieu. Pero con los años tuvieron que iniciar una reconversión y dicen que: “...seguimos en proceso de transformación”.

- En lo que hace a la formación universitaria consideran que los estudiantes reciben muy buena formación disciplinar durante la formación inicial, que se convierte en una fortaleza. Las debilidades más agudas se relacionan con: los planes de estudios que incluyen la Práctica Profesional en el último año y no en todo el trayecto formativo y la escasa formación pedagógica didáctica.
- En cuanto a las herramientas que brinda la formación en la universidad a los graduados para enfrentar los problemas que aquejan a un profesional de la educación, acotan que se trabaja fuertemente en lo que hace a la generación de sujetos responsables, respetuosos, hábitos de estudios.
- En lo que hace a aportes teniendo en cuenta los intersticios que posibilita la propuesta formativa, la Coordinadora acota que:  
“... con Didáctica buscamos colaborar en la construcción de saberes pedagógicos didácticos como herramienta fundamental para el

desempeño docente. Desde Práctica Profesional asumimos el desafío de formar docentes autores del conocimiento que nutren nuestras prácticas, no repetidores”.

Y agrega que:

“Los estudiantes practicantes valoran los saberes pedagógicos didácticos, el acompañamiento y seguimiento durante el proceso de las prácticas. Reconocen que esta cátedra “deja huellas positivas en la formación docente”, tener la posibilidad de pensar y analizar juntos las situaciones áulicas, el diseño y diferentes problemáticas inherentes a las prácticas. Vivenciar que existen otras formas de abordar el contenido y no en ponencias, monólogos como en ocasiones lo aprendimos en la facultad”.

- En cuanto a la visión profesional docente que consideran adecuada para el siglo XXI desde las posibilidades del plan de estudios vigente dicen en la entrevista (las tres docentes de las Prácticas) que el poder estudiar, tener la oportunidad de acceder a diferentes postítulos y en especial cursar la Maestría en Práctica Docente posibilitó la transformación profesional, dar el salto epistemológico, cambiar la mirada acerca de la formación docente. Esto se traduce en acciones concretas como en las clases teóricas, la selección de contenidos y la construcción metodológica. También, en el análisis sistemático y la reflexión de las propias prácticas las ayudan a saber que “vamos de camino”, que siempre hay que introducir ajustes, que hay cuestiones para mejorar. Lo mismo lo hacen con los practicantes. Además, entre colegas de práctica se autoevalúan y realizan críticas pedagógicas acerca de las actuaciones.
- Referido a la formación que brinda la Facultad de Humanidades de la UNaF. y los espacios de ejercicio profesional, todas acuerdan que las Prácticas tendrían que ser un trayecto transversal en la formación inicial. Pero llegan en el último año como a una especie de “tobogán” a cursar la práctica. Y los estudiantes demandan que antes no tuvieron la posibilidad de acceder al ámbito escolar, su futuro escenario laboral.

Añaden que, a pesar de la estructura de los planes de estudios, igual se puede incorporar a la Práctica como trayecto. Proponen que las cátedras del campo de la formación general asuman la coordinación horizontal, es decir los de primer año coordinen y realicen un trabajo articulado con las cátedras disciplinares y así en cada año. A su vez, los profesores generalistas serán las personas claves para realizar la articulación vertical.

En el cuadro de análisis que prosigue, se exponen escuetamente lo más valioso de las respuestas que las docentes y la Coordinadora entrevistadas han expresado respecto a los aportes de la cátedra: Práctica de la Enseñanza y Residencia Profesional, teniendo en cuenta los intersticios de la propuesta formativa en los Profesorados en: Matemática, Letras y Geografía.

**Cuadro de análisis 9: Aportes que brindará Práctica de la Enseñanza a la formación, teniendo en cuenta los intersticios de la propuesta formativa**

Interrogantes docentes de Práctica de la Enseñanza	Aspectos que buscan fortalecer en la formación de los estudiantes	Valoración positiva de los estudiantes sobre la cátedra en su formación y perfil docente	Visión de profesional docente para el siglo XXI en plan de estudios y planificaciones	Práctica de la Enseñanza en la formación docente actual. Aportes y limitaciones.
DC PE 6	Con Didáctica buscan aportar saberes pedagógicos didácticos como herramienta de desempeño docente. Desde Práctica el desafío es formar docentes autores del conocimiento.	Los estudiantes valoran los saberes pedagógicos didácticos, el acompañamiento y seguimiento. Reconocen tener la posibilidad de pensar y analizar juntos las situaciones áulicas, el diseño y diferentes problemáticas de las prácticas.	El poder estudiar, tener la oportunidad de acceder a pos títulos posibilitó la transformación profesional, dar el salto epistemológico, cambiar la mirada. El análisis y la reflexión de la propia práctica ayuda a saber que hay que introducir ajustes. Lo mismo se hace con los practicantes.	La práctica tendría que ser un trayecto transversal. Pero llegan a ella en 4to año, como en un “tobogán”. Se la puede incorporar como trayecto. Las cátedras del campo de formación general harán la articulación horizontal y los generalistas: vertical.
D PE M 7	La capacidad	En Práctica se	Atendiendo al Plan	La Práctica se

	de análisis, interpretación de textos académicos, oralidad y escritura, estrategias de enseñanza, planificación de clases, construcción de materiales didácticos.	valora el espacio porque tienen la oportunidad de interactuar en el aula con los alumnos, sus futuros colegas y todos los que forman parte de una institución.	de estudios se busca un profesional docente con la adquisición y aplicación de habilidades y conocimientos sólidos. Se planifican y ejecutan Proyectos áulicos y extra-áulicos.	debería estar desde 1er Año, con un nivel de complejidad creciente, hasta 4to Año, con habilidades e iniciar la etapa de Residencia.
D P E L Y G 8	Se promueve recuperar saberes de: Didáctica y Didáctica Específica. Se revisan contenidos de la dinámica institucional. Se promueven capacidades y competencias para adquirir saberes que permitan aprender a enseñar, promoviendo la práctica de estrategias y metodologías de enseñanza significativas.	La influencia positiva tiene que ver con la importancia que tienen para su rol docente, ya que las prácticas les permiten desarrollar capacidades para su formación pedagógico-didáctica y las estrategias de enseñanza que se utilizan para que los estudiantes se apropien de los saberes y el vínculo docente –estudiante que se va construyendo en las clases.	Hay Profesorados que tienen Pedagogía y Didáctica de modo cuatrimestral los primeros años y no tienen Didáctica específica, entonces para realizar sus prácticas están carentes en los conocimientos básicos de didáctica. Por ello, se debe modificar o actualizar el plan de estudios, para fortalecer la formación inicial y la pedagógico-didáctica de los futuros docentes, con bases teórico-práctica.	A la Práctica Profesional Docente recién se la incluye en los últimos años de formación, allí podemos concluir qué lugar ocupa realmente en la formación inicial del docente.

Fuente: Elaboración propia (surge del cruzamiento de datos de entrevistas. Ver Anexos: Entrevistas)

En relación con lo expresado por las docentes en esta investigación, se puede inferir que en sus aseveraciones se reconoce que el potencial formativo de las prácticas lleva a ensanchar la comprensión de los ámbitos de aprendizaje desde las aulas, a las escuelas y a la comunidad, porque permite acercar los conocimientos académicos a las prácticas que se desarrollan en torno a problemas reales y contextualizados. Y aquí radica la relevancia de este proceso, cuando buscan el desarrollo de la formación, -más allá de que también

se despliegan habilidades- que permiten el modelado de las prácticas profesionales.

Así, acordando con la postura de Davini (2015) se puede decir que la formación inicial en las prácticas docentes congrega conocimientos de otros campos curriculares, por medio de la participación e incorporación gradual de los estudiantes practicantes en diferentes contextos socio-educativos.

Cuando la Coordinadora de las Prácticas de los tres profesorados responde que: “...desde Práctica el desafío es formar docentes autores del conocimiento”; pareciera que, desde la asignatura, además de movilizar contenidos de otros campos curriculares, también tienen contenidos propios. Y es así.

Davini (2015) especifica que se comprende que las unidades curriculares de los Campos de la Formación General y la Específica despliegan contenidos, que se expresan en determinados cuerpos de conocimientos, pero que no resulta tan visible en las prácticas. Formarse en las prácticas docentes es un proceso inacabado, gradual, que demanda acompañamiento y andamiaje durante el plan de estudios, con una complejidad progresiva de los aprendizajes que requiere la participación de los estudiantes en actividades de creciente responsabilidad. Por eso, es allí (en las prácticas de la enseñanza) y en la formación inicial, donde obtienen y despliegan los principios esenciales de la profesión. Dada su relevancia, este proceso debe ser programado, anticipado, organizado, desarrollado y evaluado de modo permanente, evitando la improvisación.

En este punto, y siguiendo el texto de Davini (2015), tiene importancia conocer someramente los contenidos de enseñanza y de aprendizaje para la formación inicial en el Campo de la Práctica, a partir de la recuperación de las orientaciones brindadas en los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial<sup>68</sup> y de los aportes de Perrenoud (2011). Estos contenidos se expresan en términos de capacidades o desempeños prácticos, pero no representan solo capacidades instrumentales, sino que contienen la

---

<sup>68</sup> Res. (CFE) 24/07 – Anexo I – “Lineamientos Curriculares para la Formación Docente Inicial”. Disponible en: [http://cedoc.infed.edu.ar/upload/lineamientos\\_curriculares.pdf](http://cedoc.infed.edu.ar/upload/lineamientos_curriculares.pdf).

movilización de recursos y procesos cognitivos, reflexivos y valorativos que conllevan las prácticas.

El alcance de cada una de ellas se explicita en los párrafos siguientes:

- Organizar situaciones de aprendizaje apropiadas para los sujetos y los contextos, que incluye: construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas; establecer relaciones con las teorías y contenidos que sustentan las actividades de aprendizaje propuestas; trabajar recuperando representaciones, experiencias y errores de los alumnos.

- Gestionar el desarrollo de la enseñanza y de los aprendizajes de los alumnos, que contiene: manejar el espacio, los tiempos y los recursos del aula; afrontar y resolver las situaciones cambiantes de la clase; desarrollar la cooperación entre los alumnos y el trabajo en grupos; observar y evaluar a los alumnos con enfoque formativo; practicar un apoyo integrado a educandos con mayores dificultades, brindándoles confianza y favoreciendo la autoestima; desarrollar: la evaluación formativa del aprendizaje de los estudiantes, y su propia capacidad reflexiva y de autoevaluación.

- Programar secuencias de enseñanza y aprendizaje más amplias, que incluye: desarrollar una visión longitudinal de los objetivos de enseñanza, y un proceso longitudinal de los contenidos de enseñanza; organizar procesos y actividades de aprendizaje; procurar la integración de los contenidos específicos con otros aprendizajes de otras materias.

- Utilizar nuevas tecnologías, que incluye: explorar los potenciales de los recursos digitales para los objetivos y contenidos de la enseñanza; utilizar recursos de comunicación digitales y recursos multimedia; trabajar en equipo e integrarse a la escuela, con los docentes; trabajar en equipo con sus pares y analizar en conjunto situaciones complejas; participar en la formación de sus pares, y en las actividades propuestas por la escuela.

- Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión, que incluye: desarrollar el sentido de la responsabilidad, solidaridad y justicia; analizar la relación pedagógica, la autoridad, la comunicación en clase; asumir actitudes y conductas contra la discriminación y los prejuicios.

- Reflexionar sobre sus prácticas, sus dificultades, obstáculos y progresos, que implica: saber explicitar sus prácticas; desarrollar autonomía en la búsqueda de conocimientos, soluciones y propuestas para sus dificultades; indagar y proponer un plan para su mejora.

Con todas sus diversificaciones, el conocimiento en las prácticas es una forma de hacer las cosas y de enfocar lo que no se sabe. Partiendo de la acción guiada se puede construir conocimientos verificables y acumulables, lo que no significa tirar por la borda el aporte del conocimiento académico logrado en las aulas, en los libros, en las redes de información, o como producto de la reflexión individual. Es importante integrarlos, debatir y ajustarlos al proceso contextualizado del aprendizaje situado.

Las prácticas y la reflexión en la acción tienen una función clave, pues permiten: asimilar de modo activo el conocimiento y discutirlo; aprender con la guía activa de otros, particularmente de los que tienen más experiencia; revisar el propio hacer que originó esa situación inesperada; abrir paso a experimentar y probar otras acciones para encarar el fenómeno observado; imaginar opciones para remediar el problema y ponerlas en práctica; inspeccionar la propia comprensión de lo que ocurre y compartirla con otros.

Davini (2015) aclara que, es fundamental para los docentes del campo de la Práctica, ocuparse del éxito de los estudiantes de la formación docente en pos de favorecer la adquisición de capacidades básicas para conducir buenas clases, tanto en su proceso global de formación como en el proceso específico de formación en las prácticas.

Resumiendo lo esbozado en este apartado -desde las miradas de las docentes entrevistadas y de los marcos teóricos abordados- se puede decir que, es de suma relevancia comprender que el potencial formativo de las prácticas significa reconocer que son fuente de conocimiento y de aprendizajes; y valorar a los estudiantes como sujetos activos en la problematización de las prácticas, con la convicción de que pueden aprender a enseñar.

La formación docente, según Gilles Ferry, es un camino que se inicia con el ingreso a la escuela como alumnos, continúa en forma inacabable en las

sucesivas etapas de escolarización y durante el ejercicio de la docencia a través de la socialización profesional y de la formación o capacitación. Aprender a enseñar es un continuo que abarca toda la vida profesional que empieza, formalmente, con la formación inicial para extenderse a la formación continua y sustentarse de las experiencias escolares propias y de otros, pasadas y presentes. Cada parte en la senda atiende a disímiles intereses, hace aprovechable diferentes saberes y, forja una agenda abierta a la que los docentes le dan sentido según sus caminos profesionales, irradiando intereses mayores y dialogando con las penurias de su comunidad en el marco de un Estado responsable de las políticas de formación de los docentes. En ese continuo, la formación inicial abastece de saberes y capacidades de gran complejidad para hacerse cargo de los desafíos actuales de enseñar en las escuelas y preparar para afrontar transformaciones a futuro en lo que hace al conocimiento, a la didáctica y al propio trabajo de enseñar en las instituciones. (Molinari, 2016)

#### **4.5. Mirada de los docentes respecto a las contribuciones del campo de formación a la propuesta de las carreras (y su correlato en las estrategias de enseñanza/docentes)**

Desde siempre se ha escuchado en las reuniones de docentes de carreras de formación docente acerca de la prevalencia de un campo de formación<sup>69</sup> sobre otro. Incluso en los estudiantes abunda el imaginario de: “si estudio letras voy a escribir un libro; si estudio historia me convertiré en historiador; si estudio matemática seré un gran investigador o haré las estadísticas de una multinacional...”, pero queda en el olvido la palabra “profesor”. Entonces, esa prevalencia frecuentemente se da en el campo de lo disciplinar específico, y ha

---

<sup>69</sup> Entendiendo como campo de formación a un conjunto de saberes que se articulan en torno a determinado tipo de formación que se pretende que obtengan los estudiantes. Los campos delimitan configuraciones epistemológicas que integran distintos contenidos disciplinarios y se diferencian no solo por las perspectivas teóricas que incluyen, sino también por los niveles de amplitud y las metodologías con que se aborda su objeto (ANFHE - CUCEN. Lineamientos básicos sobre formación docente de Profesores Universitarios)

quedado plasmada en esta investigación en los decires de los docentes en páginas anteriores, pero de un modo muy general, aquí ahondaremos en ello. En lo que hace al interrogante acerca del campo de formación con más fuerza o raigambre según la visión de los docentes, alegan lo siguiente:

- ✓ las docentes de Pedagogía expresan en total consonancia que: la formación que tiene más peso es la disciplinar específica, más que la pedagógica. Se ve en el plan de estudios, en la cantidad de espacios y carga horaria destinada a la formación disciplinar, ya que en su mayoría son cuatrimestrales.
- ✓ La docente de Didáctica Especial de la Matemática considera que la formación disciplinar específica, es fundamental, pero debería fortalecerse la Práctica Profesional docente.
- ✓ La docente de Didáctica Especial de la Lengua cree que tanto la formación pedagógica como la formación disciplinar específica son las que tienen más peso en la formación.
- ✓ La docente de Didáctica Especial de la Geografía agrega que la formación disciplinar y pedagógica son muy importantes, pero que todas tienen mucho peso.
- ✓ Las docentes de Práctica de la Enseñanza y Residencia Profesional coinciden que la formación disciplinar específica tiene más peso porque allí se halla la mayor carga horaria, en el plan de estudios actual. Aseveran que falta un trabajo articulado e interdisciplinar, ya que, para enfatizar la formación en práctica profesional docente, se la debería incluir desde los primeros años de la carrera.

Es evidente, luego de analizar estas contestaciones, el acuerdo de todas las docentes cuando aseveran que el campo de formación que más peso tiene es el disciplinar específico, y la necesidad imperiosa de modificación del plan de estudios de las carreras para que Práctica de la Enseñanza y Residencia Profesional sea una asignatura que se curse de modo transversal, en los cuatro años de carrera, es decir de primero a cuarto año.

Y es así; completamente diferente a la Educación Primaria, donde se partió de una lógica pedagógica y se enfatizó la enseñanza de la didáctica; el campo de formación disciplinar específica tiene mas raigambre en los estudiantes que se están preparando para trabajar en Educación Secundaria, porque la tradición de la formación de los profesores le da mayor importancia a lo disciplinar, y generalmente el lugar y el peso de la formación pedagógica ha sido tardío y suplementario. Estas distinciones entre Primaria y Secundaria se relacionan con las racionalidades que organizaron tradicionalmente estos niveles educativos. La escuela primaria tuvo como eje organizador el proceso de adquisición de los elementos instrumentales de la cultura por parte de los niños, mientras que la escuela secundaria ha basado su organización en la lógica de las disciplinas (Braslavsky, 2001).

A esto se sumó, en los últimos años, el hecho de la disminución del capital cultural personal de los ingresantes a las carreras de profesorado, incentivando un movimiento que tiende a superar las viejas dicotomías entre formación pedagógica y formación disciplinar. Es decir, se tiende a reconocer cada vez más la existencia de un tronco profesional común que debe ser respetado. Y se acepta que los docentes de primaria deben tener una mejor formación en todo lo referente a las disciplinas del currículo mientras que los docentes de media necesitan ser formados en todo lo referente a las cuestiones pedagógicas para el abordaje en el aula de las disciplinas que han elegido para enseñar (Aguerrondo, 2002).

En cuanto a mejoras o modificaciones en el campo de formación, se puede decir que sus propuestas giran en torno a:

- ✓ Que la formación para la práctica sea transversal a toda la formación, atravesando los espacios disciplinares y pedagógicos, y así se articulará toda la formación.
- ✓ En cuanto a la formación pedagógico-didáctica articular el trayecto formativo entre los espacios de este campo.
- ✓ Trabajar la construcción del rol profesional desde los comienzos de la formación pensando en dispositivos que permitan deconstruir creencias

y representaciones sobre la profesión, ensayar el rol, evitar la simplificación y la atomización de propuestas.

- ✓ Diseñar una propuesta sólida que permita la comprensión del sentido y el valor de la profesión en un contexto social cambiante, donde los profesionales están siempre demandados a dar nuevas y más respuestas.
- ✓ Realizar ajustes en los Planes de estudios de los distintos Profesorados de Humanidades. Pues, se observan deficiencias en las cargas horarias de las materias pedagógicas didácticas; y las Prácticas Profesionales Docentes deben incluirse desde los primeros años del Profesorado y no al final de su trayecto formativo, es decir desarrollarse durante los cuatro años de carrera, abarcando desde la organización escolar hasta la práctica docente.
- ✓ Mejorar la formación general incorporando la formación ética puesto que se observan actitudes inadecuadas a un futuro profesional de la educación. Como, por ejemplo: mal carácter, exabruptos, gestos o expresiones fuera de lugar.
- ✓ Ampliar el campo de formación pedagógica, para que algunas cátedras sean anuales, de modo que los estudiantes aprendan significativamente, sabiendo que cantidad no es calidad, pero si se utiliza el tiempo de clases áulicas para focalizar contenidos, quizás los resultados a futuro sean otros y mejores, de manera que los conceptos aprendidos se visualicen al momento de llevar a cabo las prácticas de enseñanza.
- ✓ Extender los espacios de las Práctica al Nivel Superior no universitario, en el sentido de que los practicantes puedan dar sus clases allí (en pandemia realizaban las prácticas con los estudiantes de institutos superiores de formación docente). Esto significa replantearse la organización y dinámica de los espacios curriculares para realizar posibles articulaciones que contribuyan a la formación docente.

En este cuadro de análisis, se exponen escuetamente lo más significativo de las respuestas que las ocho docentes entrevistadas han comentado respecto a su

mirada sobre el campo de formación y sus propuestas en los Profesorados en: Matemática, Letras y Geografía respectivamente.

**Cuadro de análisis 10: Aportes del campo de formación a la propuesta de la carrera**

	<b>Campo de formación con más peso</b>	<b>Propuestas</b>
DP L y M 1	La formación que tiene más peso es la disciplinar específica. Se ve en el plan de estudios, en la cantidad de espacios y carga horaria destinada a la formación disciplinar.	<u>La formación para la práctica debe ser transversal a toda la formación</u> , atravesar los espacios disciplinares y pedagógicos, articulando toda la formación. Para la formación pedagógico-didáctica articular el trayecto formativo entre los espacios de este campo.
D P G 2	Énfasis en la Formación disciplinar, más que en la pedagógica. Debido a las cargas horarias que se les destina en sus Planes de Estudios, son en su mayoría cuatrimestrales.	Realizar ajustes en los Planes de estudios. Hay deficiencias en las cargas horarias de las materias pedagógicas didácticas y <u>las Prácticas Docentes deben incluirse desde los primeros años.</u>
D DEM 3	En Matemática es la formación disciplinar específica, que es fundamental, pero es necesario <u>fortalecer la Práctica Profesional docente.</u>	<u>Que la Práctica Profesional Docente sea desarrollada durante los cuatro años de carrera</u> , abarcando desde la organización escolar hasta la práctica docente.
D DEL 4	La formación pedagógica y disciplinar específica tienen el mayor peso en la formación del profesorado.	Mejorar la formación general incorporando la formación ética puesto que se observan actitudes inadecuadas.
D DEG 5	Todas tienen mucho peso. Aunque es importante la formación disciplinar y pedagógica.	Ampliar el campo de formación pedagógica con cátedras anuales. Ampliar la Práctica al Nivel Superior.
D PE 6	La formación disciplinar específica; tiene más peso en la formación de los estudiantes. Falta un trabajo articulado e interdisciplinar.	Replantear la organización y dinámica de los espacios curriculares para realizar posibles articulaciones que contribuyan a la formación docente.
D PE M7	Tiene más peso la formación disciplinar específica por su mayor carga horaria.	Es imprescindible, <u>el cambio del Plan de Estudios.</u>
D PE L y G 8	Se enfatiza en la Formación disciplinar específica, en relación con los actuales planes de estudio. <u>La formación en práctica profesional incluirla desde los primeros años.</u>	Incrementar las horas de los espacios pedagógicos - didácticos en los Planes de <u>Estudios e incluir la práctica profesional docente desde el 1er año de formación.</u>

Fuente: Elaboración propia (surge del cruzamiento de datos de entrevistas. Ver Anexos: Entrevistas)

Luego de reflexionar acerca de las respuestas de las entrevistadas, cabría el interrogante: ¿qué conocimientos se suscitan/promueven /producen en la formación? Sabiendo de los altercados, y de los puntos de vistas encontrados que sobrelleva elaborar un plan de estudio y cómo en ellos se definen las reglas

de la formación, resolviendo qué contenidos lo integran y cuáles no, existen ciertos consensos sobre lo que debe aprender un futuro docente.

Prescindiendo de un orden de prioridades se hallan una serie de saberes orientados a desplegar una formación humanística y a dominar marcos conceptuales para el análisis y la participación en la cultura referenciando a las dimensiones filosófica, epistemológica y estética como soporte de la construcción del conocimiento. Otros contenidos están orientados al dominio de las disciplinas específicas a enseñar – en esta investigación: Lengua, Matemática y Geografía– para las carreras de profesorado de educación secundaria y superior, y básicas para educación primaria e inicial.

También ingresan las didácticas de esos contenidos específicos y los saberes pedagógicos que agrupan lo común del conocimiento profesional más allá del nivel en que se desempeñen los futuros docentes. Hasta aquí pareciera que no habría dudas por la ausencia de conocimientos sustantivos.

El gran reto de la formación reside en superar la clásica y acabada dicotomía teoría-práctica y, en ocasiones, el modo de llevarlo a cabo no se halla en los contenidos sino en el dispositivo de formación en tanto y en cuanto pueda anticipar y generar experiencias participativas. Y es aquí donde radica la importancia, -también comparten esta mirada las ocho docentes entrevistadas en la investigación- de incluir prácticas profesionales desde el inicio de la formación, con el fin de que el futuro docente construya y desarrolle capacidades para la acción.

Es así que los modelos de formación inicial que incluyen las prácticas profesionales desde el inicio de la carrera, rompen con la lógica racionalista en donde la teoría debe ser íntegramente aprendida para pasar a la acción, desconociendo las discusiones existentes en los desarrollos acerca de la naturaleza de los saberes docentes.

En el sentido antes descripto, el pedagogo José Contreras propone para la formación: “cancelar la frontera entre lo que sabemos y lo que somos y que es la relación experiencia-saber la necesaria en el quehacer educativo”.

Cuando el docente enseña esta exponiéndose; no sólo enseña un saber sino la propia relación con el saber, ese que lo constituye y, puede considerarse como un creador y no como un mero administrador de conocimientos. (Molinari, 2016)

Para cerrar este apartado se puede acotar que del análisis de las entrevistas a la totalidad de las profesoras (ocho) se vislumbran: por un lado, que la formación disciplinar específica es la que tiene más raigambre en Facultad de Humanidades en las carreras de formación docente, y por otro, la importancia de incrementar las horas de los espacios pedagógicos - didácticos en los planes de estudios e incluir la práctica profesional docente desde el primer año de formación.

Es, en ese sentido, que se debería replantear la organización y dinámica de los espacios curriculares para realizar las necesarias articulaciones que contribuyan a la formación docente, y esto podría lograrse con un trabajo articulado e interdisciplinario de los docentes de los diferentes campos de formación, acompañados de los Directores de Carreras y de representantes estudiantiles del tramo inicial, avanzados y practicantes o residentes<sup>70</sup>.

---

<sup>70</sup> Se denomina en esta investigación: tramo inicial a los estudiantes que cursan primero y segundo año; avanzados a los de tercero y cuarto año; y practicantes o residentes a los que están cursando la asignatura: Práctica de la Enseñanza y Residencia Profesional.

## CAPITULO V: ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN LOS PROFESORADOS EN MATEMÁTICA, LETRAS Y GEOGRAFIA DE LA FACULTAD DE HUMANIDADES DE LA UNAF.

El Capítulo Cinco, que se apoya en los datos obtenidos de las observaciones y las entrevistas; analiza las estrategias de enseñanza en los Profesorados en Matemática, Letras y Geografía de la Facultad de Humanidades de la UNaF. Hace foco en la mirada de los docentes respecto de las contribuciones del campo de formación pedagógica a los futuros profesores; en las prácticas docentes de aula favorecedoras de aprendizajes en los estudiantes (en términos de su formación profesional); y en el atravesamiento de la pandemia y redefinición de las estrategias de enseñanza/docentes (este tema porque el sesgo en años de la investigación es desde el 2019 al 2023, y durante los años 2020 y 2021 la pandemia del COVID 19 que azoto a la humanidad genero un cambio copernicano en el campo de la educación formal, del que las universidades no estuvieron exentas).

### **Reconceptualizar para comprender**

Aunque nos ocupamos en esta investigación de las estrategias de enseñanza; para poder entender mejor este apartado es pertinente volver a conceptualizar de modo conciso, -pues ya lo hemos hecho en el abordaje del marco teórico- estrategias de enseñanza; estrategias docentes y estrategias didácticas, términos que se hallan interrelacionados, pero que no son lo mismo y aportan a una visión integral.

Iniciemos con estrategia, definiéndola como: un conjunto de acciones planificadas metódicamente en el tiempo que se llevan a cabo para lograr un determinado fin, es decir, con la finalidad de cumplir un objetivo o de alcanzar una meta.

El concepto de estrategia de enseñanza, según Rebeca Anijovich y Silvia Mora (2009)<sup>71</sup> aparece con frecuencia en la bibliografía referida a didáctica, pero suele no explicitarse su definición, lo que lleva a interpretaciones confusas. En algunos marcos teóricos y momentos históricos, se relacionó el concepto de estrategias de enseñanza al de técnicas, como una serie de pasos por aplicar mecánicamente. En otros, se habla de estrategia de aprendizaje y de enseñanza como sinónimos. También, suele asociarse la estrategia a la actividad de los alumnos y a las tecnologías que el docente incorpora en sus clases.

Definen las *estrategias de enseñanza* (p.:23)

“como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué”.

En este sentido, Alicia Camilloni (1998: 186) plantea que:

“(…) es indispensable, para el docente, poner atención no sólo en los temas que han de integrar los programas y que deben ser tratados en clase sino también... en la manera en que se puede considerar más conveniente que dichos temas sean trabajados por los alumnos. La relación entre temas y forma de abordarlos es tan fuerte que se puede sostener que ambos, temas y estrategias de tratamiento didáctico, son inescindibles”.

A partir de lo antes expuesto, se puede afirmar que las estrategias de enseñanza que un docente elige y utiliza inciden en los contenidos que transmite; el trabajo intelectual que realizan los estudiantes; los hábitos de trabajo, los valores que se ponen en juego en la situación de clase; el modo de comprensión de los contenidos sociales, históricos, científicos, artísticos, culturales, entre otros (Anijovich y Mora, p.24).

Según las autoras, las estrategias tienen dos dimensiones:

---

<sup>71</sup> Anijovich, R. y Mora, S. (2009), *Estrategias de Enseñanza. Otra mirada al quehacer del aula*. Ed. Aique, Bs. As.

- La dimensión *reflexiva* en la que el docente diseña su planificación. Involucra desde el proceso de pensamiento del docente, el análisis que hace del contenido disciplinar, la consideración de las variables situacionales en las que tiene que enseñarlo y el diseño de alternativas de acción, hasta la toma de decisiones acerca de la propuesta de actividades que considera mejor en cada caso.
- La dimensión de la *acción* involucra la puesta en marcha de las decisiones tomadas.

Estas dos dimensiones se expresan, a su vez, en tres momentos:

1. De la *planificación* en el que se anticipa la acción.
2. De la *acción propiamente dicha o momento interactivo*.
3. De *evaluar la implementación del curso de acción elegido*, en el que se reflexiona sobre los efectos y resultados obtenidos, se retroalimenta la alternativa probada, y se piensan y sugieren otros modos posibles de enseñar.

Philippe Meirieu (2011: 42) señala que la reflexión estratégica da lugar a un trabajo de inventiva metacognitiva para colmar el espacio reinstaurado entre él y el mundo".

Pensar las estrategias de enseñanza como un proceso reflexivo y dinámico implica adoptar una concepción espiralada (Anijovich y Mora, p.24) donde se asume que el aprendizaje es un proceso:

- que ocurre en el tiempo, pero no es lineal, sino que tiene avances y retrocesos;
- que ocurre en diferentes contextos;
- en el que el sujeto que aprende necesita volver sobre temas, conceptos, ideas y valores una y otra vez; y en cada giro de la espiral, se modifican la comprensión, la profundidad, el sentido de lo aprendido;
- indeterminado con posibilidades de enriquecimientos futuros, con la posibilidad de transformaciones posteriores.

Para acompañar el proceso de aprendizaje, desde la enseñanza, se debe crear un ciclo de firme reflexión-acción-revisión o modificación acerca del uso de las estrategias de enseñanza. Así, el docente aprende sobre la enseñanza cuando

planifica, toma decisiones, pone en práctica su diseño y reflexiona sobre sus prácticas para reconstruir sus intervenciones posteriores.

*En cuanto a estrategias docentes*, Anijovich, R. y Mora, S. (2010), las definen como un plan flexible y global que alude al empleo consciente, reflexivo y regulativo de acciones que se conciben para alcanzar los fines educativos propuestos. Expresa la intencionalidad de las acciones que guían la selección de los métodos y los recursos didácticos más apropiados para la dirección del aprendizaje, teniendo en cuenta las condiciones en que este transcurre, la diversidad de los estudiantes, los contenidos y los procesos.

En relación con lo antes escrito, Ortiz Torres, E. (2004) utiliza la expresión *estrategia didáctica*, lo cual supone enfocar el cómo enseña el docente y cómo aprende el alumno, a través de un proceso donde los últimos aprenden a pensar y a participar activa, reflexiva y creadoramente. De esta manera, las estrategias didácticas no se limitan a los métodos y las formas con los que se enseña, sino que incluyen acciones en cuanto al repertorio de procedimientos, técnicas y habilidades que tienen los estudiantes para aprender. Estos aspectos tienen connotaciones especiales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues implica un proceso de dirección, que supone la utilización de estrategias por parte del docente para responder a las necesidades y exigencias sociales.

### **5.1. Apreciaciones de los profesores respecto de las contribuciones del campo de formación pedagógica a los futuros docentes**

Las contribuciones del campo de formación pedagógica a los futuros docentes es una temática que preocupa y ocupa a los formadores de educación superior universitaria y no universitaria. Por eso en esta investigación se hace foco en tres profesados de la Facultad de Humanidades de la UNaF.

Primero, porque el conocimiento y el saber son fundamentales en la acción educativa y en la labor de los profesores; pues forman parte de la materia prima con la que hacen su trabajo. Los estudiantes en proceso de formación aprenden contenidos, en este caso pedagógicos, que en los programas de cada cátedra se han seleccionado, ordenado, sistematizado, según su relevancia para que estén

disponibles. Segundo, porque para relacionarse con los estudiantes y que estos orienten su capacidad de aprender hacia el currículum prescripto de contenidos, los docentes, tienen que poseer ciertas estrategias y medios propios fundados en el conocimiento de la pedagogía, de la didáctica, del currículum y de la comunicación. Tercero, porque los saberes actualizados son relevantes: las precipitadas transformaciones sociales y tecnológicas, los cambios en las maneras de producción ubicaron al conocimiento –y sobre todo a la capacidad de acceder, buscar y generar nuevos saberes– en un lugar predilecto y de enorme poder para el ejercicio ciudadano y de los derechos. En este momento, los contextos, las instituciones y los sujetos de enseñanza se han transformado; mientras que la formación en docencia lo hace con aparente lentitud. (Alliaud y Vezub, 2012)

Los docentes suelen insistir que se sienten despojados de herramientas para enfrentar los nuevos contextos y situaciones que se les presentan en la formación. En ese sentido, en la investigación que nos ocupa, las docentes coinciden en sus decires, haciendo comentarios como:

- “...la formación pedagógica que reciben los futuros profesores es insuficiente, tendría que articularse con los otros campos de formación. Al interior del trayecto de formación pedagógica deben encontrarse articulaciones, pues los perfiles docentes son de distintas tradiciones y enfoques al interior del campo”,
- “... los estudiantes reciben una buena formación pedagógica a lo largo de su carrera, pero aún es insuficiente, deben incrementarse las cargas horarias y las materias pedagógicas- didácticas para una mejor formación de los futuros docentes”;
- “...según el plan de estudios, sería adecuada, siempre y cuando se la desarrolle de forma completa y con las exigencias necesarias para que sea de calidad”;
- “... es necesario profundizar la formación pedagógica de los futuros docentes;

- “...la formación pedagógica debe fortalecerse, incrementar las cargas horarias de estos espacios curriculares: pedagogía, didáctica e incluir las didácticas específicas en cada profesorado”
- “... es positiva la formación pedagógica, pero con exceso de cátedras de ese ámbito en el plan de estudios vigente, al final resulta insuficiente, porque se repiten contenidos y falta claridad en la aplicación práctica de esos saberes”
- “...la formación pedagógica que reciben los futuros egresados es: correcta y adecuada, aunque lábil”.

En esas aseveraciones de las docentes queda claro que la formación (inicial o continua) siempre parece insuficiente y como corolario, es preciso renovar el debate acerca de qué tiene que conocer y saber hacer un docente. El motor de la acción docente, el objeto de la enseñanza es la construcción y circulación de saber, de conocimiento. Por ello recuperar el valor de la formación docente, implica poner primero a la enseñanza y a la transmisión, entendida no unidireccionalmente. A partir de estas preocupaciones, la presente investigación, se orientó a indagar el saber docente desde la perspectiva de los formadores de docentes; confrontándolo a su vez, con el discurso del saber experto.<sup>72</sup>

Actualmente, la Educación Superior se enfrenta a innumerables desafíos en un mundo en constante estado de transformación, por ello debe revisar su misión y redefinir sus tareas sustantivas, en particular las que se relacionen con las necesidades de la sociedad en materia de aprendizaje y superación continua. Un ítem clave está dirigido a destacar las tareas de las universidades. Y para ello es necesario elevar la formación pedagógica de los profesores, lo cual redundará en una mejor preparación de los egresados universitarios que han abrazado la docencia.

---

<sup>72</sup> Saber experto en el sentido de poseer un profundo conocimiento o ser capaz de una práctica altamente calificada en un campo particular de estudio o de labor.

Por eso vemos en las entrevistas como las docentes marcan las falencias, pero con ánimo de mejorar. Comentan sobre la insuficiencia de la formación pedagógica en el sentido de articularse con otros campos de formación; o de incrementar las cargas horarias en materias cuatrimestrales como Pedagogía o Didáctica; incluso de no redundar en los mismos contenidos en las cátedras de formación pedagógico - didáctica sin darle un sentido de aprendizaje reflexivo y no apuntar a la mera repetición conceptual sin anclaje en la realidad concreta.

Continuando con la indagación, las respuestas de las docentes cuando se les pregunta en torno a la formación pedagógica y las herramientas para actuar en el aula, giran en torno a que:

- ✓ En el caso de Pedagogía, se aborda más bien cuestiones generales referidos a los contextos y el campo de actuación profesional, que tiene que ver con el aula, pero no se aborda concretamente cuestiones referidas a la actuación “frente al aula”.
- ✓ Se les brinda las herramientas básicas para iniciarse en la tarea docente, pero no se profundizan los saberes específicos para un mejor desempeño en el futuro docente. Este aspecto ya queda en manos de los egresados, de seguir formándose en los saberes y herramientas que les falta profundizar y adquirir.
- ✓ Se les da herramientas para iniciar su actuación docente, pero siempre que se tenga la actitud de utilizar lo aprendido en la universidad y no volver a su matriz de aprendizaje personal, además de capacitación permanente.
- ✓ Formación pedagógica con alto componente conceptual, se necesitaría mayor acceso y, desde el inicio de la carrera, al aula de la escuela secundaria.
- ✓ Brinda la formación de base necesaria.
- ✓ La formación pedagógica siempre brinda herramientas, pero no suficientes para actuar en el aula.
- ✓ No brinda las herramientas suficientes.

- ✓ Es fundamental la formación pedagógica para el desarrollo de los saberes y competencias necesarias del futuro docente.

Estas aseveraciones de las docentes de los tres profesorados objeto de este estudio, nos llevan a reflexionar acerca de que el progreso en lo que hace a la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje pasa por la transformación del pensamiento y de los sentimientos de los profesores. Así, la Facultad de Humanidades (UNaF.) necesitará de la calidad del personal docente, de los programas y de los estudiantes, de las infraestructuras y del ambiente universitario.

Para que la UNaF. pueda cumplir sus labores académicas, laborales y de investigación requiere de profesores preparados académica y reflexivamente, que no solo sepan lo que la ciencia dice, sino que puedan enseñar lo que necesita la sociedad.

Entonces, la demanda, la necesidad, es que, en la universidad, y específicamente en la Facultad de Humanidades, se enseñe a los educadores a educar, para que los educandos aprendan a aprender.

En consonancia con lo escrito en los párrafos anteriores, en la Conferencia mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO (2018)<sup>73</sup>, se aprobaron documentos que insistían en la necesidad de la educación permanente de los profesorados universitarios y su formación pedagógica. En uno de esos documentos se especificaba:

"Un elemento esencial para las instituciones de enseñanza superior es una enérgica política de formación del personal. Se deberían establecer directrices claras sobre los docentes de la educación superior, que deberían ocuparse, sobre todo, hoy en día, de enseñar a sus alumnos a aprender a tomar iniciativas, y no a ser solo, pozos de ciencia.

Deberían tomarse medidas adecuadas en materia de investigación, así como de actualización y mejora de sus competencias pedagógicas

---

<sup>73</sup> Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior. UNESCO. 2018.

mediante programas adecuados de formación del personal, que estimulen la innovación periódica de los planes de estudio y los métodos de enseñanza aprendizaje, y que aseguren condiciones profesionales y financieras apropiadas a los docentes a fin de garantizar la excelencia de la investigación y la enseñanza".

En el presente, resulta indefectible la reflexión cotidiana sobre la tarea de enseñar y sus implicaciones pedagógicas, según sus finalidades y la variabilidad de contextos en cuanto a diversidad de los mismos.

Así, la formación científica en la rama del saber específico debe ir acompañada de una formación pedagógica, sólo así puede incidir a mejorar su labor profesional. Tengamos en cuenta que nos estamos refiriendo a un campo del saber que tiene que ver concretamente con la formación de futuros profesores, donde el saber específico de la disciplina para la que se están formando (Matemática, Lengua y Literatura o Geografía) es fundamental, pero solo si va acompañado de una sólida formación pedagógico-didáctica.

Quizás hemos repetido en varias ocasiones que la formación disciplinar y la formación pedagógica deben “ir de la mano” para dar lugar a una enseñanza “vigorosa, que deja huellas en los estudiantes”, que no sea vivida por ellos como compartimentos estancos, sin un sentido claro de para qué sirven los contenidos que se abordan; generando aprendizajes significativos, desde un posicionamiento donde la construcción y deconstrucción permanente es el camino para avanzar y crecer.

En el cuadro de análisis que sigue, se replica lo más característico de las respuestas que las ocho docentes entrevistadas (a cargo de las cátedras: Pedagogía; Didáctica Especial/Específica de : Matemática, Lengua y Literatura y Geografía; y Práctica de la Enseñanza y Residencia Profesional) comentaron respecto a su mirada sobre la formación pedagógica y las herramientas para el trabajo áulico que se brindan a los futuros docentes en los Profesorados en: Matemática, Letras y Geografía respectivamente.

**Cuadro de análisis 11: Formación pedagógica y herramientas para el aula en los futuros docentes**

	<b>Formación pedagógica que reciben los futuros docentes</b>	<b>Formación pedagógica y herramientas para el aula</b>
DP L y M 1	Insuficiente, tendría que articularse con los otros campos de formación. Al interior del trayecto de formación pedagógica deben encontrarse articulaciones.	En el caso de Pedagogía, aborda cuestiones generales referidos a los contextos y el campo de actuación profesional, que tiene que ver con el aula.
D P G 2	Los estudiantes reciben una buena formación pedagógica a lo largo de su carrera, pero aún es insuficiente, deben incrementarse las cargas horarias y las materias pedagógicas- didácticas para una mejor formación de los futuros docentes.	Se les brinda las herramientas básicas para iniciarse en la tarea docente, pero no se profundizan los saberes específicos para un mejor desempeño en el futuro docente. Este aspecto ya queda en manos de los egresados, de seguir formándose en los saberes y herramientas que les falta profundizar y adquirir.
D DE M 3	Según el plan de estudios, sería adecuada, siempre y cuando se la desarrolle de forma completa y con las exigencias necesarias para que sea de calidad.	Sí, para iniciar su actuación docente, pero siempre que se tenga la actitud de utilizar lo aprendido en la universidad y no volver a su matriz de aprendizaje personal, además de capacitación permanente.
D DE L 4	Correcta y adecuada.	Formación pedagógica con alto componente conceptual, se necesitaría mayor acceso y, desde el inicio de la carrera, al aula de la escuela secundaria.
D DE G 5	Es positiva la formación pedagógica, pero con exceso de Cátedras de ese ámbito en el plan de estudios vigente, se torna insuficiente.	Brinda la formación de base necesaria.
D C PE 6	Es necesario profundizar la formación pedagógica de los futuros docentes.	La formación pedagógica siempre brinda herramientas, pero no suficientes para actuar en el aula.
D PE M7	Insuficiente.	Considera que no se le brindan herramientas para actuar en el aula
D PE L y G 8	La formación pedagógica debe fortalecerse, incrementar las cargas horarias de: Pedagogía, Didáctica e incluir las Didácticas Específicas en cada profesorado.	Totalmente, es fundamental la formación pedagógica para el desarrollo de los saberes y competencias necesarias del futuro docente.

Fuente: Elaboración propia (surge del cruzamiento de datos de entrevistas. Ver Anexos: Entrevistas)

Cabe destacar entonces, que la docencia, la formación docente en sí, estimula a llevar a cabo recorridos hacia procesos de reflexión sobre las propias prácticas, sobre las matrices primigenias aprendidas que se conforman en trayectorias y modos subjetivos (personales, intrínsecos) que establecen la preferencia de aprender a enseñar con pasión, emoción, convicción, compromiso y responsabilidad hacia otros (los estudiantes de la formación docente), que en algún momento se constituirán en un “nosotros” (porque serán nuestros colegas, pues se están formando para ser profesores).

El desafío actual, en tiempos convulsionados por la desidia y el individualismo, es tener una mirada amplia, empática y comprometida para observar la realidad de la complejidad en la formación docente y en el curriculum escolar, para repensar sobre las tradiciones en educación; en pos de generar transformaciones en las maneras de imaginar, pensar y pensar-se la propia formación docente.

Y hablando de desafíos, P. Menéndez (2020: p. 38) acota que:

"Sumergirnos en el origen de nuestra vocación y revisar periódicamente nuestros sueños e ilusiones educativos es un ejercicio de interioridad, que vincula nuestras razones objetivas y más profesionales con nuestro corazón idealista, y que nos ayuda a romper los límites aparentes de muchas realidades que deseamos cambiar".

## 5.2. Docentes como objeto de análisis: estrategias pedagógicas y asignaturas valiosas en su formación

Antes del análisis<sup>74</sup> propiamente dicho de este apartado, haremos un recorrido teórico por los modelos de formación docente, dada la pertinencia que tienen para ahondar en la temática.

Davini, M. C. (1995) entiende por tradiciones en la formación docente a las: “...configuraciones de pensamiento y acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las

---

<sup>74</sup> Se habla de análisis, más desde una mirada en el análisis institucional, conceptualizándolo como el proceso de reflexión acerca de hechos que suceden en la realidad concreta, buscado o intentando generar estrategias que solucionen o lo trabajen al problema.

prácticas y a la conciencia de los sujetos”. Quiere decir que amén del momento histórico en que circularon, permanecen en la organización, currículum, prácticas y modos de percibir de los sujetos, orientando a toda una gama de acciones.

De Lella, C. (1999) agrega que los modelos teóricos de formación docente enuncian concepciones acerca de educación, enseñanza, aprendizaje, formación docente y las interacciones que las afectan o determinan, permitiendo una visión a nivel macro.

En ese sentido, identifica modelos y tendencias<sup>75</sup> a saber:

- El modelo practico-artesanal: donde la enseñanza es concebida como una actividad artesanal, un oficio que se aprende en el taller. El conocimiento profesional se transmite de generación en generación producto de un proceso de adaptación a la escuela y a su función socializadora. Según Fullan y Hargreaves (1992) “El aprendizaje del conocimiento profesional supone un proceso de inmersión en la cultura de la escuela mediante el cual el futuro docente se socializa dentro de la institución, aceptando la cultura profesional heredada y los roles profesionales correspondientes”. Es decir que predominan la reproducción de conceptos, hábitos, valores de la cultura “legítima”. A nivel formativo, lo que se intenta es generar buenos reproductores de los modelos ya consagrados en el ámbito social.
- El modelo academicista: donde lo esencial del rol docente es su conocimiento acabado de la disciplina que enseña. La formación llamada “pedagógica” suele considerarse superficial e innecesaria, por lo que pasa más que a un segundo plano. Según este modelo los conocimientos pedagógicos se consiguen en la experiencia escolar directa, porque cualquier persona con buena formación orientaría la enseñanza. Aquí se observa una brecha entre el proceso de producción y reproducción del saber, porque los contenidos a enseñar son objetos a transmitir en función de las decisiones que tomen la comunidad de expertos.

---

<sup>75</sup> De Lella (1999) define tendencias como: configuraciones institucionalizadas históricamente e incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos.

Aquí, el docente no tiene necesidad del conocimiento experto, pero sí de las competencias requeridas para transmitir un guion elaborados por otros. Entonces la autonomía se ve sesgada.

- El modelo tecnicista eficientista: apunta a tecnificar la enseñanza, con economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y los productos. El profesor es un técnico, no un intelectual: su labor reside en bajar a la práctica, de modo simple, el curriculum prescrito por expertos externos en torno a objetivos de conducta y medición de rendimientos; no necesita dominar la lógica del conocimiento científico, sino las técnicas de transmisión. Está subordinado, al científico de la disciplina, al pedagogo y al psicólogo.
- El modelo hermenéutico-reflexivo concibe a la enseñanza como una actividad compleja, en un ecosistema inseguro, sobredeterminada por el contexto (espacio-temporal y sociopolítico) y colmada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas. El educador debe apelar a la sabiduría y creatividad para enfrentar situaciones practicas impensadas que requieren respuestas o soluciones inmediatas. Relaciona el plano emocional con la indagación teórica. Su construcción se da personal y colectivamente, porque parte de las situaciones concretas (personales, grupales, institucionales) que pretende reflexionar y comprender con herramientas conceptuales y vuelve a la práctica para transformarla. Sus textos son “pre textos”, que permiten generar noveles conocimientos para interpretar y comprender la especificidad de cada situación original, que se transforma. Es el inicio del conocimiento experto. Pero tengamos en cuenta que algunos autores marcan la posible parcialidad, relatividad, provisoriedad, dilemas e incertidumbre que conlleva a un conocimiento practico producido de ese modo.

De todos modos, y más allá de las posibles dificultades que pueda generar adscribir al modelo hermenéutico reflexivo, de los aquí expuestos es el que mejor plasma, el contexto cultural actual global en el que estamos insertos.

Por el contrario, el modelo practico-artesanal propone al docente que imite patrones, que transmita la cultura. El modelo academicista ubica al docente como transmisor de verdades, de certezas que proveen los contenidos científicos de la academia. El tecnicista fantasea con el educador de la racionalidad técnica, que planea los pasos del proceso de enseñanza y aprendizaje y sigue instrucciones a fin de lograr los objetivos propuestos.

Asimismo, se puede decir que las mixturas entre los tres modelos darán lugar a formas reproductivas, de racionalidad técnica, heterónomas. Lo que provocará que se desconozcan las implicaciones éticas y políticas del quehacer educativo. Lo antes descrito, además de subordinar a los docentes, no los “dejan hacer”, y por ende no pueden gestionar, cercenando su toma de decisiones.

De Lella, C. (1999) y Davini, C. (1995) comparten la mirada respecto a que el modelo hermenéutico-reflexivo intenta formar un docente comprometido, con sólidos valores y con competencias polivalentes. Un educador abierto, que siente sus bases en la práctica como eje estructurante, sea esta: áulica, institucional, comunitaria, social. Que problematice, debata y ponga a consideración sus prácticas áulicas, su biografía, que reconstruya su experiencia docente contextualizada, con sus implicaciones emocionales, intelectuales, relacionales, prospectivas; que comparta en ámbitos grupales sus reflexiones personales de modo que se puedan movilizar y posibilitar cambios actitudinales. Esto puede ser generador de espacios de investigación cualitativa, donde los educadores sean los protagonistas, usando utilizando métodos diversos, entre ellos resultan muy valiosos los etnográficos (cartas, bitácoras, entre otros). Cabe aclarar que, si bien esta tendencia hermenéutico-reflexiva no está consolidada, ni suficientemente legitimada, pero tiene la firme pretensión de ser un referente teórico-metodológico superador de los modelos arcaicos antes descriptos.

Ahora sí, analicemos las respuestas de las docentes respecto a cuáles son las estrategias pedagógicas de su formación académica que consideran le han servido para su desempeño como profesoras. Sus manifestaciones giran en torno a que:

- ✓ Siempre ayudan las estrategias pedagógicas de nuestra formación inicial, nos hace recordar las clases de nuestros docentes, pero no son suficientes y es necesario interrogarnos permanentemente, cuestionar lo que hacemos, seguir explorando, aprendiendo con otros colegas.
- ✓ La formación inicial de hace 30 años atrás tenía sus falencias, respondían a planes de estudios en los que se dividían los contenidos teóricos por un lado y prácticos por otro, no haciendo la conexión de para que servía transitar el espacio de las clases teóricas y el de las clases prácticas, no se tenía esa visión de abordaje de las clases como espacios teórico-prácticos interrelacionados, donde la teoría aportaba a la práctica y la práctica a la teoría. Y a la larga creaba serias dificultades a la hora de transitar las prácticas docentes. Si se brindaba una formación sólida de contenidos pedagógicos - didácticos y teóricos, que permitió adquirir herramientas básicas y desempeñarse satisfactoriamente en el escenario docente, pero con baches en como transmitir los conocimientos, no en que transmitir.
- ✓ En su formación académica universitaria hubo poco de estrategias pedagógicas. Las aprendieron de los mismos docentes y luego completaron nuestra formación en cursos de capacitación.
- ✓ Sirvieron en un principio para mi desempeño en el aula, pero sentí la necesidad de profundizar respecto de la formación pedagógica y estudié la especialización en didáctica que me ofreció un panorama más amplio.
- ✓ Le sirvió mucho. Ejerció en varias escuelas públicas y privadas. Hace 16 años es directora. La formación le permitió ejercer en el ámbito universitario y la base para seguir formándose en otras Universidades y obtener un posgrado.
- ✓ La formación pedagógica que recibió responde a una concepción epistemológica tradicional, aportándole las condiciones que debe reunir un docente. Una formación pedagógica sostenida por la ética y deontología profesional. Herramientas necesarias porque contribuyen a la formación de actitudes, al “hábitus” en palabras de Bourdieu. A los

pocos años de recibirse se sanciona la Ley Federal, así que se reconvierte y sigue en proceso de transformación.

- ✓ Sirvió porque completó su formación docente (Profesora para la enseñanza primaria), sobre todo la formación disciplinar específica.

En general las docentes entrevistadas acuerdan que las estrategias pedagógicas de su formación académica le han servido en cierto modo en su desempeño profesional, pero también aclaran que han sido insuficientes, y que como han pasado muchos años desde el momento de su formación inicial, por ejemplo en los planes de estudios se dividían los contenidos teóricos por un lado y prácticos por otro, escindidos unos de otros, lo que creaba serias dificultades a la hora de transitar las prácticas docentes. Agregan además que la formación pedagógica que recibieron respondía a una concepción epistemológica tradicional, aportándole las condiciones que debe reunir un docente, en el sentido que se les brindaba una formación sólida de contenidos pedagógicos - didácticos y teóricos, que permitió la adquisición de herramientas básicas para desempeñarse satisfactoriamente en el escenario docente.

Todo lo antes expuesto hace vislumbrar que primaba el modelo pedagógico academicista, donde lo esencial era saber acerca de la disciplina que se enseña, y se considera la formación llamada pedagógica como innecesaria.

En cuanto a la concepción epistemológica tradicional, o modelo de enseñanza tradicional y en consonancia con el modelo academicista podemos decir que se caracteriza por la marcada diferencia de roles entre educando y educador, donde el alumno es un receptor pasivo de la información, y el peso del proceso educativo recae en el profesor, quien debe ser un experto en la materia, generando sus propias estrategias de enseñanza y así exponer ante el alumno sus conocimientos. Es decir que tiene sus bases en la transmisión y recepción de la información y los conocimientos.

Otros rasgos que distinguen a este modelo serían:

- que el profesor no debe ser solo un experto en su campo, sino que también tiene que ser capaz de transmitir la información de manera eficaz;

- la función de los alumnos es intentar comprender y memorizar la información, entonces su principal herramienta de aprendizaje es la memoria y la forma en que afirman los conocimientos es mediante la práctica y la repetición, además la autodisciplina se conforma como su requisito fundamental;

- los exámenes y las pruebas evaluativas permiten al profesor saber si los alumnos han adquirido los conocimientos.

Se podrían nombrar algunas ventajas y desventajas de este modelo.

Entre las ventajas: posibilita la transmisión de conocimientos a un gran número de personas al mismo tiempo, sin la necesidad de poseer muchos recursos educativos; genera autodisciplina favoreciendo el desarrollo del esfuerzo personal; es una forma efectiva de transmitir datos (fechas y datos numéricos); no se requiere de un proceso de adaptación a la enseñanza por parte del educando ni del educador; favorece los procesos de memoria.

Entre las desventajas: solo se centra en la memorización y no en la comprensión de la información; los métodos de evaluación generan frustración y un alto grado de estrés en los estudiantes; la memorización de datos no suele ser ventajosa para desarrollar habilidades de confrontación con del mundo real; no hay estímulos en cuanto a la creatividad y curiosidad de los alumnos; fomenta la comparación y competencia entre pares (en lugar de la colaboración y cooperación); los conocimientos adquiridos tienden a olvidarse en el corto plazo.

Mas allá de su popularidad pasada, y de recibir críticas constantemente por obsoleto y predecible, este modelo sigue en vigencia, aún sin adaptarse a los tiempos actuales, pues esta enraizado en la matriz de la formación docente.

Con este modelo tradicional fueron formadas las docentes entrevistadas, y no reniegan de ello, pero eso no quita sus ansias de superación, de darse cuenta de la insuficiencia de los conocimientos adquiridos y por ello tratar de profundizarlos, transformarlos, de “... interrogarnos permanentemente, cuestionar lo que hacemos, seguir explorando, aprendiendo con otros colegas ...” (extracto de la entrevista a la docente de Pedagogía de los Profesorado en

Letras y Matemática). Es decir, de realizar cierto viraje hacia el modelo hermenéutico reflexivo en el sentido de apelar a la sabiduría y creatividad para enfrentar situaciones impensadas que requieren respuestas o soluciones inmediatas, de relacionar el plano emocional con la indagación teórica, y también de generar construcciones personales y con otros, sean los colegas o los estudiantes.

En lo referente a las asignaturas que consideran valiosas en su formación, comentan en general que todas son valiosas, pero destacan:

- ✓ Práctica de la enseñanza y Residencia profesional;
- ✓ Pedagogía;
- ✓ Didáctica General I y Didáctica General II;
- ✓ Análisis Institucional;
- ✓ Psicología institucional;
- ✓ Psicología Evolutiva: Psicología del Sujeto que aprende; Psicología del adolescente;
- ✓ Filosofía de la Educación;
- ✓ Ética y Deontología profesional;
- ✓ Todas las asignaturas disciplinares

Se puede agregar a esto, analizando las respuestas de las entrevistadas que, varias de estas asignaturas no tenían la visión de trabajo conjunto teoría-práctica, sino que cada espacio daba un contenido en particular, sin articular entre sí, por lo que en ocasiones tenían la representación de: "cada uno daba una partecita del programa de la materia, pero no entendíamos como se relacionaría con la realidad que luego viviríamos en el aula"<sup>76</sup>

Entonces, aquí es importante plantear la importancia de las clases teóricas y las clases prácticas como un continuum, donde ambas sirven a los efectos de la retroalimentación del proceso de enseñanza, en pos de generar aprendizajes significativos.

---

<sup>76</sup> Es una interpretación que se hace luego de escuchar el discurso de las docentes, y ante la pregueta de la investigadora, aclarando que no son palabras textuales de las entrevistadas.

Canós Darós, L.; Guijarro Tarradellas, E.; Babiloni Griñón, ME. (2021) exponen que la clase teórica es un método a través del cual el profesor proporciona a sus estudiantes el conjunto sistemático de principios que integran el núcleo básico del conocimiento científico de la disciplina. El profesor explica el tema mediante métodos expositivos y verbales y el estudiante toma apuntes. Tiene tres objetivos elementales: aportar información, facilitar la comprensión y estimular la motivación. La comprensión y el aprendizaje se deben facilitar relacionando ideas, hechos y conocimientos nuevos con otros ya adquiridos, también brindando estrategias que permitan al estudiante poder hacer frente a ese conocimiento que se le está transmitiendo, de manera que despierte su interés y motivación por el aprendizaje. Para poder lograrlo, el docente debe mostrar interés, ganas, entusiasmo, provocando curiosidad intelectual tanto por el concepto explicado como por la realidad inmediata.

La utilidad de la clase teórica queda circunscripta a la capacidad y el trabajo a priori desarrollado por el profesor. En este sentido, Highet (1967) considera que la labor del educador en estas clases, se puede descomponer en tres etapas:

1. Preparación de la materia (PM)
2. Comunicación de los conocimientos (CC)
3. Fijación de contenidos (FC)

La clase teórica es la forma más antigua de enseñanza y la que más discusión origina en la actualidad. Martínez Bonafé (1993:29) opina que “una creencia muy extendida entre el profesorado universitario es que lo importante o fundamental en la planificación de la enseñanza es el esquema de contenido de nuestra materia, puesto que este contenido es el que deberán ‘dominar’ los estudiantes. Tal creencia suele ir acompañada de una práctica transmisiva y rutinaria de este contenido: dictar apuntes, impartir clases magistrales, recomendar lecturas de ampliación o profundización.”

Estos autores consideran que más allá de los comentarios negativos, la clase teórica continúa siendo una pieza esencial del conjunto de la enseñanza, porque es el momento donde el profesor expone ordenada y coherentemente la materia. Agregan que las ventajas son las siguientes: hace accesibles a todos los

estudiantes materias difíciles; es necesaria cuando la literatura sobre el tema es abundante o escasa; no requiere muchos medios para su desarrollo; ofrece una visión más sintética y ordenada que la de los libros; facilita el aprendizaje, pues se aprende más oyendo que leyendo; es útil cuando se dirige a un vasto público. En cuanto a las desventajas remarcan que: fomenta la pasividad del estudiante; no permite conocer el grado de asimilación y comprensión de los conocimientos explicados; no da espacio o tiempo para plantearse críticamente la información recogida; y otorga excesivo protagonismo al profesor. Más allá de las críticas, los estudiantes suelen valorarla positivamente.

Algo fundamental a tener en cuenta es que la clase teórica debe evitar que el estudiante pierda la visión global de la asignatura. Por eso, en cada clase se deben resumir los contenidos ya abordados y apuntar las fuentes de los que siguen, presentando las ideas relevantes que estén vinculadas con lo que se explica en ese momento y que no serán consideradas hasta otro momento. Lo ideal es iniciar cada tema con un esquema culminar con una síntesis, evitando la invariabilidad o monotonía en la exposición.

El educador debe prestar atención a la actitud de los educandos para interrumpir o intensificar la explicación. Los cambios de ritmo, el dialogo, las preguntas, las aplicaciones prácticas sencillas de los conocimientos expuestos, se convierten en recursos para volver a fijar la atención de los estudiantes. También utilizar medios audiovisuales contribuye a este propósito. Al mismo tiempo, se puede permitir la participación del estudiante en la clase. Por ejemplo, si la explicación es de naturaleza especulativa, como una demostración matemática, el alumno debe poder interrumpir la explicación cuando tenga dudas. Estas interrupciones pueden considerarse, una ampliación de la explicación (Doménech, 1999).

Finalmente, el profesor debe proveer las referencias bibliográficas adecuadas, es decir, ni tantas como para que el estudiante se pierda, ni tan pocas como para que no encuentre los aspectos principales de la materia.

De todo lo expuesto, queda clara la relevancia que tienen las clases teóricas, teniendo en cuenta que su aplicación efectiva depende de las circunstancias en que se exponen los contenidos y como se lleva a cabo ese proceso.

En cuanto a la clase práctica, debe enfocarse como el complemento de la clase teórica. Su función es suministrar a los estudiantes la posibilidad de realizar problemas, esbozar situaciones reales o inventadas, o hacer trabajos orientados por el profesor (Gómez-Senent, 2002).

La clase práctica se configura como aquel espacio áulico en el que el docente puede evidenciar la evolución del aprendizaje de los estudiantes. Una forma de lograrlo puede residir en la invitación a realizar ejercicios que el estudiante debe resolver, individualmente o en equipo, antes de asistir a clases. Y se comprueba que es operativa cuando todos o la mayoría de los participantes pueden intervenir, si son grupos reducidos quizás todos puedan tomar la palabra (o realizar un ejercicio), y si son grupos numerosos, elegir un representante del equipo de trabajo áulico.

Aunque son indudables sus ventajas, obviamente no es suficiente por sí sola, porque el procedimiento de los casos prácticos no facilita la forma sistemática de la metodología del trabajo científico. Por eso se lo debe pensar como un complemento de otras formas de enseñanza, en este caso de las clases teóricas.

Las clases prácticas se clasifican en diferentes tipos, en función de su instrumentalización:

- Prácticas de aula (PA): realización de ejercicios y resolución de problemas en clase, pueden combinarse fácilmente con las clases teóricas. En la tesis se observa estas prácticas en las tres asignaturas objeto de estudio: Pedagogía, Didáctica Específica y Práctica de la Enseñanza y Residencia Profesional.
- Prácticas informáticas (PI): se desarrollan en aulas equipadas con computadoras, que usan los estudiantes para la ejecución de un trabajo, bien aplicando un software específico o bien con las herramientas de uso habitual (editor de textos, hoja de cálculo, Internet, otros). En esta tesis se vislumbran estas prácticas en las cátedras: Didáctica Especial

de la Lengua y Literatura y Didáctica Especial de la Matemática y Didáctica Especial de la Geografía cuando las docentes comentan que utilizan un software específico para desarrollar determinados contenidos; en Lengua para el análisis sintáctico y semántico, en Matemática para resolver situaciones problemáticas, y en Geografía para el análisis cartográfico y la confección de mapas.

- Prácticas de laboratorio (PL): se desarrollan en espacios preparados para el desarrollo de las prácticas, y cuentan con un equipamiento específico (como ser: laboratorios de química, de multimedia, otros).
- Prácticas de campo (PC): clases que se imparten fuera de las universidades, por ejemplo, en una institución educativa, una empresa o en un espacio público; los estudiantes ponen en valor lo aprendido en las clases teóricas y se puede enriquecer el aprendizaje de contenidos. En esta tesis, se observa que estas prácticas se llevan a cabo en la cátedra: Práctica de la Enseñanza y Residencia Profesional.

En el siguiente cuadro se expone sucintamente lo trabajado en este apartado, es decir, las respuestas de las entrevistadas, que han sido analizadas en las páginas precedentes.

**Cuadro de análisis 12: Estrategias pedagógicas y asignaturas valiosas en la formación de los docentes entrevistados**

	<b>Estrategias pedagógicas de su formación académica y desempeño docente</b>	<b>Asignaturas valiosas para su formación docente</b>
DP L y M 1	Siempre ayuda, pero no son suficientes y es necesario interrogarse permanentemente, cuestionar lo que se hace, seguir explorando, aprendiendo con otros colegas.	Todas las asignaturas han sido muy valiosas, pero especialmente la práctica de la enseñanza.
DP G 2	La formación inicial de hace 30 años atrás tenía sus falencias, respondían a planes de estudios en los que se dividían los contenidos teóricos por un lado y prácticos por otro, lo que creaba serias dificultades a la hora de transitar las prácticas docentes. Si se brindaba una formación sólida de contenidos pedagógicos didácticos teóricos, que permitió adquirir herramientas básicas y desempeñarse	Pedagogía, Didáctica General I y II, Psicología Evolutiva, Psicología Institucional, Filosofía de la Educación, Psicología del Adolescente, Análisis Institucional.

	satisfactoriamente en el escenario docente.	
D DE M 3	En su formación académica universitaria hubo poco de estrategias pedagógicas. Las aprendían de los mismos docentes y luego completaban la formación con cursos de capacitación.	Destaca la actuación de los docentes en sí, más que alguna asignatura en particular. Pero resalta que la mayoría actuaban como compartimientos estancos: teoría, por un lado, práctica por otro.
D DE L 4	Sirvieron en un principio para su desempeño en el aula, pero sintió la necesidad de profundizar respecto de la formación pedagógica y estudió la especialización en didáctica que le ofreció un panorama más amplio.	Dentro de la formación pedagógica la Práctica docente.
D DE G 5	Le sirvió mucho. Ejerció en varias escuelas públicas y privadas. La formación le permitió ejercer en el ámbito universitario y la base para seguir formándose en otras Universidades y obtener un posgrado.	Asignaturas: Las disciplinares todas, y de las pedagógicas: Pedagogía, Psicología del Sujeto que aprende, Didáctica Gral., Análisis Institucional, Práctica...
D C PE 6	La formación pedagógica que recibió responde a una concepción epistemológica tradicional, aportándole condiciones para ser docente. Formación pedagógica sostenida por la ética y deontología profesional.	Todas las asignaturas fueron valiosas, pero la que dejó huellas ella fue: Ética y Deontología profesional.
D PE M7	Sirvió porque completó su formación docente (Profesora para la enseñanza primaria), sobre todo la formación disciplinar específica.	Todas son valiosas, no le restó importancia a ninguna.
D PE L y G 8	La formación inicial de hace 30 años tenía falencias, daba una formación sólida de contenidos pedagógicos didácticos y teóricos, que permitía adquirir herramientas de desempeño docente.	Pedagogía, Didáctica General I y II, Psicología Evolutiva, Institucional, del Adolescente, Filosofía de la Educación Análisis Institucional.

Fuente: Elaboración propia (surge del cruzamiento de datos de entrevistas. Ver Anexos: Entrevistas)

### 5.2.1 Las “clases” de los residentes/practicantes en las Prácticas de la enseñanza y Residencia Profesional: fortalezas y debilidades

En las páginas que siguen se analizarán desde la mirada de las docentes formadoras de Didáctica especial de la Lengua, Didáctica especial de la Matemática; y Práctica de la enseñanza y Residencia profesional en los tres profesorados; las fortalezas y debilidades que observan en las clases áulicas que llevan a cabo los “practicantes” con la finalidad de tener un paneo de sus haceres y aportar desde los marcos teóricos a la praxis concreta:

- ✓ Las docentes de las Didácticas Especiales señalan como fortalezas, el empeño que ponen los practicantes en organizar sus clases.

Y como dificultades:

1) el lograr la construcción de conocimientos sin que la ansiedad del docente arruine el proceso, el dominio del grupo y del tiempo para desarrollar la clase, entre otras;

2) problemas en la transposición didáctica, pues conocen correctamente la teoría, pero el aula no es un laboratorio.

- ✓ La Coordinadora y las docentes de Práctica de la Enseñanza y Residencia Profesional coinciden en que la gran fortaleza de los estudiantes es la competencia disciplinar, es decir el conocimiento disciplinar específico en lo que a contenidos se refiere, también señalan el respeto por los profesores, y la predisposición y empeño para organizar las clases.

En cuanto a dificultades señalan:

1) la transposición didáctica y la construcción metodológica,

2) la desconexión entre conocimiento teórico y práctico;

3) el tiempo restringido para el proceso de Prácticas exigido;

4) poca creatividad y toma de decisiones pedagógicas no planificadas;

5) inconvenientes para construir conocimientos sin que la ansiedad del docente dañe el proceso;

6) la elección de situaciones que lleven al concepto que desean enseñar, el dominio de grupo y del tiempo;

7) el entender para qué enseñar los contenidos, tomar decisiones fundadas;

8) los practicantes tienden a replicar las clases de su formación inicial, con énfasis en la concepción tradicional, contenidista;

9) en el aspecto emocional: falta de seguridad, nerviosismo y baja autoestima;

10) los conflictos aparecen en las disciplinas de formación pedagógico-didácticas.

En el cuadro de análisis que se presenta a continuación, se observarán las respuestas de las docentes, en un formato resumido y concreto, respecto a las fortalezas y debilidades que tienen las clases de Práctica de la Enseñanza y Residencia Profesional.

**Cuadro de análisis 13: Las clases de Práctica de la Enseñanza y Residencia Profesional: fortalezas y dificultades**

	<b>Fortalezas y dificultades en clases de estudiantes en las practicas</b>
D DEM 3	Fortalezas: empeño que ponen los practicantes en organizar sus clases. Dificultades: lograr construir conocimiento, dominar el grupo y el tiempo...
D DEL 4	Dificultades en la transposición didáctica. La teoría es conocida correctamente pero el aula no es un laboratorio.
D C PE 6	Fortalezas: competencia disciplinar. Dificultades: transposición didáctica; entender el para qué enseñar los contenidos. Tendencia a replicar clases de la formación inicial.
D PE M7	Fortalezas: Conocer la disciplina, empeño para organizar clases... Dificultades: desconexión entre conocimiento teórico y práctico...
D PE L y G 8	Los practicantes traen formación de contenidos disciplinares, las dificultades aparecen en las disciplinas de formación pedagógico- didácticas.

Fuente: Elaboración propia (surge del cruzamiento de datos de entrevistas. Ver Anexos: Entrevistas)

Lo antes expuesto refleja la necesidad de profundizar la formación pedagógica de los estudiantes, futuros docentes, ya que brinda herramientas, pero no suficientes para actuar en el aula.

En cuanto a las fortalezas que observan los docentes en las clases desarrolladas por los estudiantes en las Prácticas de Enseñanza y Residencia Profesional se destaca: la competencia disciplinar en la mayoría de ellos.

Las dificultades son variopintas, como se observa en el Cuadro de análisis 13, y están relacionadas con la transposición didáctica y la construcción metodológica, es decir, entender el para qué enseñar los contenidos, que les permitirá tomar decisiones fundadas. En general, los practicantes tienden a

replicar las clases a las que concurren durante la formación inicial, enfatizando una concepción tradicional, donde los contenidos a transmitir son lo primordial. En el aspecto emocional son detonantes: la falta de seguridad, el nerviosismo y en muchas situaciones la baja autoestima.

Schön (1994) señala que el conocimiento que proviene de la acción suele ser considerado de "segunda categoría" porque se privilegia el conocimiento académico que parece tener algunas ventajas nítidas: es controlable, medible y administrable. La enorme consideración que tenemos por el conocimiento académico y la poca que guardamos hacia el conocimiento desarrollado en la acción práctica no parece ser una cuestión científica, sino más bien una cuestión de tradición social y de los propios modelos mentales incorporados en dichas tradiciones.

Teniendo en cuenta las fortalezas y debilidades que plantean las docentes en las clases de Práctica, es fundamental el planteo que hace María Cristina Davini (2015) cuando acota que, reconocer el potencial formativo de las prácticas lleva a ampliar la comprensión de los ámbitos de aprendizaje desde las aulas, a las distintas escuelas, a la comunidad, y permite aproximar los conocimientos académicos a las prácticas desarrolladas alrededor de problemas reales y contextualizados. Este proceso es relevante cuando lo que se busca no es sólo el desarrollo de una habilidad sino mejorar la formación, modelando las prácticas profesionales.

Y prosigue la autora que, la formación en las prácticas docentes moviliza conocimientos de otros campos curriculares, a través de la participación progresiva de los estudiantes en distintos contextos socio-educativos. Como en toda acción práctica situada, este campo curricular es responsable por el desarrollo de las capacidades en las distintas dimensiones, a través del análisis, la reflexión y la experimentación práctica contextualizada. Y aquí cabría el interrogante de si las prácticas congregan contenidos de otros campos curriculares o si tienen contenidos propios.

Corrientemente, se percibe que las unidades curriculares de los Campos de la Formación General y la Formación Específica desarrollan contenidos, expresados en determinados cuerpos de conocimientos, pero esto no resulta tan evidente en las prácticas.

Los contenidos del Campo de la Práctica se expresan en términos de capacidades o desempeños prácticos, pero no representan solo capacidades instrumentales, sino que incluyen la movilización de recursos y procesos cognitivos, reflexivos y valorativos que conllevan las prácticas. El alcance de cada una de ellas sería: organizar situaciones de aprendizaje apropiadas para los sujetos y los contextos; gestionar el desarrollo de la enseñanza y de los aprendizajes de los estudiantes; programar secuencias de enseñanza y aprendizaje más amplias; utilizar nuevas tecnologías; trabajar en equipo e integrarse a la escuela; afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión; reflexionar sobre sus prácticas, sus dificultades, obstáculos y progresos. (Davini, 2015)

Con todas sus diferencias, el conocimiento en las prácticas es una forma de hacer las cosas y de enfocar lo que no se sabe. A partir de la acción guiada es posible construir conocimientos verificables y acumulables con niveles crecientes de conciencia. Esto no significa, desestimar el aporte del conocimiento académico logrado en las aulas, en los libros, en las redes de información, o como producto de la reflexión individual, sino que supone integrarlos, cuestionarlos y ajustarlos al proceso contextualizado del aprendizaje situado.

Las prácticas y la reflexión en la acción tienen una función muy relevante, pues permite: asimilar activamente nuestro conocimiento y cuestionarlo; aprender con la guía de otros, en particular de los más experimentados; rehacer el propio hacer que nos llevó a esa situación no esperada; abrir paso a experimentar y probar otras acciones para encarar el fenómeno que hemos observado; imaginar alternativas para solucionar el problema y ponerlas en práctica; testear que comprendemos de lo que ocurre y compartirla con otros. Resumiendo, entender el potencial formativo de las prácticas implica reconocerlas como fuente de

conocimiento y de aprendizajes y pensar a los estudiantes como sujetos activos en la problematización de las prácticas.

También, se requiere sostener la convicción de que los estudiantes pueden aprender a enseñar. Esta cuestión es relevante para los profesores del Campo de la Práctica. Trabajar para que los estudiantes del profesorado tengan éxito, significa favorecer la adquisición de las capacidades básicas para conducir buenas clases, tanto en su proceso global de formación como en el específico de formación en las prácticas.

El aprendizaje de los futuros docentes se moviliza en un continuo entre los procesos individuales y sociales. Sabemos que el aprendizaje implica un resultado individual, pero su desarrollo requiere de una mediación social activa, a través de los docentes de la Universidad, de la interacción con los docentes de las escuelas donde se hacen las Prácticas (llamadas escuelas asociadas) y del intercambio con sus compañeros de clase. Es así que la mediación social y cultural es condición primordial para facilitar el aprendizaje individual. La dimensión social del aprendizaje ha sido ignorada por los investigadores del aprendizaje hasta hace poco tiempo (Gardner, 1998). Muchas investigaciones se esforzaron solo por estudiar el desarrollo humano y el aprendizaje, aislando al individuo del contexto y de las relaciones con otros.

Las nuevas perspectivas del aprendizaje social tienen un fuerte impacto en la enseñanza. Perkins y Salomón (1998) sistematizan las mediaciones y situaciones en que esta dinámica se desarrolla, a saber:

- La mediación social incide en el aprendizaje individual por medio de una persona o grupo que apoya al practicante. El aprendizaje de los estudiantes se orienta con las intervenciones de los docentes. En esta guía activa se aprenden modos de relación social, se construyen conocimientos, habilidades cognitivas y formas de pensamiento.
- La mediación social funciona a través del grupo de pares. El aprendizaje no está restringido a la mediación de quien enseña –profesor–, sino que se propaga desde los intercambios participativos, en la interacción grupal horizontal del grupo de estudiantes. El desarrollo de actividades

conjuntas y colaborativas –para resolver problemas– permite el aprendizaje del conjunto, como de los miembros individuales.

- La mediación social incide en el aprendizaje a través de herramientas culturales. Si no existe una persona que enseñe, ni un grupo de pares para el aprendizaje participativo, el estudiante aprende a través de bienes y artefactos culturales, ya sean: libros, videos, bibliotecas o herramientas de información, que no son objetos estáticos, sino que están histórica y culturalmente situados, cargando saberes, posibilidades y diferentes lenguajes para el pensar y actuar. Ellos componen “andamios”, sostenes o puntos de apoyo para el aprendizaje, en el pensamiento y en la acción.
- Las organizaciones sociales, como las escuelas, funcionan como ambientes de aprendizaje, son mediadoras activas en el aprendizaje individual y colectivo, que se da como producto de la participación en su ámbito y de la interacción con los miembros que las conforman. En los estudiantes de los profesorados, el foco está puesto en el sistema colectivo de aprendizaje en el que los practicantes adquieren conocimientos, formas de entendimiento y habilidades, así como la propia cultura de la organización. Parte importante de los aprendizajes sociales y cognitivos son resultado de la interacción y participación en el ambiente de las distintas organizaciones sociales, con reglas tácitas y explícitas.
- El aprendizaje mediado por lo social se fortalece en el tiempo. Esto implica capitalizar lo aprendido para seguir aprendiendo en forma permanente tanto en lo profesional, como en lo laboral, en forma autónoma. La ciencia cognitiva recalca la importancia de aprender a aprender, es decir, desarrollar autonomía para construir nuevos conocimientos y experiencias en forma permanente.

Davini (2015), acota que el aprendizaje individual, si o si, requiere de la participación social de otros, del ambiente y de los productos culturales mediadores. Lo individual y lo social se entretajan fortaleciendo ambos

aspectos del proceso de aprendizaje, en espirales de reciprocidad. En la formación en las prácticas docentes, este proceso precisa del trabajo en equipo de los profesores del Campo, junto a los docentes orientadores de la escuela asociada, en torno a las prácticas que se desea enseñar. Este andamiaje es de gran importancia durante las prácticas iniciales y, en especial, durante la residencia.

Se aprende con el equipo docente y en el proceso interactivo y colaborativo entre pares. Así, todos aprenden y se beneficia la escuela y sus docentes al incorporar nuevas experiencias a la vida cotidiana.

Es entonces sustancial analizar que acuerdos se construyen para el trabajo en equipo; la distribución los roles; los caminos para que todos aprendan o aprendan con otros, incluyendo a los profesores de Práctica; qué inconvenientes y ventajas presenta este proceso de construcción y gestión; de qué modo podría fortalecerse. Esto implica el reconocimiento de la necesidad del acompañamiento docente y organizacional para el aprovechamiento del potencial educativo de las prácticas, entendiendo al equipo como una estructura dinámica de interacción.

Cualquier instancia de trabajo académico en las aulas de la Universidad deberá estar incrustada en el proceso de trabajo en las prácticas. Las escuelas y las aulas constituyen los ambientes reales del proceso de formación en las prácticas. Por eso, es sustancial redefinir los tipos de intercambios entre Universidad y las escuelas asociadas, implicando a más docentes para mejorar la calidad de las prácticas que realizan los estudiantes.

Es sabido que formarse en las prácticas docentes es un proceso permanente, que acompaña toda la vida profesional. Pero es en la formación inicial y en las prácticas de la enseñanza, donde los estudiantes obtienen y despliegan los principios de la profesión.

Es un proceso gradual y requiere de acompañamiento, seguimiento y andamiaje a lo largo de todo el plan de estudios, prediciendo una complejidad progresiva de los aprendizajes que requiere que los estudiantes participen en actividades de

mayor responsabilidad, por eso debe ser programado, anticipado, organizado, desarrollado y evaluado permanentemente, impidiendo la improvisación.

Si bien las prácticas pueden incluir situaciones no previstas, es inadecuado dejar el proceso al azar o a los estudiantes librados a su suerte en las escuelas. Para favorecer la organización del trabajo en las escuelas asociadas, es sustancial que los equipos de profesores a cargo del Campo de la Práctica generen las condiciones a través de la presentación, antes del ingreso de los practicantes, de la propuesta de trabajo a los directivos y los docentes que asumirán responsabilidades como co-formadores.

Para las primeras introducciones/inserciones en situaciones reales se puede incluir la visita a varias escuelas, así como la observación y participación en distintas actividades que no impliquen la responsabilidad de enseñanza frente a un curso. Paralelamente, se pueden incluir actividades en la Universidad, integrando el estudio y el análisis de casos de otras comunidades y escuelas. Progresivamente, es conveniente programar el análisis del diseño curricular correspondiente al nivel educativo de referencia, así como el de los procesos y documentos organizadores de las prácticas docentes y escolares, como agendas, registros, instrumentos.

Dice la autora que, para continuar con el acompañamiento, se puede avanzar hacia actividades tales como la observación participante en las aulas, y la colaboración en tareas docentes, y podrán iniciarse actividades de programación y desarrollo de clases específicas por parte de los estudiantes en las aulas de las escuelas, con la guía del profesor de Prácticas y el docente orientador. Éstas pueden ser programadas por un estudiante o por pequeños grupos de estudiantes, desempeñando rotativamente roles docentes y de apoyo u observación, con posterior análisis de la práctica, conducido por el profesor de Prácticas y/o el docente del aula.

Todo este proceso irá avanzando hacia la práctica integral en el aula y serán acompañadas permanentemente, a fin de orientar el diseño de estrategias, modalidades e instrumentos de seguimiento y evaluación de los aprendizajes que se van cimentando continuamente y con intención formativa.

Si se tiene en cuenta este planteo, quizás las debilidades se conviertan en fortalezas, para que los practicantes puedan avanzar en esa red de contención hacia la concreción de clases que dejen huella, en ellos mismos, en sus docentes, pero sobre todo en los adolescentes con los que intercambiaran saberes y haceres.

### 5.3. Concepciones de enseñanza y Prácticas docentes de aula favorecedoras de aprendizajes en los estudiantes (en términos de su formación profesional)

Realizaremos un breve recorrido teórico sobre la temática, que consideramos pertinente, para luego adentrarnos en el análisis de las entrevistas.

Según Litwin, E. (2016) fueron tres las corrientes teóricas que, por alrededor de cinco décadas, durante la segunda mitad del siglo XX sentaron las bases para pensar la problemática de la enseñanza:

- La primera: pone el acento en la planificación, en pensar la clase antes de su ejecución, anticipadamente. Las décadas del planeamiento fueron las del '50 y '60, donde el rol del docente era centralmente la de un buen planificador. En esta corriente, llamada de la agenda clásica, se cae en el error de no considerar que se puede enseñar y no aprender (o aprender mal). Además, el enfoque focaliza solo en la entrega de conocimientos y no en la construcción de estos. El centro era solamente la aplicación de la teoría en la práctica docente, sin adaptar esas teorías a los distintos contextos de enseñanza.
- La segunda: a partir de las derivaciones de la psicología cognitiva, se centra en la reflexión sobre la clase que ha sido dada y en el análisis del valor de esta reflexión, desde una perspectiva crítica en comunidades de prácticas. Esta corriente se desarrolla durante las décadas del '70 y '80, como consecuencia del impacto de la ciencia cognitiva en los estudios didácticos, aunque su implementación en nuestro país se produjo a mediados de los '90. Desplazo el énfasis de la planificación por el de la reflexión en torno a la práctica. Se sustentaban en la idea de que, una vez hecha la reflexión de

una clase, las siguientes serían mejores. A modo de ejemplo, se cita una investigación (Ropo, 1998) en la que se hacía el análisis de las clases de docentes novatos y expertos, donde las diferencias eran notables. El propósito de estas comparaciones, tenía por finalidad ayudar al novato a tomar prestadas aquellas estrategias favorecedoras de la comprensión, para enseñarle cómo actuar inteligentemente frente del aula.

- La tercera: involucra los puntos más importantes de las dos anteriores, pero el acento este puesto en el análisis de la clase en su transcurrir, con énfasis en lo espontáneo, en la intuición del docente y el desarrollo de una sabiduría práctica. Tiene por enfoque principal encontrar la pasión por la profesión, tratando de imitar, copiar o reproducir una buena práctica, en tanto podría configurar el programa con el que se estimula la valoración de las prácticas, el reconocimiento intuitivo de los modelos, y la adopción de buenas estrategias. Es decir que un buen docente se inspira en otras prácticas docentes, reconociendo intuitivamente otros modelos, y adoptando buenas estrategias. Se estudian los factores que hacen que una práctica sea “digna de imitación” y se adaptan aquellos factores en la propia práctica docente. También un buen docente es capaz de mejorar su propia práctica a partir de la observación de “malas prácticas”. Por ejemplo, en una entrevista a un docente universitario, este señala que recordaba a un profesor que complicaba los contenidos, entonces él buscó la manera de mejorar eso y simplificar las explicaciones en su práctica docente.

La autora cuestiona el sentido desvalorizador que le dimos a la copia en la enseñanza. No se trata de parodias de las clases maravillosas o de reproducciones simplificadas de esas grandes obras. Se trata de estudiar qué es lo que las hace grandes, significativas o de valor, y del intento de reproducción de un método, una estrategia, un orden en la explicación.

Aquellas prácticas que sustentan los modelos teóricos que se enseñaban antiguamente fueron descontextualizadas, lo que provocó que estas no fueran útiles en la praxis posterior de los docentes en formación. La autora resalta la importancia de entender que la enseñanza debería ser promotora del

pensamiento apasionado -que incluye el deseo y la imaginación- para provocar una educación comprometida con la sociedad que a su vez dotará de significado la vida de los niños y jóvenes.

En un principio, el valor de la práctica al comienzo de la carrera docente estaba ligado más a una especie de rito de iniciación, que a una experiencia de aprendizaje efectivo. Dicha práctica nunca podría ser considerada como un ejemplo de la realidad de la labor docente.

El saber práctico conlleva un complejo proceso de aprendizaje y acumulación de experiencia, contrario a la idea de la mera aplicación práctica de la teoría aprendida en el proceso de formación. Por eso, no se puede aprender una buena práctica como si fuera el resultado del experimento de un laboratorio con un alto contenido ficcional. Tampoco se debe apartar la formación teórica de la carrera docente. Al contrario, esta debe ser potenciada, considerando los saberes sociales, culturales, políticos, pedagógicos, históricos y didácticos. No debe relegarse la adquisición del conocimiento teórico a la observación de otras prácticas, sino a un análisis crítico de estas por medio de las teorías construidas en contextos reales.

Este saber práctico al que alude Litwin, es al que adscriben las docentes en este estudio, y es en sus contestaciones, que se transcriben en las páginas que siguen, donde se observa esta consonancia.

### **Concepciones de enseñanza e implicancias en las estrategias de enseñanza en los profesorados de la Facultad de Humanidades**

En el proceso de indagación acerca de los principios que rigen la concepción de enseñanza en las docentes de las tres carreras objeto de estudio, es decir los aspectos característicos de su forma de encarar la enseñanza en las cátedras a su cargo, responden textualmente:

1. “Uno de los principios está vinculado a formar en una práctica reflexiva. Promover una enseñanza que permita la comprensión y transformación de los sujetos, que habilite nuevas preguntas, nuevos aprendizajes” (Docente de Pedagogía en los Profesorados en Lengua y Matemática)

2. “Concibo a la enseñanza como una mediación cultural, social y pedagógica que realiza el docente y desde un enfoque constructivista del aprendizaje. El docente debe brindar los conocimientos necesarios, guiar y acompañar a los estudiantes en la construcción de sus propios aprendizajes y la adquisición de capacidades para su formación docente” (Docente de Pedagogía en los Profesorados en Geografía)
3. “Considero que la enseñanza es un proceso en el que el docente debe guiar, orientar y proponer situaciones que le permitan al estudiante desarrollar sus capacidades, conocimientos y valores personales. La enseñanza debe ser integral, no de una sola área del conocimiento” (Docente de Didáctica Especial de la Matemática)
4. “Principios basados en la Ética y en la Deontología Profesional. Tan necesarios en este momento de devenir educativo. El modo de plantear la cátedra está íntimamente ligada a concepciones de qué enseñar, cómo hacerlo, qué concepción de evaluación legítimo, y la toma de decisiones a la hora de replantear teoría vs. Práctica” (Docente de Didáctica Especial de la Lengua)
5. “Los principios que rigen mi concepción de enseñanza son:
- ✓ Principio de carácter científico: el profesor debe enseñar científicamente los fundamentos de la ciencia, en este caso la geografía, y aprovechar cada situación de enseñanza para educar.
  - ✓ Principio de sistematización: la realidad es una y forma un sistema. En el proceso educativo la sistematización de la enseñanza quiere decir formación sistemática en el alumno a partir de los contenidos curriculares. Por ejemplo, relacionar con los contenidos de cátedras precedentes y de la Práctica Profesional.
  - ✓ Principio de la relación entre la teoría y la práctica. Los trabajos prácticos se estructuran de manera que se retroalimenten de la teoría.
  - ✓ Principio de aprendizaje cooperativo” (Docente de Didáctica Especial de la Geografía)
6. “Orientador-organizador, ese es mi gran principio. Ver que hare y a partir de allí organizar mis clases de acuerdo al contenido que pretendo desarrollar”

(Docente de Practica de la Enseñanza y Residencia Profesional en el Profesorado en Matemática)

7. “Mi principio es la enseñanza como una mediación cultural, social y pedagógica que realizamos los docentes y desde un enfoque constructivista del aprendizaje. Los docentes debemos brindar los conocimientos necesarios, guiar y acompañar a los estudiantes en la construcción de sus propios aprendizajes y la adquisición de capacidades para su formación docente” (Docente de Practica de la Enseñanza y Residencia Profesional en los Profesorados en Letras y en Geografía)

8. “Los principios que rigen mi enseñanza son:

- ✓ Menos, es más. Lo importante es que los estudiantes aprendan, poco pero bien.
- ✓ El contenido que se enseña debe ser funcional. Que aporte a la formación del sujeto. ¿para qué enseñamos determinado contenido? En otras palabras, la relación teoría práctica.
- ✓ La enseñanza situada. Adecuar la enseñanza a las problemáticas y necesidades de los sujetos.
- ✓ La interacción escolar transversal a las prácticas.
- ✓ La constante recursividad. El ida y vuelta en la clase permite aprovechar los recursos, favorece la construcción del aprendizaje y pone en evidencia que el aprendizaje no es lineal” (Docente Coordinadora de Practica de la Enseñanza y Residencia Profesional)

A continuación, en el cuadro se esboza una síntesis del planteo que hacen las docentes acerca de sus concepciones de enseñanza:

**Cuadro de análisis 14: Concepciones de enseñanza**

	<b>Principios que rigen su concepción de enseñanza. Aspectos característicos de su forma de encarar / concebir la enseñanza en su cátedra</b>
DP L y M 1	Uno de los principios está vinculado a formar en una práctica reflexiva. Promover una enseñanza que permita la comprensión y transformación de los sujetos
D P G 2	Concibe a la enseñanza como una mediación cultural, social y pedagógica que realiza el docente y desde un enfoque constructivista del aprendizaje.
D DEM 3	Considera que la enseñanza es un proceso en el que el docente debe guiar, orientar y proponer situaciones que le permitan al estudiante desarrollar sus capacidades, conocimientos y valores personales.

D DEL 4	Principios basados en la Ética y en la Deontología Profesional. Tan necesarios en este momento de devenir educativo.
D DEG 5	Los principios que rigen mi concepción de enseñanza son: Principio de: carácter científico; de sistematización; de la relación entre la teoría y la práctica; de aprendizaje cooperativo.
D PE 6	Los principios que rigen mi enseñanza son: Menos, es más. Lo importante es que los estudiantes aprendan, poco pero bien. El contenido que se enseña debe ser funcional... la relación teoría práctica. La enseñanza situada. La interacción escolar transversal a las prácticas. La constante recursividad.
D PE M7	Orientador-organizador.
D PE L y G 8	Enseñanza como una mediación cultural, social y pedagógica que realiza el docente y desde un enfoque constructivista del aprendizaje. El docente debe brindar los conocimientos necesarios, guiar y acompañar a los estudiantes en la construcción de sus propios aprendizajes.

Fuente: Elaboración propia (surge del cruzamiento de datos de entrevistas. Ver Anexos: Entrevistas)

### **Principales herramientas pedagógicas y de utilidad para el trabajo áulico**

En lo referente a cuáles consideran que son las principales herramientas pedagógicas y además de utilidad para desempeñarse en el aula, las docentes en general dicen:

Desde la cátedra Pedagogía:

- ✓ Las herramientas pedagógicas pueden ir variando, pero se eligen con el criterio de evitar una mirada simplificadora, que favorezca un abordaje complejo de las temáticas, así como el intercambio y la reflexión. Y que tienden a proponer tareas que promuevan el desafío cognitivo.

Agregan que todas las herramientas son útiles, pero señalan como relevante el trabajo en equipo, el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura, a través de relatos autobiográficos, diarios de itinerancia, portafolios, etc. Particularmente en el aula las estrategias metodológicas que utilizan son la exposición dialogada, análisis bibliográfico, guías de estudios, plenarios grupales, exposiciones orales, la organización de micro clases grupales, análisis de diseños de clases de diferentes

espacios curriculares, observación de clases, elaboración de informes, diseño de clases y clases participativas.

Desde las Didácticas Específicas/Especiales:

- ✓ Las herramientas pedagógicas aplicadas se basan en: plantear situaciones problemáticas que sirvan de marco referencial para la puesta en juego de la comprensión lectora y la producción escrita, para posteriormente reflexionar sobre su propio aprendizaje; así como crear un ambiente adecuado; propiciar una buena relación docente - estudiantes y estudiantes -estudiantes; poseer el dossier de la cátedra. En cuanto a herramientas de evaluación: cuestionarios, grupos de discusión, elaboración de diseños de clases. En cuanto a herramientas tecnológicas: drive con los contenidos de la Cátedra. Facebook de la Cátedra.

En lo que hace a las herramientas que utilizan para las clases focalizan en: elaborar ensayos de diseños desde el inicio de las clases; realizar múltiples ejercitaciones; hacer simulaciones de clases sobre la base de los diseños, en principio grupales luego individuales; manejo y tratamiento de bibliografía específica de la disciplina; realizar simulaciones de interrogatorios o ejercicios sobre la base de estrategias para recuperar conocimientos previos; realizar ejercitaciones de transposiciones didácticas; elaborar diseño cooperativo y diseño personal; realizar talleres de: micro experiencias de investigación de contenidos, secuenciación, elaboración de actividades e intervención didáctica en los establecimientos educativos de nivel secundario; confeccionar secuencia de habilidades cartográficas, preparar evaluaciones sumativas y formativas a través de distintos instrumentos y realizar simulaciones de prácticas. Agregan que todas las estrategias aparecen, en el examen parcial, donde elaboran un diseño de clase, y llevan a cabo su propuesta con sus pares oficiando como alumnos. Hacen énfasis en que no se puede hablar de una sola herramienta sino de todas, ya que contribuyen a la optimización del proceso de enseñanza

aprendizaje y tiene estrecha relación con la calidad y pertinencia del contenido a enseñar y su valor propedéutico.

Desde las Prácticas de Enseñanza y Residencia Profesional:

- ✓ Una de las principales herramientas pedagógicas es partir de los saberes previos; siguiendo con la pregunta, el empleo de diferentes tipos de preguntas para propiciar el desarrollo de los procesos del pensamiento; luego la ejemplificación; el análisis; la justificación y la autoevaluación. Todo esto, teniendo en cuenta los aportes de las teorías de aprendizaje, para de este modo revisar las prácticas.

Es fundamental la explicación permanente por parte de los docentes de aquellos saberes claves para su aplicación en el aula; no debe cansarse de enseñar todos los contenidos y capacidades que les falta adquirir a sus estudiantes, y a su vez utilizar todos los recursos didácticos disponibles: talleres, clases de apoyo, atención individualizada para la corrección de los diseños.

En cuanto a las herramientas de utilidad para la clase aseveran que todas son importantes, tanto las metodológicas, como las pedagógicas y didácticas. Específicamente en cuanto a estrategias metodológicas usadas en el aula, consideran importantes a: la exposición dialogada, el análisis bibliográfico, las guías de estudios, los plenarios grupales, las exposiciones orales, la organización de micro clases grupales, el análisis de diseños de clases de diferentes espacios curriculares, la observación de clases, la elaboración de informes, el diseño de clases, y las clases participativas.

A continuación, en los cuadros de análisis 15 y 16 se bosqueja muy sucintamente el planteo que hacen las docentes acerca de las principales herramientas pedagógicas y sobre aquellas que son útiles para su desempeño en el aula (sean estas o metodológicas, o pedagógicas o didácticas):

### **Cuadro de análisis 15: Herramientas pedagógicas**

	<b>Principales herramientas pedagógicas</b>
DP L y M 1	Son herramientas que pueden ir variando, pero que se eligen con el criterio de que favorezca un abordaje complejo de las temáticas, que favorezca la reflexión.
D P G 2	Me parece fundamental la explicación permanente por parte del docente de aquellos saberes claves para su aplicación en el aula. El docente no debe cansarse de enseñar, todos los contenidos y capacidades que les falta adquirir a sus estudiantes.
D DEM 3	Lectura, análisis, exposiciones de los alumnos, debates, resolución de problemas.
D DEL 4	Mis herramientas pedagógicas aplicadas son plantear situaciones problemáticas que sirvan de marco para la puesta en juego de la comprensión lectora y la producción escrita.
D DEG 5	Mis principales herramientas pedagógicas son: Crear un ambiente adecuado. Buena relación docente- estudiantes-estudiantes. Reflexión sobre su propio aprendizaje. Herramientas de evaluación: cuestionarios, grupos de discusión, elaboración de diseños de clases. Herramientas tecnológicas: drive con los contenidos de la Cátedra. Facebook de la Cátedra.
D C PE 6	Una de las principales herramientas pedagógicas es la pregunta. Otra, la ejemplificación. También, partir de los saberes previos. Tengo en cuenta los aportes de todas las teorías de aprendizaje. Estoy me ayuda a revisar siempre mis prácticas.
D PE M7	El análisis, la justificación y la autoevaluación.
D PE L y G 8	Me parece fundamental la explicación permanente por parte del docente de aquellos saberes claves para su aplicación en el aula. El docente no debe cansarse de enseñar, todos los contenidos y capacidades que les falta adquirir a sus estudiantes.

Fuente: Elaboración propia (surge del cruzamiento de datos de entrevistas. Ver Anexos: Entrevistas)

### **Cuadro de análisis 16: Herramientas de utilidad para el trabajo áulico**

	<b>Herramientas útiles para su desempeño en el aula (metodológicas, o pedagógicas o didácticas)</b>
DP L y M 1	Todas las herramientas son útiles. Pero podría señalar que la propuesta de trabajo en equipo, trabajo cooperativo, el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura, a través de relatos autobiográficos, diarios de itinerancia, portafolios, etc.
D P G 2	Las estrategias metodológicas que utilizo en el aula son la exposición dialogada, análisis bibliográfico, guías de estudios, plenarios grupales, exposiciones orales, la organización de micro clases grupales, entre otras.
D DEM 3	Las herramientas que utilizo para una clase son: elaborar ensayos de diseños y múltiples ejercitaciones desde el inicio del ciclo lectivo, hacer simulaciones de clases (micro experiencias), realizar simulaciones de ejercicios con interrogatorios sobre la base de estrategias para recuperar conocimientos ya adquiridos, realizar ejercitaciones de transposiciones didácticas. Todas las estrategias se vislumbran en la evaluación parcial, donde los estudiantes elaboran un diseño de clase, y llevan a cabo su propuesta con sus compañeros oficiando

	como educandos.
D DEL 4	No podemos hablar de una sola herramienta sino de todas ya que contribuyen a la optimización del mismo proceso de enseñanza aprendizaje y tiene estrecha relación con la calidad y pertinencia del contenido a enseñar y su valor propedéutico
D DEG 5	Elaborar ensayos de diseños desde el inicio de las clases. Hacer simulaciones de clases. Manejo y tratamiento de bibliografía específica de la disciplina. Realizar simulaciones de interrogatorios y ejercitaciones de transposiciones didácticas. Elaborar diseño cooperativo y diseño personal.
D C PE 6	Todas las herramientas son útiles, tanto metodológicas, como pedagógicas o didácticas.
D PE M7	Podemos hablar de herramientas, metodológicas, o pedagógicas o didácticas. El pizarrón, las diapositivas, el trabajo grupal, la defensa de trabajos.
D PE L y G 8	Las estrategias metodológicas usadas en el aula: exposición dialogada, análisis bibliográfico, guías de estudios, plenarios grupales, exposiciones orales, organización de micro clases grupales, análisis de diseños de clases de diferentes espacios curriculares, observación de clases, elaboración de informes, diseño de clases, clases participativas.

Fuente: Elaboración propia (surge del cruzamiento de datos de entrevistas. Ver Anexos: Entrevistas)

Teniendo en cuenta que las concepciones de enseñanza tienen directa implicación en las estrategias de enseñanza que utilizan las docentes en esta tesis, y a su vez que se correlacionan con las herramientas pedagógicas para el trabajo áulico, podemos decir, acordando con lo que propone E. Ferrari (2017) que en los últimos decenios, se ha observado cómo la didáctica de las ciencias sociales se ha dedicado a buscar opciones al modelo didáctico tradicional, y por responder a las demandas para optimizar su enseñanza en todos sus niveles (Aisemberg, 1994. Pagés, 2009). Pero, esas opciones, en general, no fueron acompañadas por una reflexión crítica acerca de la práctica de enseñanza en las aulas, excediéndose en metodologías que remiten a un aplicacionismo elemental, sin sentido por parte de los docentes (Isaurralde, 2009).

Entonces ¿Qué involucraría la reflexión sobre la propia práctica de enseñanza? En primer lugar, al planteo de que se entiende por enseñanza, ya que puede ser vista sólo como la trasmisión de contenidos seleccionados en un currículum específico o como un fenómeno social complejo que comprende numerosos aspectos en interacción que establecen dicha trasmisión. Allí se ponen en diálogo la naturaleza del conocimiento científico y las condiciones de su producción; la construcción o reconstrucción de los contenidos por parte de los estudiantes, y la naturaleza y las condiciones de la comunicación de los

contenidos o enseñanza. La práctica docente se constituye en una intervención social y por ello, adscribiendo a Aisemberg (ibid;160), es esencial ahondar en la tematización de la experiencia “para recuperar aspectos positivos de nuestras prácticas: conceptualizar y sistematizar estrategias de intervención puede generar controles recíprocos para evitar desviaciones aplicacionistas y lograr una mirada más abarcadora del objeto didáctico”. No es cuestión de incluir posteriormente un método de enseñanza a contenidos, ya que la relación entre éstos y las estrategias de enseñanza es de más reciprocidad de lo que se suele especular. “La forma de enseñanza no es sólo cuestión de forma, sino que determina los contenidos que se aprenden” (Edwards, 1985). En este sentido, es básico que este ejercicio de reflexión crítica y habitual esté contemplado en las agendas de los equipos docentes universitarios, ya que es un componente crucial al momento de pensar la calidad educativa en las universidades. Y cuidado, que no solo significa poner a disposición contenidos que vayan aparejados con los progresos científicos, sino de innovar en su enseñanza exhibiéndolos o presentándolos con claridad, de un modo agradable y constructivo donde se observe a los sujetos de conocimiento como copartícipes de dicho proceso.

### **Estrategias docentes y elementos para el diseño de una propuesta de enseñanza en los profesados en Geografía, Letras y Matemática**

Las docentes de los tres profesados de a Facultad de Humanidades de la UNaF. acotan que las estrategias para el desarrollo de sus clases se basan en:

- ✓ proponer tareas que requieran de la reflexión sobre sí misma/o y con otros;
- ✓ analizar casos o situaciones reales de la práctica, siempre promoviendo el intercambio, el dialogo, la construcción de significados compartidos;
- ✓ en ocasiones se requiere de la trasmisión significativa a través de exposiciones, pero se deben promover tareas y actividades que logren la participación y el compromiso de los estudiantes con su proceso de aprendizaje;

- ✓ exposiciones a través de ejercicios o análisis de casos compartidos en la pizarra, diálogo, aplicación de dinámicas grupales. Conciben a la enseñanza como una actividad crítica, impregnada de opciones, con valores que presiden su intención y que deben traducirse en principios que guíen todo el proceso de enseñanza y aprendizaje;
- ✓ las estrategias surgen en el seno del proceso y dependerá del tipo de contenido a enseñar. No es lo mismo enseñar una obra literaria que una categoría semántica, ambos contenidos conllevan cuestiones muy específicas, relevantes y de una significatividad lógica y psicológica que hay que considerar;
- ✓ conciben a la enseñanza como una actividad crítica, una práctica social saturada de opciones de carácter ético en la que los valores que presiden su intencionalidad deben traducirse en principios de procedimiento que rijan y se realicen a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Y la exposición, el diálogo, la aplicación de dinámicas grupales, son algunas de esas estrategias;
- ✓ actividades que no tienen respuesta inmediata, análisis de casos, demostraciones y validación de las mismas a través de la reflexión conjunta;
- ✓ talleres teórico prácticos, aula- taller, observación de clases, guía, orientación y corrección de Diseños de clases en todas las etapas de las Prácticas Profesionales.

En general, las docentes acuerdan en que: las estrategias más empleadas son la explicación didáctica, el diálogo interrogatorio, la demostración y diferentes estrategias grupales; la reflexión sobre casos reales o ficticios; analizar situaciones problemáticas reales de la práctica docente para esbozar miradas compartidas o divergentes desde la construcción de significados.

Estas son estrategias generales, pero bien empleadas propician el aprendizaje. También están aquellas acordes a las necesidades y al contexto, que tienen que ver con la construcción metodológica. Es decir, la combinación de estrategias, apelando a la inventiva y a la imaginación.

De modo patente, lo escrito en los párrafos anterior demuestra que se trabaja enérgicamente con el aprendizaje basado en problemas; el método de casos; el aprendizaje basado en proyectos desde las Prácticas de Enseñanza y Residencia profesional. También se propicia el trabajo en equipo.

Acordando con lo que propone Litwin (2016) recordemos someramente que:

- El aprendizaje basado en problemas es un método de trabajo activo, centrado en el aprendizaje, la investigación y la reflexión para llegar a la solución de un problema planteado, donde los alumnos participan en la adquisición del conocimiento, la actividad gira en torno a la discusión y el aprendizaje surge de la experiencia de trabajar sobre la solución de problemas que son seleccionados o diseñados por el profesor. La solución de problemas genera conocimientos y promueve la creatividad, estimula el autoaprendizaje, la argumentación y la toma de decisiones, favorece el desarrollo de habilidades interpersonales y de trabajo en equipo.

- En lo referente al trabajo en equipo, este permite que los estudiantes se organicen, distribuyan tareas, formulen y confronten hipótesis, deliberen sobre ideas di y que cada uno se transforme en un *recurso* para los demás. Los educandos no desempeñan espontáneamente bien estos roles. Ellos tendrán que reconocer, asumir y practicar las responsabilidades que cada uno tiene que asumir para el desarrollo de la tarea. Los docentes podrán favorecer estas actividades alentando a la autoevaluación.

- El aprendizaje basado en proyectos permite un proceso permanente de reflexión, y parte de enfrentar a los estudiantes a situaciones reales que los llevan a comprender y aplicar aquello que aprenden como una herramienta para resolver problemas o proponer mejoras en las comunidades cercanas. Realizando el proyecto, el estudiante debe discutir ideas, tomar decisiones, evaluar la puesta en práctica de la idea del proyecto, basándose en una

planificación de los pasos a seguir. Es decir, lo involucra en la solución de problemas y les permite trabajar de manera autónoma, favoreciendo un aprendizaje contextualizado y vivencial.

- El método de casos parte de la descripción de una situación concreta con finalidades pedagógicas. El caso se propone a un grupo para que individual y colectivamente lo sometan al análisis. Al utilizarlo se pretende que los estudiantes estudien la situación, definan los problemas, lleguen a sus propias conclusiones sobre las acciones que habría que emprender y contrasten ideas, las defiendan y reelaboren con nuevas aportaciones. La situación puede presentarse mediante un material escrito, filmado, dibujado o en soporte informático o audiovisual. Plantea problemas que no tienen una única solución, por lo que favorece la comprensión de los problemas divergentes y la adopción de diferentes soluciones mediante la reflexión y el consenso.

En sentido general, además de lo ya señalado, la utilización armónica y combinada de los métodos reseñados mejora la autoestima y la flexibilidad de los estudiantes, propicia el autoconocimiento, el conocimiento de los otros y la autonomía para el aprendizaje, favorece la motivación al trabajar con situaciones reales, propicia un ambiente de intercambio y diálogo, con más responsabilidades individuales y grupales.

En el cuadro de análisis que se expone a continuación, se esboza una síntesis de lo aportado por las docentes de Pedagogía; Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza y Residencia Profesional en los profesorados en Letras, Matemática y Geografía:

**Cuadro de análisis 17: Estrategias docentes y clases**

	<b>Estrategias docentes para las clases</b>
DP L y M 1	Se proponen tareas que requieran de la reflexión sobre sí misma/o y con otros, análisis de casos o situaciones reales de la práctica, siempre promoviendo el intercambio, el dialogo, la construcción de significados compartidos. En ocasiones se requiere de la trasmisión significativa a través de exposiciones, pero se debe promover tareas y actividades que logren la participación y el compromiso de los estudiantes con su proceso de aprendizaje.
D P G 2	Se realizan talleres teórico prácticos, aula- taller, observación de clases.
D DEM	Algunas estrategias que podría nombrar como las más comunes son: exposición a través de ejercicios en la pizarra, diálogo, aplicación de dinámicas grupales,

3	aplicación de talleres para pensar y crear en lógica matemática, entre otras tantas.
D DEL 4	Las estrategias surgen en el seno del proceso y nuevamente dejo constancia que dependerá mucho del tipo de contenido a enseñar y no podría describirlo ya que responde a una lógica inmanente propia del contenido. No es lo mismo enseñar una obra literaria que una categoría semántica, ambos contenidos conllevan cuestiones muy específicas, relevantes y significatividad lógica y psicológica que hay que considerar.
D DEG 5	Concebimos a la enseñanza como una actividad crítica, una práctica social saturada de opciones de carácter ético en la que los valores que presiden su intencionalidad deben traducirse en principios de procedimiento que rijan y se realicen a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Exposición, diálogo, aplicación de dinámicas grupales, aplicación de taller.
D C PE 6	Las estrategias más empleadas son la explicación didáctica, el diálogo interrogatorio, la demostración y diferentes estrategias grupales. Estas son estrategias generales, pero bien empleadas propician el aprendizaje. También, otras como la construcción metodológica. La combinación de estrategias, apelando a la inventiva y a la imaginación.
D PE M7	Actividades que no tienen respuesta inmediata, análisis de casos, demostraciones y validación de las mismas.
D PE L y G 8	Se realizan talleres teórico prácticos, aula- taller, observación de clases, guía, orientación y corrección de Diseños de clases en todas las etapas de las Prácticas Profesionales.

Fuente: Elaboración propia (surge del cruzamiento de datos de entrevistas. Ver Anexos: Entrevistas)

En cuanto a los principales elementos que tienen en cuenta para diseñar una propuesta de enseñanza señalan:

En Pedagogía:

- ✓ las características de los estudiantes, sus debilidades y fortalezas, el enfoque en el que se trabaja;
- ✓ los tres momentos de la clase, promoviendo: la relación con los saberes previos de los estudiantes;
- ✓ la explicación dialogada de los temas abordados;
- ✓ el armado de las clases teórico-prácticas;
- ✓ la relación permanente con la realidad de los saberes desarrollados en clase;
- ✓ brindar la bibliografía adecuada:

- ✓ realizar plenarios y debates en clases que permita ejercitar las operaciones del pensamiento: el análisis y reflexión;
- ✓ propiciar un clima áulico de armonía;
- ✓ y la construcción de un buen vínculo pedagógico con los estudiantes.

En Didáctica Especial/Específica de la Matemática, la Lengua y Literatura; y la Geografía:

- ✓ el objetivo de la clase;
- ✓ los materiales de los que se dispone, tanto humanos como didácticos;
- ✓ el tiempo para desarrollar la clase;
- ✓ el contenido y el alcance de ese contenido;
- ✓ las estrategias a considerar, criterios, recursos y metodologías a aplicar;
- ✓ la elaboración de las clases teórico-prácticas;
- ✓ que concepción de evaluación es adecuada y pertinente aplicar en función del carácter social de dicho contenido;
- ✓ características del grupo clase.

En las Prácticas de la Enseñanza y Residencia Profesional:

- ✓ contenidos a enseñar;
- ✓ características de los estudiantes;
- ✓ los saberes previos;
- ✓ el contexto institucional: las problemáticas institucionales y las del curso, el plan de estudio, el año de cursada;
- ✓ las condiciones básicas institucionales: espacio, tiempo y agrupamiento;
- ✓ la planificación de las clases teórico-prácticas;
- ✓ los materiales didácticos;
- ✓ las estrategias;
- ✓ la evaluación de proceso;
- ✓ un diagnóstico inicial que se realiza al inicio de clases para conocer las características de los estudiantes, fortalezas y debilidades.

En el cuadro de análisis que se expone a continuación, se diseña una síntesis de las respuestas de las docentes respecto a los principales elementos que tienen en cuenta para diseñar una propuesta de enseñanza:

**Cuadro de análisis 18: Elementos para diseñar una propuesta de enseñanza**

	<b>Principales elementos que tiene en cuenta para diseñar una propuesta de enseñanza</b>
DPL y M 1	Las características de los estudiantes, sus debilidades y fortalezas, el enfoque en el que se trabaja.
D P G 2	Los tres momentos de la clase, promoviendo: la relación con los saberes previos de los estudiantes, la explicación dialogada de los temas abordados. la relación permanente con la realidad de los saberes desarrollados en clase, brindar la bibliografía adecuada, realizar plenarios y debates en clases que permita ejercitar las operaciones del pensamiento, el análisis y reflexión. Propiciar un clima áulico de armonía, y la construcción de un buen vínculo pedagógico con los estudiantes.
D DEM 3	El objetivo de la clase, los materiales con que cuento, tanto humanos como didácticos y el tiempo del que dispongo.
D DEL 4	El contenido, el alcance de ese contenido, las estrategias a considerar, criterios, recursos y metodologías a aplicar y qué concepción de evaluación es adecuada y pertinente aplicar en función del carácter social de dicho contenido.
D DEG 5	El contenido, objetivos, estrategias por utilizar, características del grupo clase, entre otros.
D C PE 6	Los principales elementos que tengo en cuenta para diseñar una propuesta didáctica son: contenidos a enseñar, características de los estudiantes, los saberes previos, el contexto institucional: las problemáticas institucionales y las del curso, el plan de estudio, el año de cursada y las condiciones básicas institucionales: espacio, tiempo, agrupamiento, y <u>la elaboración y planificación de las clases teórico-prácticas.</u>
D PE M7	El grupo de alumnos, el contenido, los materiales didácticos, las estrategias, la evaluación de proceso.
D PE L y G 8	Los elementos a tener en cuenta son principalmente un diagnóstico inicial que realizamos al inicio de clases para conocer las características de los estudiantes, fortalezas y debilidades.

Fuente: Elaboración propia (surge del cruzamiento de datos de entrevistas. Ver Anexos: Entrevistas)

De lo antes expuesto, las respuestas mas significativas giran en torno a que las estrategias más empleadas en el dictado de las clases son: la explicación didáctica, el diálogo interrogatorio, la demostración y diferentes estrategias

grupales. Estas son estrategias generales, pero bien empleadas propician el aprendizaje. También, otro acorde a las necesidades y al contexto que tienen que ver con la construcción metodológica.

Se podrían resumir las respuestas en los dichos de la Coordinadora de las Prácticas de la Enseñanza y Residencia Profesional, a saber: "...Me refiero a la combinación de estrategias, apelando a la inventiva y a la imaginación".

En lo que hace a los principales elementos que tiene en cuenta para diseñar una propuesta de enseñanza enfatiza en: "...los contenidos a enseñar, las características de los estudiantes, los saberes previos, el contexto institucional: las problemáticas institucionales y las del curso, el plan de estudios, el año de cursada; las condiciones básicas institucionales: espacio, tiempo y agrupamiento; y la elaboración y planificación de las clases teórico-prácticas".

Vamos a detenernos en la última parte de esta cita textual, por su relevancia, sin restarle importancia a lo demás - porque en realidad lo contiene en cierto modo - cuando asevera que, uno de los principales elementos que tiene en cuenta para diseñar una propuesta de enseñanza es: "... la elaboración y planificación de la clase teórico-práctica". Y agregamos que, para que genere impacto en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, debe pasar por una serie de etapas productivas en las que se articulan los supuestos y categorías de la disciplina y de su didáctica. cuyo resultado deriva en el planteo de objetivos afines con el posicionamiento como docentes. A partir de ello se planifican estrategias y actividades que responden a esos objetivos en el marco de un proceso de aprendizaje entendido como diálogo, en tanto se considera construcción social del conocimiento, y puente hacia otros desarrollos cognitivos por venir, que enriquezcan a las ciencias sociales conjuntamente (en nuestro caso: a la Lenguas y Literatura, a la Matemática y a la Geografía). La idea primigenia es aplicar estrategias y actividades de complejidad creciente a las que los estudiantes puedan responder, siempre replanteándose sobre la modalidad de la presentación de la temática y las formas que adquirirá, ya que cada intervención didáctica se encuentra social, temporal y espacialmente situada y determinada, aún en el nivel superior universitario.

La clase teórico-práctica, entonces, es un formato instruccional que posibilita poner en circulación el conocimiento de una manera dinámica, profundizando temáticas o dimensiones que estructuran las propuestas de enseñanza (Ferrari, E. 2017)

De todo el recorrido llevado a cabo en esta tesis, específicamente en lo referente a concepciones de enseñanza y prácticas docentes de aula favorecedoras de aprendizajes en los estudiantes, en términos de su formación profesional, se puede visualizar que, mas allá de pequeñas diferencias, las docentes entrevistadas (de los Profesorados en; Matemática, Geografía y Letras) sustentan su quehacer, o gran parte de él, en el paradigma crítico-reflexivo o interpretativo, que supone un profundo cambio epistemológico y metodológico respecto al positivismo (Pérez Gómez, 1992). En los modelos propios de este paradigma crítico algunos coinciden en la idea de reflexión (Schón, 1987), otros en el concepto de investigación (Stenhouse, 1987; Elliot, 1989), mientras otros celebran la dimensión crítica (Sáez, 1999).

Estos aspectos pueden ser considerados genéricamente en la expresión "profesional reflexivo". Estos modelos son de claro corte humanista y se centran en los procesos formativos de los educandos más que en los resultados. Para estos docentes, los métodos no son solo medios para lograr unos fines, sino que tienen valor en sí mismos por las situaciones comunicativas que crean. Las realidades educativas se conciben como fenómenos complejos, dinámicos y siempre abiertos por tener en su centralidad a la persona humana, en nuestro caso, al estudiante y al profesor.

Los docentes se encuentran inmersos en contextos que han de analizar y comprender antes de diseñar y estructurar su intervención y realiza un esfuerzo de contextualización apartándose de la estandarización. Sus diseños son abiertos y, adaptándose al contexto real, se aleja de la aplicación mecánica de estrategias genéricas; y abre un abanico de habilidades personales que le capacitan para la investigación, el análisis, la reflexión y la creación. Todo lo expuesto en este párrafo se condice con los decires de las profesoras (de las tres carreras estudiadas) acerca de su quehacer en el aula y en el diseño de

estrategias de enseñanza tendientes a que los estudiantes puedan vivenciar propuestas de aplicabilidad efectiva en las clases de Práctica de la enseñanza, y posteriormente cuando ejerzan la docencia.

Su trabajo presenta una clara inclinación creativa, dinámica y cambiante que le exigen innovación y compromiso.

La práctica de la enseñanza se vuelve *praxis*, en el sentido aristotélico del término. La idea del bien preside la reflexión, y el ejercicio de la enseñanza se convierte también en actividad moral (Tom, 1984). La reflexión sobre la enseñanza y las propias prácticas docentes incorpora el componente ético, que también conlleva a analizar, reflexionar, decidir y actuar.

Para el docente crítico-reflexivo reflexionar sobre la enseñanza supone fuertes dilemas y procesos de toma de decisiones, no es tan solo pensar en medios para lograr fines que no se cuestionan.

La formación de este tipo de educadores se vuelve más compleja, profunda y humana, potenciando un desarrollo profesional y personal del docente mucho más profundo y valioso.

En este sentido, se puede decir que, para el profesor reflexivo, la diferenciación entre teoría y práctica deja de serlo para convertirse en relación. Desaparece la separación entre teoría y práctica, entre investigación y docencia; se produce una oleada bidireccional entre esas realidades. El conocimiento teórico y el práctico dejan de enfrentarse y se fecundan recíprocamente, forjando un nuevo tipo de conocimiento de particularidades epistemológicas disímiles. De la complementariedad técnica de teoría y práctica se da paso a la retroalimentación de una a partir de la otra. Adscribimos totalmente a este paradigma, porque el educador - docente es un profesional comprometido con la mejora del aprendizaje los educandos - estudiantes ; y para ello se caracteriza por su actitud indagadora e investigadora permanente, como vía o camino para dar respuesta a los desafíos que en cada momento plantea el desempeño profesional, teñido de vaivenes que se deben sostener y soportar estoicamente, mas cuando el fin último es construir con el otro para lograr un nosotros institucional.

#### 5.4. Atravesamiento de la pandemia y redefinición de las estrategias de enseñanza

En los apartados que restan se abordará un tema que en el inicio del diseño de este trabajo no estaba ni remotamente en los planes de quien escribe estas páginas. La pandemia del COVID 19 nos “atravesó a la humanidad y por ende al sistema educativo”, cual caja de resonancia de una realidad inesperada y a la vez caótica, y si bien la tesis en si misma comenzó a rodar en el año dos mil diecinueve, en el año dos mil veinte hubo que rearmar algunas cuestiones, porque no se podían negar las nuevas vivencias y experiencias.

Así es que se diseñaron nuevos interrogantes a las entrevistas para indagar sobre como se redefinieron las estrategias de enseñanza en un contexto global atravesado por un virus desconocido y letal, que llevo al aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO es la sigla en nuestro país).

En lo que hace a la redefinición efectiva de las estrategias de enseñanza en el marco de las cátedras a cargo de las docentes entrevistadas, estas respondieron textualmente:

En Pedagogía:

- “En el caso de la Pandemia –año 2020- primer cuatrimestre, que ha sido muy caótico, desorganizado, sin demasiada previsión; ya que nos sorprendió la situación se hizo lo que se pudo, con los recursos disponibles. Se continuó ofreciendo a los estudiantes, guías de lectura, clases escritas, presentaciones, videos, por correo electrónico. También se atendieron consultas por WhatsApp”.
- “En el período de pandemia se desarrollaron las clases y talleres por Zoom. Eso marcó una distancia entre docentes y estudiantes y la necesidad de incrementar las horas de clase y encuentros para hacer más efectivas las clases”.

En las Didácticas Específicas/Especiales:

- “Integramos la tecnología ya que dábamos clases por zoom manteniendo día y horario. Se mantuvieron trabajos individuales y también los grupales que los hacían vía celular o zoom y los enviaban a el correo de la cátedra”.
- “En un primer momento, quizá los dos primeros meses, no hubo cambios en las estrategias, pero, ante la imposibilidad de volver a la presencialidad realizamos cambios significativos en la aplicación de estrategias de enseñanza”.
- “Se implementaron videoconferencias por Zoom, presentación de trabajos por correo electrónico y en la plataforma EAD de la Facultad de Humanidades. Classroom, grupos de WhatsApp. Evaluación: Exposición y defensa de Diseños por Zoom, previa corrección por parte del equipo de Cátedra”.

En Práctica de la Enseñanza y Residencia Profesional:

- “En pandemia, nos reconvertimos, incorporamos las clases virtuales con encuentros sincrónicos y asincrónicos. Empleamos diferentes herramientas para propiciar la comunicación”.
- “Se redefinieron las estrategias de enseñanza acordando en la cátedra en reuniones virtuales previas”.
- “En el período de pandemia se desarrollaron las clases y talleres por Zoom. Eso marcó una distancia entre docentes y estudiantes y la necesidad de incrementar las horas de clase y encuentros para hacer más efectivas las clases. Se utilizaron las TICS en la medida de nuestras posibilidades y carencias”.

Con todo lo expuesto por las docentes respecto a sus vivencias, es pertinente traer a consideración las contribuciones de Mariana Maggio (2012), que ofrece como categoría clave la de inclusión genuina de tecnología, como aquella que

“alcanza los propósitos de enseñanza y sus contenidos, pero adquiere su mayor expresión en la propuesta didáctica cuando emula en este plano de la práctica el entramado de los desarrollos tecnológicos en el proceso de producción de conocimiento”. Cuando hay inclusión genuina de la tecnología, ésta se produce de manera compleja con sentido pedagógico. En ese desafío otorga un lugar central al docente como protagonista de la innovación.

La inclusión genuina de la tecnología va de la mano con lo que Maggio denomina enseñanza poderosa que implica una práctica docente aggiornada, compleja, reflexiva y genera aprendizajes valiosos y perdurables:

- Ella da cuenta del estado del arte, del carácter abierto, inacabado y provisional del conocimiento: *“la enseñanza no puede enseñar el pasado del conocimiento y pretender ser buena, porque si hay algo que define al conocimiento es su carácter temporal”*.
- Está formulada en tiempo presente, es un acto de creación por parte del docente. Aquí Maggio habla de la planificación de la clase, como aquel conjunto de acciones a llevar a cabo: qué presentaciones, actividades, referencias teóricas, interrogantes críticos, materiales, tipos de análisis, perspectivas voy a utilizar y en qué momento. Decisiones que no serán estáticas pero que tendrán una base sustantiva que deberá llevarse a cabo para que la clase tenga sentido en relación al objetivo de enseñanza. Este *“pensar la clase”* debe producirse en tiempo presente, de manera contextualizada, aggiornada, pero en movimiento.
- Es original porque es producto del que la lleva a cabo, es resultado de haber creado la propuesta con mano propia, de haberla pensado, imaginado. Pero la originalidad no tiene que ver solamente con que se trate de una creación propia, la autora aboga por la originalidad didáctica frente a la tradicional estructura de la explicación inductiva o deductiva, que abre con una presentación, cierra con una síntesis e incluye una actividad de aplicación que luego es discutida en grupo. La originalidad didáctica implica alternar modos de tratamiento, aunque

esto implique cerrar una clase con un interrogante en lugar de una conclusión.

Es así que la enseñanza poderosa conmueve y perdura.

Maggio (2021) casi como confesión, pero con una lucidez impecable afirma:

*“entiendo que apasionarse y emocionarse refleja ni más ni menos que el docente está involucrado y que no le da lo mismo dar clase (...) la enseñanza me conmueve y espero que lo mismo les suceda a mis alumnos de los que espero que se vayan de la clase pensando y sintiendo”.*

Una enseñanza actual, original, que ayuda a pensar en perspectiva deja marcas, en el sentido de huellas significativas, que perduran.

El cuadro que sigue registra escuetamente los decires de las docentes respecto de la redefinición de las estrategias de enseñanza debido a la Pandemia del COVID 19, a saber:

**Cuadro de análisis 19: Redefinición de las Estrategias de enseñanza**

	<b>Redefinición de las estrategias de enseñanza</b>
DP L y M 1	En el caso de la Pandemia –año 2020-,... que ha sido muy caótico, desorganizado, sin demasiada previsión; ya que nos sorprendió, se hizo lo que se pudo, con los recursos disponibles. Se continuó ofreciendo a los estudiantes, guías de lectura, presentaciones, videos, por correo electrónico...Se atendieron consultas por WhatsApp.
DP G_2	En el período de pandemia se desarrollaron las clases y talleres por Zoom. Eso marcó una distancia entre docentes y estudiantes y la necesidad de incrementar las horas de clase y encuentros para hacer más efectivas las clases.
D DE M 3	Integramos la tecnología ya que dábamos clases por zoom manteniendo día y horario. Se mantuvieron trabajos individuales y los grupales que los hacían vía celular o zoom y los enviaban a el correo de la cátedra.
D DE L 4	Quizá los dos primeros meses, no hubo cambios en las estrategias, pero, ante la imposibilidad de volver a la presencialidad realizamos cambios significativos en la aplicación de estrategias de enseñanza.
D DE	Se implementaron videoconferencias por Zoom, presentación de trabajos por correo electrónico y en la plataforma EAD de la Facultad de

G 5	Humanidades. Classroom, grupos de WhatsApp. Evaluación: Exposición y defensa de Diseños por Zoom, previa corrección por parte del equipo de Cátedra.
D C PE 6	En pandemia, nos reconvertimos, incorporamos las clases virtuales con encuentros sincrónicos y asincrónicos. Empleamos diferentes herramientas para propiciar la comunicación.
D PE M 7	Se redefinieron las estrategias de enseñanza acordando en la cátedra en reuniones virtuales previas.
D P E G y L 8	En el período de pandemia se desarrollaron las clases y talleres por Zoom. Eso marcó una distancia entre docentes y estudiantes y la necesidad de incrementar las horas de clase y encuentros para hacerlas más efectivas. Se utilizaron las TICS en la medida de nuestras posibilidades y carencias.

Fuente: Elaboración propia (surge del cruzamiento de datos de entrevistas. Ver Anexos: Entrevistas)

### **Aplicación de nuevas herramientas en un contexto incierto**

En lo que hace a la implementación de nuevas herramientas debido a la pandemia acotan, en general, pues se repiten sus respuestas:

- “Se realizaron algunos recortes de contenido, de bibliografía, pero se continuó ofreciendo a los estudiantes, bibliografía y algunas tareas en relación a ellas. A veces con escasa o nula respuesta.  
En el primer cuatrimestre aun no conocíamos demasiado de plataformas de video llamadas, se utilizó más intensivamente el correo electrónico, el WhatsApp. Herramientas que veníamos utilizando. También, pudimos ofrecer bibliografías, guías de lectura, presentaciones y videos a través del aula virtual de la universidad”.
- “En cuanto a nuevas herramientas, utilizamos las TICS o aprendimos a usarlas si no teníamos conocimiento, también materiales y bibliografías digitales. Requirió el uso de Plataformas y que nos capacitemos en el uso del Zoom, del Classroom; fundamentales para llevar adelante las clases”.
- “Nos Incorporaron a la plataforma ofrecida por la UNaF, clases online sincrónicas y asincrónicas por los programas de videochat de Zoom y

Google Meet. Propusieron el modelo TPACK en la elaboración de los proyectos de aula lo que conllevó al conocimiento y aplicación en actividades de una serie de apps para la creación de mapas mentales, videos, objetos interactivos, murales, nubes de palabras, presentaciones visuales, podcast.

- “Las TICS, o aprendimos a usarlas, materiales y bibliografías digitales. Requirió el uso de Plataformas y capacitarse en el uso del Zoom, del Classroom; fundamentales para llevar adelante las clases. Los Practicantes realizaron sus clases por Zoom, durante casi dos años”.

El inicio del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) en Argentina, y en la provincia de Formosa, particularmente, llevo a que las cursadas presenciales en la universidad, al igual que los otros niveles educativos, debiera ajustarse de manera abrupta a la modalidad virtual superando diferentes limitaciones. En la Universidad Nacional de Formosa (UNaF.), cada Facultad esta provista de cierta autonomía. En la facultad de Humanidades, las clases presenciales comenzaron una semana antes del inicio del ASPO, lo que dio lugar a un primer encuentro con los estudiantes, antes del aislamiento y la carrera contra el tiempo una vez que el aislamiento se llevó a cabo.

Se sabe que para realizar la planificación de cursos virtuales lo ideal es empezar a prepararlos antes. Diseñar buenas plataformas, pensar los recursos que van a acompañar a los estudiantes, grabar las clases, diseñar actividades. Serían meses de trabajo previo serio, sin embargo, la pandemia provocó el enfrentamiento al dictado virtual de forma vertiginosa, no pudiendo más que improvisar, pero se resolvió medianamente bien. Porque lo mas fácil, si se entiende al estudiante universitario como un adulto interesado en su propia formación, hubiera sido poner tareas y dejar que cada estudiante se hiciera cargo de manera autodidacta: avanzar en solitario, cada uno con sus textos, separado y en el hogar familiar o personal. Pero, la decisión fue reinventarse, resurgir, barajar y dar de nuevo, construyendo estrategias que de una u otra

manera facilitarían el aprendizaje de los estudiantes, dándole continuidad al proceso académico, desde la estructura curricular.

Y teniendo en cuenta lo que antecede, en este cuadro de análisis se presentan las noveles herramientas que utilizaron las docentes para el desarrollo de sus clases en virtualidad, y atravesados por la pandemia, en situación de aislamiento obligatorio, que no es lo mismo que tener clases a través de una pantalla porque se elige la educación a distancia, a saber:

### **Cuadro de análisis 20: Noveles herramientas y pandemia**

	<b>Implementaron nuevas herramientas</b>
DP L y M 1	Se realizaron algunos recortes de contenido, de bibliografía, pero se continuó ofreciendo a los estudiantes, bibliografía y algunas tareas en relación a ellas. A veces con escasa o nula respuesta. En el primer cuatrimestre aun no conocíamos demasiado de plataformas de video llamadas, se utilizó más intensivamente el correo electrónico, el WhatsApp. Herramientas que veníamos utilizando. También, pudimos ofrecer bibliografías, guías de lectura, presentaciones y videos a través del aula virtual de la universidad.
<u>DP</u> <u>G 2</u>	En cuanto a nuevas herramientas, utilizamos las TICS o aprendimos a usarlas si no teníamos conocimiento, también materiales y bibliografías digitales. Requirió el uso de Plataformas y que nos capacitemos en el uso del Zoom, del Classroom; fundamentales para llevar adelante las clases.
D DE M 3	Encuentros virtuales por zoom. Correo electrónico, WhatsApp, plataforma virtual.
D DE L 4	Incorporaron a la plataforma ofrecida por la UNaF, clases online sincrónicas y asincrónicas por los programas de videochat de Zoom y Google Meet. Propusieron el modelo TPACK en la elaboración de los proyectos de aula lo que conllevó al conocimiento y aplicación en actividades de una serie de apps para la creación de mapas mentales, videos, objetos interactivos, murales, nubes de palabras, presentaciones visuales, podcast.
D DE G 5	Uso de Plataforma Zoom, plataforma EAD de la Facultad de Humanidades, classroom, WhatsApp, Powers point, elaboración de dossier.
D C PE 6	Las herramientas fueron zoom, Google meet, classroom, plataforma, grupos de WhatsApp, llamadas entre otras.
D PE M 7	Sí, clases virtuales, uso del Drive, correo electrónico, grupos de WhatsApp, uso del Moodle.
D PE G y L 8	Las TICS, o aprendimos a usarlas, materiales y bibliografías digitales. Requirió el uso de Plataformas y capacitarse en el uso del Zoom, del Classroom; fundamentales para llevar adelante las clases. Los Practicantes realizaron sus clases por Zoom, durante casi dos años.

Fuente: Elaboración propia (surge del cruzamiento de datos de entrevistas. Ver Anexos: Entrevistas)

## **Hacia una evaluación de las herramientas y estrategias “pandémicas”**

En cuanto a la evaluación que hacen las docentes respecto al uso de las herramientas y estrategias desarrolladas, acotan:

- “Considero que fueron positivas, contribuyeron a mantener el contacto con estudiantes que tenían los dispositivos para trabajar con esas herramientas. También, al ser exclusivos, dejaron “fuera” de la cursada a muchos que no poseían conectividad o dispositivos acordes”.
- “Las incorporaciones de estas herramientas en ocasiones acentuaron un modelo de enseñanza impositivo, de transmisión. O sea, que estas herramientas en sí mismas no modifican el enfoque o el posicionamiento acerca de la enseñanza”.
- “Permitieron mantener a los alumnos en las carreras, hubo aprendizaje, aunque a un ritmo mucho menor pero no lograron alcanzar lo generalmente logrado en la presencialidad”.
- “Fue un desafío pedagógico impensado, un reto muy bueno, porque nos obligó a salir de una zona de confort preestablecida. Implicó muchísimas horas de estudio y de nuevas prácticas que, creo, podrán ser evaluadas – como positivas o no – por nuestros alumnos en su vida profesional. Recién algunos de ellos están haciendo las prácticas este año, aún no se recibieron”.
- “Altamente positivas. Se aprendieron nuevas tecnologías y nuevos modos de desarrollar una clase”.
- “Esas herramientas virtuales nos ayudaron, posibilitaron el avance y el desarrollo de clases y prácticas virtuales. En pandemia fueron una posibilidad, la “tabla de salvación” en esa etapa. Pero existe una diferencia enorme entre la enseñanza virtual y la enseñanza presencial. En la presencialidad las intervenciones pedagógicas, la construcción de vínculos, la interacción áulica, la observación, la comunicación se convierten en pilares de la enseñanza y del aprendizaje. Esto permite la toma de decisiones constante e introducir ajuste en la enseñanza”.

- “Pudimos superar ese momento gracias al uso adecuado de las herramientas digitales, y estrategias utilizadas de diferentes programas: Powers point, classroom, Zoom, Meet”.

Las docentes en sus aseveraciones valoran positivamente las estrategias y herramientas pandémicas, y como los equipos de profesores hicieron frente a la problemática y se hicieron cargo; pero a su vez observan atisbos del modelo tradicional, transmisivo.

Además, resaltan la diferencia abismal entre la enseñanza virtual y la enseñanza presencial. Agregando que: “en la presencialidad las intervenciones pedagógicas, la construcción de vínculos, la interacción áulica, la observación, la comunicación se convierten en pilares de la enseñanza y del aprendizaje”.

Esto permite la toma de decisiones constante e introducir ajuste en la enseñanza.

Pero en la virtualidad todo es un nuevo aprendizaje, que se supone que vendrá, pero todavía hay mucho por recorrer, aprender y hacerse cargo, porque como todo lo nuevo, produce temor, pero no espanta, ni corre.

En este sentido, acordando con Peppino (2004) "no se trata únicamente de cambiar el pizarrón y la tiza por la pantalla de la computadora, sino que es necesario modificar también, la manera de abordar la enseñanza y el aprendizaje" (p. 47).

El tiempo para la organización y puesta en marcha de las aulas virtuales apremiaba a los docentes de la Facultad de Humanidades, así que comenzaron realizando lo que se parecía más a su normalidad, adaptado a la virtualidad. Así empezaron dictando las clases utilizando, por ejemplo: presentaciones de PowerPoint con audio, los cuales subieron a la plataforma ya existente hace años, pero que no se usaba.

En coincidencia con lo que dicen Aguilera-Ruiz, Manzano-León, Martínez-Moreno, Lozano-Segura y Casiano (2017), respecto a que las clases grabadas proporcionan a los estudiantes una serie de ventajas, como visualizar los contenidos en el momento y en el número de veces que se desee.

Se ha actuado, mas con mejores que con peores resultados, pero se han hecho cargo de la situación las docentes de los tres profesorados, sin hacer la vista gorda, lo que habla de su responsabilidad y compromiso.

En el cuadro que sigue, un resumen de la evaluación que hacen las docentes respecto al uso de las estrategias y herramientas “pandémicas” que han llevado a cabo en el desarrollo de sus clases, en ese pasaje de la presencialidad plena a la virtualidad absoluta, con una mediación de tiempo cuasi irrisoria para acomodar el curriculum:

**Cuadro de análisis 21: Evaluación del uso de herramientas y estrategias desarrolladas**

	<b>Evaluación</b>
DP L y M 1	Considero que fueron positivas, contribuyeron a mantener el contacto con estudiantes que tenían los dispositivos para trabajar con esas herramientas. También, al ser exclusivos, dejaron “fuera” de la cursada a muchos que no poseían conectividad o dispositivos acordes. Las incorporaciones de estas herramientas en ocasiones acentuaron un modelo de enseñanza impositivo, de transmisión. O sea, que estas herramientas en sí mismas no modifican el enfoque o el posicionamiento acerca de la enseñanza.
DP G 2	Pudimos superar ese momento gracias al uso adecuado de las herramientas digitales, y estrategias utilizadas de diferentes programas: Powers Point, classroom, Zoom, Meet, etc.
D DE M 3	Permitieron mantener a los alumnos en las carreras, hubo aprendizaje, aunque a un ritmo mucho menor pero no lograron alcanzar lo generalmente logrado en la presencialidad.
D DE L 4	Fue un desafío pedagógico impensado, un reto muy bueno, porque nos obligó a salir de una zona de confort preestablecida. Implicó muchísimas horas de estudio y de nuevas prácticas que, creo, podrán ser evaluadas – como positivas o no – por nuestros alumnos en su vida profesional. Recién algunos de ellos están haciendo las prácticas este año, aún no se recibieron.
D DE G 5	Altamente positivas. Se aprendieron nuevas tecnologías y nuevos modos de desarrollar una clase.
D C PE 6	Esas herramientas virtuales nos ayudaron, posibilitaron el avance y el desarrollo de clases y prácticas virtuales. En pandemia fueron una posibilidad, la “tabla de salvación” en esa etapa. Pero existe una

	diferencia enorme entre la enseñanza virtual y la enseñanza presencial. En la presencialidad las intervenciones pedagógicas, la construcción de vínculos, la interacción áulica, la observación, la comunicación se convierten en pilares de la enseñanza y del aprendizaje. Esto permite la toma de decisiones constante e introducir ajuste en la enseñanza.
D PE M 7	Muy positiva
D P E G y L 8	Pudimos superar ese momento gracias al uso adecuado de las herramientas digitales, y estrategias utilizadas de diferentes programas: Powers point, classroom, Zoom, Meet, etc.

Fuente: Elaboración propia (surge del cruzamiento de datos de entrevistas. Ver Anexos: Entrevistas.

### **La contemporaneidad de los escenarios para enseñar y aprender**

En cuanto a lo que aseveran las docentes respecto a los cambios en los modos de enseñar y aprender en escenarios contemporáneos, se destacan:

En Pedagogía:

- Las universidades tienen que desarrollar políticas que generen condiciones para garantizar la inclusión y nuestras prácticas de la enseñanza, también. Esto requiere repensar nuestras clases, repensar el sentido de la universidad, de la formación docente.

La situación vivida en la pandemia contribuyó a que se muevan algunas estructuras muy instaladas. Las propuestas de enseñanza tienen que estar encarnadas en la realidad que nos toca vivir, salir de modelo de la repetición y aplicación para transitar a un modelo del pensar y el hacer, para transformar la realidad.

- La necesidad de utilizar e incluir las diferentes herramientas digitales para el desarrollo de las clases. Las nuevas tecnologías vinieron para quedarse en Educación y ser utilizadas de modo adecuado promueven un desarrollo más eficaz de los aprendizajes de los futuros docentes.

En Didáctica Específica/Especial:

- Estos cambios hacen aflorar otras cuestiones que tienen que ver con las capacidades y valores personales, tanto de docentes como de estudiantes. La responsabilidad en ambos es fundamental como el compromiso y el esfuerzo. Los escenarios contemporáneos han abierto una gama de posibilidades de aprendizaje, pero está en cada uno querer hacerlo y esforzarse para lograrlo.
- La inteligencia artificial es el nuevo reto que se presenta en nuestra práctica docente.
- Cambios muchos, se puede realizar clases presenciales y combinar con clases virtuales, se pueden dar tutorías virtuales. Se habla de lo híbrido. Enseñar de modo que el futuro egresado pueda conocer las herramientas digitales para una clase virtual resulta tan importante como lo que se venía dando para clases presenciales.

El nuevo desarrollo teórico- metodológico de la Geografía y de la didáctica justifican la necesidad de renovar los conocimientos como las maneras de enseñarlos. Es decir, nuevos contenidos que resulten significativos para entender la realidad social y que, generen actitudes críticas y creativas comprometidas con su medio sociocultural.

#### En Práctica de la Enseñanza y residencia Profesional:

- Sería arriesgado mencionar los cambios que se están produciendo en los modos de enseñar y aprender. Me atrevo a expresar que existe una gran tensión entre las demandas socioculturales. “Nuevos desafíos, nuevas demandas a viejos formatos institucionales”. Una ecuación a resolver. Los cambios son graduales y lentos en educación. Promovemos la reflexión sobre las propias prácticas. Ponemos en valor los saberes que circulan en las instituciones educativas, los recursos de diferente índole que no logran trascender. Mantenemos y ampliamos el trabajo colaborativo donde todos aprendemos. Incorporamos la narrativa que ayuda a la construcción de saberes y nos interpela. Además, trabajamos con algunas herramientas tecnológicas, la modalidad híbrida. Como

expresa Anijovich, Rebeca “Pensamos como prepararnos flexiblemente para estos escenarios cambiantes”.

- Cambios metodológicos y pedagógicos didácticos.
- La necesidad de utilizar e incluir las diferentes herramientas digitales de el desarrollo de las clases. Las nuevas tecnologías vinieron para quedarse en Educación y ser utilizadas de modo adecuado promueven un desarrollo más eficaz de los aprendizajes de los futuros docentes.

En general las respuestas de las docentes en lo que hace a nuevas miradas en los modos de enseñar y aprender, giran en torno a que, ante la suspensión de las clases presenciales debido a la Pandemia causada por el COVID 19, que obligó a la población al Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio, y por ende a la no asistencia a dictar clases presenciales:

“... nos reconvertimos, incorporamos las clases virtuales con encuentros sincrónicos y asincrónicos. Empleamos diferentes herramientas para propiciar la comunicación. Las herramientas fueron zoom, Google meet, classroom, plataforma, grupos de WhatsApp, llamadas entre otras”.

En el cuadro que sigue, las respuestas sintetizadas de las docentes respecto a su visión de los modos de enseñar y aprender en escenarios contemporáneos, donde la pandemia del COVID 19 que atravesó a la humanidad y por ende al sistema educativo, y al nivel universitario, universo de este estudio; contribuyo a aguzar la mirada y repensar sobre estructuras instaladas que se movilizaron para reconstruirse o rearmarse:

**Cuadro de análisis 22: Escenarios contemporáneos y nuevas formas de enseñar y aprender**

	<b>Cambios en los modos de enseñar y de aprender en escenarios contemporáneos</b>
DP L y M 1	Las universidades tienen que desarrollar políticas que generen condiciones para garantizar la inclusión y nuestras prácticas de la enseñanza, también. Esto requiere repensar las clases, el sentido de la universidad, de la formación docente. La situación vivida en la pandemia contribuyó a que se muevan algunas estructuras muy instaladas. Las propuestas de enseñanza tienen que estar encarnadas en la realidad que vivimos, salir de modelo de repetición y aplicación para transitar a un modelo del pensar y hacer, para transformar la realidad.

DP G 2	La necesidad de utilizar e incluir las diferentes herramientas digitales para el desarrollo de las clases. Las nuevas tecnologías vinieron para quedarse en Educación y ser utilizadas de modo adecuado promueven un desarrollo más eficaz de los aprendizajes de los futuros docentes.
D DE M 3	Estos cambios hacen aflorar otras cuestiones que tienen que ver con las capacidades y valores personales, tanto de docentes como de estudiantes. La responsabilidad en ambos es fundamental como el compromiso y el esfuerzo. Los escenarios contemporáneos han abierto una gama de posibilidades de aprendizaje, pero está en cada uno querer hacerlo y esforzarse para lograrlo.
D DE L 4	La inteligencia artificial es el nuevo reto que se presenta en nuestra práctica docente.
D DE G 5	Cambios muchos, se puede realizar clases presenciales y combinar con clases virtuales, se pueden dar tutorías virtuales. Se habla de lo híbrido. Enseñar de modo que el futuro egresado pueda conocer las herramientas digitales para una clase virtual resulta tan importante como lo que se venía dando para clases presenciales. El nuevo desarrollo teórico- metodológico de la Geografía y de la didáctica justifican la necesidad de renovar los conocimientos como las maneras de enseñarlos. Es decir, nuevos contenidos que resulten significativos para entender la realidad social y que, generen actitudes críticas y creativas comprometidas con su medio sociocultural.
D C PE 6	Sería arriesgado mencionar los cambios que se están produciendo en los modos de enseñar y aprender. Me atrevo a expresar que existe una gran tensión entre las demandas socioculturales. “Nuevos desafíos, nuevas demandas a viejos formatos institucionales”. Una ecuación a resolver. Los cambios son graduales y lentos en educación. Promovemos la reflexión sobre las propias prácticas. Ponemos en valor los saberes que circulan en las instituciones educativas, los recursos de diferente índole que no logran trascender. Mantenemos y ampliamos el trabajo colaborativo donde todos aprendemos. Incorporamos la narrativa que ayuda a la construcción de saberes y nos interpela. Además, trabajamos con algunas herramientas tecnológicas, la modalidad híbrida. Como expresa Anijovich: “Pensamos como prepararnos flexiblemente para estos escenarios cambiantes”.
D PE M 7	Cambios metodológicos y pedagógicos didácticos.
D P E G y L 8	La necesidad de utilizar e incluir las diferentes herramientas digitales de el desarrollo de las clases. Las nuevas tecnologías vinieron para quedarse en Educación y ser utilizadas de modo adecuado promueven un desarrollo más eficaz de los aprendizajes de los futuros docentes.

Fuente: Elaboración propia (surge del cruzamiento de datos de entrevistas. Ver Anexos: Entrevistas)

Del cuadro de análisis se retoman las palabras vertidas por la Coordinadora de Práctica de la Enseñanza y Residencia Profesional, pues se considera que es la que otorga más vehemencia a su discurso para resaltar la importancia del trabajo colaborativo y las prácticas reflexivas.

Dice que:

“Esas herramientas virtuales nos ayudaron, posibilitaron el avance y el desarrollo de clases y prácticas virtuales. En pandemia fueron una

posibilidad, la “tabla de salvación” ...existe una diferencia enorme entre la enseñanza virtual y la enseñanza presencial. En la presencialidad las intervenciones pedagógicas, la construcción de vínculos, la interacción áulica (sic), la observación, la comunicación se convierten en pilares de la enseñanza y del aprendizaje.”

Sigue:

“En general, sería muy arriesgado mencionar los cambios que se están produciendo en los modos de enseñar y aprender... existe una gran tensión entre las demandas socioculturales. Nuevos desafíos, nuevas demandas a viejos formatos institucionales”. Una ecuación por resolver.

Uno de los objetivos a cumplir, por parte de las docentes en las respuestas que se han analizado, era lograr motivar a los estudiantes ya que la motivación influye en el aprendizaje. Respecto a la motivación de los alumnos, Polanco (2005) menciona que "una estrategia recomendable por seguir es promover que el estudiante sea un protagonista en el aula y se apropie del conocimiento, en donde su posición no se reduzca a escuchar y repetir la materia" (p. 10).

Agrega la docente: “...Los cambios son graduales y lentos en educación. Nosotros promovemos la reflexión sobre las prácticas. Mantenemos y ampliamos el trabajo colaborativo donde todos aprendemos.”

En lo que hace a los cambios lentos y graduales, como plantea la Coordinadora de las Prácticas, se puede decir que los profesores se encuentran con la tarea perpetua de atribuir sentido y significado a lo que vemos y escuchamos durante la acción educativa.

Es fundamental darle valor al cuestionamiento de la forma tradicional de enseñar y relacionarse con estudiantes y colegas.

La reflexión sobre la propia práctica consiste en valorar la indagación, renunciar a los lugares comunes, de confort, de comodidad; enunciar preguntas y buscar e identificar lo que se necesita mejorar en las prácticas.

Reflexionar sobre los conflictos, saberes y sentimientos que los docentes enfrentan en la práctica es un componente que vigoriza los saberes y

conocimientos. Ayuda también a pensar sobre la experiencia y la toma de decisiones para la mejora de la enseñanza y los aprendizajes de los estudiantes, la dirección, la supervisión, entre otros.

Según Korthagen (2010), la reflexión sobre la práctica es favorable para los educadores porque: permite detenerse sobre las causas del comportamiento docente; ayuda a pensar sobre las experiencias de aula, en una clase, basándose en las preocupaciones personales y sociales para descubrir nuevas y mejores formas de hacer las cosas en el aula, la escuela, cuando se ejecuta constantemente a partir de describir, resignificar, comparar y transformar la práctica, tomando conciencia de sus aspectos esenciales; también permite profundizar e ir más allá de formas superflúas de estudiar problemas y plantear soluciones pedagógicas, impulsa al aprendizaje entre colegas docentes, armando equipos de trabajo.

Para cerrar podemos plantear que reflexionar sobre las propias prácticas permite a los educadores no perder la capacidad de pensar en lo que hacen y el motivo por qué lo hacen, situándose en una trama con peculiaridades y desafíos específicos y abrir paso a la colaboración con otros colegas para compartir saberes, conocimientos, valores y experiencias.

## CONCLUSIONES

### Hacia un principio de cierre de la tesis

Para trabajar las conclusiones, primero se mostrará el contenido de la tesis; que está organizado de la siguiente manera: una introducción y cinco capítulos, cada uno de ellos con una presentación inicial.

La introducción da cuenta de cómo nace la investigación a través de la escritura de la Mémoire; luego se expone como se construye el problema y el proceso de argumentación en torno a los datos empíricos; los interrogantes que guían la investigación, los objetivos, y el tema por investigar. Posteriormente se escriben los antecedentes, donde se hace hincapié en el contexto socio histórico actual de los procesos de cambios en Educación superior y su influencia en las estrategias de enseñanza/docentes; y en investigaciones sobre la problemática en la región, en Universidades de la República Argentina y en la Universidad Nacional de Formosa. Luego se exponen las estrategias metodológicas que se han abordado. El Capítulo Uno se enfoca en las consideraciones teóricas y categorías conceptuales para el análisis. Allí se enfatiza: en las definiciones y caracterización de: estrategias de enseñanza, estrategias docentes y estrategias didácticas; en las configuraciones didácticas y práctica docente: su correlato en las estrategias de enseñanza; en los métodos de enseñanza-aprendizaje; en el aprendizaje y teorías del aprendizaje; en la perspectiva constructivista del aprendizaje e instrucción del conocimiento, en la formación profesional de los docentes; para finalizar con los aportes de la sociología de la educación; la psicología educacional y la didáctica, ciencias que son la base teórica de este estudio.

En el Capítulo Dos se contextualiza la investigación. Allí se realiza una breve historia de la Universidad Nacional de Formosa; luego se caracteriza la

Facultad de Humanidades, la razón de su elección, la opción de los Profesorados en Letras, Geografía y Matemáticas; la relevancia de las materias y los profesores que contribuyen a la formación desde la mirada de los estudiantes; para cerrar con la visión de los directores de carreras respecto al ingreso y permanencia de los estudiantes en los tres Profesorados objeto de análisis.

El Capítulo Tres aborda los métodos de enseñanza – aprendizaje en la Facultad de Humanidades de la UNaF desde las perspectivas de los docentes y los Directores de Carrera, y la mirada de los estudiantes en los Profesorados en: Geografía, Matemática y Letras.

El Capítulo Cuatro enfatiza acerca de las representaciones que tienen los docentes respecto a la formación universitaria en la Facultad de Humanidades en clave de estrategias de enseñanza. Los temas ejes son: la formación que reciben los estudiantes para el ejercicio profesional; las fortalezas y debilidades de la formación; las herramientas que brinda de la Facultad a los profesores graduados; las contribuciones a la propuesta formativa de las cátedras: Pedagogía, Didáctica Específica (de Matemática, Geografía y Letras) y Práctica de la Enseñanza y Residencia Profesional; y para cerrar, la mirada de los docentes respecto de las contribuciones del campo de formación a la propuesta de las carreras (y su correlato en las estrategias de enseñanza/docentes).

El Capítulo Cinco, que se apoya en los datos obtenidos de las observaciones y las entrevistas; analiza las estrategias de enseñanza en los Profesorados en Matemática, Letras y Geografía de la Facultad de Humanidades de la UNaF. Hace foco en la mirada de los docentes respecto de las contribuciones del campo de formación pedagógica a los futuros profesores; en las prácticas docentes de aula favorecedoras de aprendizajes en los estudiantes (en términos de su formación profesional); y en el atravesamiento de la pandemia y redefinición de las estrategias de enseñanza/docentes (este tema porque el sesgo en años de la investigación es desde el 2019 al 2023, y durante los años 2020 y 2021 la pandemia del COVID 19 que azoto a la humanidad genero un cambio

copernicano en el campo de la educación formal, del que las universidades no estuvieron exentas).

Se aclara que los capítulos tres, cuatro y cinco, se asientan totalmente la producción de datos; y parte del capítulo dos lo tiene como insumo.

Luego viene el apartado conclusiones, donde se intenta dar una visión general de los hallazgos en torno a la pregunta de investigación y deliberaciones de los elementos que pueden tener potencial interpretativo, y dar inicio a noveles interrogantes que pueden ser abordados en posteriores indagaciones.

### **El sentido de esta tesis: contribuciones y apertura a otras temáticas de investigación**

El fin último de esta tesis es el deseo de contribuir a la construcción de conocimientos en las ciencias sociales que ayuden a pensar en el ámbito educativo, desde el campo particularmente de la didáctica; pero también de la sociología de la educación y la psicología educacional acerca de las estrategias de enseñanza que utilizan los docentes de: Pedagogía; Didáctica Especial/Específica y Practica de la Enseñanza y Residencia Profesional de la Facultad de Humanidades (en los Profesorados en: Lengua, Geografía y Matemática) de la Universidad Nacional de Formosa, para favorecer procesos de aprendizaje en los estudiantes que les sean de utilidad en su hacer como futuros formadores.

Para desglosar lo antes expuesto, mi pretensión es generar aportes al conocimiento de los principales aspectos que se vinculan a las estrategias de enseñanza que utilizan los profesores universitarios, y que éste pueda servir de insumo en la programación de contenidos y herramientas para desarrollarlos, y favorecer la formulación de políticas institucionales de tratamiento del conocimiento académico para propiciar aprendizajes que los ayuden a desenvolverse en su hacer profesional. Conocer las estrategias de enseñanza redundaría en el mejoramiento de los espacios de práctica de los estudiantes, futuros docentes.

A nivel macro, el desarrollo de esta tesis, intenta plantear reflexiones sobre la situación de la educación superior universitaria en la formación de formadores en la ciudad de Formosa y así emprender algunos cambios que ayuden a mejorar la calidad del sistema educativo en su conjunto.

El interrogante central de este estudio trata acerca de cómo se manifiestan las estrategias de enseñanza que utilizan los profesores de la Facultad de Humanidades de la UNaF. en el desarrollo de sus clases, en cuanto a contenidos disciplinares y actividades (hábitos de trabajo, valores que utilizan al momento de dar clases; el modo de comprensión/transmisión de los contenidos sociales, históricos, científicos, artísticos, culturales.), para propiciar aprendizajes que luego el estudiante pueda aplicar a situaciones concretas.

En definitiva, se identifican las estrategias de enseñanza que utilizan los profesores en sus prácticas, y si ellas generan condiciones de posibilidad que favorecen el éxito profesional a los estudiantes.

La estrategia metodológica con la que se aborda la investigación es de carácter cualitativo: a través de entrevistas con profundidad; observación no participante; y análisis de documentos.

Respecto a esta temática, mis exploraciones me llevan a afirmar que existe vasta información bibliográfica desde el punto de vista psico-educativo, pero hay escasez de indagaciones sobre estrategias de enseñanza favorecedoras de las prácticas profesionales en el nivel superior (formación de formadores) que se llevan a cabo en el ámbito de la provincia de Formosa. Aquí se podría agregar, como sostienen Rovelli. L. y Atairo, D. (2016, p: 18) que a nivel país un núcleo duro que no se toca es el de la enseñanza en la universidad, y por ende la formación pedagógica de los docentes.

Trabajar esta vacancia durante la imbricada escritura de las tesis ha permitido: 1) tomar distancia de cualquier prejuicio que pueda tener, originado en la propia formación profesional, en el sentido de sostener que el uso de ciertos métodos asegura mejores resultados que otros; 2) armar un conjunto de datos empíricos sólido, que pueda sustentar cualquier elucubración teórica que se pueda hacer;

3) obtener resultados novedosos porque van a echar luz sobre las prácticas docentes, pero desde los resultados y no desde algún marco teórico.

Entonces el aporte fundamental de esta indagación radica en: atacar los prejuicios, que si se es tradicional no sirve este trabajo, y si se es constructivista sí, o viceversa.

Los resultados conducen a una realidad muy compleja que quizás lleve a otro campo, y a otras investigaciones posteriores a la presente: las estrategias de aprendizaje que ponen en juego los estudiantes. Es importante explicar esto último, desarrollarlo brevemente, pues fue tema de debate con mi Director de tesis, para llegar a coincidir que en el nivel académico (o en el éxito de los aprendizajes) intervienen tres factores: 1) lo que sabe el docente, que incluye lo que sabe sobre cómo enseñarlo; 2) los contenidos; y 3) las estrategias de aprendizaje, es decir, lo que el estudiante hace para aprender lo que se le enseña. Es decir, las operaciones mentales que pone en funcionamiento para construir los nuevos conocimientos (surgidos de lo que sabe el docente y de los contenidos).

De estos factores, el básico es el último, porque si el educando no promueve la gestación de esos conocimientos, porque no quiere, no entiende o no sabe cómo proceder ante ese desafío, no habrá aprendizaje.

Al docente no hay que pedirle que sea un erudito, o un sabio; sino que sea capaz de construir grandes síntesis de su disciplina, para operar con ellas en el aula; haciendo fácil lo difícil; y sencillo lo complejo; comunicándose con un lenguaje claro, sencillo, y sobre él articular el lenguaje de su ciencia. Primero, hay que entender, después teorizar; nunca al revés porque no funciona. Los métodos son herramientas y no paradigmas. Sirven para generar condiciones de aprendizaje, pero no los definen. Un docente muy tradicional puede ser amado por sus estudiantes ante sus clases; y uno constructivista, ser considerado aburrido. Por eso la importancia sustancial de las estrategias de aprendizaje, que son las distintas operaciones intelectuales que cada uno pone en marcha para construir un conocimiento. Teniendo en cuenta que el conocimiento es la

experiencia organizada, lenguaje mediante y que esa organización es producto propio del estudiante.

Lo explicitado en los dos últimos párrafos si bien es objeto de estudio de otra investigación, es relevante explicitarlo porque las estrategias de aprendizaje rondan esta tesis, sin ser tema eje, porque al abordar las estrategias de enseñanza en un punto hay que referirse a ellas.

Y lo hemos hecho en el Capítulo tres; en cuanto a los decires de docentes y directores de carreras de los tres profesorados, respecto a los puntos de vista comunes o divergentes, sobre la forma de trabajar con los estudiantes en los procesos de aprendizajes, manifiestan que hay bastantes asignaturas que a través de la resolución de problemas, es decir del aprendizaje basado en problemas (ABP) van construyendo los nuevos contenidos, y otras, las menos, se dan de manera tradicional, primero la teoría y luego la práctica. Agregan que un gran número de profesores están prestos a innovar y proponer estrategias para mejorar la calidad de los saberes en los estudiantes, y otro sector prefiere mantenerse de la misma manera que hace veinte años atrás. Es decir, la pugna de la construcción, la innovación, la transformación en educación versus lo tradicional. También reconocen como portadores de aprendizajes significativos al estudio o análisis de casos y al trabajo grupal, compartido con otros.

### **Aportes de la investigación al campo de las Ciencias Sociales**

La tesis analiza cómo se manifiestan las estrategias de enseñanza que utilizan en sus prácticas de aula -incluyendo planificaciones y desarrollo curricular- las profesoras de Pedagogía, Didáctica específica y Práctica de la Enseñanza en las carreras de: Profesorado en Matemática; Profesorado en Letras y Profesorado en Geografía de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Formosa, con vistas a determinar qué tipo de aprendizajes propician en los estudiantes en términos de su formación profesional.

Aquí, vale aclarar que, las estrategias de enseñanza son el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de suscitar el aprendizaje en sus estudiantes. Serían orientaciones generales acerca de

cómo enseñar un contenido disciplinar considerando que se quiere que los estudiantes comprendan, por qué y para que (Anijovich y Mora: 2017). Por ello, al decir de Alicia Camilloni (1998), el docente debe atender no solo los temas que integrarán los programas y que deben tratarse en clases, sino también, en la manera que se considere más conveniente que los temas sean trabajados por los estudiantes. La relación entre temas y formas de abordarlos es muy fuerte, pues temas y estrategias de tratamiento didáctico, son inescindibles.

En cuanto a las prácticas de aula, decíamos que son actividades que el docente lleva a cabo con el fin de guiar a los estudiantes en la construcción de conocimiento y de nuevos saberes; implicando diversas dimensiones: planeamiento, ambientes de aprendizaje, cultura de aprendizaje y práctica pedagógica.

A partir de lo antes explicitado, es que se irán dilucidando en el transcurrir del cierre de esta tesis sus objetivos específicos, a saber: describir las prácticas docentes de aula en sus aspectos metodológicos; analizar las estrategias de enseñanza que utilizan con vistas a establecer las características de los aprendizajes que favorecen; e indagar si las estrategias de enseñanza/docentes que utilizan las profesoras favorecen la formación profesional de los estudiantes y qué aspectos contribuyen a desarrollar (entendiendo primero, por qué y cómo los docentes hacen lo que hacen en ciertas condiciones de trabajo y de trayectorias de formación, y qué enseñan y qué promueven en los estudiantes a partir de esas condiciones e historias institucionales (dispositivos) y trayectorias docentes)

De Vincenzi (2009), acota que existen investigaciones acerca de las prácticas docentes durante el siglo XX, que arrojan luz a diversos factores o dimensiones de análisis que intervienen en el proceso de enseñanza, que integran aspectos interrelacionados entre sí que se manifiestan en la actuación docente en el aula, tales como los procesos de organización y planificación de la clase, la estructuración metodológica del contenido a enseñar, los procedimientos de evaluación implementados, así como las interacciones entre docentes y estudiantes en torno a las actividades académicas. Comprenden los saberes,

motivaciones, creencias y concepciones que el docente tiene acerca de su tarea e influyen en el modo en que realiza sus prácticas (Montes Pacheco *et al.*, 2017).

Es importante señalar que las prácticas docentes en la enseñanza superior universitaria, en la República Argentina, tienen característica disimiles a los modelos de educación superior de otros países. En estos modelos, las universidades se abroquelan en un número reducido de instituciones prestigiosas a las que accede un grupo selecto de personas, con un despliegue de ofertas de instituciones terciarias técnicas y vocacionales fundadas para atender a las demandas de empleo del sector medio y subalterno (Mollis, 2016). Sin embargo, el acceso a la universidad en nuestro país se considera un derecho ciudadano, no una exención. La universidad pública argentina se caracteriza por los principios de autonomía y cogobierno tripartito, así como el acceso libre y gratuito de la enseñanza, razón sobrada para que en el transcurrir de la historia sea víctima de denodados intentos de ser privatizada y socavada tanto por gobiernos dictatoriales como democráticos, y actualmente, podría asegurar, sin temor a equivocarme que, como dice el refrán “para muestra basta un botón”, pues el gobierno actual no hace más que denostar a la educación pública en general, pero al nivel superior universitario en particular.

Partiendo de su historia de políticas educativas fragmentadas, divididas, fraccionadas, escindidas, la educación superior argentina es un conglomerado institucional diverso y heterogéneo donde cohabitan universidades públicas y privadas, tradicionales como nuevas, confesionales como laicas, de élite como masivas, de investigación como profesionalizantes (Mollis, 2008).

La Argentina, como otros países del continente, fue víctima de la agenda neoliberal de “modernización” de la educación superior en la década de los 90, aunque el modelo de educación superior integral no realiza una transformación radical del sistema educativo. Mas allá de la oferta privada en los mandatos neoliberales, la matrícula se concentra en las universidades públicas.

La masividad de la concurrencia a la universidad pública se explica por su acceso libre y gratuito, y por la valoración jerárquica que se le otorga socialmente al representar “un modo de ser institucional” (Mollis, 2016)

En referencia a las prácticas docentes en universidades argentinas, se observa, siguiendo a Litwin (2012), que las investigaciones y desarrollos en el campo de la didáctica de nivel superior son escasos en comparación con los progresos en materia de didáctica general o a los primeros años de escolaridad.

Esto se relaciona con una tradición academicista propia de las universidades argentinas donde la enseñanza del contenido disciplinar ocupa un lugar elevado. Y se traduce claramente en nuestro estudio, en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Formosa, cuando las docentes aseveran que su formación ha tenido prácticas netamente academicistas, tradicionales, que en cierto modo colaboraron en su ser y hacer docencia, pero también sintieron que con esa formación se estaban anquilosando y tomaron la decisión de seguir formándose, ya que, al ser profesoras en la formación docente, el compromiso es doble. Y es así que avanzaron hacia prácticas constructivistas.

Volviendo a las formas de enseñanza tradicional, la primacía la tiene el estereotipo de clase magistral. Tal como afirma Berges (2018), a pesar de las críticas hacia la pedagogía tradicional —en las carreras humanistas y sociales— y a las solicitudes de innovación didáctica en las aulas, la clase universitaria continúa centrada en la figura docente, quien es el que debe exponer el conocimiento disciplinar de manera organizada y guiar el pensamiento de sus estudiantes, sesgados a un papel receptor de dicho contenido. Esto comentan las docentes que se da en el ámbito de las tres carreras en las que tienen cátedras a su cargo, no de un modo generalizado, pero muchos docentes siguen siendo conservadores acérrimos en sus prácticas.

Sabemos que, más allá de la tradición academicista, existen, líneas de investigación en el campo de la educación superior que apoyan la reflexión y mejora de las prácticas docentes. Y aquí, se hallan los estudios sobre las “buenas prácticas docentes” o “buenas prácticas de enseñanza”. Ledo y Morales (2009) definen a las “buenas prácticas docentes” como intervenciones

educativas que buscan facilitar el desarrollo de actividades de aprendizaje, logrando los objetivos formativos previstos, así como otros aprendizajes de alto valor educativo. Zabalza Beraza (2012), acota que las “buenas prácticas” se dan siempre en un contexto y con ciertas condiciones. Ninguna práctica puede ser “buena” en todos sus aspectos, así como ningún docente es una sinopsis de buenas prácticas. Más bien, algunas son merecedoras de ser consideradas “buenas prácticas” dentro de la multitud de acciones que llevan a cabo en el aula. De allí la importancia de visibilizarlas para acercarse a estrategias que permitan mejorar el desarrollo profesional docente, y es lo que hacen las docentes entrevistadas, tienen claridad en que su formación es tradicional, marcando las vicisitudes que eso le genera, pero también las posibilidades de avanzar hacia otras prácticas, sin abroquelarse en una posición de comodidad, sino de interpelarse constantemente sobre que y como hacer para que los estudiantes que transitan las aulas donde dan clases tengan las condiciones de posibilidad para aprender lo que pretenden enseñar.

Y así, teniendo en cuenta todo lo abordado hasta aquí, es pertinente hablar de configuración didáctica, en el sentido de un particular entretejido desarrollado por los docentes para abordar las estrategias de enseñanza de su campo disciplinario y favorecer los procesos comprensivos, de allí su importancia para la enseñanza de las ciencias sociales. Se reconocen nuevas dimensiones de análisis en la teoría de la enseñanza, y se propone el estudio de la clase reflexiva, así como la comunicación didáctica en la clase reflexiva (Litwin, 2000).

Planificar la clase, pensar en el proceso de enseñanza en un mundo con los cambios actuales, vertiginosos y casi siempre caóticos, es una labor compleja para el profesor, que suele crear incertidumbre e insatisfacción. Actualmente, a diferencia de siglos pasados, la utilización de estrategias de enseñanza y de aprendizaje gira en gran parte, no en un todo, en torno a los avances tecnológicos. Pensemos en la pandemia que nos atravesó y obligo a reconfigurar las prácticas de aula, y por ende las estrategias de enseñanza. En ese sentido son muy precisas y esclarecedoras las respuestas de las docentes, ya

que todas a pesar de la incertidumbre no se quedaron lamentando la tragedia de la humanidad, sino que se reinventaron en pos de que los estudiantes puedan avanzar en sus aprendizajes.

Cuando los docentes se interpelan sobre qué aprendizajes suscitar, cómo organizar la enseñanza y cómo evaluar su desarrollo en un determinado contexto es siempre una tarea compleja en la cual se reconoce que es él quien debe saber cuándo, dónde y por qué utiliza dichas estrategias de enseñanza.

Cuando se habla del proceso enseñanza y de aprendizaje se observa un notable desasosiego por lo que se enseñará y cómo se va a enseñar, es decir, cómo los estudiantes desarrollarán habilidades que les permitan dar continuidad al proceso, de ahí parte la necesidad de que el estudiante desarrolle y aplique estrategias de aprendizaje sin la necesidad de ser guiado paso a paso por el profesor.

Es imposible hablar en el presente de educación tradicional como un eslabón hacia el progreso o un modelo a seguir para alcanzar metas y objetivos propuestos a diferentes niveles. Los educadores al observar más allá de lo tradicional encuentran cambios, los cuales van desde el proceso de enseñanza, el proceso de aprendizaje, en la forma como llega determinado contenido a los estudiantes, hasta cómo ese contenido se retroalimenta y es utilizado para transformar la sociedad.

Al hablar de estrategias de enseñanza y de aprendizaje, se debe saber que existen diferencias entre una y otra. Porque la estrategia de enseñanza es utilizada por el docente como un medio a través del cual se ofrece una ayuda pedagógica; sin embargo, la estrategia de aprendizaje internaliza un proceso en el estudiante ya que, son más bien conductas que facilitan el aprendizaje.

Lawrence Stenhouse dice:

"Prefiero el término estrategia de enseñanza al de métodos de enseñanza, porque estrategia de enseñanza parece aludir más a la planificación de la enseñanza y del aprendizaje basándose en principios, y concede más importancia al juicio del profesor" (Enciclopedia de Pedagogía Práctica, 2005).

En la cita precedente se puede identificar una situación de trabajo donde es el docente quien planifica la enseñanza y el aprendizaje de sus estudiantes, y debe aplicar las estrategias como procedimientos flexibles y adaptativos a disímiles circunstancias de enseñanza. Así se identifican variopintas estrategias de enseñanza, pero se clasifican según su función adecuándolas al nivel de desarrollo de los estudiantes.

Hoy, dialogar de estrategias de enseñanza implica no solo un enfoque a los métodos tradicionales y a las investigaciones pasadas, también implica una mirada hacia el futuro de la enseñanza y el aprendizaje, que se relaciona con los recursos tecnológicos de los que se dispone.

Monereo, C. (2005) identifica y explica características de este nuevo grupo, acotando que: manejan una variedad de recursos para obtener información: páginas webs, discos rígidos, teléfonos celulares, comunidades virtuales, etcétera; utilizan y decodifican diferentes tipos de lenguaje que, se presentan en forma simultánea, como animaciones, fotografías, gráficos, textos, hipertextos; crean nuevas producciones a partir de partes de otros productos (copiar-pegar); son relativistas por excelencia; por un lado, porque la web se actualiza permanentemente, y por el otro, porque toda información es considerada válida. Por esta razón al definir las estrategias de enseñanza y las estrategias de aprendizaje se deben tener en cuenta todos estos factores, que van de la mano con los tiempos posmodernos, para ser mas asertiva, diría post pandémicos.

Si se consideran a las estrategias de enseñanza como procedimientos que el educador utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes en los educandos, estaremos por una senda que apunte al aprendizaje significativo.

Las estrategias de enseñanza son también estimadas como medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica. Por esta razón el docente debe poseer un bagaje amplio de estrategias, conociendo qué función tienen y cómo pueden utilizarse apropiadamente (Frida, A.B & Hernández, R.G. 1999).

En ese camino, otras definiciones de estrategias de enseñanza se basan más en la labor docente, y es a la que adscribimos en nuestra indagación. Anijovich y

Mora (2017), definen, como lo vimos en páginas precedentes, las estrategias de enseñanza como un conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos.

De acuerdo a Rajadell Puiggrós, N. (2001) una estrategia de enseñanza equivale a la actuación secuenciada, potencialmente consciente del profesional de la educación y del proceso de enseñanza en su triple dimensión de: saber, saber hacer y ser.

Las estrategias de enseñanza inciden en los estudiantes de diferentes formas tales como: en los contenidos que se les transmiten, el trabajo intelectual que estos realizan, los valores que se ponen en juego en la situación de clase, el modo de comprensión de los contenidos sociales, históricos, científicos, artísticos, culturales, entre otros.

Al momento de aplicar las estrategias de enseñanza se hace necesario tomar en cuenta algunos aspectos que define Díaz Barriga, F. (2002) como esenciales, estos son:

- Consideración de las características generales de los estudiantes, tales como nivel de desarrollo cognitivo, factores emocionales, conocimientos previos.
- Tipo de dominio del conocimiento general y del contenido curricular en particular.
- La meta que se desea lograr y las actividades cognitivas y pedagógicas que debe realizar el estudiante para conseguirla.
- Vigilancia constante del proceso de enseñanza, así como el progreso y aprendizaje de los estudiantes.
- Determinación del contexto intersubjetivo (es decir, el conocimiento ya compartido) instituido con los estudiantes hasta ese momento.

Cada uno de estos factores constituye una prueba para identificar cómo y cuándo utilizar determinada estrategia por el docente, para que generen un impacto positivo, es decir para que dejen huellas.

Cuando hablamos de dejar huella, de reconstruir con el otro, estamos nombrando tácitamente al constructivismo, a la teoría constructivista, al

aprendizaje significativo y las docentes entrevistadas se sienten identificadas con esa teoría. Entonces, hagamos una escueta caracterización de la misma desde el punto de vista teórico, pues ya nos hemos explayado en los capítulos de la investigación.

Según Raymundo Calderón Sánchez (2005) el constructivismo es un enfoque que sostiene que el individuo -tanto en los aspectos cognoscitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos- no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. El conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano, que se realiza con los esquemas que ya posee, con lo que ya construyó en su relación con el medio que lo rodea.

Entonces, el aprendizaje constructivo surge cuando el alumno, como constructor de su propio conocimiento, relaciona los conceptos por aprender y les da un sentido a partir de la estructura conceptual que ya posee. Este puede ser por descubrimiento o receptivo. Pero además construye su propio conocimiento porque quiere y está interesado en ello. El aprendizaje significativo a veces se construye al relacionar los conceptos nuevos con los conceptos que ya posee y otras al relacionar los conceptos nuevos con la experiencia que ya se tiene; y se da cuando las tareas están relacionadas de manera congruente y el sujeto decide aprenderlas.

Driver (1986) afirma que el aprendizaje constructivista subraya “el papel esencialmente activo de quien aprende”. Este papel activo está basado en las siguientes características de la visión constructivista: a) La importancia de los conocimientos previos, de las creencias y de las motivaciones de los alumnos. b) El establecimiento de relaciones entre los conocimientos para la construcción de mapas conceptuales y la ordenación semántica de los contenidos de memoria (construcción de redes de significado). c) La capacidad de construir significados sobre la base de reestructurar los conocimientos que se adquieren de acuerdo con las concepciones básicas previas del sujeto. d) Los estudiantes

autoaprenden dirigiendo sus capacidades a ciertos contenidos y construyendo ellos mismos el significado de esos contenidos que han de procesar.

Es un modelo práctico donde conceptos y experiencias significativas se estructuran en la elaboración de contenidos. Trata de aplicar los fenómenos de codificación, almacenamiento y transferencia. Hace uso de las técnicas mnemotécnicas, secuencia deductiva, sintetizadores, instancias, analogías y activadores de estrategias cognitivas.

David Paul Ausubel nos trae a consideración el aprendizaje significativo. El principal aporte de su teoría al constructivismo es un modelo de enseñanza por exposición, para promover el aprendizaje significativo en lugar del aprendizaje de memoria. De acuerdo a este aprendizaje, los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustantiva en la estructura cognitiva del estudiante cuando éste relaciona los nuevos conocimientos con los anteriormente obtenidos. Otro aporte al constructivismo son los “organizadores anticipados”, los cuales sirven de apoyo al estudiante frente a la nueva información, funcionan como un puente entre el nuevo material y el conocimiento previo del alumno.

Para lograr el aprendizaje significativo, además de valorar las estructuras cognitivas del educando, se debe hacer uso de un adecuado material y considerar la motivación como un factor fundamental para que se interese por aprender. En este sentido las docentes apuntaban, entre otros: al análisis de casos, al aprendizaje basado en problemas, al trabajo en equipo, al dialogo interrogatorio para construir conceptos con los estudiantes.

En la actualidad, existen líneas de investigación en educación que hacen referencia al pensamiento de los docentes respecto a las estrategias de enseñanza que utilizan en el nivel superior universitario, que es el formador de nuevos profesionales. En estas investigaciones; - con las que concordamos totalmente, y también las docentes objeto de estudio - se suelen considerar las creencias, supuestos y representaciones que estos tienen en temáticas referidas a la gestión de la clase; también se acentúan los espacios de reflexión y de análisis de la propia práctica de aula como fuente de construcción de saberes en los estudiantes.

Otro aporte significativo al marco específico de la investigación, está dado por un documento que elabora la CONADU en el año 2009, y que versa sobre la formación de los profesionales en la sociedad actual, específicamente el aprender a aprender en el vínculo entre universidad y sociedad

Risieri Frondizi (2005) afirmaba que una Universidad puede “formar profesionales excelentes, aunque socialmente inútiles “. Y agregaba que, a su vez: “el fervor social no basta por sí solo; la ayuda tiene que estar respaldada por una efectiva competencia técnica, y ética. No se trata solo de formar profesionales sólidos en su disciplina sino, profesionales–ciudadanos, con sensibilidad y conciencia social”.

Esta intencionalidad, al posibilitar la aplicación concreta de sus saberes en relación estrecha con los problemas de la comunidad, los sitúa en un lugar de privilegio. Abandonan la tradicional dependencia “docente céntrica” para convertirse en protagonistas concretos de su aprendizaje y de las transformaciones sociales de su entorno.

Rojas Mix (2007) expresa que es necesario que el modelo universitario dote a los estudiantes de la capacidad de “aprender a aprender” para que sigan aprendiendo a lo largo de su vida. Agrega que la Universidad debe constituirse como un “aula abierta” para “desarrollar un neo humanismo que se enfrente a este neo individualismo, y que forme la conciencia del profesional social, en la ética de la inaceptabilidad de considerar a cualquier ser humano ‘ prescindible’”. Es lo que plantean las docentes de Práctica de la Enseñanza y Residencia Profesional, generar encuentros entre practicantes para analizar casos, debatir propuestas, planificar clases, todo esto atendiendo a las prácticas áulicas en las escuelas secundarias, o donde se decida que lo harán, pues en pandemia y el inicio de la post pandemia, durante los años 2020 y 2021, las prácticas las llevaron a cabo virtualmente o en el ámbito de la universidad y de institutos superiores de formación docente, ante la imposibilidad de asistir a los colegios secundarios.

Según Mónica Astudillo de Monti (2021) se deben discutir tres cuestiones que guardan particular relación con algunas problemáticas que advertimos en la docencia universitaria: La relación entre la investigación psicoeducativa y la enseñanza universitaria; las implicancias pedagógicas de la concepción constructivista acerca del aprendizaje y la enseñanza; y la consideración de los factores motivacionales como ausentes en la enseñanza universitaria. Cuestiones a las que adscribimos y acordamos, y que ya han tenido cierto desarrollo en las páginas anteriores, porque son recurrentes en la visión que tienen las docentes entrevistadas, los Directores de Carreras, e incluso los estudiantes de los tres profesorados. En los párrafos siguientes se desarrollarán sucintamente estas problemáticas:

- **Concepción constructivista y docencia universitaria:** César Coll (1990) plantea que las aportaciones que hace la psicología de la educación pueden sintetizarse en la concepción constructivista del aprendizaje, la cual se complementa con la concepción constructivista de la intervención pedagógica. La primera remite al papel central de la actividad mental constructiva del alumno y la segunda postula que la acción educativa debe tratar de incidir sobre esa actividad constructiva del alumno. Avanza afirmando que la cuestión esencial del planteamiento constructivista se refiere a los mecanismos mediante los cuales se consigue ajustar la intervención pedagógica a las necesidades que experimenta el alumno en la realización de las tareas. Cabría señalar la importancia de profundizar las investigaciones psicoeducativas acerca de las interacciones profesor-alumno y estudios sobre los aspectos cotidianos de la clase que atiendan especialmente a los mecanismos eficaces de intervención pedagógica.

En la universidad, donde se plantea la formación de futuros científicos y profesionales, donde los contenidos alcanzan altos niveles de formulación, donde la enseñanza está fuertemente impregnada por la tradición científica y académica de cada campo disciplinar y la docencia, fuertemente devaluada: ¿qué sentido y qué alcances pueden tener las implicancias pedagógicas de la concepción constructivista? Reflexionando, se podría decir que un requisito lo

constituye el adecuado dominio de la materia por parte del profesor. En este sentido y como dicen los alumnos con saber no alcanza, hay que saber enseñarlo. Lo que ocurre, parece ser, es que el conocimiento profundo de los contenidos tiene un valor didáctico fundamental (Gil Pérez, 1991 :72) El docente debe preguntarse acerca de los supuestos, métodos, procedimientos e historias de la disciplina que enseña. El hecho de adscribir a una visión dinámica, abierta y autorreflexiva de la ciencia permitirá al profesor significar y aprovechar de manera mucho más rica y pertinente las orientaciones que se desprenden de las investigaciones educativas, haciendo anclaje en su campo disciplinar específico.

Otro aspecto que merece atención es la actitud del profesor hacia el aprendizaje de los alumnos. Es común escuchar a los docentes expresarse acerca de los resultados que obtienen los estudiantes en sus aprendizajes. Como educadores y formadores, los profesores universitarios deben sentirse corresponsables del aprendizaje de sus alumnos. Tener una actitud considerada hacia los estudiantes, recuperando la dimensión propiamente educativa de la docencia, puede influir favorablemente en la motivación de los alumnos (Gil Pérez, 1991 :74).

El ajuste de la ayuda pedagógica en el proceso de enseñanza-aprendizaje plantea la cuestión de los métodos. Dice Coll (1997) que los métodos no son buenos o malos, adecuados o inadecuados, en términos absolutos. Un punto que debe explicitarse y trabajarse con profundidad con los docentes es el papel que el profesor tiene en la orientación, guía y mediación para la atribución de sentido a las actividades y contenidos de la enseñanza. Como afirma Cristina Rinaudo (1996), no se trata de trabajar para una enseñanza perfecta o esperar que seamos profesores perfectos. En realidad, habría que trabajar para lograr una mejor enseñanza...

"que tenga en cuenta las motivaciones y pensamientos de los otros, que sea pensada atendiendo al tiempo y la cultura que la enmarcan, una enseñanza que proporcione experiencias y logros significativos desde el

punto de vista emocional como profesional y cognitivo". (Rinaudo, 1996:3).

Desde diferentes planteos teóricos se reconoce como elemento clave en el proceso educativo al logro de aprendizajes significativos. Como afirma Coll (1993) aprendizaje significativo, memorización comprensiva y funcionalidad de lo aprendido son tres elementos claves para entender el aprendizaje dentro de la concepción constructivista. Porlán (1993) sostiene, por otro lado, que la motivación es el elemento energético que hace funcionar el proceso de construcción de significados.

Analizar detenidamente la congruencia entre las metas explícitas y la valoración que se hace del desempeño del alumno, repensar el grado de dificultad que supone la realización de las tareas que se proponen a los estudiantes, generar un clima propicio al trabajo cooperativo para disminuir los riesgos o efectos negativos de la ansiedad, el miedo o la desconfianza son intervenciones pedagógicas posibles y deseables por parte de los docentes universitarios.

Lo que propone esta autora fue usado acabadamente para la presente investigación, ya que se relaciona acabadamente con la temática del trabajo abordado, y lo hemos visto particularmente en el desarrollo de los capítulos tres, cuatro y cinco al abordar las estrategias de aprendizaje, las practicas docentes de aula, y las estrategias de enseñanza, particularmente cuando se hizo el análisis de la información recabada en las entrevistas y observaciones de clases.

- **La formación instrumental y los ausentes en la vida universitaria:** dos aspectos importantes, y que son recurrentes en la Universidad: por un lado, la formación eminentemente "instrumental", que sólo ofrece al egresado la posibilidad de alcanzar una profesión o lograr un empleo, con currículos técnicos, sin una visión holística de la realidad.

En este aspecto también centra su preocupación la tesis, porque pretende justamente una mirada donde el todo sea la suma de las partes.

- **La autorrepresentación de la universidad:** donde se considera que ninguna institución humana puede dejar de autorrepresentarse, representar a su entorno, calificar y juzgarlo.

Uno de los desafíos centrales a resolver, es la instauración de un pensamiento y una organización universitaria transdisciplinaria en un sistema dominado por una fuerte impronta disciplinar. Justamente es lo que se observa cuando las docentes y los directores de carrera plantean acerca de la débil formación pedagógico didáctica versus la fuerte formación disciplinar, es más plantean como fortaleza lo disciplinar, pero remarcando que en un punto se convierte en debilidad si no se hace hincapié en lo pedagógico didáctico, base fundamental en la formación de futuros docentes.

Precisamente, en ese sentido, Luis Carrizo (p.21) señala que deberán resolverse una serie de obstáculos:

- Epistemológicos: refieren a paradigmas reduccionistas del conocimiento.
- Culturales: que plantean las grandes brechas entre cultura científica, humanista y del saber popular.
- Institucionales: marcan la defensa de territorios de saber/poder en las Universidades, Colegios Profesionales, Sociedades Científicas y Poderes Públicos.
- Teórico-metodológicos: dados por los instrumentos de la formación (programas, evaluación, formación de formadores, etc.).
- Organizacionales: dados en las condiciones de enseñanza y diseminación del conocimiento (arquitectura edilicia, estructuras de comunicación y mediación entre campos de saber, etc.).
- Psicosociales: manifestados en la crisis y transformación de las identidades profesionales, con sus correlatos en los imaginarios individuales y colectivos.
- Económicos: expresados en las posibilidades que ofrece un mercado de empleo crecientemente tecnocrático e hiperespecializado y, en las fuentes de financiamiento para la investigación y desarrollo de campos transdisciplinarios.

En los apartados del abordaje de los capítulos, e incluso en las páginas precedentes de la conclusión, hemos visto el cruce de aportes de la sociología de la educación, la psicología de la educación y la didáctica a la investigación. Aquí intentaremos retomar algunas cuestiones que consideramos deben tenerse en cuenta:

- La Sociología de la Educación podría enfocarse en lo macro o micro de la educación, dos opciones diferentes de conocimiento del fenómeno social. En la problemática que se investiga aguzamos la mirada en lo micro, en las prácticas educativas, específicamente en las estrategias de enseñanza.

Un interrogante recurrente al realizar este trabajo giro en torno a la pregunta: ¿si los docentes reflexionan sobre sus prácticas, mejorará la calidad de la educación y forjará cambios sociales? Estoy en condiciones de responder que sí, que lo intentaron estas docentes, mas allá que no se generen transformaciones a corto plazo, se producirán en un futuro cercano o lejano, porque si analizaron la situación es porque gestionaron, hicieron, y el hacer tarde o temprano genera resultados.

En este sentido, Tenti Fanfani (2010) cree que: “un buen profesional de la educación, apoyado en la pedagogía, la didáctica, el currículo y la psicología, además de saber sobre cómo aprenden sus estudiantes, necesita completar su capital cultural reconociéndolos como sujetos sociales. Debe analizar cómo se genera y desarrolla el currículum en la escuela; reflexionar sobre los efectos de la escolaridad presente y futura del estudiante en la sociedad y cuál es la función de la educación en la vida de los individuos, los grupos y la sociedad”.

- En cuanto a la Psicología Educacional es una disciplina que estudia el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como en el desarrollo de estrategias de intervención para mejorar la educación y es una herramienta trascendental en la preparación de docentes para enseñar. Se centra en la comprensión de cómo los estudiantes aprenden, se relacionan con el entorno y se ven a sí mismos como educadores.

La psicología educacional surge del interés de la pedagogía por los fundamentos psicológicos del proceso educativo y la inquietud de la psicología

por la aplicación de sus teorías al contexto educativo. Su aparato conceptual es derivación del aporte de distintas ramas de la Psicología como la Psicología: de la Personalidad, Evolutiva, o Social. Pero ella, es una ciencia en sí misma y no reductible.

Los principales aportes de la psicología educacional se hallan en los modelos educativos procedentes de las teorías explicativas de los procesos psicológicos, como el aprendizaje y la motivación, presentes en el proceso docente.

Así, clasificándolos en función del rol del estudiante y la forma en que ocurre el aprendizaje, tenemos que son: conductismo, histórico-social, humanismo; cognitivismo y constructivismo, que ya se ha desarrollado en páginas anteriores. Particularmente el constructivismo al que adscriben las docentes entrevistadas.

- En cuanto a la Didáctica, se puede decir que se sitúa en el conjunto de conocimientos pedagógicos con un papel significativo en la formación profesional para el ejercicio de la docencia. A partir de ella, los docentes adquieren las enseñanzas necesarias para el desarrollo de su práctica. El proceso de enseñanza es el objeto de estudio de la didáctica, y no puede considerarse como una actividad restringida al aula, por ello, los educadores necesitan conocer los métodos organizativos y las formas de enseñanza, así como las pautas que regulan y guían su proceso (Cardoso, 2021).

Existen muchas conceptualizaciones de didáctica, pero para nuestra investigación consideramos pertinente el planteo de Souto y Mazza (2001), cuando dicen que la didáctica es una teoría o un conjunto de teorías acerca de la enseñanza, pero aclara que este proceso no puede ser estudiado al margen de las situaciones en las que surge. A su vez, lo grupal se conforma en el nivel y ámbito de estudio de la clase escolar porque es el que articula diferentes dimensiones, a saber: individual, institucional, social, etc. Se le demanda a la didáctica conformarse como una disciplina de alcance intermedio. Además, esta cercanía con la práctica requiere que la didáctica actualice sus pretensiones normativas. Y en este sentido está directamente relacionada con el aporte que genera al campo de las Ciencias Sociales, pues en su relación con la práctica

analiza hechos sociales significativos en el campo de la educación universitaria, donde docentes y estudiantes ponen en juego la aplicabilidad a situaciones concretas de las estrategias de enseñanza y de las estrategias de aprendizaje.

Fenstermacher (1989) conceptualiza la definición elaborada de enseñanza normativa, en tanto formula una respuesta a la pregunta: ¿cómo debería ser una buena práctica de enseñanza? La buena enseñanza para el autor implica una construcción opuesta al sentido eficientista de “práctica exitosa”, se asienta en un posicionamiento ético-político y es realizada desde un marco conceptual-referencial, donde “lo bueno” refiere a un sentido epistemológico, justificable y digno de ser enseñado y aprendido, y a un sentido moral, es decir, acciones de enseñanza que se justifican en base a principios morales y que pueden provocar acciones en los estudiantes. En relación con lo expuesto previamente, Litwin (1996) plantea: Esta significación de la buena enseñanza implica la recuperación de la ética y los valores en las prácticas de enseñanza. Valores inherentes a la condición humana, pero desde su condición social, en los contextos y en el marco de las contradictorias relaciones de los actores en los ámbitos escolares. (p. 95) La educación es un problema práctico y, al igual que otras situaciones sociales, demanda un razonamiento adecuado del tipo “¿qué debo hacer en esta situación?”. La respuesta a esta pregunta “implica considerar las bases valorativas y las circunstancias ético-políticas de la legitimidad de nuestras acciones y decisiones” (Angulo, 1994, p. 118).

Lo anteriormente descrito de las buenas prácticas en el sentido que lo plantea Fenstermacher (1989) tiene que ver con una visión de profesión docente que se sustenta en el paradigma crítico-reflexivo o interpretativo; al que adscribimos y consideramos que es uno de los aportes más perceptibles de la presente tesis, en el sentido que las docentes entrevistadas si bien se forjan en un paradigma tradicional tienen la intención de formar a los futuros docentes desde el paradigma crítico-reflexivo, por lo menos desde el discurso, desde las observaciones de clases y de los programas de sus asignaturas; lo que supone un profundo cambio epistemológico y metodológico respecto al positivismo

(Pérez Gómez, 1992). En los modelos propios de este paradigma crítico algunos inciden en la idea de reflexión (Schón, 1987), otros destacan el concepto de investigación (Stenhouse, 1987; Elliot, 1989), mientras otros enfatizan la dimensión crítica (Sáez, 1999). Estos aspectos pueden ser considerados como complementarios y armónicos y pueden incluirse de forma genérica en la expresión "profesional reflexivo". Estos modelos son de claro corte humanista y se centran en los procesos formativos de los estudiantes más que en los resultados. Para este docente, los métodos no son solo medios para lograr unos fines, sino que tienen valor en sí mismos por las situaciones comunicativas que crean. Las realidades educativas se conciben como fenómenos complejos, dinámicos y siempre abiertos por tener en su centralidad a la persona humana, en nuestro caso, al estudiante y al profesor. El docente se encuentra en su trabajo profesional inmerso en unos contextos que ha de analizar y comprender antes de diseñar y estructurar su intervención y realiza un esfuerzo de contextualización apartándose de la estandarización. Sus diseños son abiertos y, adaptándose al contexto real, se aleja de la aplicación mecánica de estrategias genéricas.

El docente se convierte en agente activo de la construcción del saber profesional porque no aplica directamente estrategias preestablecidas sino que las construye a medida para cada necesidad concreta. Este profesional precisa y dispone de un amplio abanico de habilidades personales que le capacitan para la investigación, el análisis, la reflexión y la creación. Su trabajo presenta una clara vertiente creativa, dinámica y cambiante que le exigen innovación y compromiso. La práctica de la enseñanza se vuelve *praxis*, en el sentido aristotélico del término. La idea del bien preside la reflexión, y el ejercicio de la enseñanza se convierte también en actividad moral (Tom, 1984). La reflexión sobre la enseñanza y las propias prácticas docentes incorpora el componente ético. De este modo, la dimensión humana y ética de la educación se muestra con su valor ético para el docente que analiza, reflexiona, decide y actúa.

Para el docente crítico-reflexivo reflexionar sobre la enseñanza supone fuertes dilemas y procesos de toma de decisiones, no es tan solo pensar en medios para

lograr fines que no se cuestionan. La formación de este tipo de profesorados se vuelve más compleja, más profunda y menos técnica, más humana, potenciando un desarrollo profesional y personal del docente mucho más profundo y valioso.

Para el profesor reflexivo, la diferenciación entre teoría y práctica deja de serlo para convertirse en relación. Desaparece la separación entre teoría y práctica, entre investigación y docencia; se produce un flujo bidireccional entre esas realidades. El conocimiento teórico y el conocimiento práctico dejan de estar enfrentados y se fecundan mutuamente, generando un nuevo tipo de conocimiento de características epistemológicas distintas. De la complementariedad técnica de teoría y práctica se da paso a la retroalimentación de una a partir de la otra. Estamos ante un docente profesional comprometido con la mejora del aprendizaje de su alumnado; y para ello se caracteriza por su actitud indagadora e investigadora permanente, como camino para dar respuesta a los desafíos que en cada momento plantea el desempeño profesional.

En esta muestra, las entrevistadas evidencian un nivel de reflexión y toma de conciencia sobre su tarea y una significativa actualización en las concepciones referidas a la formación. La Coordinadora de la Practicas de la Enseñanza sostiene que los formadores tienen que disponer de “una vasta experiencia, la formación personal y académica y el compromiso ético, además de la empatía”; reuniendo en su respuesta a las categorías que hemos trabajado. Del análisis realizado surge que los saberes que las profesoras destacan para tener presentes en la formación los futuros docentes incluyen tanto conocimientos (formales, académicos, teóricos sobre sus disciplinas), como conocimientos prácticos, un saber-hacer adquirido en el transcurso de la experiencia y trayectoria profesional docente. En este punto, dan luz las distinciones efectuadas por Altet y Legroux (2005), quienes proponen que el saber se sitúa entre los dos polos y en la interfaz o articulación que los sujetos producen a partir de la información (exterior al sujeto y de orden social) y, el conocimiento (interiorizado y de

orden personal). El saber reúne aspectos formalizados y otros de carácter práctico y procedimental. Ambos son el resultado de la interacción con el entorno, de la construcción y reflexión que los docentes realizan en sus ambientes de trabajo, al recuperar lo estudiado / adquirido en la formación inicial para la interpretación / solución de los desafíos y problemas que enfrentan diariamente en su profesión. Los saberes prácticos, de la práctica, son fruto de las experiencias cotidianas de la profesión, están contextualizados y se adquieren en la situación de trabajo (Altet, 2005). Los resultados obtenidos muestran que para este grupo de formadoras este tipo de saberes de la práctica cobra relevancia. Ubicamos aquí, a dos tipos de conocimiento: los que provienen de la experiencia docente anterior, en otros niveles del sistema y, los referidos al establecimiento de vínculos, la capacidad de escucha, el trabajo con el otro, que se apoyan en estrategias y procedimientos interiorizados a partir del uso, de la acción pedagógica. Son saberes situacionales y contextualizados, adaptados a una finalidad y contruidos en base a interpretaciones de las situaciones anteriormente vividas. En la configuración de la identidad profesional de los formadores se agrega un tercer tipo de saber o dimensión que proporciona sentido a la profesión, nos referimos a las cuestiones personales, profesionales y morales destacadas por las entrevistadas, pero también redescubiertas por los expertos (Esteve, 2006). Formar a un docente implica un triple compromiso, al decir de una de las entrevistadas, Profesora de Pedagogía, “compromiso personal conmigo misma y lo que implica formar a futuros docentes, profesional para tratar de mejorar día a día en mis estrategias de enseñanza y social porque apporto a la sociedad”. En esta triple dimensión se juega el compromiso con la profesión docente, la apuesta por hacer el trabajo lo mejor posible, rasgo que distingue y enorgullece a los buenos artesanos (trayendo a Jorge Larrosa, 2020)

Para cerrar puedo decir que el largo proceso de construir esta tesis, y reconstruirla una y otra vez, crítica y reflexivamente, me permite dar cuenta que

se ha hecho un abordaje de las ciencias sociales desde una perspectiva de la complejidad.

¿Por qué “complejidad”? Precisamente, porque la realidad social de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Formosa se presenta sumamente conflictiva, diversa, atravesada por procesos intangibles; porque tal como revela la reflexión epistemológica, en el conocimiento(aprendizaje) intervienen múltiples operaciones y sistemas de inferencia. Además, porque los contextos en que se asienta actualmente la acción educativa condicionan los haceres, lo que .no significa que el docente puede revertir estos factores restrictivos, pero está llamado a ser hábil, a suscitar el entusiasmo por aprender y sortear obstáculos. El ambiente cultural en que se mueven los estudiantes es un sendero zigzagueante, lleno de desafíos permanentes; es demandante de respuestas cimentadas, de alternativas diferentes, las posibilidades de desarrollar las capacidades de los estudiantes se inscriben en el espacio específico de interacción con el docente, pero también en la relación dialéctica con otros actores institucionales, los contenidos sociales exigen pensarse y abordarse desde el par integración-inclusión. Esto no sólo implica establecer nexos entre disciplinas, sino operar en una trama compleja de significados (de lo que se debe aprender, del porqué, cómo, con qué y para qué) llevando las situaciones de aprendizaje a plasmarse en ámbitos diversos (en el aula, en la calle, en el trabajo de campo, en las prácticas) donde se es protagonista habitual.

Integración-inclusión implica que el docente debe diseñar el desarrollo de los contenidos ajustándose a la interacción entre niveles divergentes de análisis.

Me gustaría que mi aporte con este estudio sea la co-construcción con los estudiantes en su proceso de aprendizaje, a saber operar estratégicamente ante situaciones donde participan el orden y el desorden simultáneamente.

Es insoslayable hacernos cargo como actores de la educación, de la enorme carga simbólica que trasuntan las prácticas docentes, tanto dentro como fuera del aula. Y en ese interjuego habitan las estrategias de enseñanza, las prácticas

docentes de aula que generan o no condiciones de posibilidad en la formación de futuros docentes.

Y aquí vale la pena traer las aseveraciones de Edelstein y Coria sobre la noción de “hábitus” que toman de Pierre Bourdieu y que traen para relacionar a la idea de “sentido práctico “que hace del hecho educativo una práctica social. El sentido práctico es el que le permitiría al docente moverse ante situaciones cambiantes de la realidad escolar e inferir inmediatamente el tipo de respuesta que ha de generar. Respecto de la experiencia práctica puntúan las autoras como destacada: “la aprehensión del mundo social como dado, como evidente. Las estructuras sociales incorporadas en el sujeto, es decir, los hábitos, procuran la ilusión de la comprensión inmediata, de la experiencia del mundo, excluyendo cualquier interrogación sobre sus propias condiciones de posibilidad” (Edelstein y Coria, 1995: p. 25).

Y así, dada la limitación intrínseca que reviste la idea de hábitos, traigo la noción de “praxis” para generar la reflexión sobre las prácticas docentes, dado que dicha noción compatibiliza con la perspectiva dialéctica que se establece permanentemente entre los actos cotidianos y los sistemas conceptuales que subyacen y, en cierto modo, se movilizan detrás y en cada acción concreta. En esta dialéctica intrínseca entre práctica y teoría, la idea de una configuración de acciones bajo la noción de praxis, conlleva un recorrido de ida y vuelta entre ambas dimensiones. ¿Por qué me desafío con esta idea para pensar las prácticas docentes en relación al área de ciencias sociales? Porque participamos de la trama de la vida y de la sociedad en contextos culturales diversos. La acción educativa se inscribe en estos acontecimientos de la vida que se sintetizan en la idea de praxis; y porque esta noción lleva a la búsqueda de algún sistema de ideas que sustenta las acciones cotidianas desarrolladas. Así una revisión en este plano implica la indagación sobre patrones de comportamiento y requiere categorías analíticas para interpretar dichas prácticas, es decir, nos lleva a la teoría.

## Referencias Bibliográficas

- ACHILLI, E., (1996), *Práctica docente y diversidad sociocultural*, Ed. Homo Sapiens.
- ADDINE FERNANDEZ, F. y GINORIS, O. (1998) *Didáctica y optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje*. La Habana: Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño.
- AGUAYO, C. (2000); *Las profesiones modernas: dilemas del conocimiento y del poder*. Ed. Espacio, Buenos Aires.
- AGUERRONDO, I. (2002) *Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente*. Trabajo presentado en la Conferencia “El desempeño de maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas Prioridades”. Brasil, Brasilia, 10-12 de julio de 2002.
- AGUILERA-RUIZ, C., MANZANO-LEÓN, A., MARTÍNEZ-MORENO, I., LOZANO-SEGURA, M.C., & CASIANO YANICELLI, C. (2017). El model flipped classroom. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 261-266. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349853537027> <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v4.1055>
- AGUIRRE, J. y PORTA, L. (2019). *La formación docente con rostro humano. Tensiones y desafíos polifónicos desde una perspectiva biográfico-narrativa*. *Espacios En Blanco-Serie Indagaciones*, 29(1), 161-181.
- AISEMBERG, B. (1994). “Didáctica de las ciencias sociales: ¿desde qué teorías estudiamos la enseñanza? En B. AISEMBERG, Y S. ALDEROQUI, S. (comp.) *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Paidós, Buenos Aires.
- ALBARELLO, L. M., RÍMOLI, M. DEL C. y SPINELLO, A. (2010). *Alumnos y docentes en un nuevo escenario de aprendizaje: La universidad en los comienzos del siglo*. *Espacios En Blanco. Revista de Educación*, 20, 193-206.

- ALLIAUD, A. y VEZUB, L. “El oficio de enseñar: sobre el quehacer, el saber y el sentir de los docentes argentinos”. En: Revista Diálogo Educativo, vol.12, n.37, 2012, pp. 927-952.
- ALTBACH, P. (ed.) (2004) “El ocaso del gurú: la profesión académica en el tercer mundo”.
- ÁLVAREZ, Z., PORTA, L. y SARASA, M. C. (2010). Una exploración del rol de los mentores en las trayectorias profesionales de los buenos docentes universitarios. *Praxis Educativa*, 16(14), 42-48.
- ANDER EGG, E. (2012) *Diccionario De Educación*. Ed. El Quishuar. Ecuador
- ANGULO, J. (1994). Enfoque práctico del currículum. En J. F. Angulo Rasco y N. Blanco (Coord.), *Teoría y desarrollo del currículum* (pp. 111-132).
- ANIJOVICH, R. y MORA, S (2017) *Estrategias de Enseñanza. Otra mirada al quehacer del aula*, Aique Grupo Editor, Buenos Aires.
- ARDILES, M. y BORIOLI, G. (2010). Las huellas de la academia en los profesores de profesores. Algunos resultados del trabajo de campo. *Praxis Educativa*, 14(14), 57-65.
- ASTUDILLO DE MONTI, M. (2021), *Problemáticas de la enseñanza universitaria (UNRC)*, Córdoba; Argentina.
- ATAIRO, D.; ROVELLI, L. (2016). Procesos de cambios en las universidades: un estudio sobre los diseños institucionales en la implementación de la carrera docente en las universidades nacionales argentinas. IX Jornadas de Sociología de la UNL, Ensenada, Argentina. En *Memoria Académica*. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.9234/ev.9234.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9234/ev.9234.pdf)
- ATO, M. (1996). Rasgos de un buen aprendizaje. Texto Juan Ignacio Pozo Municio. *Aprendices y Maestros*. Capítulo 3. Alianza Editorial; Madrid.
- AUSUBEL, D. (2002), *Adquisición y retención del conocimiento*; Trillas, México.
- AYALA, G. L. (2020) *Problemáticas educativas en los albores del siglo XXI. Una mirada reflexiva*. Ed. Autores de Argentina. Bs. As.

- AZEVEDO, F. (1942). Sociología de la educación: Introducción al estudio de los fenómenos pedagógicos y de sus relaciones con los demás fenómenos sociales. México: Fondo de Cultura Económica.
- BALL, D. L., & COHEN, D. K. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. En G. Sykes & L. Darling-Hammond (Eds.), Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice (pp. 3-32). San Francisco: Jossey-Bass-
- BARCO, S. (1989). Estado actual de la pedagogía y la didáctica. Revista Argentina de Educación, (12), 7-23.
- BARNETT, R. (2001) Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad. Ed. Gedisa, Barcelona.
- BARRAZA LÓPEZ, R. (2015) Perspectivas Acerca del Rol del Psicólogo Educacional: Propuesta Orientadora de su Actuación en el Ámbito Escolar. Revista Actualidades Investigativas en Educación. Vol.15. Número 3. San José. Chile. Septiembre. ISSN 1409-4703
- BASABE, L. Y COLS, E. (2007). La enseñanza. En A. Camilloni, E., Cols, L., Basabe y S. Feeney, S. (Comp.) (2007), El saber didáctico (pp. 125-161). Paidós.
- BRAILOOVSKY, D. (2019). Pedagogía (entre paréntesis). Ediciones Novedades Educativas / Perfiles, Buenos Aires.
- BRASLAVSKY, C. (Org.) (2001) La educación secundaria ¿cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos. Ed. UNESCO. Bs. As.
- BECKER, M. (1985). Didáctica, una disciplina en busca de su identidad. Revista A.N.D.E. (9), 1-9.
- BERAMENDI, M. C. y COSENTINO, C. P. (2019). Voces noveles sobre la enseñanza de la pronunciación del inglés. Praxis Educativa, 23(3).
- BERGES, M. (2018). Debates esquivos. Algunos interrogantes acerca de la didáctica. 593 Digital Publisher CEIT, 3(3), 38-46.

- BERNABEU TAMAYO, M. D.; CÒNSUL GIRIBET, M. (2004) Similitudes entre el proceso de convergencia en el ámbito de la educación superior europea y la adopción del aprendizaje basado en problemas en la E.U.I. Vall d'Hebrón de Barcelona Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 18, núm. 1, pp. 97-107 Universidad de Zaragoza Zaragoza. España.
- BORGOBELLO, A., SARTORI, M. y SANJURJO, L. (2019). Entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. Experiencias y expectativas de docentes universitarios de Rosario, Argentina. Espacios En Blanco. Revista de Educación, 1(30), 41-58.
- BORGOBELLO, A. y REY, A. (2022) Revisión bibliográfica sobre prácticas docentes en universidades públicas argentinas en Praxis Educativa (Arg), vol. 26, núm. 2, 1-24. Universidad Nacional de La Pampa
- BOURDIEU, P. (1991), El sentido práctico, Editorial Taurus, Madrid.
- BRANDA, S. A. y MUÑOZ, N. (2017). Biografías escolares de docentes noveles del Profesorado de Inglés: la dimensión profesional y la práctica artesanal. Praxis Educativa, 21(2), 22-28.
- BRASLAVSKY, C. (Org.) (2001); La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad?, Ed. Santillana.
- BRIGIDO, A. (2006). Sociología de la educación: temas y perspectivas fundamentales. Argentina: Editorial Brujas.
- BROCKBANK Y MCGILL (2002) Aprendizaje reflexivo en la Educación Superior, Ed. Morata, Madrid.
- BRUNER, J.J. (Coord.) (1995), Educación Superior en América Latina: una agenda para el año 2000, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- (2006), Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva; Trillas, México.
- BURÒN, J. (1994) Aprender a aprender: Introducción a la metacognición. Bilbao: Editora Mensajero
- BUTELMAN, I. (compiladora), (1996) Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación, Paidós, Bs. As.

- CÁCERES, M. y otros (2021): La formación pedagógica de los profesores universitarios. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653).
- CANDIOTI DE ZAN, M. A., (2001) Epistemología e Historia de las Ciencias. Ed. UNC; Córdoba.
- CALDERÓN SANCHEZ, R., (2005) Constructivismo y Aprendizajes Significativos, Lumen, Bs. As.
- CAMMAROTA, A. (2021) Malas maestras, Educación, género y conflicto en el sistema escolar argentino. Grupo Editor Universitario. Bs. As.
- CAMILLONI, A. (1993). Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales. En B. Aisenberg, y S. Alderoqui (Comp.), Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones (pp. 25-41). Paidós. Bs. As.
- CAMILIONI, A. (2000) Corrientes didácticas contemporáneas, Editorial Paidós, Bs. As.
- CAMILLONI, A., COLS, E., BASABE, L. Y FEENEY, S. (2007). El saber didáctico. Paidós. Bs. As.
- CANÓS DARÓS, L.; GUIJARRO TARRADELLAS, E.; BABILONI GRIÑÓN, ME. (2021) Metodologías de enseñanza - aprendizaje en la universidad: tipos de clases y modalidades formativas. Universidad Politécnica de Valencia. España. <http://hdl.handle.net/10251/168221>
- CARDOSO, A. C. (2021) La didáctica y sus aportaciones a la práctica docente. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Año 06, Ed. 08, Vol. 05, págs. 05-17. agosto. ISSN: 2448-0959.
- CARRETERO, M. (2021) Constructivismo y educación. Buenos Aires. Tilde Editora (1ra edición adaptada)
- CASSANY, D. (2021) El arte de dar clase (según un lingüista). Ed. Anagrama. Barcelona, España.
- CERDÁ, C. & JARA, M. A. (comp.) (2016). La enseñanza de la Historia, ante los desafíos del bicentenario de la independencia. Córdoba: APEHUN/Pueblo de la Toma.

- COLL, C. (1997). El marco curricular de una escuela renovada. Ed. Popular, España.
- COLUGNA SANTOS, S y GARCIA RUIZ, J. (2005) Algunas variantes de concreción de los modelos teóricos: las estrategias, las metodologías y los programas de intervención educativa. Camagüey: Universidad de Camagüey.
- CONTRERAS, J. (1990). Enseñanza, curriculum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica. Akal. Madrid.
- COREA, C.; LEWKOWICZ, I. (2005); Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas, Ed. Paidós, Bs. As.
- CORONADO, M. (2022) Claves didácticas para renovar la enseñanza. Ed. Novedades educativas. CABA. Bs. As. Argentina.
- CRUZ RODRÍGUEZ, I. (2008). Creencias pedagógicas de profesores: el caso de la Licenciatura en Nutrición y Ciencia de los Alimentos en México. Revista Qurriculum, 21, 137-156.
- CHOMSKY N., y HERNZ, D. (1997) La sociedad global – Educación, mercado y democracia. Casa Editora Abril, Habana. Cuba.
- DABAS, E. (comp.) (1998), Los contextos del aprendizaje. Situaciones socio-psico-pedagógicas, Ed. Nueva Visión, Bs. As.
- DARLING-HAMMOND, L., LAMM, M. C., & BALL, D. L. (2008). Teaching around the world: What can be learned from international practice. Teachers College Record, 110(3), 501-556.
- DAVINI, M.  
 (2015) La formación en la práctica docente. Paidós. Bs. As.  
 (1995) La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Paidós. Bs. As.  
 (2008) Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. Santillana.
- DAVINI; M. y otros (1996), Corrientes didácticas contemporáneas. Paidós, Buenos Aires
- DAVINI, M. (1996). Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales. En A. CAMILLONI,

- E., COLS, L., BASABE Y S. FEENEY (Comp.) (2007), El saber didáctico (pp. 41-73). Paidós.
- DE LAURENTIS, C. y PORTA, L. (2014). Voces de alumnos y docentes: narrativas como espacios contrapúblicos en la carrera del Profesorado de Inglés. *Praxis Educativa*, 18(1), 32-41.
- DE LELLA, C. (1999) Modelos y tendencias de la Formación Docente. En: I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación. Lima, Perú. UNLP.
- DEMUTH MERCADO, P. B. y SÁNCHEZ, E. Y. (2017). El desarrollo del conocimiento docente universitario: lo pedagógico, lo profesional de base y la investigación. *Matices de la docencia universitaria experimentada. Praxis Educativa*, 21(2), 29-38.
- DE SANTIS XIFRA, M. S. y YEDAIDE, M. M. (2018). Didáctica proyectual: un acercamiento documental a las configuraciones narrativas identitarias de cátedra en la FAUD, UNMDP. *Praxis Educativa*, 22(1), 1-14.
- DE VINCENZI, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Educación y Educadores*, 12(3), 75-98.
- DIAZ BARRIGA ARCEO, F. (2003), Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, N° 5.
- DIAZ BARRIGA ARCEO, F. y HERNÁNDEZ ROJAS, G. (2002), Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista, Ed. MC GRAW-HILL, México.
- Documento CONADU (2009). Autores: PEREZ, D. y otros.
- DOMÉNECH BETORET, F. (1999): “Proceso de enseñanza/aprendizaje universitario”. Publicaciones de la Universitat de Barcelona. España.
- DOMINGO, A. (2013) *Práctica Reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Alemania. Saarbrücken: Publicia. Alemania.

- (2017) "La práctica reflexiva: nueva perspectiva para la formación docente" en Domingo A & Anijovich R (coord.): *Práctica Reflexiva: Escenarios y Horizontes. Avances en el contexto Internacional*. Buenos Aires: Aique
- (2021) La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte. Zona Próxima, núm. 34. Universidad de Barcelona. pp. 3-21.
- EDUCANDO (2015). La Sociología y la Educación, aportes a la gestión. Recuperado de: <http://www.educando.edu.do/articulos/directivo/la-sociologa-y-la-educacin-aportes-a-la-gestin/> (Enero 3 de 2023).
- EDELSTEIN, G.
- (2011). Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires: Paidós.
- (2015). La enseñanza en la formación para la práctica. Educación, Formación e Investigación, 1(1), s/d. Recuperado de <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/view/6219/5662>
- EDWARDS R. V. (1985). "Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico". Cuadernos de Investigaciones Educativas (19). México. Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN.
- ENGUITA, M. (1989). ¿Hacia dónde va la sociología de la educación? Recuperado en: <http://es.slideshare.net/socioeduca/lectura-hacia-donde-va-la-sociologia-de-la-educacion> (diciembre 16 de 2022).
- FALCONI, O. (2015) Tesis doctoral: "Dispositivos, artefactos y herramientas para el trabajo de enseñar: El uso de carpetas, cuadernillos y afiches en el Ciclo Básico de la escuela secundaria". FLACSO. Sede académica Argentina.
- FELDMAN, D. (1999). Ayudar a enseñar: relaciones entre didáctica y enseñanza. Aique.
- FELDMAN, D. (2002) Nuevas imágenes para la práctica educativa y el currículum: los estudios sobre el pensamiento del profesor, Revista

- Alternativas. San Luis, UNSL. Año VII, No. 29, noviembre. Páginas 85-96.
- FELDMAN, D. (2010). Didáctica general. Aportes para el desarrollo curricular. Instituto Nacional de Formación Docente. [http://cedoc.infed.edu.ar/upload/Didactica\\_general.pdf](http://cedoc.infed.edu.ar/upload/Didactica_general.pdf) Feldman, D. (2010b). Enseñanza y escuela. Paidós.
- FENSTERMACHER, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. Wiittrock (Ed.), La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos (vol. 1, pp. 149-179). Centro de Publicaciones Ministerio de Educación y Cultura-Paidós Ibérica.
- FERNÁNDEZ, J. (2001). Elementos que consolidan el concepto de profesión. Notas para su reflexión. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 3 (2).
- FERNÁNDEZ, M. N. (2019). Autoridad pedagógica en la formación docente. Sus rasgos en concepciones de aprendizaje como transformación. Espacios En Blanco. Revista de Educación, 2(29), 219-233.
- FERNÁNDEZ LAMARRA, N. (2010) Universidad, Sociedad e Innovación: Una Perspectiva Internacional, UNESCO-IESALC.
- FERRARI, E. (2017) “Reflexiones sobre una intervención didáctica en el nivel superior: Hacia una práctica docente crítica”. En: GIMÉNEZ, G.; LUQUE, D. y ORELLANA, M. (Comp.) Leer y escribir en la UNC: reflexiones, experiencias y voces II. 1a Ed. ampliada. Córdoba
- FERREYRA DÍAZ, A. C. (2012). Creencias y concepciones docentes sobre la evaluación de los aprendizajes en el contexto universitario. In Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. Pontificia Universidad Católica de Perú.
- FLORES, F. A. (2018). Concepciones didácticas y uso de las TIC en la enseñanza universitaria de grado. Estudio de casos múltiples y marco de análisis TPACK. Praxis Educativa, 22(1), 64-72.

- FRANZANTE, B. A., PERDOMO VÁSQUEZ, J. M. y PERDOMO BLANCO, L. (2018). Aportes de la investigación a la Orientación Educativa para la elaboración de estrategias de aprendizaje en el contexto universitario. *Espacios En Blanco*, 2(29), 183-189.
- FREIDSON, E. (2001); Las teorías de las profesiones. Estado del arte. En *Revista Perfiles Educativos*. Vol. 23, N° 093, Universidad Nacional Autónoma de México.
- FREIRE, P. (1992). *Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI Editores, Bs. As.
- FRIDA, A.B. & HERNÁNDEZ, R. G. (1999). *Estrategias Docentes para un aprendizaje Significativo*. McGraw-Hill, México.
- FRIGERIO, G. (1991). *Curriculum presente ciencia ausente*. Miño y Dávila-Flasco.
- FRIGERIO, G., POGGI, M. Y TIRAMONTI, G. (1992). Las instituciones educativas y el contrato histórico. En G. Frigerio (Ed.), *Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su comprensión* (pp. 14-31). Troquel Educación.
- FUENTEALBA, L. (1986). Reflexiones sobre sociología de la educación. *Revista de Sociología* (1), 1-11. Recuperado en: <http://www.revistadesociologia.uchile.cl/index.php/RDS/article/view/27541> (Diciembre, 21 de 2022).
- GAGNÉ, R.M.; GLASER, R. (1987). *Foundations in learning research*, en *Instructional technology: foundations*. GAGNÉ, R. (Ed). Hillsdale. Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- GARCIA DE FANELLI, A. (2000). Los indicadores en las políticas de reforma universitaria argentina: balance de la situación actual y perspectivas futuras. En *Indicadores Universitarios: tendencias y experiencias internacionales*, Ministerio de Cultura y Educación, en prensa, Bs. As.
- GARRIDO PIMENTA, S. (2013). *Hacia una resignificación de la Didáctica – Ciencias de la Educación, Pedagogía y Didáctica –. Una revisión*

- conceptual y una síntesis provisional. *Pedagogía y Saberes*, (39), 117.139. <https://doi.org/10.17227/01212494.39pys117.139>
- GATTI, V.; ZATTI, M. & CÉPARO, M. (2018). Los recorridos de las Prácticas Docentes: una autoevaluación a partir de las narrativas de los estudiantes del profesorado de Historia. XVII Jornadas Nacionales y VI Internacionales de Enseñanza de la Historia; IV Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, Bariloche: UNCo.
- GIMENO SACRITAN, J. (1998). Poderes inestables en educación. Morata. Madrid.
- GIMENO SACRITAN, J. y PEREZ GÓMEZ, A. (1993), Comprender y transformar la enseñanza, Morata, Madrid.
- GÓMEZ-SENENT, E. (2002): “La mejora de la enseñanza en la Universidad”. Vicerrectorado de Coordinación Académica y Alumnado. Universidad Politécnica de Valencia.
- GUERRERO, A. (2007). La doble contribución de la sociología a la Formación del profesorado. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*. 65 (48), 203-220. Recuperado en: <file:///D:/Downloads/74-75-1-PB.pdf> (Enero 2 de 2023).
- GUZMÁN, J. J. C. (2009). ¿Cómo enseñan psicología los profesores efectivos? Un estudio exploratorio. *Perfiles Educativos-Tercera Época*, 30 (123), 8-26.
- GVIRTZ, S. y PALAMIDESSI, M. (2006) El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza. Aique Grupo Editor, Bs.
- HARF, R., AZZERBONI, D., SÁNCHEZ, S. y ZORZOLI, N. (2021). Nuevos escenarios educativos. Noveduc. Bs. As.
- HERMIDA C., PIONETTI, M. y SEGRETIN C. (2017). Formación Docente y Narración. Noveduc, Bs. As
- HERRERA CARDOZO, J. (2018). Sociología de la educación: disciplina para la reflexión de la práctica docente. Ed. Alianza. México.
- HIGHET, G. (1967): “El arte de enseñar” Editorial PAIDÓS. Bs. As.

- HUBER, G. L. (2008) Aprendizaje activo y metodologías educativas. Revista de Educación, número extraordinario. Ministerio de Educación y Formación Profesional. España. (pp. 59-81)
- HUERTA, J.I. y MONTERO, I. (2001) La interacción en el aula. Aprender con los demás. Ed Aique. CABA. Bs. As.
- INITIAL TEACHER EDUCATION IN HIGH-PERFORMING SYSTEMS: LEARNING FROM THE WORLD'S BEST" (2018) - Realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)
- INSAURRALDE, M. (2009). "Reflexiones en torno a la enseñanza". En M. Insaurrealde (coord.) Ciencias Sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas. Buenos Aires. Noveduc libros.
- KINCHELOE, José (2001) Hacia una revisión crítica del pensamiento docente, Octaedro, Barcelona.
- KLIMOVSKY, G, e HIDALGO, C. (1998). La inexplicable sociedad. Cuestiones de epistemología de las ciencias sociales. A-Z Editora.
- KNOWLES S., HOLTON, F., SWANSON A. (2001). Andragogía, El Aprendizaje de los Adultos, Ed. Oxford, México.
- KREIMER, P. (2005). Estudio preliminar: El conocimiento se fabrica. ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Cómo? En K. Knorr (Ed.), La fabricación del conocimiento. Epistemologías de la didáctica Un ensayo sobre el carácter constructivista y contextual de la ciencia (pp. 11-44). Universidad Nacional de Quilmes.
- LANZA, H., LIENDRO, E. e HILLER, F. (1990), Algunas reflexiones sobre programas y plan de estudio para la formación docente; FLACSO, Buenos Aires, Argentina.
- LARROSA, J. (2018) P de Profesor. Noveduc / Perfiles, Bs. As
- (2019) Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor. Noveduc. Bs. As.
- (2020) El Profesor artesano. Noveduc. Bs. As
- LAUDADÍO, J. (2012). Evaluación de estilos de enseñanza en la universidad: Estudio preliminar de las propiedades psico-métricas del Cuestionario

- sobre la Orientación Docente del Profesor Universitario (CODPU). *Interdisciplinaria*, 29(1), 79-93.
- LEDO, M. V. y MORALES, I. (2009). Buenas prácticas docentes. *Revista Cubana de Educación Medica Superior*, 23(1), 1-9.
- LEWIN, L. (2020). *La nueva educación*. Santillana, Bs. As.
- LITWIN, E.
- (1996) El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En A. A. Camilloni, E., Cols, L., Basabe, y S. Feeney, (2017). *El saber didáctico*. Paidós.
- (2000) *Las configuraciones didácticas Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Ed. PAIDÓS Buenos Aires, Argentina.
- (2012). *Prácticas y teorías en el aula universitaria*. *Praxis Educativa*, 1(1), 10-16.
- LÓPEZ, O. (1994) *Sociología de la educación*. España: UNED
- LORENZ, F. (2019). *Elogio de la docencia. Cómo mantener viva la llama*. Paidós Educación, Bs. As
- LUCERO, M. (1998) *La formación del profesorado en la era tecnológica*, OEI, *Revista Iberoamericana de Educación*, Universidad Nacional de San Luis, Argentina.
- MACCHIAROLO, V. (2006) *Reconociendo los problemas educativos en la universidad*, Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza universitaria. Año N° 5, Universidad Nacional de Río Cuarto.
- MAGGIO, M.
- (2012) *Enriquecer la Enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Ed. PAIDÓS Buenos Aires, Argentina.
- (2021) *Educación en Pandemia*. Ed. PAIDÓS Buenos Aires, Argentina.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1993): “Planificación didáctica y profesionalidad docente”, *Servei de Formació Permanent de la Universitat de Valencia*.
- MASTACHE, A.
- (2007) *El lugar del saber en las situaciones de formación: representaciones de la formación y prácticas pedagógicas*, Tesis de Doctorado. UBA. Bs. As.

(2009) Competencias y saberes en la formación universitaria. Panel: Las competencias y los saberes, un debate pendiente”. II Jornada de Formación Docente Universitaria. Universidad Nacional de Rosario, 16 octubre.

MENENDEZ, P. (2020) Escuelas que valgan la pena. Cómo liderar procesos de cambio en la escuela. Editorial PAIDÓS. Bs. As. Argentina.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2014) Cuadernillo: Los equipos de orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención. Inclusión democrática en las escuelas. 1ra ed. Bs. As.

MINOTTA C. (2017) Teoría del procesamiento de la información en la resolución de problemas. Escenarios, 15(1), pp. 131-141. Doi: <http://dx.doi.org/10.15665/esc.v15i1.1127>

MOLINARI, A. (2016) ¿Qué es aprender a enseñar? En: La educación en debate #44, Suplemento: LE MONDE diplomatique. Editorial UNIPE, Universidad Pedagógica. Buenos Aires.

MOLLIS, M.

(2008) Las reformas de la educación superior en Argentina para el nuevo milenio. Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (Campinas), 13(2), 509-532.

(2009) La Formación de profesores universitarios para el nivel medio y superior: Una asignatura pendiente. Revista del Centro Cultural de Cooperación. Enero / agosto 2009, N° 5 / 6.

(2016) La educación superior universitaria en los tiempos de Néstor y Cristina Kirchner. Revista de Educación Superior Del Sur Global-RESUR, 1, 72-102.

MONEREO, C.

(2005) Estrategias de enseñanza y aprendizaje- formación del profesorado y aplicación en la escuela, Grao, Barcelona.

(1995) Estrategias para aprender a pensar bien. Cuadernos de Pedagogía.

- MONTENEGRO, H. y FUENTEALBA, R. (2010). El formador de futuros profesionales: Una nueva forma de comprender la docencia en la educación superior universitaria. *Calidad En La Educación*, 1(32), 254-267.
- MONTES DE OCA RECIO, N. y MACHADO RAMIREZ, E. (2018) Estrategias docentes y métodos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. Cuba. Universidad de Camagüey.
- MONTES PACHECO, L. DEL C., CABALLERO GUICHARD, T. P. y MIRANDA BOUILLÉ, M. L. (2017). Análisis de las prácticas docentes: estado del conocimiento en DOAJ y EBSCO (2006-2016). *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, 1(25), 198-229.
- MORIN, Edgard (1995), *Introducción al pensamiento complejo*, Ed. Gedisa, Buenos Aires.
- NAIRD OF, J.; LLOMOVATTE, S.; PEREYRA, K.; STURNIOLO, S. (2010), *La Universidad cotidiana. Modelos y experiencias de transferencia social*. Ed. Eudeba, Buenos Aires.
- NAIRD OF, J.; GIORDANA, P. y HORN, M. (2007) , *La pertinencia social de la universidad como categoría equívoca*, *Revista Nómadas* N° 2. Bogotá.
- NAISHTAT, F.; ARONSON, P.; UNSUÉ, M. (2008); *Genealogías de la Universidad contemporánea*, Ed. Biblos, Bs. As.
- NEWELL, A., & SIMON, H. A. (1972). *Human problema solving*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- NOVACK, J.O. (1988), *Constructivismo Humano: un consenso emergente*. *Revista Enseñanza de las Ciencias*, N° 6.
- NUÑEZ, P. y FUENTES, S. (comps.) (2022) *Estudiar y transitar la Secundaria y el Nivel Superior. Experiencias y decisiones pre y post pandemia*. Ed. Homo Sapiens, Rosario, Santa Fe, Argentina.
- ORLANDO, T. y MASTACHE, A. (2010) *Dificultades entre la formación y el posicionamiento del rol*, Ensayo, II Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia. UBA. Facultad de Filosofía y Letras, Bs. As, 24 al 26 de febrero.

- ORTIZ, E. (2004) Estrategias educativas y didácticas en la Educación Superior. Pedagogía Universitaria.
- OXFORD, R. (1994). "Clearinghouse on Languages and Linguistics". Washington DC.
- PAGÈS, J. (2009). "Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década". II Congreso Internacional. Libro 2. Medellín. Universidad Pedagógica Nacional (pp.140-154).
- PEPPINO, A.M. (2004). La docencia universitaria ante un nuevo paradigma educativo. Revista Diálogo Educativo, 4(13), 43-52. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189117791004.pdf>
- PERALTA; W. M. (2015). El docente frente a las estrategias de enseñanza aprendizaje. Rev. Vinculando 13. <https://vinculando.org/educacion/rol-del-docente-frente-las-recientes-estrategias-de-ensenanza-aprendizaje.html>
- PERAZZI, M. y CELMAN, S. (2017). La evaluación de los aprendizajes en aulas universitarias. Praxis Educativa, 21(3), 23-31.TML generado a partir de XML.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1988). Análisis didáctico de las Teorías del Aprendizaje. Málaga, Universidad de Málaga.
- PEREZ LINDO, A. (1998), Políticas del conocimiento, educación superior y desarrollo, Ed. Biblos, Bs. As.
- PERRENOUD, P. (2011). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona: Graó.
- PIAGET, J. (2015) Biología y conocimiento. México. Ed. Siglo XXI.
- PICCO, S.  
(2014) Concepciones en torno a la normatividad en la didáctica. Un análisis interdisciplinario de obras teóricas didácticas y curriculares en la Argentina entre 1960 y 1990 (tesis doctoral). Universidad Nacional de La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/35590>  
(2020) Reflexiones acerca de la actualidad de la didáctica. EN: A.D. Rico Molano (Ed.). Epistemologías de la didáctica: sentido y aplicaciones en

- las prácticas investigativas y de enseñanza. Bogotá: USTA. pp. 101-125.  
En Memoria Académica. Disponible en:  
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5065/pm.5065.pdf>
- PIERELLA, M. P. (2018). El primer año de universidad desde la perspectiva de los profesores. Políticas de recepción, enseñanza y curriculum. Espacios En Blanco Revista de Educación, 28, 161-182.
- PIOVANI, J. I. (2007). Otras formas de análisis. En A. Marradi, N. Archenti y J. I. Piovani (Eds.), Metodología de las Ciencias Sociales (pp. 287-296). Emecé Editores.
- POLANCO, A. (2005). La motivación en los estudiantes universitarios. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 5(2), 1-13.  
Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/447/44750219.pdf>
- PORLÁN, R. (1996). Constructivismo y escuela. Díada, Sevilla.
- PORTA, L., DE LAURENTIS, C. y AGUIRRE, J. (2015). Indagación narrativa y formación del profesorado: nuevas posibilidades de ruptura y construcción en la identidad docente. Praxis Educativa, 19(2), 43-49.
- POZO, J. y MONEREO, C. (1999) Aprendizaje estratégico. Santillana, Ed. Aula XXI, Madrid.
- RAJADELL PUIGROSS, N. (2001) Los procesos Formativos en el aula: Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje. En: SEPULVEDA, F. y RAJADELL PUIGROSS, N. (coords.) Didáctica General para Psicopedagogos. Ed. De la UNED. Madrid, pp. 465-525.
- REY LEYES, H.  
(2008) Descripción de capacidades. Material de trabajo utilizado en los Talleres de Reflexión Docente. Febrero/marzo de 2008. Resolución N° 81/07-HCD-Facultad de Humanidades (UNaF).  
(2010) Hacia una docencia interdisciplinaria. Proyecto de Investigación, aprobado por Resolución N° 052/06 – SECyT - UNaF. Informe Final.
- RICCETTI, A., AGUILAR MANSILLA, F. y ECHENIQUE, H. (2016). Repensando la formación docente desde la cátedra de Pedagogía. Una

- experiencia académica con estudiantes de educación física. *Educación Física y Ciencia*, 18(2), 8-16.
- RIVAS, A. (2019) *¿Quién controla el futuro de la Educación? Siglo XXI Editores*. Bs. As.
- ROJAS, A. (2014) Aportes de la sociología al estudio de la educación (Autores clásicos). *Educación*, 38(1) 33-58. Recuperado de <http://google.redalyc.org/articulo.oa?id=44030587002> (Marzo, 2023).
- RUIZ RODRÍGUEZ, M. & MERAS GRACIA, E., *Estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras*, Universidad central Marta Abreu de las villas Cuba.
- SANJURJO, L.  
(2009) *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*; Ed. Homo Sapiens, Rosario.  
(2012) *Socializar experiencias de formación en prácticas profesionales: un modo de desarrollo profesional*. *Praxis Educativa*, 16(1), 22-32.
- SANTOS GUERRA, M. (2020). *Educación del corazón. Los sentimientos en la escuela*. Homo Sapiens Ediciones, Rosario
- SCHÖN, D. (1998); *El profesional reflexivo ¿Cómo piensan los profesionales cuando actúan?*; Ed. Paidós. España.
- SKLIAR, C. (2015). *La educación (que es) del otro. Argumentos y desiertos de argumentos pedagógicos*. Noveduc, Bs. As
- SOLIS, C. A. (2015). *Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios: Revisión de algunos estudios. Propósitos y Representaciones*, 3(2), 227-260.
- SOLORZANO, C y VALVERDE, K. (coords.) (2009) *Estrategias de enseñanza en ciencias sociales. Una aproximación desde la experiencia docente*. México. UNAM/FCPyS/Gernika.
- SOUTO, M.  
(2001) *La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal*. En CAMILLONI, A. R.; DAVINI, M. C.; EDELSTEIN, G.; LITWIN, E.;

- SOUTO, M. & BARCO, S. Corrientes didácticas contemporáneas. Paidós, Buenos Aires (pp. 117-155)
- (2001) Instituciones, organizaciones y grupos de formación, Paidós, Bs.As.
- SOUTO, M. Y MAZZA, D. (2001). Encuadre metodológico. Ficha de cátedra N° 1, “Didáctica II”, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Reflexiones acerca de la actualidad de la didáctica.
- SPAKOWSKY, E. (2006). Formación docente y construcción de la identidad profesional. En MALAJOVICH, A. (comp.). Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial: una mirada latinoamericana (211-238). Buenos Aires: Siglo XXI.
- STEIMAN, J. (2007). ¿Qué debatimos hoy en la didáctica? Las prácticas de enseñanza en la educación superior. Cap. 3 "Sujetos, Situaciones y Escenarios de Aprendizaje". Universidad Nacional de General San Martín.
- STENHOUSE, L. (1991). Investigación y desarrollo del curriculum. Morata. Madrid.
- TELLO, C. (2004), La formación docente en Argentina. Abordaje epistemológico desde el paradigma de la complejidad. En: Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado, N°8 (1)
- TENTI FANFANI, E. (2010). Sociología de la educación (Primera Edición). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de: <http://cedoc.infed.edu.ar/upload/Sociologia.pdf> (Julio, 09 2021).
- (2007). El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Siglo XXI Editores. Bs. As.
- TENUTTO SOLDEVILLA, M.A. y FERREYRA, H.A. (comps.) (2021) Planifica, enseñar, aprender y evaluar en Educación Superior. Ed. Novedades educativas. CABA, Bs. As. Argentina
- TERIGI, F. (2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Conferencia de apertura del ciclo lectivo 2010, Santa Rosa, La Pampa. Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa.

- UNaF. (2012). Informe de autoevaluación institucional 2009-2011. Comisión Central de Autoevaluación. Formosa. Argentina.
- VALLES, M. S. (2007). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Síntesis.
- VAN DER PERK, L. J. M. (2011). Teacher induction and mentoring: Strategies for supporting feel teachers. Geneva: International Bureau of Education.
- VON WRIGHT, G. (1979). Explicación y comprensión. Alianza
- WENDEN, A. (1991). "*Leaner strategies for learner autonomy*. York College, city University of N.Y. Prentice Hall International (U.K.) LTD.
- YENTEL, N. (2006) Institución y cambio educativo. Una relación interferida; Ed. Magisterio del Río de la Plata.
- ZABALZA, M.A. (1991). Fundamentos de la Didáctica y del conocimiento didáctico. En A. Medina y M.L. Sevillano (coord.): El currículo Fundamentación, Diseño, Desarrollo y Educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España.
- ZABALZA BERAZA, M. A. (2012). El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (1), 17-42.
- ZEICHNER, K. M., & LISTON, D. P. (2014). *Reflective teaching: An introduction*. New York: Routledge.