

Jornadas Regionales de Práctica y Residencia Docente



ACTAS

10 al 12 de Agosto de 2006
Bahía Blanca

Bahía Blanca – Buenos Aires – Argentina – Agosto de 2006

AA.VV.

Actas de las Jornadas Regionales de Práctica y Residencia Docente.

Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca.

CD-ROM, ISBN 987-1171-45-5, Agosto de 2006.

ISBN 987-1171-45-5



9 789871 171453

jornadas_residencia@uns.edu.ar



Autoridades de la UNS

Rector

Dr. Luis María Fernández

Vicerrector

Mg. Jorge Ardenghi

Presidente Asamblea Universitaria

Dr. Jorge Carrica

Autoridades del Departamento de Humanidades

Directora-Decana

Lic. Adriana Rodríguez

Secretaria Académica

Lic. Elena Torre

Secretaria de Investigación

Lic. Silvia Alvarez

Autoridades de la Escuela Normal Superior

Rector-Director

Lic. Manuel Gomba

Vicerrectora-Vicedirectora

Susana Sebesta

Vicedirectora

Alejandra Barna

Coordinación General

Raúl Menghini
Marta Negrin
Diana Zubimendi
Liliana Lauriti

Comisión Organizadora

Berta Aiello
Agustina Amodeo
Julieta Arias
Mónica Codecido
Mabel Díaz
Julieta Ermeninto
Carolina Fernández Coria
Jorgelina Fabrizi
Rocío González
Leila Hernández
Gabriela Marrón
Florencia Mazzuchelli
Elda Monetti
Andrea Montano
Laura Morales
Eleonora Nyez
Ana Palacios
Jimena Ravanal
Mariano Santos La Rosa
Luciana Sauer
Leandro Scalezi
Soledad Vidal
Ana Clara Yasbitzky

Comité Académico

Gloria Edelstein	Universidad Nacional de Córdoba
Marcela Itcowicz	Universidad Nacional del Comahue
Gustavo Bombini	Universidad Nacional de La Plata / UBA
Liliana Sanjurjo	Universidad Nacional de Rosario
María Rosa misurata	Universidad Nacional de La Plata
Mónica Insaurralde	Universidad Nacional de La Plata
Raúl Menghini	UNS, Departamento de Humanidades
Marta Negrin	UNS, Departamento de Humanidades
Laura Morales	UNS, Departamento de Humanidades
Laura del Valle	UNS, Departamento de Humanidades
Ana M. Malet	UNS, Departamento de Humanidades
María C. Borel	UNS, Departamento de Humanidades
Susana Sebesta	UNS, Escuela Normal Superior
Liliana Lauriti	UNS, Escuela Normal Superior
Diana Zubimendi	UNS, Escuela Normal Superior
Liliana Tauro	UNS, Escuela Normal Superior
Vilma Giagante	UNS, Escuela Normal Superior
Laura Biadiú	UNS, Escuela Normal Superior
María A. Cavallo	UNS, Escuela Normal Superior
Alejandro Guardiola	UNS, Escuela Normal Superior
Marta Vanoli	UNS, Escuelas Medias de la UNS
Mabel Avio	UNS, Escuela Normal Superior
Alicia Brunner	UNS, Departamento de Biología Bioquímica y Farmacia
Vilma Viazzi	UNS, Departamento de Matemática
María Amalia Lorda	UNS, Departamento de Geografía
Roberto Elgarte	UNS, Departamento de Humanidades
Ana María Martino	UNS, Departamento de Humanidades
María Julia Sosa	UNS, Escuelas Medias de la UNS
Perla Señas	UNS, Departamento de Ciencias de la Computación

Las didácticas específicas en el espacio de las prácticas y residencia docente: una experiencia

Abdala, Susana
bravofli@infovia.com.ar

Alcaraz, Marcela
427028moreno@speedy.com.ar

Iturbe, Alicia
IFDC de Gral. Roca, Río Negro

El propósito de esta ponencia es compartir una experiencia Docente de cómo se define la participación de las áreas Matemática, Ciencias Naturales, y Lengua (en adelante nos referiremos a estas áreas como AC) en el espacio de Taller III y Residencia Docente del Profesorado de Enseñanza Primaria en un Instituto de Nivel Terciario.

CONTEXTO CURRICULAR DE LA EXPERIENCIA

Las actividades de aprendizaje de los estudiantes para profesores de primaria están situadas en un contexto social institucional que condiciona qué y cómo los alumnos del Profesorado aprenden a enseñar. Por lo tanto, para comprender los sentidos vertebradores de esta experiencia docente es necesario considerar el contexto institucional y organizativo en el cual esta experiencia se lleva a cabo.

En 1989 se produjo la primera reforma curricular de Nivel Terciario en la provincia de Río Negro. Dicha reforma significó un sustancial avance, en la formación docente brindada por los institutos terciarios provinciales, al sumar a las tareas de formación las de capacitación, investigación y extensión. Además se creó una estructura de cargos inédita para el nivel con el acceso de los profesores a partir de concursos de oposición y antecedentes.¹ La reforma, en relación con su estructura curricular, también

¹ Ley 2288 que regula el funcionamiento de los Institutos de Formación Docente en la provincia de Río Negro

significó un importante avance al transformar el anterior plan de estudios y crear espacios curriculares nuevos con una nueva ponderación horaria y de contenidos. Un ejemplo de esto es la definición de un espacio de investigación sobre la práctica Docente que vertebra los tres años de la carrera.

Teniendo en cuenta que la experiencia a la que nos referimos en esta ponencia corresponde a dicho espacio es necesario caracterizarlo con cierto detalle. Este espacio incluye, en de las instancias de formación, los Talleres de Investigación sobre la Práctica Docente I, II y III que los alumnos de la formación terciaria deben cursar en primer, segundo y tercer año respectivamente, y paralelamente al resto de las áreas. Es un espacio interáreas. Esto significa lugares de encuentro, reflexión, consenso y enriquecimiento de saberes instalados en los docentes mismos del instituto.

La idea es generar en estos espacios “problemas” que surjan de las representaciones que tienen los futuros docentes con relación a prácticas educativas en general como a la práctica áulica en particular. Estos problemas se pueden objetivar y convertir en objeto de reflexión, indagación e investigación. Cabe aclarar que cada taller es un acercamiento progresivo al aula y, si bien todos los espacios implican “involucrarse”, el taller de Investigación sobre la Práctica Docente III es el que condensa e involucra al alumno en el “ser y hacer” y en el poder pensarse en “ese ser y en ese hacer” en este contexto histórico y social.

El eje central de los tres Talleres de Investigación sobre la Práctica Docente es el siguiente:

“La investigación sobre la práctica docente contribuye a ampliar y profundizar la formación inicial y condiciona la configuración de la identidad del docente que se conforma en concretas situaciones históricas, institucionales, económicas y sociales”(Diseño de terciaria de la Pcia. De Río Negro).

Para los tres Talleres se proponen los siguientes subejos², presentes en los tres talleres pero con mayor énfasis en cada uno de estos espacios, según la secuencia detallada a continuación:

- “El análisis gradual de la representaciones sociales sobre el ser docente es un proceso necesario para la construcción de marcos conceptuales que permitan

² Diseño Curricular de la Provincia de Río Negro para la Formación Docente en 1y 2 ciclo de la EGB

comprender la práctica docente en la complejidad de sus dimensiones e interacciones". (Taller I)

- "El acercamiento a la realidad educativa, basado en aportes de distintos marcos teóricos y una actitud de reflexión compartida, permiten tomar conciencia de las representaciones como marcos de referencia del pensamiento, la acción y avanzar en su transformación". (Taller II)
- "La práctica docente y la realidad educativa necesitan ser objeto de investigación y problematización constantes, como condición para el desarrollo de un pensamiento crítico y autónomo que posibilite la adecuación de la escuela a un contexto histórico cambiante" (Taller III)

IDEAS EJES QUE SUSTENTAN LA CONSTRUCCIÓN DE ESTA EXPERIENCIA DOCENTE

Quienes construimos la experiencia docente aquí descrita adherimos, en general, a desarrollos didácticos basados, fundamentalmente, en teorías llamadas constructivistas³, así como en aproximaciones teóricas que incluyen la dimensión social y cultural del aprendizaje.

Tenemos en cuenta diferentes investigaciones que estudian cómo se aprende a enseñar subrayando el papel central que desempeña "la disciplina a enseñar". Dichas investigaciones, además, muestran la naturaleza compleja y las distintas variables que intervienen en las formas en que los estudiantes para profesor de primaria se ven involucrados durante el proceso de aprender a enseñar una materia en particular.

Con relación a esto es importante destacar algunas consideraciones a tener en cuenta para la toma de decisiones sobre nuestras prácticas de formación docentes:

- **El desarrollo que actualmente han alcanzado las didácticas específicas**, en este sentido se destaca la didáctica de la Matemática, plantea: - formas de enseñar que desafían a las prácticas habituales de las escuelas; -un estado de "arte" que demanda a los estudiantes del profesorado el desarrollo de nuevas

³ Heredadas de la epistemología de Piaget, en las cuales se modeliza el aprendizaje como un proceso de adaptación biológica del ser humano a su entorno, incluyendo procesos de asimilación y acomodación. Se concibe que el conocimiento se construye desde desequilibrios, rupturas con conocimientos anteriores y reconstrucciones.

creencias, de nuevos conocimientos, de potentes destrezas de pensamiento que en general van en contra de la experiencia adquirida en su historia escolar; - la consideración de la inclusión de nuevos contenidos, nuevas formas de enseñar en los Planes para la formación Docente.

- **Los Profesores de Primaria no se especializan en la enseñanza de una disciplina en particular.** Deben formarse en un plan cuya duración prevista es de tres años para la enseñanza de varias materias, lo cual tensiona las decisiones de los alcances en la especificidad para cada una de ellas.
- **Los conocimientos de los estudiantes del profesorado acerca de cómo enseñar en la escuela primaria contenidos de Matemática, Lengua, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales son construidos a los largo de un proceso** que se inicia en el primer año y de la carrera y van adquiriendo diferentes “estados de saber” en distintos espacios curriculares incluyendo el de Taller III y Residencia.
- Las prácticas de la enseñanza son oportunidades para los estudiantes del profesorado para integrar los diferentes conocimientos adquiridos y continuar avanzado, profundizando en aspectos disciplinares, pedagógico y didáctico así como en la construcción del conocimiento práctico personal. Así, **las prácticas de enseñanza se convierten en uno de los principales entornos de aprendizaje para aprender a enseñar.**

PROCESO DE FORMACIÓN EN RELACIÓN A LAS DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS

Los alumnos han revisado, actualizado y aprendido conocimientos disciplinares específicos de las distintas áreas curriculares durante el primer año de formación. La metodología con que estos conocimientos son propuestos corresponde a la postura didáctica que los profesores de las áreas sostienen y se constituye en objeto de reflexión didáctica.

Durante el segundo año de la formación los alumnos desarrollan conocimientos didácticos específicos de cada una de las áreas y vivencian la planificación y puesta en marcha de algún recorte de contenidos para la escolaridad primaria. Estudian la

transposiciones didácticas de los conocimientos disciplinares del área en cuestión. Toman contacto con diferentes investigaciones de las didácticas específicas, lo cual les permite: - tomar conciencia de que existen parámetros y variables que rigen y controlan las situaciones de enseñanza; - conocer la existencia de concepciones, de representaciones en los alumnos que aprenden y sus efectos; - reconocer los diferentes tipos de obstáculos en el aprendizaje de cada uno de los contenidos tratados.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

En el taller III y Residencia, durante el tercer año de la carrera, cada una de las áreas específicas (AC) tiene a su cargo la realización de cinco talleres y acompaña el proceso de planificación y dictado de clases de los Residentes, del área correspondiente. Para esto se realizan acuerdos generales entre las áreas, que responden a los fundamentos antes descriptos y a la vez cada una de ellas se incluye atendiendo a sus características particulares. Cada uno de los talleres tiene una clara intencionalidad metodológica e intenta generar en los alumnos residentes, oportunidades para reflexionar sobre las diferentes decisiones tomadas en cada momento respecto de la organización y preparación de las secuencias didácticas considerando las diferentes variables involucradas, como así también en el desarrollo del trabajo áulico.

El primer taller se centra en el inicio del trabajo de planificación del contenido asignado por el docente a cargo del grado, realizando una profunda revisión disciplinar. Se analizan los vínculos de los conceptos relacionados con el contenido, sus relaciones, la relevancia de su enseñanza, se jerarquizan, se definen y distinguen los alcances y tratamiento de los mismos en el Diseño Curricular y en los materiales teóricos pertinentes, se identifican los posibles obstáculos que los alumnos enfrentarán al aprenderlos, se formulan las ideas básicas hacia las cuales se pretende que evolucionen paulatinamente las ideas de los niños y los aspectos metodológicos generales.

En el segundo taller, la tarea se orienta en la búsqueda y diseño de intervenciones de enseñanza que brinden a los niños, destinatarios de esta labor, significativas oportunidades de aprendizaje a partir del diseño y secuenciación de

diferentes instancias de trabajo para el aula en las cuales es posible reconocer intencionalidades pedagógicas determinadas.

El tercer y cuarto taller se configuran alrededor de distintos fenómenos didácticos muy cercanos a las prácticas escolares, al aula, relacionados muy específicamente a cada una de las AC. El quinto encuentro se centra en aspectos evaluativos desarrollados de toda la formación docente y se intenta proyectar la futura tarea en otros ámbitos institucionales reconociendo rupturas, posicionamientos, proyecciones etc.

En particular la propuesta del área **Ciencias Naturales** para cada taller está centrada en continuar avanzando sobre dos ejes que se sostienen fuertemente durante toda la formación:

- Avanzar sobre la formación disciplinar en el ámbito de las ciencias.
- Referenciar ejes de formación didáctico y epistemológico considerados.

Luego de la revisión disciplinar del contenido, reconocimiento aspectos teóricos y empíricos del mismo como así también aquellas relaciones con otros ámbitos disciplinares que lo sustentan y/o amplían, se da inicio un análisis profundo y colectivo de aquellos aspectos que integran el núcleo *tratamiento del contenido*⁴. Esto es fundamental y necesario para iniciar el trabajo de planificación y superar las simplificaciones que suelen hacerse del proceso de selección, organización de los contenidos y sus vinculaciones con el Diseño Curricular.

En el segundo encuentro se conciben los *itinerarios didácticos*⁵ como posibles caminos, hipótesis sobre la enseñanza, nutridos de una organización de distintos momentos relacionados a diversos procedimientos vinculados al conocimiento científico; se da el inicio a la primera aproximación a este núcleo de trabajo. En los espacios destinados a la consulta, se realizan las modificaciones necesarias, para luego ser socializadas en el taller.

⁴ Orientaciones para el análisis y la organización institucional de aspectos propios del trabajo de planificación en el Área de Ciencias Naturales, IFDC de Gral. Roca-2005

⁵ El núcleo denominado Itinerario Didáctico pretende superar las simplificaciones que suelen hacerse del proceso de elaboración de la propuesta de trabajo que se desarrolla en el aula propuesto en el documento Orientaciones para el análisis y la organización institucional de aspectos propios del trabajo de planificación en el Área de Ciencias Naturales, IFDC de Gral. Roca-2005

Los materiales curriculares⁶, especialmente los libros de texto, son reguladores pedagógicos y sociales al interior de las aulas y esta definición tiene muchas implicancias para el análisis; se los considera sólo como instrumentos que son utilizados por los docentes y que colaboran en el desarrollo de las clases. Son reguladores porque orientan los sentidos de los conocimientos que se construirán en las aulas y además porque se constituyen como depositarios de una buena parte de las competencias profesionales de maestros y profesores.

La utilización de estos materiales constituye una práctica escolar extendida que debe ser analizada críticamente en esta etapa de la formación, potenciando la autonomía en la futura selección de los textos a utilizar y el diseño de tareas que impliquen a los niños en búsquedas genuinas de información, es por esto que en el tercer encuentro se realiza un pormenorizado análisis sobre la utilización de materiales curriculares.

La reflexión sobre las prácticas escolares permite evaluar nuestras hipótesis sobre la enseñanza. La tarea concreta de enseñar ciencias permite confrontar la teoría con la práctica y analizar las distancias que operan entre ellas, a la vez que permite el contacto con la complejidad de la escuela. Desde esta perspectiva, evaluar es emitir juicios, es poner en juego nuestras hipótesis sobre la enseñanza. Es por esto que este cuarto encuentro el análisis se centra en aspectos asociados a evaluar el trabajo en una tarea meta cognitiva que asegure un profundo cuestionamiento y valoraciones de diferentes aspectos antes mencionados.

Con respecto a el área **Matemática** el primer y segundo taller, “*Planificar Matemática, qué, para qué, cómo*”, apuntan a identificar, distinguir, explicitar y organizar:

- los conceptos relacionados con el tema a planificar;
- los problemas fundamentales propuestos para la enseñanza de estos conceptos desde las investigaciones de la didáctica de la matemática,
- las actividades esenciales del plan de enseñanza, caracterizándolas y definiendo las intervenciones docentes pertinentes.

⁶ Se utiliza material de la Tesis “Maestros y materiales curriculares. Estilos de utilización y sus significados en la enseñanza de las Ciencias Naturales en el Nivel Primario” Eduardo Lozano, Facultad de Ingeniería, Universidad Nacional del Comahue, 2003.

El trabajo de los alumnos residentes se acompaña con el seguimiento del profesor del área y en los talleres se socializan las producciones, justificaciones, conclusiones, realizadas al respecto.

El tercer y cuarto taller se realiza teniendo en cuenta aquellos aspectos didácticos que se hayan presentado como problemáticas recurrentes en el proceso del grupo de residentes. Por ejemplo: *“Sobre el para qué de la confrontación en la clases de matemática”*. La idea es distinguir el momento de “puesta en común” o de “confrontación de procedimientos” de la clase como uno de los recursos más eficientes de que dispone el docente para hacer avanzar los conocimientos de cada alumno.

“Acerca del error en la enseñanza de la Matemática” Para profundizar en categorizaciones de los errores cometidos por los alumnos al aprender Matemática para poder distinguirlos y así explicarlos, reconocerlos como parte del acto de aprender y conocer ciertas formas de “remediación”; y otras temáticas como: *“Las consignas, los cierres, intervenciones docentes, por qué y cómo explicitarlas en el plan”*, *“La caracterización de las tareas áulicas: potentes, de refuerzo, de aplicación, de fijación...”*; *“La validación. Quién, cómo, para qué”*; *“La institucionalización. Cuándo, cómo, para qué”*; *“El cuaderno, el cuadernillo que armó el Docente, los Manuales, características, usos...”*; *“Evaluación, acreditación, corrección en las clases de Matemática”*. En el quinto taller *“Evaluación del proceso realizado”* se trata de que el alumno pueda pensarse en su proceso de formación y como futuro docente “enseñante de matemática” en el nivel primario.

Desde el área de **Lengua y Literatura** en el primer encuentro se resignifican los lineamientos del área. Éstos son construcciones elaboradas durante el cursado de Lengua y Literatura I y II a partir de la lectura de materiales teóricos-didácticos y curriculares. Entre los generales se destacan:

- la creación de un ambiente alfabetizador en el aula;
- el abordaje de textos de circulación social;
- el abordaje de textos completos;
- la necesidad de interrelacionar ejes en la planificación (espacio propio para la Literatura).

A su vez los ejes: lenguaje oral, lenguaje escrito (lectura y escritura), y reflexión metalingüística son objeto de estudio durante el cursado del área. Aquí, en el taller "cobran vida" en función del tratamiento del contenido a enseñar.

En el segundo encuentro se aborda, en el seno del taller, la secuencia didáctica. Se resignifica como clase textual que los alumnos-residentes deben elaborar, para ello ponen en juego estrategias de escritura. Es un texto que circula en un determinado ámbito, el académico.

Entonces, por un lado es el docente-residente frente a esa producción –la secuencia-. Ésta tiene una fuerte intencionalidad didáctica, un contenido –y el recorte de ese contenido- que la atraviesa y una superestructura: fundamentación, propósitos, actividades, consignas, evaluación. Por otro lado, es una producción que tiene múltiples destinatarios: los profesores del área (quienes legitiman esa primera hipótesis de trabajo), la maestra de grado en el que los residentes realizan las prácticas (es una documentación requerida en las escuelas por los equipos directivos) y también, los profesores del área de Residencia (quienes observan la puesta en marcha de esas hipótesis y realizan las devoluciones a los alumnos-residentes).

Cabe aclarar que antes de los encuentros y durante los mismos, los alumnos se acercan a las horas de consulta y comienzan a construir -en algunos casos- y /o reconstruir -en otros- el contenido a enseñar. A partir de los requerimientos del docente del aula se plantean los recortes teniendo en cuenta los marcos teóricos abordados durante la formación como así también, los propuestos en el Diseño Curricular de Nivel Primario.

En el tercer encuentro, se analiza "el funcionamiento" del plan de trabajo, de la hipótesis elaborada. Aquí entra en juego la evaluación, como momento de "valoración". Es recursiva; es decir en distintos momentos del proceso se evalúa y se reencamina "el proceso de enseñanza-aprendizaje".

En el cuarto encuentro se abordan situaciones que hayan resultado significativas -para los alumnos residentes- ya sea porque se obtuvo resultados "positivos", porque presentaron algún conflicto o porque quedaron "abiertas". Este momento es de fuerte reflexión meta cognitiva. Volver para mirarse, objetivar, tomar decisiones es comenzar un camino en el "ser y verse" como docente.

Estos encuentros no son lineales; a veces, a partir de las demandas o emergentes, se reencauzan los encuentros; y se abordan desde la teórica y desde la práctica dichas necesidades.

PROYECCIÓN DE ESTA EXPERIENCIA DOCENTE

Yves Chevallard en la conferencia “**Aspectos problemáticos de la formación docente**”⁷ plantea:

“...Del mismo modo que, en la enseñanza escolar de las matemáticas, los profesores tienden a considerar la materia enseñada como una realidad totalmente preexistente, sin relación alguna con las cuestiones “vitales” de los alumnos, y que sólo se encuentran con estas cuestiones por casualidad, del mismo modo la enseñanza de la didáctica tiende muy a menudo a presentar a esta última como pudiendo tan sólo ofrecer productos previamente elaborados, cuya pertinencia en la resolución de los problemas con que se enfrenta el profesor novel no sabría garantizar. Se ofrecen así a los profesores en formación algunas horas sobre la noción de contrato didáctico, algunas horas sobre la transposición didáctica, algunas horas sobre la noción de campo conceptual, lo que acaba constituyendo una ensaladilla rusa de conocimientos cuya eficacia en el ataque directo de los problemas docentes no parece preocupar en exceso.

... asumir totalmente el postulado según el cual la didáctica de las matemáticas es la ciencia de la difusión de las matemáticas y, como tal, tiene la vocación de enfrentarse a todos los problemas que surgen al respecto, y a los del sistema escolar en particular. La objeción que una mente perezosa podría anteponer a esta ambición debe ser cuidadosamente destrozada. Consiste en argumentar que el estado histórico de desarrollo de la DM tan sólo le permite intervenir de manera pertinente sobre algunos de los problemas que plantea la difusión de las matemáticas. En realidad, se trata de una visión del desarrollo científico que, según una patología cuyos efectos ya he señalado, conduce a olvidar que, al contrario, el primer motor del desarrollo de una ciencia son generalmente los problemas exógenos, mientras que los problemas endógenos son tan solo la réplica interna de este motor externo.

... si la didáctica o, mejor dicho, las didácticas rechazan hacerse cargo de las cuestiones vitales de la escuela, allí mismo donde surgen espontáneamente, es bastante probable que estas cuestiones se problematicen mal y que, en consecuencia, no sólo las didácticas acaben privándose de un ímpetu importante para su desarrollo, sino que el trabajo de desconstrucción que habrá que hacer sobre estas cuestiones mal problematizadas retrasará aún más su estudio y el desarrollo correlativo de las didácticas.”

Atendiendo al contenido de esta cita es que consideramos que si bien esta experiencia contribuye a revitalizar los aprendizajes de nuestros alumnos en las didácticas específicas nos ha abierto un escenario, nos demanda la producción de investigaciones de temáticas como por ejemplo: ¿Cuál es el conocimiento base sobre la materia, necesario- adecuado para la formación de Profesores de primaria? ¿Cómo los

⁷ Conferencia impartida en las XVI Jornadas del Seminario Interuniversitario de Investigación en Didáctica de las Matemáticas (SI-IDM), Escuela de Magisterio de Huesca, Universidad de Zaragoza, 1 de abril de 2001.

estudiantes del profesorado de primaria generan una nueva comprensión de cada disciplina? ¿Cuáles son los entornos de aprendizajes adecuados para aprender a enseñar....? ¿Cómo se desarrolla la competencia práctica del profesor? ¿Cómo se relaciona el conocimiento del contenido disciplinar del profesor y la forma en que estos contenidos son enseñados?....

BIBLIOGRAFÍA

GIMENES J., LLINARES S., SANCHEZV. (eds.) (1996): El proceso de llegar a ser un profesor de primaria. Cuestiones desde la educación matemática. Granada. Mathema

RUIZ HIGUERAS L. (1995): La Formación en Didáctica de la matemática de los maestros de educación primaria. Proyecto Docente. Universidad de Jaén.

ARTIGUE, M:(1995): El lugar de la didáctica en la formación de profesores”en Ingeniería didáctica en educación matemática, pp. 7-23.Grupo ed. iberoamericana.

CAMPS, ANNA (1995): “Hacia un modelo de enseñanza de la composición escrita en la escuela” en Revista *Textos*, N° 5, Ed. Graó.

DISEÑO CURRICULAR, E.G.B. 1 Y 2, Consejo Provincial de Educación, Gobierno de Río Negro.

KAUFMAN, A; CASTEDO; Otros (1989): “Fundamentación teórica: ¿Cómo se aprende?” en *Alfabetización de niños: construcción e intercambio*, Aique.

HARLEM.W.(1989) “*Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias*”, Ed. Morata, Madrid.

DRIVER, R., Guesne,E., Tiberghien,A.(1992): "*Ideas científicas en la infancia y en la adolescencia.*" .Ed. Morata

El asesoramiento pedagógico didáctico desde el área de Ciencias Sociales

Berón, María Fernanda
mberon@argentina.com.ar

Instituto Superior María Auxiliadora

FUNDAMENTACIÓN

En el marco del contexto educativo actual, aparece como una demanda imperiosa la formación docente basada en competencias complejas y dinámicas que colaboren a la construcción de un perfil profesional reflexivo y autónomo .

El espacio de la Práctica y Residencia Docente, particularmente en el último año de la carrera de grado, surge como una instancia rica y potente para fortalecer esas competencias, construidas a lo largo de los tres años que lleva la Formación de Grado de Nivel Superior No Universitario. Hacia ella converge el aporte de los espacios de la Formación Orientada, en el que se inscribe la cátedra de Ciencias Sociales y su Enseñanza III, desde la cual se desarrolla un asesoramiento en permanente diálogo con el Espacio de la Práctica Docente. Este asesoramiento busca responder no sólo a las demandas inmediatas presentadas por el situación de Residencia pedagógica sino, y fundamentalmente, al desarrollo de las competencias profesionales que colaboran a un desempeño crítico y reflexivo en la enseñanza del área en el Nivel Inicial.

La situación de Residencia pedagógica pone en juego las diversas dimensiones que implica el rol profesional, dando lugar a un proceso que es vivido por los alumnos con ansiedad, ya que les demanda no sólo preparación teórica sino la capacidad para gestionar en la incertidumbre, haciendo frente a situaciones que deberán resolver con independencia de juicio y criterio fundado.

Esto hace referencia a un saber práctico que “Implica mucho más que el conocimiento de la propia disciplina, requiere un saber práctico necesario para poder intervenir sobre una realidad singular, compleja, e incierta, en la que trabajar con acierto

requiere una constante toma de decisiones frente a situaciones inesperadas y poco previsibles. La única garantía de que esas decisiones sean las más adecuadas sólo puede venir de una reflexión fundamentada teóricamente”¹.

Ahora bien, esta fundamentación teórica se desarrolla a lo largo de la Formación de Grado a través de proyectos institucionales que buscan ofrecer una enseñanza de calidad. Para ello, los equipos docentes trabajan articulando propuestas con la Práctica Docente, ésta misma potencia los proyectos que favorecen la relación entre la teoría y la práctica, a la vez que se revisa anualmente el Proyecto Curricular.

Sin embargo, estas estrategias aparecen insuficientes a la hora de acompañar el proceso de asesoramiento para la Práctica y Residencia, desde las didácticas específicas. Las dificultades que presentan los alumnos en esa situación expresan que la formación Docente de Grado no ha logrado impactar sobre sus esquemas de pensamiento de forma de transformarlos y traccionarlos hacia las formas disciplinares y/ o didácticas que caracterizan a una ‘buena práctica’.

La producción académica sobre la cuestión ha avanzado sobre dos líneas interpretativas de este fenómeno: una lo hace a partir del poder explicativo de las biografías escolares de los alumnos residentes y la otra, a partir del estudio sobre la socialización profesional que experimentan, ya en su desempeño profesional, y los efectos que ésta tiene sobre las prácticas de los docentes noveles.

La primera propuesta aparece en palabras de Joan Pagés: “¿Cuál es el punto de partida desde el que inician su formación didáctica estos futuras maestras? Sin duda, el punto de partida es su experiencia anterior como alumnos de la enseñanza primaria, secundaria y universitaria. A lo largo de su larga vida estudiantil reciben experiencias de todo tipo que se van sedimentando en su pensamiento hasta crearles una imagen, una concepción sobre el significado de la enseñanza, sobre los contenidos a enseñar y su valor educativo, sobre la manera de enseñarlos y de aprenderlos, etc... Van constituyendo lo que podemos denominar su pensamiento y su competencia como futuros profesores y profesoras”².

¹ Ballenilla García de Gamarra, Fernando. (1999): Enseñar Investigando. ¿Cómo Formar Profesores desde la Práctica?. P. 84.

² Pagés, J: Las representaciones previas de los estudiantes de maestro de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. En: Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, N° 4, pág. 161- 178

Con respecto a la segunda línea investigativa, hace sus aportes reflexionando sobre el proceso a partir del cual los docentes noveles apropiaron e internalizaron su rol en contacto con la realidad concreta en los primeros años de desempeño dentro del sistema educativo. Este enfoque aparece particularmente relevante si se tiene en cuenta que “... de manera supuestamente natural los profesores transcurren esta etapa de socialización ajustándose a los requerimientos disciplinadores de su contexto de desempeño, trivializando muchas de las cuestiones y contradicciones que se le presentan, recurriendo a esquemas de acción internalizadas desde su rol de alumno, etc. Si bien a los efectos prácticos estas estrategias permiten el desempeño en el aula y en la institución del docente novato, se pierde la oportunidad de formación de un docente reflexivo, capaz de comprender y examinar su práctica profesional y elaborar propuestas innovadoras para superar los problemas que enfrenta en su ejercicio”³. A pesar de que nuestros alumnos aún no se desempeñan profesionalmente, la segunda línea también presenta aportes para atender la relación que establecen con los docentes orientadores de sus prácticas, ya que éstos se convierten en actores centrales de las mismas desde que su rol configura los modos de resolver de los alumnos practicantes.

Ambas líneas articulan una teoría sobre la prevalencia de factores que exceden la formación en las Didácticas Específicas, en la explicación sobre la construcción del propio rol profesional docente que elaboran nuestros alumnos, demostrando la debilidad que caracteriza a la formación de grado para impactar en ellos de manera efectiva y eficiente. Esta debilidad es ampliamente confirmada por investigaciones que, incluso, exceden nuestro marco territorial. Joan Pagés, al presentar los resultados de una investigación sobre el cambio de representación espacial ocurrido en alumnos de Didáctica de las Ciencias Sociales, comenta: “Las conclusiones a las que llegó le confirman determinadas intuiciones que tenía con anterioridad. En primer lugar, y dadas las características contextuales de la asignatura, el proceso de enseñanza-aprendizaje fue insuficiente para: a) hacer dudar a las estudiantes de maestra de sus conocimientos como paso previo al cambio conceptual, b) analizar de una manera diferente su experiencia como estudiantes, y c) ubicarse ante la práctica educativa con otros ojos. En relación con el cambio de las representaciones espaciales ha comprobado: -en primer lugar, que

³ Programa Provincial de Formación Continua: Las nuevas estrategias de formación continua, pág. 3.-

ha habido otros aprendizajes sobre el tema (anteriores a la asignatura de la Facultad o también desde ésta), por parte de algunas alumnas, que les han permitido llegar a unos niveles de representación y especialmente de interpretación similares a los tres alumnos entrevistados (...); -en segundo lugar, que el trabajo realizado en esta investigación por Mercedes, Luis y Nieves (los tres casos elegidos), diferentes al resto del grupo (es decir, informes y entrevistas), no ha supuesto una clara diferencia en los resultados de su aprendizaje respecto al resto del grupo, tal como en principio se esperaba (Riera. 1997: 168).

El panorama descrito, más allá de su tono desalentador, presenta la urgencia de diseñar un asesoramiento pedagógico didáctico centrado en la identificación, el análisis, la revisión y crítica de los supuestos que sustentan las prácticas diseñadas por nuestros alumnos.

En este sentido, la cátedra ha diseñado un proceso de asesoramiento pedagógico didáctico coherente con ese lineamiento que se constituye en el referente de la presente ponencia.

OBJETIVOS

- ◇ Reflexionar sobre las dificultades identificadas a través del asesoramiento pedagógico didáctico durante el período de residencia pedagógica que desarrollan los alumnos del último año de la carrera de grado
- ◇ Colaborar a la sistematización de esas dificultades, como proceso de construcción teórica relativo a la Didáctica de las Ciencias Sociales;
- ◇ Aportar fundamentación teórica sobre los procesos de formación docente, en general, y sobre el asesoramiento pedagógico didáctico, en particular
- ◇ Socializar las estrategias implementadas en el proceso de orientación y asesoramiento desde el espacio de Ciencias Sociales y su enseñanza III

METODOLOGIA

El espacio de la Práctica Docente se constituye en eje vertebrador del desempeño de un rol contextualizado en el que los alumnos asumen plenamente las funciones

inherentes a su futuro rol profesional. En el caso de los alumnos de 3° año del Profesorado, el espacio asume la responsabilidad de acompañar a los alumnos en la asunción completa de sus funciones y facultades. Esto configura un escenario diferenciado de los espacios de Práctica Docente correspondientes a los años anteriores de la Formación de Grado. Los alumnos enfrentan la complejidad de la situación educativa; una complejidad que se define desde la convergencia de múltiples saberes, como entre otros: dominar la estructura conceptual y principios teóricos de las disciplinas congregadas en el área que va a enseñar; poseer un conocimiento didáctico al respecto; gestionar herramientas conceptuales e instrumentales para conocer a sus alumnos así como a los contextos a los que estos pertenecen, saber crear el ambiente para que sus alumnos aprendan.

La metodología que orienta el proceso de asesoramiento de la cátedra de Ciencias Sociales y su enseñanza III se corresponde con la secuencia de deconstrucción y reconstrucción de los supuestos que sustentan la práctica de los alumnos residentes.

Esto supone la preexistencia de un cuerpo de asunciones teóricas que los alumnos han contruido a lo largo de su experiencia como alumnos en los niveles precedentes del sistema educativo sobre el rol docente en el nivel inicial. El mismo aparece fuertemente vinculado a los aspectos afectivos del rol y, en lo respectivo a la didáctica específica, se distingue un abordaje anecdótico y trivial de los contenidos. La incidencia de estos rasgos impone una identificación pormenorizada y cuidadosa, que se realiza a partir del análisis de las prácticas de ensayo realizadas durante 2° año en el espacio de la Práctica Docente y del documento de la DGCyE sobre los problemas de enseñanza del área, lo que permite el avance hacia la siguiente instancia de asesoramiento.

Esta se delinea a partir de la confrontación de los rasgos hallados con el cuerpo teórico abordado durante la formación de grado en el Espacio de la Fundamentación y, especialmente, en los espacios precedentes de Ciencias Sociales I y II. En ese análisis, se identifican las formas de superación de los obstáculos detectados y se presentan las estrategias metodológicas propias de la enseñanza del área, entre las que se prioriza la investigación en el aula. Se presentan los principios teóricos que la sustentan y se analiza cómo colabora a la resolución de los problemas de enseñanza analizados en la

etapa precedente. Este momento se orienta, además, a reflexionar sobre cuáles son los criterios bajo los cuales se implementa en el nivel, como pueden ser: las posibilidades cognitivas de los alumnos, las representaciones del contenido que portan los mismos, el diseño del PCI en el cual se inserta, etc.

Como instancia de resolución de las tensiones estudiadas, se propone el diseño de una unidad didáctica siguiendo la secuencia de actividades de la estrategia de investigación. El diseño respeta los siguientes componentes:

1. Eje problematizador de la unidad
2. Selección de contenidos
3. Descripción del diagnóstico de saberes previos
4. Objetivos del docente
5. Logros de aprendizaje esperados
6. Descripción de la secuencia de actividades. Para cada una de ellas se solicita
 - i. Título de la actividad
 - ii. Objetivos
 - iii. Descripción
 - iv. Evaluación
7. Recursos didácticos
8. Evaluación de la Unidad
9. Bibliografía del docente

Este trabajo es socializado a lo largo de distintos encuentros con la cátedra, oportunidad en la que el grupo identifica las debilidades y fortalezas de cada propuesta.

Como instancia de cierre, se propone la planificación correspondiente a la residencia pedagógica que realizarán en la sala adjudicada para el período de residencia cuatrimestral. La misma aparece, entonces, como un dispositivo de evaluación contextualizado, fruto de la revisión y de la reflexión teórica que posibilita a los alumnos el desempeño crítico de su rol docente.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Como dijéramos, el proceso descrito favorece la identificación de dificultades concretas del proceso de Práctica y Residencia, a las que los profesores debemos encontrar respuestas para reorientar el proceso.

La metodología de investigación acción provee las herramientas para identificar esas dificultades, explorar su categorización y posibilitar su sistematización. Un primer ejercicio permitió clasificar las dificultades de acuerdo a su vinculación con las siguientes categorías:

1. Las concepciones epistemológicas. Las mismas han sido planteadas en dos grandes dimensiones: la ciencia en general y en particular, las ciencias sociales
2. Las concepciones pedagógicas. Estas fueron analizadas en relación a dos dimensiones: el concepto de educación y la función social del Nivel Inicial
3. Las concepciones didácticas sobre la enseñanza y el curriculum.
4. Los condicionantes institucionales. Estos han sido desglosados en los relativos a la Institución de origen y los relativos a las instituciones de destino de las residencias⁴

En relación a estas categorías, se selecciona para esta presentación las relativas a las concepciones didácticas sobre la enseñanza y el curriculum. Las mismas presentan tal contundencia y complejidad, que ameritan un tratamiento detenido. De acuerdo a la experiencia recogida, se advierten las siguientes limitaciones:

- ◇ Dificultad para asumir la responsabilidad profesional que implica el diseño de una propuesta de enseñanza
- ◇ Débil discriminación entre el proceso lógico y el proceso metodológico que implica la planificación didáctica

⁴ Se seleccionó la categorización propuesta por Ojeda y Veiravé, en *El Diseño Curricular, una Práctica Docente. Análisis de las Concepciones Epistemológicas, Pedagógicas, Didácticas y de los Factores Institucionales*.

- ◇ Carencia de recursos para la selección de información pertinente para la elaboración del marco teórico que sustenta las propuestas diseñadas
- ◇ Fragilidad en el diseño e implementación de diagnóstico de saberes previos
- ◇ Débil concepción de la coherencia y gradualidad que encierra la planificación por unidad didáctica
- ◇ Dificultad para identificar la secuencia de actividades propia de la estrategia de investigación en la sala
- ◇ Dificultad en el planteo y formulación de ejes problematizadores
- ◇ Confusión entre estrategias metodológicas y estrategias didácticas
- ◇ Preeminencia del diálogo con los alumnos como estrategias didáctica en el trabajo de sala
- ◇ Falta de identificación de los objetivos propios de cada actividad de enseñanza
- ◇ Uso acrítico de los materiales de enseñanza
- ◇ Abordaje anecdótico de los Actos Escolares
- ◇ Dificultad para establecer criterios de evaluación específicos del área
- ◇ Falta de coherencia entre los objetivos de enseñanza y los criterios de evaluación propuestos

Las dificultades enunciadas se constituyen en objetos de análisis y reflexión a fin de colaborar a su ajuste y superación. Por ello es que la instancia de asesoramiento didáctico desde el área aparece como un núcleo prioritario ya que permite revertir estas limitaciones a lo largo de los dos períodos de residencia que se realizan en el último año de la carrera.

En este sentido, aparece como una estrategia potente la socialización, dentro del grupo-clase, de las producciones curriculares, su crítica y el señalamiento de las formas de superación de los errores, haciendo de los mismos una oportunidad para el aprendizaje.

DESTINATARIOS

Se identifica como destinatarios de la propuesta a los alumnos de 3° año del profesorado de Educación Inicial del Instituto María Auxiliadora de la ciudad de Bahía Blanca.

RECURSOS

- ◇ Planificaciones del período de residencia
- ◇ Bibliografía específica

BIBLIOGRAFIA

- Alliaud, Andrea: La experiencia escolar de maestros “inexpertos”. Biografías, trayectorias y práctica profesional. En: Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653), N° 34/3, noviembre de 2004.-
- Antúnez, S. y otros (1992): Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula. 8° ed., Ed. Graó, Barcelona.-
- Ballenilla García de Gamarra, Fernando. (1999): Enseñar Investigando. ¿Cómo Formar Profesores desde La Práctica?. Sevilla, Díada Editoras.
- DGCyE, Programa Provincial de Formación Continua: Las nuevas estrategias de formación continua. Material de Capacitación Nuevos Desarrollo de la Capacitación Docente, año 2000.-
- Dirección de Currícula (2002): Educación Inicial. Avenida Eva Perón y Avenida de Mayo. Una experiencia de Desarrollo curricular. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Duhalde, M (1999); La investigación en la escuela. Ed. Novedades Educativas. Bs. As.
- Equipo Pcial de Capacitación Docente: Problemas estratégicos en la enseñanza del área. DGCyE, 2000
- Funes, Alicia G.: Significaciones de la historia enseñada. En: Reseñas de la enseñanza de la Historia, setiembre de 2003, APEHUM, Córdoba, Argentina.-
- Martínez Bonafé; ¿Cómo analizar materiales curriculares?. En: Cuadernos de Pedagogía N° 302
- Ojeda, Mariana – Veiravé, Delfina: El Diseño Curricular, una Práctica Docente. Análisis de las Concepciones Epistemológicas, Pedagógicas, Didácticas y de los Factores Institucionales. En: <http://www.unne.edu.ar/cyt/2001/9-Educacion/>. Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, UNNE, Chaco, Argentina.
- Pagés, J: Las representaciones previas de los estudiantes de maestro de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. En: Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, N° 4, pág. 161- 178

Pcia de Buenos Aires, Dirección de Nivel Inicial; Circular Técnica N° 3, Año 2000

Pcia. de Buenos Aires; Inspectores de Nivel Inicial: Documento de Apoyo, abril '99

Pozuelos Estrada, Francisco (1999); Actividades y Estrategias. En Cuadernos de Pedagogía, N° 279

Svarzman, J (1998); El Taller en Ciencias Sociales. Ed. Novedades Educativas. Bs. As.

Tobío, Omar; Ejes articuladores: algunos problemas implicados en su construcción. En Revista Educación en Ciencias Sociales (UNSAM), Vol 1, N° 3, 1999

Varela, Brisa- Ferro, Lila; Las visiones del conflicto social en el nivel inicial. En Revista educación en Ciencias Sociales (UNSAM), Vol 1, N° 2, 1999

Práctica y residencia: una reflexión desde distintas carreras

Carrió, María
mariacarro@yahoo.com

Duarte, María Dolores
mduarteviguri@hotmail.com

ISFD N° 6 de Neuquén - UNCo

Comenzaremos diciendo que esta ponencia es producto de las reflexiones compartidas entre dos profesoras cuyas preocupaciones profesionales poseen grandes zonas de contacto, pero también algunas significativas diferencias que derivan de la particularidad de las cátedras que tienen a su cargo.

Comentemos primero las coincidencias entre María y María¹, nombres que a modo de convención adoptamos para simplificar su designación:

Ambas poseen una formación de grado común -el profesorado en Letras- y son responsables de una didáctica específica: la de la Lengua y la Literatura. Además se encargan de formar a futuros formadores por lo cual en sus programas deben frecuentemente dar cuenta tanto de contenidos disciplinares que no fueron contemplados durante el cursado de otras asignaturas en sus respectivas carreras como de las estrategias de enseñanza adecuadas para que en su próximo desempeño profesional estos docentes puedan afectar positiva y eficazmente a los alumnos en la apropiación de contenidos. Dicho en otras palabras: ambas deben pensar la enseñanza de la lengua y la literatura considerando muy diferentes dimensiones: las referidas al campo de la formación docente, las propias del campo disciplinar en su complejo entramado, las necesidades y expectativas del alumnado y, al mismo tiempo, las constantes demandas que se producen tanto al interior de las instituciones educativas como en la sociedad referidas a los éxitos y fracasos de la enseñanza de lectura, lengua y literatura. Todas estas dimensiones interactúan en el momento de generar unas ciertas hipótesis de trabajo en el ámbito de la educación superior, al diseñar una planificación, al proponer una jerarquización de contenidos y al decidir sobre la productividad de

determinadas estrategias didácticas en pos de obtener una apropiación crítica y reflexiva de los mismos¹.

Veamos ahora las diferencias, tal como las planteamos anteriormente:

Los alumnos de María están próximos a terminar la carrera de Letras, han recibido una sólida formación en disciplinas lingüísticas y literarias; podría suponerse que "dominan" los contenidos disciplinares a transmitir y solo les resta conocer las formas más adecuadas de llevar a cabo la transposición didáctica; en cambio, María¹ trabaja con un grupo humano al que es preciso formarlo disciplinadamente y, a la vez, brindarle herramientas que les permitan conducir el aprendizaje de sus futuros alumnos. En este caso se trata de alumnos que al mismo tiempo que se apropian de contenidos disciplinares muy complejos provenientes de diversas áreas del conocimiento - lingüística, sociolingüística, pragmática, teóricas literarias, etc.- deben poder establecer formas de trabajo adecuadas para los diferentes grados, deben plantearse el diseño de actividades productivas y de evaluaciones acordes a las posibilidades de los grupos de chicos a su cargo.

Los Alumnos de María, a través de la cátedra que en este caso se denomina "Didáctica Especial y Residencia Docente" se preparan para desempeñarse como profesores del Nivel Medio -recordemos que nuestras provincias permanecen al margen de la Ley Federal de Educación-. Trabajarán básicamente con adolescentes que transitan esta etapa de su formación imaginando para el futuro una nueva instancia de educación en la Universidad o en instituciones terciarias o deseando una salida laboral posible al finalizar estos estudios. En cualquier caso, sus necesidades no pasan por saber para transmitir, sino saber para desempeñarse adecuadamente en lo que elijan.

Los Alumnos de María¹, muy por el contrario, están próximos a egresar de una carrera de pregrado -Profesorado de nivel Primario- que los habilita como formadores. Serán los responsables de alfabetizar a las nuevas generaciones, maestros a los que sociedad y estado les demanda que enseñen a leer y a escribir; es decir, serán los nuevos agentes sobre cuya responsabilidad recaerá la transmisión de complejos saberes de carácter instrumental para la comunicación, la apropiación de otros conocimientos y la

¹ Como plantea Sanjurjo (2002) entendemos "la formación docentes como el proceso a través del cual se produce una apropiación del conocimiento científico y tecnológico de una disciplina específica, la reelaboración de una cultura del trabajo docente y el dominio de competencias docentes específicas".

adecuada inserción en el mundo y la cultura. Sus preocupaciones en este tiempo de “prepararse para”, son muchas y de gran magnitud.

Este superficial análisis de afinidades y contrastes no se justificaría si los Planes de Estudios de nuestras universidades contemplaran la formación de Profesores en Didácticas Especiales para el Nivel Terciario, en nuestro caso, Lengua y Literatura. Ciertamente es que las incumbencias del título “Profesor” habilitan para la práctica profesional en esta instancia de formación de formadores, pero ¿es razonable que así sea?. Pruebas en contrario podremos darlas todos los que en algún momento tuvimos la posibilidad de acceder a una cátedra como la que consideramos. ¡Cuántos nuevos desafíos nos vimos compelidos a resolver!

En principio, admitamos que fue preciso transitar nuevamente el camino de la didáctica, de la cual sabíamos bastante poco. (Quizás lo suficiente como para ayudar a nuestros alumnos en la apropiación de los contenidos propuestos en el currículo de media, pero escasos o inexistentes tratándose de enseñar a enseñar). Pero además, recordemos que los lineamientos curriculares incluyen, por ejemplo, “alfabetización” y “literatura infantil”, contenidos absolutamente desconocidos para nosotros y que ¡debíamos aprenderlos!. Planificar nuestra cátedra, diseñar el trabajo anual o cuatrimestral implicaba revisar nuestros saberes, “ponernos al día” con una bibliografía nueva, capacitarnos como se pudiera. Era preciso develar el pensamiento de Piaget, descubrir o redescubrir a Vigotsky y a Bruner que también pasaba a ser fundamental.... ¿Y qué era eso de la psicogénesis y de las nuevas posturas alfabetizadoras sobre las que tanto se discutía en el ambiente? Por su parte, los familiares autores del barroco español y toda la lírica provenzal que sí dominábamos debíamos reemplazarlos por voces extrañas que integraban un corpus desconocido: ¿Montes, Devetach, Roldán y Mariño eran como los clásicos de esta literatura? ¡Pero también debíamos ocuparnos del folklore que en estos programas aparecía como central!

Interrogantes, apremios y preocupaciones que marcaron el camino recorrido por nuestras Marías. Por María, que desde su Didáctica Especial y Residencia hoy intenta favorecer las prácticas de sus alumnos en función de las incumbencias del título al que aspiran, y por María¹ que acepta recibir “practicantes” en el espacio de la asignatura a

su cargo: “Lengua y su enseñanza”² Un espacio curricular poco frecuente -pero absolutamente legítimo- para que los futuros profesores en letras desarrollen sus primeras prácticas profesionales³.

La especificidad del ámbito, como se dijera anteriormente, está dada porque la propuesta de enseñanza de los alumnos-futuros profesores aparece destinada a alumnos que también serán docentes –maestros de escuela primaria-, y porque el contenido a enseñar del que estos se apropien, será a su vez contenido de enseñanza en el nivel para el que se preparan.

Esta propuesta de formación específica –entonces- abre interrogantes muy interesantes: ¿Cómo opera en el futuro profesor en letras la necesidad de pensarse a sí mismo desde un doble rol de formador de formadores en el momento inicial de su experiencia docente? ¿Qué especificidades entraña una clase en el profesorado con respecto a una de Nivel Medio? ¿Cuáles son las fortalezas de estos alumnos que serán profesores en letras? ¿Cuáles sus necesidades?, entre otros. Pero a las preguntas que giran sobre la figura del practicante pueden agregarse otras centradas en los futuros maestros: ¿Qué probabilidades tengo de aprender con alguien que está aprendiendo ahora mismo lo que enseña? O ¿Me pongo en su lugar dado que pronto estaré yo en igual situación o actúo de la misma manera que me desenvuelvo con la profesora titular? ¿De qué lado me ubico y cómo lo reconozco? Pero estas dudas no son las únicas, preciso es formularlas también desde las previsibles preocupaciones de las Marías: ¿Cuál de las dos “aprueba” el plan de clases? ¿Es posible “acordar” entre ambas, para que los practicantes no deban, además, asumir otro conflicto que implique “obedecer” a los requerimientos diferentes de ambas docentes?

Las preguntas quedan planteadas. Es posible que ayuden a “determinar qué tipos de objetivos son preferibles para desarrollar diferentes conjuntos de metas pedagógicas interrelacionadas” (Giroux, 1990).

² Los currículos de nivel terciario generalmente no incluyen “Literatura y su enseñanza” por lo que los profesores suelen incluir esos contenidos dentro de “Lengua”.

³ Liliana Sanjurjo (2002) valora la residencia de grado por los procesos reflexivos que puede generar por sus características:

a.- como situación compleja y novedosa puede movilizar procesos cognitivos nuevos

b.- se trata de una experiencia supervisada por docentes que tienen como una de sus funciones ayudar a confrontar pensamiento y acción

HILANDO EN FINO

El futuro profesor tiene que pensar cómo interactúan las tres dimensiones que se ponen en juego en el desarrollo de su clase: la conceptual, referida a lo específico del tema seleccionado, los procedimientos adecuados para la apropiación de ese contenido y, finalmente, una tercera dimensión: la pedagógico-didáctica. Es decir, debe reflexionar y decidir sobre diferentes aspectos referidos al proceso de enseñanza y aprendizaje al momento de planificar la clase. Se reconoce que este tramado de saberes y actuaciones opera en todas las instancias educativas; sin embargo, pareciera que cada nivel privilegia una de las dimensiones en desmedro de las otras. Así, la situación con la que habitualmente se encuentra un futuro profesor en letras en el Nivel Medio al momento de pensar sus prácticas tiene que ver con el qué enseñar; lo que está en discusión es el recorte y los alcances de determinado contenido. En las demandas de los futuros maestros, en cambio, la mayor preocupación se centra en la actividad y en las estrategias de intervención adecuadas. Unos preguntan centralmente por los contenidos -¿qué tengo que dar?-, los otros están apremiados por saber “¿qué puedo hacer con los chicos?”. En la situación de práctica posibilitada en el Instituto de Formación Docente -práctica acordada por nuestras Marías-, quien asume la responsabilidad de la clase debe resolver previamente no solo qué enseñar –contenido que en esta situación decidirá el responsable de la cátedra- sino la forma más adecuada de ayudar al futuro formador en la apropiación de ese contenido y, sobre todo, imaginar cómo el mismo podrá ser enseñado a los chicos.

Así, la reflexión epistemológica del practicante debe tener una considerable profundidad dado que el contenido a enseñar, además de evidenciar una necesaria transposición didáctica al momento de ser enseñado a los futuros maestros, sufrirá una nueva transposición cuando se modifique, a su vez, convertido en contenido de enseñanza dentro de la escuela primaria. Pero, además, el propio constructo teórico denominado vigilancia epistemológica deberá ser considerado conjuntamente con el alumno del Instituto de Formación para que ya como maestro no termine consustanciado con un activismo improductivo y sin contenidos claros.

En esta posibilidad concedida por María¹ a María y sus practicantes, la ‘clase’ misma se constituye en objeto de enseñanza en tanto la misma será considerada por los futuros maestros toda vez que elaboren sus propias planificaciones. Y es que desde el comienzo de la carrera los docentes en formación acostumbran desarrollar reflexiones centralmente didácticas, otro nivel de preocupación que vuelve a diferenciar al alumno-maestro de otros que también aprenden Lengua o Literatura. Los futuros maestros – entonces- van desarrollando progresivamente esa función reflexiva de la propia didáctica tal como propone Domingo Contreras (1994) “la didáctica tienen que mirarse a sí misma como parte del fenómeno que estudia, porque la didáctica es parte del entramado de la enseñanza y no una perspectiva externa que analiza y propone prácticas escolares”.

Estas consideraciones aclaran una vez más que el perfil de egresado que dibujan los diferentes diseños curriculares incide en la actuación de los docentes; será en función de las competencias y habilidades que tal documento considere, que el profesor o maestro ejercerá su tarea. Tarea que, en el caso de los practicantes de la cátedra de María implica transitar este doble juego de transposiciones –ambas inevitables y ambas controladas con rigor-; implica pensar su clase de tal forma que ello favorezca la generación de otras clases, de clases a futuro protagonizadas por sus actuales alumnos y que en alguna medida serán deudoras de la suya.

El practicante de la carrera de letras que se acerca al profesorado de Primaria para vivir sus primeras experiencias profesionales se encuentra doblemente exigido: Su actitud deberá manifestarse crítica y reflexiva como la de todo pedagogo, pero además deberá ser de una generosidad tal que pueda ofrecer a otro la propia clase como objeto de estudio. ¡Todo un desafío que bien vale la pena!

Al tomar la decisión de que los futuros profesores en Letras aborden desde la Práctica y la Residencia una práctica compleja como la planteada por nuestras Marías, se favorecerá la apropiación y producción de un específico conocimiento didáctico ya que antes, durante y después de esas instancias de práctica profesional esos alumnos-docentes deberán describir y analizar el conjunto de relaciones que tienen lugar en un contexto institucional determinado: el de la formación docente.

Quizás esta propuesta colabore en el mejoramiento de nuevas y productivas

articulaciones entre el Nivel Primario y el Medio, articulaciones que se declaman permanentemente, pero que nadie atina a resolver. En momentos en que el Documento base para una nueva Ley de Educación reconoce que “...en este nivel (medio) se concentran los mayores problemas educativos actuales y también las mayores carencias de respuestas apropiadas” y que es necesario “un debate igualmente intenso con respecto a las funciones centrales de ese nivel” estos futuros profesores podrán reconocer algunas carencias del nivel Medio evidenciadas en los pregrados y en las instancias de educación superior. Quizá estos futuros profesores al dar sus clases en 1º o 2º año de la escuela media posean más herramientas para plantear articulaciones con los grados terminales de la primaria.

Quizás, eso se espera...

También es saludable que las pre-ocupaciones de María y María¹ comentadas al comienzo de este trabajo se mantengan; mientras tanto, ambas se ocupan de profundizar la construcción de ese espacio abierto conjuntamente y del que aspiran a aprender tanto como desean lo hagan sus propios alumnos. Después de todo, nuestra audiencia sabe muy bien que quien sabe enseñar, también está dispuesto a aprender y que esa tarea quizás sea la más significativa que podamos compartir con nuestros alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

Contreras Domingo, J. : 1994. Enseñanza, currículo y profesorado. Introducción crítica a la didáctica. Akal ediciones. Madrid.

Giroux, H.: 1990. Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós. Barcelona.

Sanjurjo, L.: 2002. La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula. Homo Sapiens. Rosario.

“Hacia una educación de calidad para una educación más justa”. Documento base para la discusión preliminar de una Nueva Ley de Educación Nacional. 2006.

Prácticas de formación docente en la educación superior. Una propuesta innovadora.

Malet, Ana María
amalet@criba.edu.ar

Monetti, Elda
marga@criba.edu.ar

Montano, Andrea
amontanoar@yahoo.com.ar

Universidad Nacional del Sur

PRESENTACIÓN

La implementación de los cambios del currículo de formación docente en las carreras de letras, historia y filosofía del Departamento de Humanidades de la UNS dio lugar a la creación de la materia “Didáctica y Práctica Docente del Nivel Superior”. Esta situación se presentó como un desafío que nos condujo a formular una propuesta en la que se contemplara la Didáctica de Nivel Superior, como campo disciplinar en construcción, y la práctica en dicho nivel; dos ámbitos que si bien se diferencian analíticamente, se retroalimentan mutuamente.

La Didáctica de la Educación Superior se aborda a partir de contribuciones teóricas recientes (década del 90) entre las que se destacan las desarrolladas en espacios académicos latinoamericanos: Brasil, Méjico y nuestro país y es un campo disciplinar de incipiente configuración. Se parte del supuesto de que la disciplina se ocupa de un fenómeno social que es una práctica de la enseñanza específica, con características propias y que pertenece a un “campo disciplinar en construcción”(E. Lucarelli).

Entendemos la Práctica en este nivel como práctica docente, es decir, un hacer que abarca y excede la enseñanza en el aula y que da lugar a intervenciones institucionales singulares, y como práctica de investigación, en tanto ambas prácticas son requeridas institucionalmente.

Este trabajo tiene como objetivo presentar estas prácticas en el espacio de

formación docente para el nivel superior (universitario y no universitario) como una experiencia innovadora.

1. NUESTRA PROPUESTA

Tal como se señaló anteriormente en los nuevos planes de los Profesorados en Letras, Filosofía e Historia del Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur se incorporaron seminarios referidos a la Educación Superior y la cátedra “Didáctica y Práctica Docente en la Educación Superior”, con el objetivo de acreditar para el ejercicio de la docencia en el mencionado nivel.

Constituimos un equipo con experiencia docente en la universidad vinculada con la materia Didáctica General y desde este lugar decidimos trabajar la materia Didáctica y Práctica de Docente en Educación Superior, a partir de los ejes que configuran estas prácticas, como son: la clase en las instituciones de Educación Superior, el currículo como campo problemático e investigación y enseñanza en dicho nivel.

En este sentido, las finalidades que perseguimos a través del trabajo conjunto en el espacio de la materia son:

- Propiciar un espacio de estudio crítico y reflexivo, que permita reconocer y debatir acerca de las prácticas docentes en el nivel superior
- Generar acciones que favorezcan la explicitación de los presupuestos que subyacen a las prácticas clásicas y alternativas en el aula.
- Construir estrategias de enseñanza que consideren los procesos de transmisión, apropiación y producción de conocimientos en el nivel superior.
- Favorecer la apropiación de criterios fundamentados a partir de los cuales los futuros docentes articulen y busquen coherencia entre las construcciones teóricas y las prácticas en el aula.
- Contribuir a la reflexión sistemática a partir de las experiencias concretas en las aulas.
- Vivenciar procesos de investigación educativa y reflexionar acerca de los mismos.

Las prácticas docentes y de investigación en la educación superior son por lo tanto, los procesos vertebradores de la materia y se desarrollan mediante pasantías, observaciones y la elaboración preliminar de una investigación. Las fuentes bibliográficas se trabajan en parte con una propuesta de seminario, que facilita y orienta las lecturas y el debate sobre las mismas.

2. ACERCA DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES

Generalmente, en los planes de formación de profesores, se encuentran materias específicamente orientadas al campo de la Didáctica y a las Prácticas de la Enseñanza, según sea el nivel en el que se aspira para desempeñar la actividad docente. Así es como nos encontramos con propuestas diversas tales como: Didáctica General, Didácticas especiales disciplinares, Didácticas de Educación Inicial, EGB 1 y 2 (Primario), EGB 3 y Polimodal (Media), Superior. Estas materias anteceden a las prácticas de la enseñanza en el Nivel correspondiente.

Son diversas las líneas de investigación que abordan la problemática de la formación docente y de las prácticas de la enseñanza en particular: Edelstein (1995), Davini (1995), Diker y Teriggi(1997), Liston y Zeichner (1993), destacándose en ellas el valor de la socialización profesional recibida en el proceso de formación inicial, entre otros aspectos.

“Las imágenes de la enseñanza, de aula y de lo que es una escuela se adquieren desde temprano en la vida. La docencia es la única profesión que conozco en la que la socialización profesional empieza a los cinco años.” (Eisner, 1998: 22). Los futuros docentes han tenido años para internalizar cuestiones acerca de lo que los maestros hacen y de cómo se trabaja en el aula. Podríamos decir, entonces, que cuando un alumno ingresa al profesorado para iniciar su carrera de formación docente, lleva acumulado un considerable período de socialización en el rol, en el que interioriza modelos de aprendizaje y rutinas escolares, que pueden actualizarse cada vez que éste enfrenta la tarea de enseñar.

Para Diker y Terigi el concepto de práctica docente excede la tarea de enseñanza

ya que es posible “no pisar el aula” y estar, sin embargo, trabajando sobre estas prácticas. Las autoras realizan especificaciones acerca del concepto ampliado de prácticas. En primer lugar consideran que si bien la tarea docente es uno de los ejes principales de la práctica, el concepto alcanza otras dimensiones, identificándose con el conjunto de la realidad educativa. Entendiendo que dicha realidad incluye las prácticas reales y efectivas de los docentes en el aula, afirman que es necesario “incluir la tarea docente en el contexto institucional y social” y definir el término “contexto”, en tanto es lo que determina el trabajo docente y superan de esta forma, la concepción clásica referida a estas prácticas.

A partir de estos supuestos es válido señalar que las reformas generadas en los planes de estudio de los Profesorados en los ‘90, incorporaron la presencia de los alumnos en espacios y tiempos institucionales, además de los estrictamente ligados a la enseñanza. Estos cambios surgen también como consecuencia de las nuevas concepciones acerca de la relación entre teoría y práctica. *“En el terreno no es posible entender la práctica, acceder a la práctica si no se utilizan referencias teóricas para analizar el proceso práctico. De manera simétrica, en el centro, el trabajo no es solamente teórico porque concierne a la actividad profesional práctica... No se puede considerar el trabajo en el campo como una aplicación práctica de la teoría adquirida en el centro, ni tampoco las enseñanzas impartidas en el centro como sistematización simple de lo hecho en el terreno...”* (Ferry, 1997, 90).

Como ocurre con otras prácticas sociales, las prácticas docentes no son ajenas a las características que las definen como altamente compleja. *“Complejidad que deviene, en este caso, del hecho de que se desarrolla en escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto. La multiplicidad de dimensiones que operan en ella y la simultaneidad desde la que éstas se expresan tendrían por efecto que sus resultados sean en gran medida imprevisibles”* (Edelstein, 1995: 17).

La necesidad de implementar el espacio de las prácticas docentes en el Nivel Superior, en la Universidad Nacional del Sur a partir de los requerimientos curriculares de los nuevos planes de estudio de las carreras de los profesorados del Departamento de Humanidades, nos llevó a revisar los múltiples aportes teóricos surgidos de las investigaciones relacionadas con el tema en cuestión, presentados sucintamente en los

párrafos anteriores.

Por este motivo nos encontramos frente al desafío de pensar la inserción de futuros docentes “en formación”, en instituciones en las que el “objeto” *prácticas docentes en el nivel superior* recién comienza a vislumbrarse.

Al momento de pensar estas prácticas, nos enfrentamos con un espacio en construcción: no hay tradiciones instituidas, explícitas desde lo que denominamos “formación docente de grado” para la educación superior pero sí hallamos conceptos, nociones, ideas que están en el discurso de las “prácticas”.

“Todas las nociones nacen a partir de otras que les dan vida, entramando relaciones semánticas a modo de árboles genealógicos...las nociones...nos permiten nombrar nuestras percepciones y construir la realidad en la cual actuamos pensamos y sentimos” (Mancovsky, 2004:36).

¿Por qué reiterar las estructuras ya instituidas en los otros niveles educativos, cuando reconocemos profundas diferencias en las organizaciones institucionales, en los contenidos que se abordan, en los sujetos que enseñan y que aprenden?

¿Por qué no pensar en prácticas de otro tipo? ¿Cuáles son las notas peculiares del objeto de trabajo en la educación superior? ¿La enseñanza hace referencia a la acción de “dar clase” o está acompañada de otras formas tales como tutorías, orientación y construcción colaborativa del diseño y desarrollo de trabajos prácticos, atención de consultas en gabinete, acompañamiento en la implementación de proyectos alternativos, entre otras?

Así fue que como equipo de la materia nos propusimos abordar las prácticas docentes en la educación superior como *pasantías*.

¿Por qué pasantía?

Desde la etimología la noción de pasantía remite a la palabra latina *passus*, que significa tender, extender, abrir, desplegar. Si tenemos en cuenta su uso, hace referencia al ejercicio o función del pasante. Pasante es el que pasa, el que asiste y acompaña al profesor de una facultad en el ejercicio de ella, por ejemplo, pasante de abogado, de médico.

De lo anterior se puede afirmar que en la noción de pasantía está presente la imagen de un sujeto que “domina” una profesión, un hacer, y la del alumno/estudiante que lo acompaña en su práctica.

Lo relacionamos con la noción aportada por Schön quien asigna la denominación de “practicum” o experiencias de formación profesional, a las experiencias formativas cuyo eje central es la práctica de un rol (o tarea profesional) en su ámbito natural de desarrollo.(Schön, 1992). Los saberes profesionales son productos de una práctica social, producidos en el mismo campo laboral. Comprenden un saber tácito que permite resolver determinados problemas aun sin poder explicitar cómo se hace; un saber producto de una reflexión en la acción y por último un saber que surge de una reflexión posterior a la acción.

La pasantía se propone como un camino alternativo para ampliar la mirada que asimila las prácticas docentes con las prácticas del “enseñante”.

3. LA INVESTIGACIÓN COMO PRÁCTICA

La función de la Educación Superior no es solamente la de transmitir conocimientos científicos, tecnológicos y artísticos altamente especializados que apunten a la formación de profesionales sino, que abarca también la construcción de estos conocimientos. Lo que caracteriza a las instituciones educativas de este nivel educativo es el fuerte mandato de realizar actividades de investigación junto con la docencia.¹

Es desde esta óptica que consideramos que la formación docente para la educación superior no se puede realizar sin tener en cuenta también a la investigación como práctica a aprender y/o consolidar.

Ferry (1997: 76-80) sostiene que la enseñanza, las prácticas pedagógicas, en tanto “prácticas” se realizan en relación a teorías, aunque a veces son teorías implícitas. Es a partir de esta perspectiva que propone distintos grados de teorización de la práctica.

¹ Somos conscientes que este mandato que está completamente instalado en la educación superior universitaria también se presenta en la educación superior no universitaria aunque con distinto grado de realización

Uno de esos niveles de teorización es el nivel científico. En este nivel ya no se toman en cuenta las prácticas sino que lo que se busca es avanzar en el saber teórico. Está representado por las ciencias de la educación, su objetivo no es responder a problemas prácticos sino conocer y entender como funciona el sistema educativo y los actores del mismo. El saber que produce ayuda a comprender y explicar el campo de la práctica, permitiendo, por ejemplo, una mejor toma de decisiones en la clase. Se despega del hacer en el campo educativo. El hacer científico, que también es una práctica, está relacionado con la problemática de la investigación, que implica hipotetización, búsqueda de datos, interpretación de los mismos a fin de generar conocimiento nuevo. Así diferencia las formas o maneras de teorización que desarrolla un docente en su práctica docente, de las prácticas propias de la investigación

En esta instancia de formación, consideramos que la investigación incide en al menos tres cuestiones: en primer lugar, en algunos casos, los alumnos recuperan prácticas de investigación disciplinar (en las áreas de letras, historia y filosofía, respectivamente) y, en otros, constituyen sus primeros pasos en la investigación; en segundo lugar, surge la propuesta de incursionar en el campo de la investigación educativa y, finalmente, otra cuestión es analizar cómo lo que se investiga desde lo disciplinar incide en la enseñanza en la educación superior.

Villarroel señala que *“el esquema actual de la enseñanza universitaria ahonda y justifica la brecha entre investigación y docencia. Al concebir a la enseñanza como un proceso de transmisión de información, se la despoja de cualquier posibilidad investigativa...la alternativa de enseñanza que defendemos propugna una docencia con alta exigencia investigativa, en tanto el verdadero dominio de una disciplina no puede lograrse sino a través de la investigación misma...”* (1995:119).

La experiencia que realizamos alrededor de la práctica en investigación partió de la idea de trabajar “un mismo tema todos juntos” y se propició la conformación de un grupo de investigación cuyos miembros fueron los alumnos y los docentes de la cátedra. El fundamento de esta propuesta se encuadró en la necesidad de producción de conocimiento para un área disciplinar de reciente formación como es la Didáctica de la Educación Superior.

Se partió del análisis de los distintos paradigmas que conforman la investigación

en las ciencias sociales a partir del estudio de casos de investigaciones realizadas. A partir de estos casos se identificaron los componentes que debe tener una investigación para conformarse como tal. Después de esta primera etapa se propuso la temática a investigar: “la relación de la enseñanza y la investigación en la educación superior”.

Con la dinámica de un grupo de investigación se definieron los supuestos epistemológicos y se recortó el objeto de la investigación: “la relación entre enseñanza e investigación en la docencia universitaria”, mientras que el problema se definió con la pregunta ¿cómo articulan enseñanza e investigación los docentes que investigan?

Nos preguntamos por las *características* que asume esa relación tomando como universo a los docentes investigadores a cargo de una cátedra de la Universidad Nacional del Sur que investiga. Luego se definieron las dimensiones desde las que se podría mirar al objeto de la investigación, entre ellas: ética, institucional / organizacional, personal / subjetiva, social, didáctica, económica y epistemológica. El grupo grande de alumnos se dividió en subgrupos para investigar distintos aspectos relacionados con la temática a fin de conformar el marco teórico. A modo de ejemplo, la construcción del marco teórico dio lugar a una producción que abarcó las siguientes temáticas:

- Definición de términos tales como enseñanza, cátedra, investigación,
- la historia de la investigación como práctica universitaria,
- la investigación desde el punto de vista normativo,
- las posturas de distintos autores referidas a la temática.

El instrumento de recolección de datos que se decidió utilizar fue una entrevista en profundidad. Se realizaron informes de avance que dieron cuenta del proceso, los cuales se registraron y posteriormente se debatieron a fin de lograr un consenso fundamentado en su elaboración definitiva. Igual tratamiento sufrió la redacción del protocolo de la entrevista.

Con el propósito de vivenciar las instancias de recolección de datos a partir de una entrevista se desarrolló un simulacro de la misma, en el cual se implementó el protocolo previamente elaborado.

Debido a que los tiempos de las prácticas en investigación son extensos y el cursado de la materia tiene lugar en un cuatrimestre, se propuso como cierre de la experiencia con el término de cursado, en primer lugar, la confección en colaboración de un marco teórico final a partir de lo realizado en los pequeños grupos y, en segundo lugar, se solicitó la desgrabación y análisis de las entrevistas llevadas a cabo. Asimismo, se invitó a los alumnos a participar de un trabajo voluntario, durante el próximo cuatrimestre, en el que se sistematizarán los datos de cada una de las entrevistas para construir un sistema de categorías teóricas a fin de elaborar una construcción de teórica que de cuenta del problema planteado.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Consideramos que este trabajo nos permite aproximarnos a una respuesta para la pregunta ¿Por qué no pensar en otro tipo de prácticas en la educación superior?

Lo analizado nos permite reconocer las notas singulares del objeto de trabajo en las prácticas en la educación superior, así como las posibilidades y alternativas que se abren para su tratamiento. No desconocemos que es largo el camino, recién comenzamos sin caminos preestablecidos... “se hace camino al andar”.

BIBLIOGRAFÍA

Barbier J. M. y Galatanu, O. (2000) “La singularidad de las acciones: Algunas herramientas de análisis”, en: Barbier, J. M. (dir.) *L'analyse de la singularité de l'action*. Paris. PUF.

Barbier, Jean Marie (1996) “Análisis de las prácticas: temas conceptuales”, en: Blanchard Laville, C. y Fablet, D. (coord) *L'Analyse des pratiques professionnelles*. Paris. L' Harmattan.

(2000) *Relación establecida, sentido construido, significación dada*, en: Barbier J. M.y Galatanu (Comp.) *Signification, sens, formation*. Paris. P.U.F.

(2005) Notas tomadas durante el Seminario de doctorado: “*El Análisis de la Formación: saberes, acciones e identidades*”, dictado por J.M.Barbier, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

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

- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires. Paidós.
- Edelstein, G. (1995) *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires. Kapelusz.
- Eisner, E. (1998) *Cognición y curriculum*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Enciclopedia ilustrada de la lengua castellana*. Tomo III. Editorial Sopena Argentina, 1949.
- Ferry, G. (1997), *Pedagogía de la formación*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- Liston D. P. y Zeichner K. (1993) *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid. Morata.
- Mancovsky, V. (2004) “La des-naturalización de la presencia permanente de los juicios de valor en el discurso del maestro”. *Revista del IICE*. Año XII. N°22. Junio 2004. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Schön, D. (1992), *La formación de profesionales reflexivos*, Madrid, Paidós.
- Villaruel, C. (1995) “La enseñanza universitaria: de la transmisión del saber a la construcción del conocimiento”. *Educación Superior y sociedad*. Vol.6. N° 1. CRESAL-UNESCO.