

La formación docente universitaria de la carrera de Profesorado en la Escuela de Ciencias de la Educación. FFYH UNC. Andamiajes propuestos y sentidos otorgados

The university teacher education in the Teacher career at the School of
Education Sciences. FFYH UNC. Proposed scaffolding and adopted
meanings

Natalia González*
Lucía Beltramino

Resumen

Esta ponencia pretende mostrar los avances del proyecto *Andamiajes Cognitivos y Metacognitivos en la formación pedagógica universitaria. El caso de los estudiantes que cursan la carrera de Profesorado en la Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.*

Continuando con la temática de las investigaciones dirigidas por la Lic. Cecilia Ziporovich desde 1995, junto a un equipo de docentes investigadores de la UNC, en esta nueva etapa investigativa se pretendió aportar reflexiones para repensar los préstamos de conciencia, andamiajes cognitivos y metacognitivos que los profesores realizan a los estudiantes- futuros docentes. Nos propusimos identificar qué andamiajes proponen los docentes e interpretar las significaciones que los estudiantes parecen asignar a los mismos.

La metodología de dicha investigación fue cualitativa de tipo exploratoria y descriptiva. Abarcó como universo, a docentes y estudiantes de un módulo de la carrera del profesorado en Filosofía, Historia, Letras, Psicología, Matemática y

* Licenciadas y Profesoras de la Universidad Nacional de Córdoba. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Escuela de Ciencias de la Educación. CE: nataliagonzalez70@hotmail.com; luciabeltramino@gmail.com

Física que dicta la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC. Se trabajó con datos provenientes de distintas fuentes para favorecer la triangulación de los mismos. Se utilizaron las siguientes técnicas:

- Cuestionario autoaplicado por los estudiantes: se tomaron y procesaron 83 cuestionarios
- Entrevistas en profundidad a docentes
- Análisis del programa de un módulo del plan de la Carrera del Profesorado.
- Análisis de consignas de evaluaciones y trabajos prácticos.

Aprendizaje – Inclusión – Enseñanza - Andamiajes-
Formación pedagógica

This paper intends to show progress made in the “Cognitive and Metacognitive Scaffoldings project in the university pedagogical education: The case of students who are studying at the Faculty of Education in the School of Education Sciences FFYH. UNC.”

The research work continued to deal with the subject of the inquiry conducted by Lic. Cecilia Ziperovich since 1995, with the collaboration of a team of research professors from the UNC. At this new investigative stage the aim of the study was to contribute some reflections intended to help rethink the loans of conscience, and the cognitive and metacognitive scaffoldings that the teaching staff transfers to the students—who are future teachers. We set out to identify which scaffoldings the teachers propose and interpret the meanings that the students seem to assign to them.

The methodology of this investigation was qualitative of an exploratory and descriptive type. It encompassed, as its universe, teachers and students of a module of the teaching career in Philosophy, History, Literature, Psychology, Mathematics and Physics taught by the School of Education Sciences of the Faculty of Philosophy and the Humanities of the UNC. We worked with data from

different sources to favor the triangulation of them. The following techniques were used:

- Questionnaire self-applied by the students: 83 questionnaires were taken and processed
- In-depth interviews with teachers
- Analysis of the program of a module of the career plan for teachers.
- Analysis of exercises of evaluations and practical works.

Learning – Inclusion – Teaching – Scaffoldings –
Pedagogical training

Aportes para contextualizar la problemática objeto de investigación

Hoy asistimos a un contexto de profundos cambios impulsados desde las políticas públicas, que orientan sus acciones a favorecer procesos de inclusión educativa, las cuales han permitido en conjunto con otras políticas como la extensión de la obligatoriedad educativa, la expansión del sistema universitario nacional, la asignación universal por hijo, sistemas de becas y la Ley de Financiamiento Educativo; garantizar el derecho social a la educación. Todas estas acciones se entretajan en la vida universitaria favoreciendo el ingreso en este nivel de enseñanza a sectores excluidos históricamente.

En este contexto sostenemos como hipótesis que la inclusión en la universidad fue impulsada, en parte, por la creación de nuevas universidades en lugares geográficos donde estas no estaban presentes, acercando así los estudios superiores a los sectores populares que por la imposibilidad material de trasladarse a los grandes centros urbanos donde tradicionalmente había universidades, quedaban fuera de este nivel educativo. Esta política y las anteriormente mencionadas favorecieron el ingreso de nuevos sectores a la universidad, otorgando la posibilidad en palabras de Rinesi (2012) de pensar la universidad como derecho universal.

En este sentido, se redefine la idea de inclusión considerando la posibilidad de ingreso, permanencia y egreso de los/as estudiantes, pero fundamentalmente

poniendo en el centro de los debates los procesos de aprendizaje.

Considerando la inclusión desde esta perspectiva, es importante preguntarnos si se redefinen las prácticas pedagógicas universitarias para favorecer los procesos de aprendizaje como parte fundamental del derecho a la educación. De lo enunciado, surge el interés por indagar acerca de los andamiajes cognitivos y metacognitivos que los/as docentes proponen en términos de intercambios intersubjetivos con los/as estudiantes.

Consideramos que la riqueza de indagar en esta problemática, más que en encontrar respuestas, se centra en la apertura de espacios de debate a partir de los cuales puedan favorecerse procesos de reflexión crítica de las prácticas docentes, con la intencionalidad explícita de construir propuestas superadoras. Partimos de la certeza de que si no incorporamos en la agenda de discusión universitaria el debate pedagógico de cómo logramos que los estudiantes reales que tenemos en las aulas puedan aprender, como enuncia Tedesco, “Exagerando los términos del problema, podríamos decir que estamos brindando la oportunidad de que estos jóvenes fracasen” (2011, p. 32). Solo abrirles las puertas de la universidad permitiendo que ingresen sin reflexionar sobre las prácticas de enseñanzas allí instituidas históricamente, pensadas para un sujeto de aprendizaje diferente, no se constituye en condiciones que favorezcan una real inclusión.

Delimitación del objeto de estudio y aproximación al marco teórico

Los procesos investigativos que enmarcan este proyecto se han fundamentado en la triangulación de categorías conceptuales delimitadas en la teoría sociocultural del aprendizaje y la pedagogía crítica.

La teoría Socio-histórico-cultural del Aprendizaje del soviético Lev S. Vygotsky nos permitió comprender que el aprendizaje es un proceso por medio del cual el que aprende se apropia de la cultura en la mediación social. Dicha teoría, entiende que el aprendizaje consiste en la apropiación progresiva de los instrumentos mediadores que se encuentran en la cultura, a los cuales se accede por medio de la interacción y la

comunicación. Dichos instrumentos pueden ser materiales o simbólicos. Los primeros modifican al medio mientras que los segundos, los signos, modifican al sujeto que los utiliza: le permiten la comunicación con otros; pensar la realidad; planificar su acción en ella y pensarse a sí mismo.

El autor referido, concibe a la enseñanza como la puerta de entrada al conocimiento y al pensamiento reflexivo, donde el educador potencia el desarrollo cognitivo y metacognitivo de los aprendices, mediando la apropiación en el aprendizaje con “préstamos” de conciencia, es decir, apoyando y guiando el aprendizaje del estudiante hasta que el mismo pueda resolver autónomamente. Una vez que el sujeto puede pensar en base a los conocimientos que aprendió, podrá utilizar autónomamente el conocimiento, habrá interiorizado el instrumento mediador simbólico, tendrá conciencia no sólo del conocimiento sino también de la actividad de la mente a través de la cual construyó ese saber.

Uno de los aportes más importantes de esta teoría para la enseñanza, es el concepto de Zona de Desarrollo Próximo¹. Vygostky redefine la relación entre instrucción y desarrollo al considerar que la instrucción debe preceder al desarrollo potenciando las capacidades del sujeto. Este concepto (ZDP) se define como la diferencia entre la Zona de Desarrollo Real: identificada por la posibilidad del sujeto de utilizar en forma autónoma un conocimiento, y la Zona de Desarrollo Potencial: como aquello que el sujeto puede realizar con la ayuda de un adulto o de un par avanzado. El desafío para la enseñanza es la creación de constantes ZDP, para avanzar tanto en acumulaciones de conocimiento como fundamentalmente en saltos cualitativos promoviéndole aprendizajes de conceptos y modos de pensarlos.

La noción de ZDP se relaciona con la noción de andamiaje de Bruner. La categoría de andamiaje se inscribe en la teoría sociohistórica y consiste en una estructura de sostenimiento de las prácticas de aprendizaje que permite que el estudiante se involucre en actividades y tareas que están por encima de sus capacidades y competencias individuales, pero en las que podrá desempeñarse gracias al soporte o *andamiaje* del docente o sujeto más experto (Bruner 1988, 1997).

¹ ZDP Zona de Desarrollo Próximo.

El andamiaje se caracteriza por una asimetría fundacional, en la cual el estudiante es dependiente en sus inicios, del docente en relación a sus posibilidades cognitivas. Sin embargo, la dinámica del proceso de aprendizaje andamiado se produce en el marco de una trayectoria que se orienta hacia la autonomía, en un progresivo proceso de desandamiaje. Este último, se configura entonces a partir de la conquista de autonomía por parte del estudiante y su paulatino alejamiento del docente.

Una propuesta educativa que intencionalmente forma un sujeto de aprendizaje autónomo implica “enseñar a pensar y enseñar sobre el pensar” desarrollando en los/las estudiantes procesos de razonamiento en los que pueda tomar conciencia de sus propios procesos de aprendizaje (metacognición). Tomando los aportes de Monereo (1994) afirmamos que metacognición es el conocimiento sobre el conocimiento. El carácter de “meta” puede aplicarse al reconocimiento de cuánto se puede recordar si se regulan conscientemente los procesos de pensamiento que intervienen en el aprendizaje. Es decir, la posibilidad de pensar sobre el pensar.

El recorrido teórico realizado muestra entonces que, se habla del aprendizaje como un proceso complejo, cuya definición rebasa el plano de lo cognitivo, involucrando otras dimensiones tales como la afectiva, la social, la histórica y cultural. Pero fundamentalmente los actores comunican y negocian saberes en contextos históricos, culturales, institucionales específicos, en los que el docente como mediador es central a la hora de favorecer u obstaculizar los procesos de aprendizaje y pensamiento.

En este proceso investigativo intereso profundizar, describir los préstamos de conciencia, andamiajes cognitivos y metacognitivos que los/as docentes realizan a los/as estudiantes universitarios focalizando en la dimensión cognitiva y en las relaciones intersubjetivas que se producen en este contexto de políticas educativas inclusivas.

Aproximaciones a la voz de los/las estudiantes – futuros/as docentes

La lectura interpretativa y la sistematización de los datos arrojados por los

cuestionarios a estudiantes, permitió acercarnos a las significaciones que éstos/as parecen otorgarles a las intervenciones pedagógicas de los/as docentes.

En primer lugar, podríamos decir que los/as estudiantes reconocen que las clases teóricas caracterizadas por exposiciones orales de los/as docentes, los ayuda a la comprensión de los contenidos. Desde esta última significación, podrían ser consideradas como andamiajes. De este modo, reconocen que la clase ayuda a entender temas, conceptos, bibliografía, pero sin embargo, algunas de estas les resultan de más interés que otras. Esto dependería, según los datos analizados, del tema abordado, de la dinámica de la clase, de las interacciones propuestas por el docente y de la posibilidad de relacionar el tema con la realidad y ejemplos prácticos, a su vez, orientarían acerca de cuáles son los temas sujetos a evaluación. Esto se completa con las observaciones de clases realizadas por el equipo donde se registraron exposiciones orales en las que los/as docentes relacionan autores y explican los conceptos centrales de la bibliografía.

El 50% de los/as estudiantes afirman que luego de asistir a clases y leer la bibliografía no siguen necesitando el apoyo del profesor, podríamos pensar, que el andamiaje del docente luego de este proceso podría ser retirado ya que el estudiante habría logrado autonomía para aprender. Sin embargo, el 50% restante afirma que siempre es necesario el apoyo del profesor.

Los/as estudiantes reconocen como los andamiajes más importantes, que facilitan el proceso de aprendizaje, como ya fue mencionado, son las explicaciones orales del profesor. Solo un 10% de los encuestados reconocen como andamiaje el programa de la asignatura y las consignas de trabajo propuestas por los docentes.

Expresan que, si no comprenden lo desarrollado en las clases, la mayoría le pregunta a un compañero o busca comprender desde la bibliografía. Lo cual nos permite pensar que un par más avanzado o bien la bibliografía pueden constituir préstamos intersubjetivos, potenciales en la creación de Zonas de Desarrollo Próximo.

Finalmente, es importante destacar que un porcentaje relevante de estudiantes responden que consideran que lo propuesto por los docentes les sirve para pensar

sobre sus futuras prácticas profesionales. En este punto, queda por indagar si es intencionalmente planificado por los/las docentes generar este doble aprendizaje, que va más allá del contenido del campo de conocimiento objeto de transmisión o sólo queda en intuiciones de los estudiantes el reconocimiento de indicios en las propuestas pedagógicas que podrían aportar a su formación docente.

Aproximaciones a la voz de los/las docentes

Otra fuente de datos proviene de las entrevistas semiestructuradas realizadas a los/as docentes. La lectura interpretativa de dichos datos nos permitió acercarnos a conocer los andamiajes que estos ofrecen a los/as estudiantes y si son conscientes de dichos préstamos.

En primera instancia es importante destacar, algunas características del módulo con el cual se trabajó. El mismo es el primero que los/as estudiantes del profesorado deben cursar y en este confluyen diversas cátedras y conocimientos de diferentes campos disciplinares: pedagógico, sociológico, político e histórico. Para los docentes del mismo éste se constituye en una carga anexa a su rol docente en la carrera de Ciencias de la Educación.

Al indagar sobre que se proponen los profesores que aprendan los estudiantes futuros docentes nos encontramos con que esperan que estos comiencen a comprender, conocer al sistema educativo como objeto de estudio y tengan una aproximación a las problemáticas macro y micro del sistema.

En palabras de un docente:

Esta es una formación inicial y más teórica... digamos... para mí la expectativa es que los estudiantes tengan una idea, un mapa de cuál es el territorio en el cual se va a desarrollar su práctica. Ese territorio es el sistema de la escuela con lo que eso significa de complejo en la medida que es un territorio que se ha construido históricamente que tiene conflictos, tiene actores, pero que tengan una idea de ese terreno es la intención que no sé si se cumple o cuando se cumple...

Estos mencionan que la heterogeneidad de formación que tienen los docentes a cargo del módulo y a su vez, la diversidad de estudiantes con los que trabajan, complejiza la tarea de enseñanza.

Tenés gente con una diversidad, gente digo estudiantes ... con una diversidad muy amplia no solamente del campo disciplinar del cual proviene, sino en edades; tenemos estudiantes que yo de escucharlos y de verlos me doy cuenta que tienen experiencias en el sistema educativo, que ya están en la escuela y que esto le sirve para legitimar el lugar. Y tenés el chico que, bueno, no sabe bien que va a ser cuando se reciba entonces por las dudas empieza a prepararse en la docencia y para tener una herramienta de trabajo más. Diversidad de edades, de intereses, de inquietudes

En concordancia con lo mencionado, en relación a las modalidades de aprender de los/as estudiantes coinciden en que estas son diversas de acuerdo al área de formación original, es decir, reconocen diferentes modalidades de aprender de acuerdo a la carrera de origen de los/as estudiantes:

Las modalidades son diversificadas cada uno con la disciplina, filosofía, letras son más analíticos, más críticos, interrogadores. Famaf² más estructurados se afianzan en esquemas recurren a estrategias no sé si de comprensión sino que quieren captar los conceptos, que para los de historia y de letras son más conocidos. Los de psicología están más vinculados con evaluaciones múltiple Choice y les cuesta definir y son los que más cuesta para motivarlos a aprender de otra manera.

Sin bien, los/as profesores señalan las diferentes formas de aprender reconocen que la masividad que caracteriza a este módulo impide reconocer claramente las modalidades de aprender.

Yo te mentiría si te diría que tiene una modalidad más memorística o trabajan con problemas.... Pero en el contexto de 300 estudiantes yo no

² Facultad de, Matemática, Astronomía y Física.

puedo llegar a explorar las comprensiones de todos, por ahí trato de seguir las intervenciones individuales que expresan alguna dificultad, para profundizar... suponiendo que es común a un conjunto, pero es difícil decirlo.

En este contexto de masividad estudiantil y de diferentes trayectorias formativas de los docentes, estos reconocen, que utilizan diversas estrategias para potenciar el aprendizaje. Mencionan que recurren en las clases teóricas a explicaciones que permitan conocer que dicen los autores. A su vez, incorporan casos, ejemplos de la realidad para acercarlos al objeto de conocimiento escuela. En este decir de los docentes hay un punto de encuentro con lo expresado por los/las estudiantes en los cuestionarios suministrados.

En las tutorías (incorporadas en el cursado de este módulo) los docentes reconocen que el “ida y vuelta” es decir la intervención del estudiante y la del docente se constituye en una estrategia para potenciar el aprendizaje y el pensamiento.

Otra estrategia para reforzar el aprendizaje, sería el programa que otorga sentido de unidad al módulo, y algunos estudiantes, no todos, lo utilizarían como tal.

En el contexto de la masividad del módulo hay cosas que uno las infiere por las caras... concretamente. Digamos, hay saberes que uno va transmitiendo que uno desearía por ahí hacer partes en la clase o trabajar con subgrupos para relevar lo que van comprendiendo verdaderamente, pero no hay lugar para hacer parates, ni para los subgrupos, ni tiempo más allá de las dos horas que tenés en ese momento para trabajar un bloque.

En relación a lo expresado por los/as docentes en las entrevistas podríamos decir, que parecen andamiar el aprendizaje de los/as estudiantes recurriendo a diversas estrategias, sin embargo, nos preguntamos si estos son planificados por los docentes.

En este apartado de la ponencia, interesa mostrar el análisis de documentos para ampliar la comprensión de la propuesta pedagógica de estos docentes. Uno de los que

fue analizado en la investigación fue el programa del módulo. En la fundamentación de dicho documento se explicitan las razones por las cuales es importante que el futuro docente conozca los desafíos de la educación en la sociedad contemporánea, los problemas del sistema educativo y las instituciones. Como actividad cognitiva central para los estudiantes el documento propone generar aproximaciones a los aportes teóricos de diferentes disciplinas generando condiciones de pensamiento que permitan la reflexión en escenarios complejos comprendiendo las prácticas educativas en su devenir histórico.

Se analizan y justifican los tres núcleos temáticos que se abordarán en el cursado: primer núcleo: Escuela y sistema educativo; segundo núcleo: El sistema educativo argentino; tercer núcleo: La institución escolar y los sujetos. Los tres núcleos temáticos muestran la intencionalidad de seguir una lógica que va de lo macro a lo micro.

El equipo docente ofrece horarios para la atención de estudiantes, lo que puede entenderse como ofrecimiento y disponibilidad para establecer zonas de acompañamiento en el estudio, para promover más a futuro su autonomía.

Otros documentos analizados fueron las consignas de actividades de los trabajos prácticos y evaluaciones parciales que proporcionaron los docentes al equipo de investigación. En dichas consignas se solicita a los/as estudiantes que expliquen algunas cuestiones centrales de la bibliografía en relación al contexto actual, que ensayen reflexiones y/o ejemplifiquen.

Podemos decir entonces, que las consignas propuestas por los docentes buscan promover actividades cognitivas reflexivas. Son propuestas que solicitan pensamiento, organización de procedimientos y variados procesos como lectura, análisis, selección, interrogarse, posicionarse, entre otros. Queda por indagar si estos procesos cognitivos demandados a los/as estudiantes, forman parte de manera explícita en las propuestas pedagógicas que diseñan los profesores, o quedan librados a hazañas intelectuales individuales producto de las biografías de aprendizaje previas de los sujetos que transitan la formación docente universitaria.

Consideraciones finales

En función del problema que orientó esta indagación, que buscaba identificar los andamiajes que proponen los/as docentes e interpretar las significaciones que los/as estudiantes-futuros docentes les asignan a los mismos; y desde la lectura y sistematización de los datos empíricos obtenidos desde diversas fuentes; se logró construir las siguientes aproximaciones.

Los/as docentes a cargo del módulo se ocupan principalmente del dictado de clases magistrales consideradas como un método de enseñanza centrado básicamente en el docente y en la transmisión de conocimientos. Se trata de una exposición continua de un conferenciante. La clase magistral es sin duda una técnica pedagógica muy utilizada en la formación universitaria y se asemeja a una conferencia, ya que ambas se realizan por medio de la oralidad, delante de un público numeroso, el anunciador es quien regula el discurso que es fundamentalmente monologado y la intención de los dos tipos de discursos es hacer comprender ciertos contenidos e interesar al auditorio. La argumentación y explicación son los componentes principales de este tipo de discursos.

En las encuestas los/as estudiantes reconocen que estas explicaciones orales les sirven para comprender los conceptos y la bibliografía, es decir, que la clase del docente se constituiría en un andamio para aprender. Podríamos pensar que intuitivamente los estudiantes reconocen los préstamos de conciencia de los profesores en este caso.

Sin embargo, en relación a esta forma de pensar la enseñanza Carlino (2005) sostiene que como profesores ubicamos a los/as estudiantes en la tarea de escuchar nuestras explicaciones, tomar apuntes y leer la bibliografía que sugerimos, tareas de las cuales no nos ocupamos. Ese esquema es al cual estamos acostumbrados y así ubicamos y el mismo estudiante se ubica en receptor de los conocimientos que los/as docentes transmitimos, cuestiones que pudimos observar a través de lo que estudiantes plantean en el cuestionario suministrado.

La autora mencionada nos alerta acerca de que él que más aprende en esta

configuración de la enseñanza es el docente, ya que realiza la mayor actividad cognitiva al preparar la clase, investigar, pensar relaciones entre autores y conceptos, pensar ejemplos, buscar recursos, entre otras acciones. En este sentido afirma Carlino

Resulta problemático que los docentes, con frecuencia planifiquen las clases previendo centralmente lo que harán (dirán) ellos mismos en su exposición, cuando podría ser más fructífero para el aprendizaje de los alumnos que también planificaran tareas para que realicen los estudiantes a fin de aprender los temas de la materia. (2005, p. 11)

Por otra parte, es importante destacar que la masividad que caracteriza a este módulo podría ser una de las causas por las cuales los docentes planifican clases del tipo de las mencionadas. Las mismas según lo expresado por los docentes y lo observado, no pueden desarrollarse como espacios de intercambios ya que los cursos tienen aproximadamente 200 estudiantes en aulas muy grandes y tampoco pueden solicitar trabajos grupales ya que las aulas tienen bancos fijos. Al pensar en los andamiajes que los/as docentes brindan, resulta necesario hacer referencia a dimensiones estructurales que impactan en los procesos de enseñanza y en los de aprendizaje como las mencionadas. Es posible que estas condiciones impidan en parte que se logren espacios de intercambios cognitivos.

Afirma Carlino (2005)

Aprender en la universidad no es un logro garantizado. Depende de las interacciones entre alumnos, docentes e instituciones. Depende de lo que haga el aprendiz, pero también depende de las condiciones que ofrecemos los docentes (y las que nos brindan las instituciones) para que el primero ponga en marcha su actividad cognitiva. (p. 10)

De acuerdo a lo analizado hasta aquí podríamos plantear que habría una tensión entre lo solicitado por los/as docentes en las actividades, la realidad de masividad que caracteriza a este módulo y las propuestas desarrolladas en clase. Al menos en los datos obtenidos, podría pensarse que no hay una planificación consiente de andamiajes y retiro gradual de los mismos en el sentido que teóricamente lo

proponen distintos autores del enfoque sociocultural del aprendizaje.

Lo hasta aquí expuesto no pretende agotar la indagación, sino que tiene la intención de mostrar algunos avances realizados. Dichos hallazgos, podrían constituirse en aportes para generar espacios de discusión sobre temáticas pedagógicas centrales en la formación docente universitaria, tales como:

- Los dispositivos de enseñanza que se emplean en la Universidad parecen proponer modos tradicionales de abordaje de los conocimientos, centrados en la transmisión de conocimientos por parte del docente, descuidando enseñar los procesos de pensamiento y construcciones discursivas de cada campo de saberes.
- Las intervenciones centradas en el profesor, los conocimientos disciplinarios y los textos, opacándose la enseñanza de los procesos psicológicos mediante los cuales los sujetos del aprendizaje aprenden procesos que permiten, entre otros, establecer relaciones entre la teoría y la práctica, utilizar los saberes para construir un plan de acción y evaluar su realización; reflexionar sobre los propios conocimientos; reconocer distintos posicionamientos, asumir los propios. Cuestiones importantes para las prácticas profesionales.
- Encontramos que es poco reconocido en la docencia universitaria, el estudiante como un sujeto del aprendizaje;
- Cuando se piensa en el aprendizaje parece haber una tendencia a basarse en un sujeto ideal. Por lo que la preocupación por el aprender tiende a ser un enunciado expresado en términos de “deseo” y con marcado carácter declamatorio tal como puede verse en los planes de estudios y programas. Vemos que los profesores ponen en marcha en sus propuestas pedagógicas, representaciones sobre el aprendizaje en los estudiantes, concepciones y prácticas instituidas, que se caracterizan por ser implícitas, o sea, que no son objeto de reflexión por parte de la propia institución, los estudiantes y los docentes.
- El desarrollo del pensamiento de orden superior en la universidad se constituye en un mandato explícito en la propuesta curricular y en los programas de estudio, pero no podemos referir -al menos en los datos

obtenidos-a suficientes prácticas que muestren en forma organizada un proyecto pedagógico para su desarrollo.

A las preocupaciones planteadas, hoy debemos agregar que los docentes se encuentran ante un nuevo sujeto del aprendizaje, un sujeto que presenta nuevas configuraciones identitarias, nuevas subjetividades y diversas trayectorias educativas, que demandan propuestas de trabajo diferentes a las que usualmente existen al interior de las aulas universitarias. Frente a las dificultades que pueden presentar los contenidos a enseñar, en general los docentes universitarios remiten a explicarlas por, lo que podríamos denominar, las matrices de aprendizaje de los estudiantes, sus trayectorias educativas previas y por las características propias del campo de conocimiento en cada materia. En este contexto, el docente parece no considerarse como mediador entre el conocimiento y el desarrollo de posibilidades cognitivas del estudiante, tampoco parece poner en juego nuevas propuestas para abordar el tratamiento del contenido. Entendemos que las concepciones de los docentes funcionan a nivel implícito, y que por lo tanto en pocos casos, son objeto de discusiones o debates en las negociaciones que se realizan al interior de los equipos docentes.

Consideramos como tarea central: repensar la formación pedagógica en las universidades para favorecer la elaboración de propuestas que, partiendo del plano de la intervención docente, se orienten a favorecer aprendizajes genuinos en todos los sujetos.

Bibliografía

Bruner, J. (1988) *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa editorial.

Bruner, J. (1997) *La educación puerta de la cultura*. Editorial Visor.

Carlino P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica Buenos Aires.

Monereo, C. (1994): *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Grao.

Rinesi, E. (2012) *¿Cuáles son las posibilidades reales de producir una interacción transformadora entre Universidad y Sociedad?* IEC Institutos de Estudios y Capacitación. Buenos Aires.

Tedesco, J. C. (2012) Universidad y derechos humanos: ampliar la agenda. En **Perceval, M. C.** (coord.) *Derechos humanos y universidades*. Buenos Aires: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. Secretaría de Derechos Humanos. Primera edición.

Vygotsky L. (Original 1934, re-edición 1992) *Pensamiento y lenguaje*. Fausto.

Vygotsky, L. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

Ziperovich, C. (2010) *Aprendizajes. Aportes para pensar pedagógicamente su complejidad*. Córdoba: Editorial Brujas.