

**TITULO: De la reflexión a la acción en el aula del Nivel Superior.**

**Autora: Marta A. Moyano<sup>1</sup>. [martaamoyano@gmail.com](mailto:martaamoyano@gmail.com)**

**Institución: Cátedra: Problemático Pedagógico-Didáctica del Nivel Superior**

**Proico 4-1414. Facultad de Ciencias Humanas. UNSL.**

**EJE: 1 Pedagogía y Formación Docente.**

## **Resumen**

En el presente trabajo se cuentan las experiencias desarrolladas desde hace algunos años en la asignatura: Problemática Pedagógico-Didáctica del Nivel Superior del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis.

Las experiencias se centran en algunas estrategias de trabajo implementadas en la cátedra en el marco de la Enseñanza para la Comprensión. Denotamos que las experiencias en el aula se sustentan en el marco teórico desarrollado en nuestro Proyecto de Investigación: Prácticas Discursivas en los distintos campos del conocimiento, puesto que entendemos que entre la investigación y la práctica existe una relación de implicancia y de mutua imbricación.

Nos hemos focalizado sólo en los dos últimos años, con el propósito de demostrar la solvencia de la Enseñanza para la Comprensión para ser trabajada en el Nivel Superior de la enseñanza.

**Palabras clave:** práctica docente, comprensión, nivel superior, enseñanza

## **Introducción.**

Asistimos en la actualidad a crisis cada vez más complejas desde una sociedad que demanda un replanteo en el rol de la enseñanza superior. La formación de formadores es un tema que suscita permanentemente nuevas miradas sobre las prácticas docentes que implican caminos de búsquedas y aperturas. Estos caminos están transidos más por interrogantes que por respuestas concretas. Los interrogantes traducen diferentes tensiones y atravesamientos que impactan y hasta cuestionan a los procesos de formación. A ello debemos sumarle los replanteos y revisiones constantes debido no sólo a los nuevos paradigmas sino también a los cambios que han traído aparejados las nuevas tecnologías, que inciden en las prácticas educativas.

---

<sup>1</sup> Egresada de las carreras de Psicología y de Ciencias de la Educación. UNSL. Esp. Y Mgter en Didáctica-UBA. Dra. En Ciencias de la Educación. UNSL. Prof. Titular Excl. Efectiva. Fac. de Ciencias Humanas. UNSL. Investigadora categorizada. Directora del Proyecto Las prácticas discursivas en los distintos campos del conocimiento. Su incidencia en los procesos de Enseñanza y de aprendizaje en los distintos niveles educativos. Directora del laboratorio de Alternativas Educativas (LAE) y de la Revista Alternativas.

La problemática de las prácticas educativas constituye una trama compleja al interior de las cuales, se produce el interjuego de subjetividades: la del sujeto formador-educador y la del sujeto formado-educando. De acuerdo con ello Jean Claude Filloux puntualiza que: formar a la gente implica relaciones entre personas. Pero, ¿Cómo formar? De acuerdo con Filloux podemos responder que es necesaria una formación académica disciplinar actualizada, es decir en nuestro caso con una adecuada formación pedagógico-didáctica pero con una formación personal en la que el docente debe interrogarse a sí mismo sobre sus motivaciones y deseos de enseñar a los otros. Discrimina entre “la pasión por formar” diferente del simple deseo ya que la pasión implica todo un movimiento del ser, con imaginación y aquí intervienen los elementos inconscientes que son insoslayables en las subjetividades que están en juego.

De esta manera proponemos un modelo de aprendizaje que pone énfasis en el proceso, procurando formar sujetos críticos en los que los procesos de toma de conciencia fortalecen la autonomía personal. En este modelo de aprendizaje, el sujeto formador-docente toma decisiones estratégicas que no sólo implican reconstruir su propia formación, sino también que estimula una reflexión sobre la propia acción en el educando. Por ello nos interesa trabajar estrategias de enseñanza y aprendizaje que promuevan este modelo y consideren las relaciones que se producen entre los sujetos y el conocimiento. Hoy sabemos que no podemos tener precisión acerca de cuáles serán las carreras u oficios que demandará la sociedad en unos pocos años.

Se ha tornado un lugar común decir que el conocimiento crece en forma exponencial convirtiéndose en un factor fundamental en el proceso de producción, en consecuencia vale la pregunta. ¿Qué tipo de preparación es la más adecuada para formar un estudiante que entienda que las prácticas son el punto de partida para generar cambios significativos en su quehacer profesional?

¿Cómo trabajar y desde dónde, las prácticas docentes para que proporcionen competencias adecuadas a las demandas?

A estas cuestiones y muchas otras procuramos responder desde nuestro Proyecto de investigación: LAS PRÁCTICAS DISCURSIVAS EN LOS DISTINTOS CAMPOS DEL CONOCIMIENTO, y desde nuestro trabajo áulico cotidiano en las aulas del nivel superior de la enseñanza. Teniendo presente una epistemología compleja, una pedagogía dialógica, desde lo psicológico la Teoría Socio-Histórica y desde lo didáctico la Teoría de la Enseñanza para la Comprensión, la cual es aplicada durante toda la propuesta de trabajo en la asignatura: Problemática Pedagógico-Didáctica del Nivel Superior.-

## **Desarrollo.**

### **¿Desde dónde desarrollamos la propuesta?**

Sabemos que el desafío que enfrentamos es lógico y epistemológico, que para tratar de aproximarnos a los múltiples problemas que nos presenta la sociedad, tenemos que efectuar una reflexión profunda sobre nuestras propias prácticas, realizar movimientos de

centración y de descentración de nosotros mismos y desde allí poner en debate la formación de formadores.

Sin embargo el desafío es mayor, va más allá de la necesaria deconstrucción sobre las prácticas docentes, no podemos ignorar que los campos científico y humanístico se han visto impactados, desde hace algunos años por las formulaciones del sociólogo y epistemólogo Edgar Morin y su propuesta para enfrentar la encrucijada de la humanidad en la actualidad: el Pensamiento Complejo. Entendido como la disposición de apertura, de búsqueda, “una aventura en espiral” como dice Morín (2013), que tiene un punto de partida histórico, pero no tiene término, y si se reconoce que aquí interviene el azar, la incertidumbre, que no es un recorrido lineal, directo, sino todo lo contrario que debe realizar círculos concéntricos.

Cabe consignar que desde este pensamiento, se plantea una Epistemología Compleja, que implica superar la lógica lineal, reduccionista por una lógica recursiva, dialógica, en bucle que permita explicar los fenómenos complejos en su contexto.

Constituye una epistemología de segundo orden ya que plantea el tránsito de las categorías: sujeto-objeto a las categorías de observador-observado. AL introducir la noción de observador en un contexto cronológico espacial demuestra que el sujeto no es universal, sino por el contrario es un observador contextualizado en el espacio y el tiempo determinado. Por lo tanto sus observaciones van a depender de esa ubicación por lo que el conocimiento que produce, es relativo y se agudiza al depender del caos, de la incertidumbre.

Desde esta racionalidad compleja situamos la problemática de la enseñanza en el nivel superior y la analizamos desde la tensión existente entre el enseñar para saber o enseñar para comprender. Aquí introducimos los desarrollos teóricos realizados por la Línea de la Enseñanza para la Comprensión efectuada en el proyecto Cero de la Universidad de Harvard. Esta Teoría presenta un marco conceptual construido a partir de las investigaciones realizadas por diferentes grupos de docentes preocupados por la falta de comprensión de sus alumnos de distintos niveles educativos y diferentes tipos de escuelas. Estos grupos estaban conducidos por investigadores como: David Perkins, Howard Gardner, Vito Perrone, J. Bruner, Elmore y Mc Laughlin. Ellos elaboraron un marco conceptual que promueve la comprensión en las aulas, las organizaciones y las culturas.

*“El problema es el eterno aprendizaje acerca de algo sin nunca poder mejorar la forma que ese algo se hace. Me gustaría llamar acerguitis al eterno aprendizaje acerca de algo”* (Perkins. 2010. P.27).<sup>2</sup>

Hemos tomado la cita de David Perkins (2010) porque creemos que ilustra el desafío de como enseñar la totalidad del objeto observado, sin extraer de ella al sujeto - observador ya que él mismo forma parte de esa realidad. Asimismo el investigador se pregunta a sí

---

<sup>2</sup> Perkins, D 2010. El aprendizaje pleno. Bs. As , Editorial Paidós

mismo: ¿qué es la comprensión? Y responde que “*Las buenas respuestas no son del todo obvias... cuando un alumno sabe algo, lo puede producir cuando se le pide- puede explicarnos el conocimiento o demostrarnos la habilidad*”.(Perkins. 1999. P.85)<sup>3</sup>

En desarrollos teóricos posteriores definirá a la comprensión como un desempeño. “...reconocemos a la comprensión por medio de un criterio de desempeño flexible. La comprensión se presenta cuando la gente puede pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que sabe” (Perkins 1999)<sup>4</sup>

Por otra parte, reconocemos que la enseñanza es una actividad intencional que no siempre conlleva aprendizaje ni comprensión. Por ello en el núcleo de propuestas del marco de trabajo de Enseñanza para la Comprensión se plantea recuperar el sentido de las preguntas básicas y se enuncian tres preguntas clave para poner en el centro del proceso de enseñanza y cuyas respuestas enumeran los elementos de la Programación didáctica que no pueden faltar para lograr una buena enseñanza:

### **1.- ¿Qué es lo que realmente quiero que los estudiantes comprendan?**

De la respuesta surgen los siguientes componentes:

- Los hilos conductores,
- Los tópicos generativos,
- Las metas de comprensión.

### **2.- ¿Cómo sé que los alumnos comprenden? Y ¿Cómo saben ellos que comprenden?** En este caso las respuestas son:

- Los desempeños de comprensión,
- La evaluación diagnóstica continúa

El presente trabajo pone el acento en la última pregunta: los desempeños de comprensión. En este sentido David Perkins, considera que la comprensión implica realizar una variedad de tareas que al mismo tiempo la aumentan, a estas acciones las denomina, “actividades de comprensión”. Ahora bien es necesario discriminar que no todas las acciones que realizan los estudiantes constituyen actividades de comprensión, algunas son simplemente actividades rutinarias como por ejemplo: ejercicios de aritmética, exámenes de falso-verdadero, entre otros. Para ser actividades que promuevan la comprensión deben promover la reflexión de quien las ejecuta.

En este sentido los procesos de pensamientos tales como: relacionar, justificar, operar, comparar, describir, analizar, diferenciar, relatar, diagramar, adecuar, aplicar, decidir, representar, organizar y secuenciar son ejemplos de desempeños de comprensión.

---

<sup>3</sup> Perkins; D. (1999) Seminario Comprensión y autogestión. Bs. As.

<sup>4</sup> ----- (Ídem)

Una diferencia más a tener en cuenta: los desempeños de comprensión no siempre se refieren a acciones observables a simple vista, sino que también abarcan otros procesos mentales no observables externamente. Por ejemplo: conjeturar, reflexionar y diseñar.

Así pues, el desafío está íntimamente vinculado e implicado con distintas habilidades y operaciones cognitivas, afectivas y metacognitivas, (como por ejemplo meta-atención, meta-memoria, meta lectura, metacompreensión, etc.) De los cuales el futuro docente necesita apropiarse e internalizarlos hasta constituir una rutina. Por metacognición entendemos al conocimiento que cada uno posee acerca de sus propios procesos cognitivos.

Por otra parte, Sandra Schneider (2004-05) habla de habilidades y operaciones cognitivas y realiza la siguiente distinción entre habilidades de pensamiento considerado básico y como procesos de pensamiento a las habilidades de orden superior. Por ejemplo: habilidad para resolver y analizar situaciones problemáticas difíciles. Habilidades para tomar decisiones, es decir, elegir la mejor opción entre varias propuestas. Habilidad para resolver situaciones utilizando un pensamiento crítico (escolares) Habilidad para realizar productos originales creativos, novedosos y adecuados según la situación planteada.

Entre las habilidades básicas están: la capacidad para identificar o definir un problema; para establecer regularidades, para diferenciar para establecer correspondencias, capacidad para establecer relaciones causa-efecto.

En nuestro Proyecto de Investigación hemos entendido a las estrategias como: El conjunto unificado de actividades seleccionadas y organizadas para producir aprendizajes significativos que estimulen procesos psicológicos superiores y favorezcan operaciones cognitivas y metacognitivas.

En este sentido es importante referirse a las destrezas metacognitivas, aquí el docente presenta una situación problemática determinada para que el estudiante tome conocimiento del problema, lo represente, formule estrategias para resolverlo, solucione problema, realice una evaluación final con respecto a la solución del mismo.

Importa destacar que las actividades que forman parte de las estrategias trabajadas en el aula, no constituyen un camino cerrado sino que propiciamos el inicio de un proceso básico en la formación docente que conlleva introspección, diálogos intra psicológicos y toma de consciencia que implican reflexión-acción y fortalece la autonomía personal. Cabe traer a colación las palabras de Paulo Freire cuando dice: “La *educación es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo*” (Freire 1982.P.28)<sup>5</sup> propiciamos una educación que se torna comunicativa cuando asume una forma dialógica. Esto es, la educación es entendida como un proceso permanente en el cual el educando va descubriendo su propio conocimiento junto a las demás personas, en su práctica social.

### **Escenarios y sujetos.**

---

<sup>5</sup>Freire, P. (1982) La educación como práctica de la libertad. México. Siglo XXI

El Plan de estudios del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación se modificó, luego de varios intentos y debates prolongados. Finalmente se plantearon varias asignaturas referidas a las problemáticas pedagógico-didáctica en los distintos niveles de enseñanza. En el año 2003 se dictó por primera vez la asignatura: Problemática Pedagógico-Didáctica del Nivel Superior, bajo la responsabilidad de dos profesoras Titulares ambas habíamos compartido otros espacios de formación en los profesorados de Química y Ciencias Biológicas, de modo que no nos resultó dificultoso organizar una propuesta de trabajo para los alumnos de esta carrera, nuestras preocupaciones iniciales se referían a:

- ¿Cuáles eran los saberes previos de los estudiantes?
- ¿qué inquietudes se planteaban respecto a esta asignatura?
- ¿qué estrategias debíamos trabajar para que los alumnos logaran vincular teoría-práctica y acción-reflexión?

De esta manera organizamos los contenidos por Ejes.

En el año 2010 se jubiló la otra docente, quedando la asignatura bajo mi responsabilidad. Decidí continuar con la organización por ejes de trabajo enfocados todos desde la Teoría de la Comprensión. Actualmente el programa se estructura en cuatro Ejes y un Eje transversal. Se dicta en el primer cuatrimestre: Eje 1: El nivel superior de la enseñanza. La problemática pedagógica.

Eje 2: La Problemática didáctica del nivel superior.

Eje 3: La organización del trabajo en el aula. La Enseñanza para la Comprensión.

Eje 4: La problemática de la evaluación en el nivel superior.

Eje Transversal: La Reforma de 1918.

Presentamos aquí una experiencia con los alumnos de los años: 2016-17. El número de alumnos de los dos años promedió los veinte y cinco (25) estudiantes, con cierta heterogeneidad en sexo, edad y experiencias laborales.

### **¿Cuáles fueron nuestras estrategias de trabajo?**

Los contenidos que se refieren al Eje Transversal son los que presentan mayor fluidez y dinamismo por cual nos facilita la contextualización con problemáticas y temáticas que afectan a la educación. Agrupamos nuestras estrategias en:

a) Modalidades narrativas: se incluyen aquí, los portfolios y las carpetas proceso.

b) Modalidades basadas en la argumentación: trabajamos aquí las investigaciones, las monografías y ensayos.

a.- De la primera modalidad en 2016-17 trabajamos con los portfolios. Respecto de los mismos diremos que, fue solicitada como una actividad dentro de la programación Didáctica, con la que nos proponíamos profundizar la reflexión personal sobre sus propios procesos didácticos.

### **Consigna:**

Pienso y construyo mi portfolio de procesos didácticos. ¿Cuáles son las cinco evidencias de mi trayectoria de aprendizaje y/o de enseñanza, donde integro, promuevo o genero diferentes procesos didácticos? A continuación se les formulaba un ejemplo para la organización: pueden compilar las cinco evidencias que muestran:

- La capacidad para elaborar programaciones didácticas.
- Capacidad para comunicarse eficazmente con los otros.
- Capacidad para reflexionar sobre la propia práctica
- Capacidad para promover la comprensión
- Capacidad para trabajar cooperativamente.

b.- Respecto a las modalidades para trabajar las argumentaciones, seleccionamos las investigaciones, en 2016 se centraron en la problemática del nivel superior y en 2017 se trabajó en el Eje transversal. En tanto que durante los dos años en el Eje 2 se solicitaron ensayos.

### **Consigna para la investigación.**

Elabore junto a un compañero/a una investigación referida a la Reforma de Córdoba de 1918. Para ello considere un análisis del contexto, cuáles fueron las causas y consecuencias de los hechos.

Posteriormente analice los Principios que se establecieron en la Reforma y cuál es la vigencia actual de los mismos en la Universidad Argentina especialmente en la UNSL.

### **Consigna para el ensayo.**

#### **DESEMPEÑO FINAL:**

Elaborar un ENSAYO referido a alguno de los temas tratados en el Eje 2. El tema sobre el cual lo realice queda a su elección.

En ambos trabajos se consideran especialmente las argumentaciones manejadas para justificar los dichos.

### **A modo de cierre**

Sintetizando nuestras experiencias, sin que esto signifique un cierre definitivo, sino todo lo contrario, es parcial y siempre abierto, diremos que es necesario volver la mirada a nuestra tensión inicial: enseñar para comprender o enseñar para saber: los resultados

obtenidos nos permiten afirmar que las herramientas utilizadas son adecuadas para lograr enseñar la comprensión en alumnos del nivel superior, ya que:

- En las modalidades narrativas, la construcción del portfolio docente es un adecuado dispositivo pedagógico para reflexionar sobre sí mismo, sus miedos, sus propios procesos de enseñanza y de aprendizaje, ya que les facilitó mirar-se y examinar-se en el rol como futuro docente.
- Los estudiantes descubrieron la Enseñanza para la Comprensión como una teoría que les facilitará el trabajo con aprendizajes globales y contextualizados.
- En las modalidades argumentativas, diremos que tanto los ensayos como las investigaciones son espacios para ejercitar las buenas argumentaciones ya que los estudiantes exhiben habilidades para resolver situaciones problemáticas difíciles, para tomar decisiones, calificar, relacionar, transformar. Son capaces de identificar un problema, identificar regularidades como así también establecer relaciones de causa-efecto. Desde el punto de vista meta-cognitivo, los estudiantes demostraron habilidad para identificar un problema, tomar conciencia de las posibilidades de resolución, resolverlo y efectuar una evaluación del resultado como así también de los obstáculos facilitadores y de cómo funcionaba su propio proceso de aprendizaje.
- Los alumnos valoraron a la Teoría de la Comprensión como una herramienta didáctica que propicia el trabajo interdisciplinario.

Destacamos, en el caso del Eje transversal:

- Los alumnos trabajaron con interés y curiosidad el tema de la Reforma
- Consultaron la bibliografía suministrada por la cátedra y aportaron material de otras asignaturas y buscaron en internet.
- Realizaron entrevistas a personas claves.
- En la presentación oral, socialización sumaron imágenes- cortos, power, prezzi entre otros.
- Las argumentaciones fueron sólidas, completas, partieron de una enumeración de causas, luego las analizaron y relacionaron entre sí ancladas en su tiempo y lugar
- Identificaron tensiones, las analizaron y relacionaron con la actualidad en la Universidad Argentina y puntana, haciendo foco en los Principios de la Reforma del 18.
- Fueron capaces de reflexionar sobre el rol de sí mismos como estudiantes, hoy. Reconociendo que “La tarea es ardua para quienes nos formamos hoy en una sociedad de egocentrismo, nimiedades y vacíos de compromiso y calidad docente”. (Cohorte 2017)

Respecto a los ensayos:

Diríamos que puestos en situación, y ofrecidas las posibilidades de volcar en papel su pensamiento, unido al estudio e investigación, además de “ponernos por primera vez en el rol de pedagogo cuando entrevistamos a alguien”, se observa el gusto por la escritura



responsable, y el empeño en abonar con buenas argumentaciones los temas seleccionados para trabajar.

## **Conclusiones**

La figura del docente reflexivo es identificable en la historia de la educación, de alguna manera está en el maestro artesano quien iba construyendo su propia teoría, y aprendía de su propia experiencia. Respecto a nuestro trabajo con la Enseñanza para la Comprensión y recuperando la tensión entre enseñar para comprender o enseñar para saber, diremos que:

- Esta Teoría nos permitió plantear estrategias que facilitaron la autonomía y la reflexión personal, como así también los procesos de cognición y metacognición.
- La Enseñanza para la Comprensión resultó ser una herramienta adecuada que propicia comprensiones genuinas en los estudiantes.
- La mencionada teoría permite al futuro docente construir sus propias rutinas, sus propios métodos, entendiendo por tal a un camino o una guía a seguir.
- La Enseñanza para la Comprensión permite al alumno partir de la reflexión de sus propias prácticas para volver a la acción con elementos nuevos producto de los procesos de pensamiento superior rudimentarios y avanzados que ha trabajado.

Por ello propiciamos un docente que posea un conocimiento emergente del escenario donde transcurre la práctica docente. Su base es el conocimiento de sí mismo.

Para finalizar estas líneas, es oportuno recordar el pensamiento de Perrenoud: “Desde la formación inicial, formar buenos principiantes, formar de entrada a la gente para que sean capaces de reflexionar sobre lo que se quiere hacer, sobre lo que realmente se ha hecho y el resultado de ello” (Perrenoud. 2010).

## **Bibliografía**

Faliers, N y Antolín, M. (2004-5) Como mejorar el aprendizaje en el aula y poder evaluarlo. Buenos Aires. Ed. Cadiex.

Freire; P. (1982) La educación como práctica de la libertad. México. Siglo XXI.

Moyano, M y otros (2009) Estrategias de enseñanza para abordar la diversidad en el aula. Revista: Alternativas. Serie Espacio Pedagógico. Año 14. N° 54-55. San Luis.

Perkins, D. (1986) Marcos para pensar. Revista Alternativas. Serie Espacio Pedagógico. Año. 8. N° 33. San Luis.

Perkins, D y Blythe, T. (1999) Ante todo la comprensión. Dossier de textos. Seminario Comprensión y Autogestión en el aula, las organizaciones y las comunidades. Buenos Aires.