

Planificar, enseñar, aprender y evaluar en educación superior

**Nuevos entornos integrados de aprendizajes.
De la presencialidad a la virtualidad**

**Horacio Ademar Ferreyra y
Marta Alicia Tenutto Soldevilla (comp.)**

Planificar, enseñar, aprender y evaluar en educación superior

**Nuevos entornos integrados de aprendizajes.
De la presencialidad a la virtualidad**

N
noveduc

Planificar, enseñar, aprender y evaluar en educación superior / Laura Cecilia Bono... [et al.]; compilado por Marta Alicia Tenutto; Horacio Ademar Ferreyra. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2021.
Libro digital, PDF - (Universidad; 26)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-538-808-6

1. Educación Superior. 2. Medios de Enseñanza. I. Bono, Laura Cecilia.
II. Tenutto, Marta Alicia, comp. III. Ferreyra, Horacio Ademar, comp.
CDD 378.1

Colección Universidad

Coordinación editorial: *Daniel Kaplan*

Corrección de estilo: *Liliana Szwarczer*

Diseño de cubierta: *Pablo Gastón Taborda*

Ilustración de cubierta: *es.123rf.com/profile_marigold88*

Diagramación: *Patricia Leguizamón*

Imágenes del interior: *es.123rf.com y material enviado por los autores*

Los editores adhieren al enfoque que sostiene la necesidad de revisar y ajustar el lenguaje para evitar un uso sexista que invisibiliza tanto a las mujeres como a otros géneros. No obstante, a los fines de hacer más amable la lectura, dejan constancia de que, hasta encontrar una forma más satisfactoria, utilizarán el masculino para los plurales y para generalizar profesiones y ocupaciones, así como en todo otro caso que el texto lo requiera.

1ª edición impresa, febrero de 2021

1ª edición digital, marzo de 2021

noveduc libros

© del Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico S.R.L.

Av. Corrientes 4345 (C1195AAC) Buenos Aires - Argentina

Tel.: (54 11) 5278-2200

E-mail: contacto@noveduc.com

www.noveduc.com

ISBN 978-987-538-808-6

Queda hecho el depósito que establece la Ley 11.723

No se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las leyes 11.723 y 25.446.

HORACIO ADEMAR FERREYRA (comp.). Doctor en Educación. Licenciado en Ciencias de la Educación con Especialidad en Planeamiento, Organización y Supervisión Educativa (UCC). Magíster en Educación para la Formación Profesional (ITEC). Especialista en Currículo y Prácticas en Contexto (FLACSO). Posdoctorado en Ciencias Sociales (CEA-UNC-Argentina y UAMx- México). Realizó estancias de investigación (UCM y UO, España). Docente e investigador por concurso (UCC y la UNVM). Profesor Invitado de la USTA-Colombia, ITEC Guadalajara México, UNIVA (México). Director del Doctorado en Educación y del Equipo de Investigación de Educación Secundaria de la Facultad de Educación UCC (Unidad Asociada CONICET). Subsecretario de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, Ministerio de Educación, Córdoba. Argentina. Miembro (*fellow*) y promotor de la CÁTEDRA UNESCO/ICDE) Movimiento Educativo para América Latina. TEC de Monterrey, México.

MARTA ALICIA TENUTTO SOLDEVILLA (comp.). Doctora en Educación (UNTREF, UNLa y UNSAM). Magíster en Educación con Especialización en Gestión Educativa (Universidad de San Andrés). Especialista en Psicología Educativa con Orientación en Docencia (Colegio de Psicólogos de la provincia de Buenos Aires). Especialista en Educación (Universidad de San Andrés). Licenciada en Psicología (UBA). Licenciada en Ciencias de la Educación con Especialización en Psicopedagogía y profesora de Ciencias de la Educación (UNIMORON). Profesora para la Enseñanza Primaria (Instituto M. Mazzarello). Coordinadora de www.nuestraldea.com. Investigadora. Asesora Pedagógica. Consultora. Jurado y directora de tesis de licenciatura, especializaciones, maestría y doctorado. Expositora en más de 60 congresos nacionales e internacionales. Participó en la elaboración de Diseños curriculares y materiales para docentes. Integrante de la comisión editorial y de evaluación de revistas nacionales e internacionales (Chile, México). Posee 40 años en la docencia. Se especializa en evaluación. Directora y docente en cursos de grado, posgrado y formación continua en Argentina, Uruguay y México. Autora de libros y capítulos. Miembro (*fellow*) y promotor de la CÁTEDRA UNESCO/ICDE) Movimiento Educativo para América Latina. TEC de Monterrey, México. Miembro del equipo de investigación de educación de adolescentes y jóvenes. Secundaria de la Facultad de Educación UCC (Unidad Asociada CONICET), Dirección: Dr. Horacio Ferreyra, UCC. Codirectora de proyectos de investigación. Mención especial Premio Domingo Faustino Sarmiento 2014.

MARÍA BELÉN BARRIONUEVO VIDAL. Magíster en Investigación Educativa. Doctoranda en Educación. Licenciada en Cs. de la Educación con especialización en Planeamiento, Gestión y Supervisión. Profesora en Cs. Jurídicas, Políticas y Sociales. Tec. Universitaria en Gestión de instituciones educativas. Docente Investigadora equipo de investigación: La formación docente en la Universidad. Estudio de la dimensión integración, interdisciplina, multidisciplina o transdisciplina desde investigación-acción Universidad Católica de Córdoba. Docente Universidad Pontificia Javeriana de Colombia. Coordinadora de Programa Provincial de Formación Docente: Aprendizajes entre Docentes y Escuelas. Ministerio de Educación, Córdoba.

LAURA CECILIA BONO. Magíster en Administración Educativa, Mención Sistema Educativo (UPLA, Valparaíso, Chile). Docente carrera Profesorado Universitario (UCC). Adscripta a la Facultad de Educación (UCC). Docencia e investigación, desde el 2013. Miembro del Equipo de Investigación en Educación de adolescentes y jóvenes (UCC, Facultad de Educación, Unidad Asociada CONICET). Coordinadora de Desarrollo Curricular y referente del Equipo Técnico (Ministerio de Educación, Córdoba). Docente de grado (UN, Chilecito, Fundación Hombre Libre). Autora de diversos artículos y capítulos de libros. Coautora Diseños Curriculares del Área de Ciencias Naturales, Niveles Primario y Secundario (1997 a 2015, Ministerio de Educación, Córdoba). Integrante de equipos de Investigación y de proyectos. Codirectora de Proyectos de Investigación. Mención especial Premio Domingo Faustino Sarmiento 2014. Miembro de la comisión honoraria del Convenio de Cooperación Interinstitucional, Ministerio de Educación de Córdoba, Academia de Ciencias, UNC y Agencia Córdoba Ciencia, MCyT. Referato de diversas revistas. Capacitadora de cursos de formación docente.

CECILIA H. EXENI. Maestra, licenciada en Ciencias de la Educación. Magíster en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías. Docente e investigadora, especializada en Formación de Formadores con Nuevas Tecnologías en Institutos de Formación Docente (Universidad Nacional de Córdoba e Instituto Universitario Aeronáutico). Trabaja en el asesoramiento pedagógico de carreras de grado y posgrado en modalidad "a distancia". Ase-

sora instituciones educativas de Educación Inicial y Primaria que incluyen las TIC en sus proyectos educativos. Ganadora 2do. Premio del Concurso “Formación y desarrollo profesional docente: la aplicación de las nuevas tecnologías en el aula” de la Asociación de Bancos Argentinos (2011). 2do Premio al cuento digital de la Fundación Itaú (2017). Alterna las actividades docentes con la escritura literaria y el arte digital.

RAÚL ALBERTO IRIGOYEN. Licenciado en Gestión Educativa (UNLAM). Técnico Superior en Periodismo y Asistente de Producción en medios gráficos y audiovisuales (IFCE). Se encuentra finalizando el Profesorado Universitario (UNIMORÓN, 2018-2019). En etapa de tesis de la Maestría en Educación Superior y Especialización Educación Superior. Mención en Gestión de la Educación Superior. Curricularista capacitador (Dirección de Educación de adultos, provincia de Buenos Aires). Miembro equipo de gestión y docente del Instituto Superior Amit. Profesor de Metodología de la Investigación, Sociología de las Organizaciones, Seminario de Integración y Trabajo Final en la licenciatura en Gestión Tributaria (UNLAM). Profesor-tutor de Prácticas de enseñanza en Taller de Tutorías para el trabajo final Profesorado Universitario (Universidad ISalud). Autor de diversos artículos y textos del área.

MARÍA LAURA MANZI. Licenciada en Psicología y profesora universitaria (UP). Docente de Pedagogía, carrera de Ciencias Biológicas (Universidad Favaloro). Miembro de la comisión curricular de la licenciatura en Nutrición. Asesora y realiza y tutorías en carreras de la Facultad de Ciencias Médicas. Docente en la Diplomatura en docencia en Ciencias de la Salud. Se ha desempeñado tareas docentes y de asesoramiento en establecimientos de educación secundaria. Docente colaboradora con el equipo de investigación en educación (UCA Córdoba). Tutora de prácticas docentes en escenarios reales, profesorado universitario (Universidad ISalud). Cursa la especialización en Gestión educativa (FLACSO).

MARÍA JOSÉ SABELLI. Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación. Magister en Educación Superior. Especialista en entornos virtuales. Docente (UBA, UNQ y en universidades privadas) en temas de estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes en el nivel superior. Investigadora sobre dispositivos de formación docente para prácticas reflexivas. Ha escrito diversas publicaciones sobre dichos temas. Secretaria Académica (Universidad ISalud).

MARÍA ALEJANDRA SALGUEIRO. Magister en Educación. Licenciada Ciencias de la Educación (UBA). Profesora de Taller de Práctica Docente de la Facultad de Comunicación (UNC). Referente de Monitoreo y Seguimiento del Programa Nuestra Escuela, Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, Ministerio de la provincia de Córdoba. Especialista en temas vinculados a la evaluación educativa y formación docente. Ha realizado diversas publicaciones sobre estas temáticas.

INTRODUCCIÓN. <i>Horacio Ferreyra y Marta Tenutto Soldevilla</i>	9
CAPÍTULO 1. El aprendizaje desde la visión de los docentes	
<i>Marta Tenutto Soldevilla. Colaboración: María Laura Manzi</i>	11
Creencias y apreciaciones de los docentes	11
Las creencias y su vinculación con la comunicación en el aula	15
Propuesta de actividades.....	17
CAPÍTULO 2. La planificación argumentada de la enseñanza	
<i>Horacio Ferreyra, Alejandra Salgueiro y Marta Tenutto Soldevilla</i>	19
Decisiones y tensiones en torno a la planificación didáctica	19
Los procesos de planificación didáctica:	
decisiones y operaciones en relación con sus componentes	21
Reflexiones finales.....	29
Propuesta de actividades.....	31
CAPÍTULO 3. La comunicación en el aula	
<i>Raúl Irigoyen y Marta Tenutto Soldevilla</i>	35
La comunicación en el aula	35
Las consignas	39
Propuesta de actividades.....	43
CAPÍTULO 4. Prácticas, estrategias y modelos de enseñanza en educación superior	
Estrategias didácticas. De la reproducción a la comprensión.	
<i>Laura Bono, Horacio Ferreyra y Marta Tenutto Soldevilla</i>	45
Prácticas de enseñanza con foco en la enseñanza.	
<i>Marta Tenutto Soldevilla y María Laura Manzi</i>	52
Prácticas de enseñanza con foco en el aprendizaje.	
<i>Marta Tenutto Soldevilla y María Laura Manzi</i>	66
Estrategias y recursos para la educación con TIC. <i>Cecilia H. Exeni</i>	81
Aplicación de los recursos tecnológicos en nuevas estrategias educativas ...	95
La educación con TIC en perspectiva.....	97
Propuesta de actividades.....	97

CAPÍTULO 5. De la presencialidad a la virtualidad.

Nuevos Entornos Integrados de Aprendizajes

<i>María Belén Barrionuevo Vidal y Marta Alicia Tenutto Soldevilla</i>	99
¿De una educación a distancia a una sin distancia?	101
Pautas para el diseño de los Entornos Integrados de Aprendizajes	102
Los sí y los no de la enseñanza y de la evaluación	104
Garantizar la inclusión y el acceso equitativo	109
Superar el aislamiento para garantizar el derecho al aprendizaje	110

CAPÍTULO 6. Prácticas de evaluación en educación superior

<i>Marta Tenutto Soldevilla. Colaboración María Laura Manzi</i>	113
Ese escurridizo objeto llamado evaluación	113
Las preguntas centrales de la evaluación	115
Prácticas de evaluación centradas en la enseñanza	125
Pruebas orales estructuradas y no estructuradas	127
Pruebas escritas estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas ..	128
Prácticas de evaluación: de las centradas en la enseñanza al aprendizaje ..	132
Pruebas de ensayo	132
Evaluación de desempeño: evaluación por estaciones.	
<i>Marta Tenutto Soldevilla y María José Sabelli</i>	133
El portafolio	138
Instrumentos de registro/estructurados.	
<i>Marta Tenutto Soldevilla. Colaboración María Laura Manzi</i>	139
Lista de cotejo	139
Escala de estimación/apreciación	141
Rúbrica holística y analítica	141
La retroalimentación	147
Recursos tecnológicos para la evaluación. <i>Cecilia H. Exeni</i>	148
Propuesta de actividades	155

EPÍLOGO. Un cierre como apertura	157
---	-----

BIBLIOGRAFÍA	159
---------------------------	-----

Introducción

Horacio Ferreyra y Marta Tenutto Soldevilla

Este texto constituye un *pre-texto* para el intercambio, para el debate y para el encuentro. Se trata de una invitación al trabajo fecundo y colaborativo en el que se escuchan tanto las voces de los autores como las de los docentes.

Se abordan, en este caso, algunos de los temas centrales pedagógicos y didácticos de la educación superior (planificación, enseñanza y evaluación de aprendizajes) en forma espiralada, es decir que, en primer lugar, se ofrece una presentación que se retoma en relación con las prácticas de planificación, de enseñanza o de evaluación, para finalizar con una actividad sugerida para el trabajo en el aula

Hemos incluido las voces de los docentes en las actividades, en tanto sostenemos que la educación es una praxis reflexiva y situada y, además, invitamos a los lectores a abordar el texto, munidos de preguntas que serán parcialmente respondidas. Esperamos que, a su vez, generen otras.

Asumimos el enfoque aportado por el “modelo de enlace” retomado por Ferreyra y Pedrazzi (2007) y procuramos poner en diálogo las posturas, en lugar de abordarlas en forma dicotómica, polar, excluyente, ya que –como advierten los autores– esto constituye un obstáculo para la construcción y reconstrucción del conocimiento, que muchas veces paraliza las innovaciones.

De ahí que se trate de una propuesta posible –entre otras– que permite abordar e interpretar las prácticas escolares situadas, desde el encuentro entre los aportes de las teorías y los enfoques de la Psicología y la Educación. Esta propuesta integra, además, las contribuciones de otras disciplinas tales como la Sociología, la Pedagogía, la Didáctica, la Antropología y la Neurociencia, entre otras.

Nos posicionamos en el marco de las tareas auténticas, que parten de los conocimientos previos de los alumnos, que se encuentran próximas a lo que acontece en la realidad social y profesional, que señalan sus propósitos (el sentido) y ofrecen un contexto para su realización, donde se incluye la justificación de su relevancia y la indicación de lo que se espera de ella. En este sentido, si recurrimos a la etimología, la palabra “alumno” proviene, según la RAE, del latín *alumnus* que, al igual que *altum*, significa “alimentado” (y no “privado de luz”, como dice una versión que se ha diseminado en la literatura educativa).

Este texto fue posible gracias a la participación de colegas.

Queremos agradecer, en particular, a las licenciadas Ana Rúa y Marta Pasut, por acercarse al texto desde una mirada atenta, con pertinentes aportes y sugerencias que lo enriquecen.

El libro está organizado desde las creencias a los saberes, desde las prácticas centradas en la enseñanza a aquellas centradas en el aprendizaje. Anhelamos continuar el intercambio y seguir comunicados. Por ello los alentamos a enviar sus propuestas, cuestionamientos y aportes, que serán incluidos en próximas ediciones. ¡Los esperamos!

ADENDA AL MOMENTO DEL LANZAMIENTO DE ESTE LIBRO

El fenómeno que generó la pandemia producida por la COVID-19 incrementó los procesos de transformación educativa mientras viejas disputas volvían al centro del debate: presencialidad versus virtualidad, tecnologías analógicas versus tecnologías digitales, entre otras controversias. Para algunos se trata de una situación de excepcionalidad, en tanto que otros prefieren hablar de una nueva normalidad. En el campo educativo se produjeron cierres intempestivos de espacios formativos que no solo significaron el impedimento físico de las labores institucionales, sino que también surgió a partir de ello una urdimbre de prácticas derivadas.

En el Capítulo 5 de esta obra, los lectores encontrarán un texto elaborado en estas circunstancias, que no solo nos han desafiado en la coyuntura, sino que también han habilitado y promovido nuevas experiencias y modalidades, que seguramente se sumarán a las prácticas tradicionales de formación.

El aprendizaje desde la visión de los docentes

Marta Alicia Tenutto Soldevilla y María Laura Manzi

CREENCIAS Y APRECIACIONES DE LOS DOCENTES

Los docentes poseemos una biografía escolar que se ha ido construyendo a lo largo de nuestra historia vital. Se compone de aprendizajes adquiridos en espacios formales, en experiencias cotidianas; de enfoques y modos de ver el mundo que nos enseñó la profesión, así como de aquellas marcas que nos ha dejado la vida. Para reconocerlo, y solo a modo de ejemplo, podemos situarnos en una reunión de profesores. Allí, ante una situación que se presenta en la escuela, es posible que algunos docentes lo enfoquemos desde un ángulo y otros sostengamos –muchas veces con énfasis– otro u otros. Esto no representa un problema, sino un desafío: convertir lo que aparece como obstáculo en oportunidad, algo que solo se concretará si logramos habilitar la palabra de los otros para el enriquecimiento mutuo de la definición del tema o problema.

En este sentido, según investigaciones realizadas en las últimas décadas, el pensamiento del profesor condiciona aquello que hace (Pérez y Gimeno, 1988). En el caso de la enseñanza, existe una alta probabilidad de que reproduzcamos lo que hemos vivido como estudiantes, aunque no siempre de un modo consciente. ¿Acaso no se escucharon alguna vez diciendo algo que no hubieran querido formular a nivel personal o profesional? Ante esto, surge la necesidad de revisar los saberes, las apreciaciones y las creencias desde las que abordamos las prácticas educativas, un tema que desarrollaremos a continuación.

Pero antes de avanzar, recordemos una advertencia que tomamos del psicoanálisis: no es posible abordar, controlar (aunque el conductismo lo anhele), aprender, enseñar y evaluar todo. De ahí que alentamos el abandono de esta idea de completitud que a menudo nos acompaña, para avanzar hacia la de contextos de incertidumbre y ambigüedad. En ellos disponemos de repertorios de recursos para afrontar estos temas, siempre con limitaciones. Este reconocimiento nos exige anticipar, concretar y evaluar las tareas propuestas en cualquiera de las escalas: de las políticas educativas, de la institución o del aula (escalas que se condicionan mutuamente). Si bien en este texto no abordaremos las escalas de las políticas educativas y de la institución, no es posible soslayarlas.

Los estudiantes ingresan al nivel superior después de haber transitado por diversas experiencias en los niveles anteriores. Ellos también portan marcas que se fueron construyendo a lo largo de su vida como capas superpuestas, situaciones, hechos y acontecimientos que han dejado huellas. Así, en

el momento de tomar decisiones, no solo se ponen en juego los conocimientos. No basta con saber qué debería hacerse, ya que otros factores intervienen en la definición y resolución de la situación. Son numerosas las ocasiones en que las creencias (y no los saberes acerca de un determinado tópico) dominan el escenario.

Tomemos por caso lo que sucede en los primeros años de cualquiera de las carreras en el nivel superior: algunos estudiantes afrontan los exámenes de modo desorganizado, con escasas herramientas; no logran un desempeño ni siquiera acorde a lo que ellos anticipaban. Ofrecerles orientaciones para el estudio puede, de algún modo, mitigar algunos de estos efectos, pero sabemos que resulta insuficiente. ¿Por qué? Porque, como ya dijimos, no se trata solo de conocimiento. Y es en este escenario donde se despliegan los desafíos que nos interpelan como docentes. Es común que se atribuya lo que sucede en el aula a un problema generacional. Esto constituye una respuesta posible pero insuficiente, ya que las experiencias por las que pasaron estos estudiantes han dejado marcas que, muchas veces, se han convertido en cicatrices, como expresa en sus charlas Irigoyen (2018). Para verlo, compartiremos dos casos que fueron presentados por docentes que participaban de espacios de formación. Exponerlos es exponerse y por ello agradecemos la generosidad de ellos.

El primer caso es el de la profesora Sabrina, quien relata un hecho que la “marcó” cuando era estudiante. En la primera clase de Producción vegetal, el profesor le solicitó que explicara con sus propias palabras lo que él ya había dicho, a fin de comprobar si había sido entendido o no. La alumna respondió a este pedido y, cuando finalizó el relato, se suscitó el siguiente diálogo:

Profesor: –Usted, ¿tiene un espejo en su casa?

Estudiante: –Sí, ¿por qué?

Profesor: –¿De qué tamaño es?

Estudiante: –Será de 1,50 metros, profe.

Profesor: –Cuando usted llegue a su casa, párese frente al espejo y obsérvese. Se verá verde. Usted es como un loro, repite todo lo que escucha.

La burla de los compañeros contribuyó a crear un ambiente hostil.

¿Por qué se comportó de este modo el docente? No podemos saberlo, pero sí podemos adoptar una posición ante esto. En primer lugar, no hay nada que lo justifique. En segundo término, es preciso tomar conciencia de aquellas experiencias negativas para revisarlas, trabajarlas, procurar que no nos lastimen y, sobre todo, evitar repetir las sin que nos percatemos de lo que ellas generan.

A continuación, una bella experiencia compartida por Agostina, en primera persona.

“Recuerdo que me enamoré de la Administración a causa del profesor que nos daba proyectos... La pasión y la forma de explicar la planificación, la contabilidad y la gestión de emprendimientos me producía placer. Además, nos daba la posibilidad de llevar a la práctica todos esos conocimientos mediante la creación de los proyecto-empresas. En las clases, teníamos tareas individuales y grupales que potenciaban nuestras habilidades personales y nos ayudaban a mejorar (y a adquirir) algunas otras, mediante la interacción en grupos. Esas ideas o formatos de trabajo me inspiran muchas veces durante mis clases, ahora, como docente”.

Y otra vivencia, la de Mariana, también relatada en primera persona:

“La profesora dictaba la clase de práctica contable. Su materia se basaba en libros y registros, pero ponía énfasis en hacernos ver lo importante que es interpretar, resumir y sintetizar para poder estudiar cualquier carrera que escogieramos en el futuro. Así fue como pudimos aprender a llevar libros contables y, lo más importante, a sostener cualquier tipo de texto entre las manos e interpretarlo. Siempre estaré agradecida a esta profesora. Su manera de enseñar me ayudó a ingresar en la carrera de Abogacía, a recibirme de profesora de Nivel Inicial, de profesora de Matemática, comenzar el profesorado de Física y me dio la confianza para poder seguir cualquier curso. La reflexión más importante que me deja, como docente, es que “no importa la materia que enseñamos, sino en la manera en que lo hacemos”.

Hemos tenido la oportunidad de escuchar solo tres relatos, narrativas que es necesario recuperar en espacios de formación y capacitación docente.

Como ya expresamos, las creencias de docentes y de estudiantes se fueron construyendo a lo largo de su historia, pero, con frecuencia, ellas no entraron en contradicción/negociación/cuestionamiento con los saberes académicos; sin embargo, eso no las convierte en inocuas. En la investigación realizada por Tenutto (2012) se relevaron las creencias de los docentes a través de metáforas o de comparaciones definidas como esquemas sedimentados de concepciones a las que se apela en forma inconsciente. La indagación se concretó a través de una encuesta breve de completamiento de oraciones. En las contestaciones se identificaron las teorías y los enfoques (tradicional, conductista y cognitivo-constructivista) que sostenían estas creencias. Las respuestas se presentan a continuación.

- Algunas de ellas se ubican en el **enfoque tradicional** centrado en el profesor, sostenido en el principio de autoridad (“si el maestro lo dice...”) y su papel es el de ser un transmisor. El alumno desempeña un papel pasivo-receptivo. Este enfoque puede reconocerse en los términos seleccionados para el estudiante/aprendiz que, según quien lo expresa, es como “un papel, un libro, un cuaderno, una tabla”. Expresiones como “un libro en blanco con muchas hojas para completar” definen esta vertiente. Otros enfoques vislumbran al estudiante como un objeto a pulir o cincelar, lo que se reconoce en expresiones como “una madera en bruto para tallar”, o como una masa o arcilla “que debemos moldear, teniendo en cuenta sus características”. Un tercer grupo considera al alumno un vegetal: “un árbol que hay que ayudar a crecer logrando que siempre se mantenga en pie”, “una semilla que hay que hacer evolucionar” y, finalmente, hay quienes lo perciben como un recipiente, “un receptáculo de cosas”. En este sentido, una respuesta recurrente es “una esponja”.

Como puede observarse, aparecen algunas de las conocidas metáforas educativas, tales como que el aprendiz es como una planta¹, una arcilla a moldear, un mármol o diamante a pulir o bien la analogía hortícola. En ellas es posible reconocer la idea de recipiente (aunque flexible, como la esponja) a llenar que, como otros, requiere ser vaciado (“estrujado”, en este caso) para que tenga la posibilidad de absorber nuevamente el conocimiento.

En ellas también se juega la vertiente que viene del empirismo, que sostiene que advenimos al mundo desprovistos de experiencias, como una hoja en blanco, una tabla rasa.

En relación con el enseñante/docente, pudimos observar creencias relacionadas con el arte y la artesanía: “el carpintero que tallará esa madera”, “un constructor”, “un mago sin magia”, “un alfarero”, “un panadero”, “un explorador”, “un acompañante” o “un fabricante”. También encontramos una definición del enseñante a partir de otros profesionales o figuras parentales: “un todo (psicólogo, madre, padre)”, “el padre de sus alumnos, que enseña y acompaña en el aprendizaje y conocimientos”, “la segunda mamá que ayuda a la formación y que quiere lo mejor para el alumno”, “un adiestrador”, “un domador”, “un sabio”, “un mago”, “un partero”, “un malabarista” o “un animador”. Y la de un modelo: “un ejemplo a seguir”. Además, como contraparte del cuaderno en blanco, el docente es un “libro”, “que puede leerse de muchas formas, sin final o con final abierto” y una figura central: “el artífice del conocimiento”. Estas propuestas están enmarcadas en la “educación bancaria”, cuestionada por Paulo Freire.

La idea de que los docentes son “como padres” está vinculada con la que se enuncia en relación con los estudiantes, que son como niños o como hijos. Lo que se puede reconocer en estas creencias es que los alumnos son colocados en una posición heterónoma, lo que resulta preocupante, aún más en el nivel superior, en donde se forman futuros profesionales.

- Otro enfoque es el **conductista**, teoría que tomó como unidad de análisis de sus investigaciones a animales pequeños y cuyas conclusiones en el campo educativo transformaron al educador en un técnico. Esta mirada identifica al estudiante con “un animal que necesita cuidado, adiestramiento y enseñanza de algunas cosas importantes para su subsistencia (y su futuro...)”; el docente, por su parte, es un técnico.
- Finalmente, se registra el enfoque **constructivista**, que reconoce al estudiante como “una integridad deseosa de aprender cosas nuevas”, “un sujeto dispuesto a encontrarse con nuevos aprendizajes, con infinitas posibilidades para explorar”. En el caso de los docentes, se los relaciona con “un sostén que necesita de alguien para lograr su propósito”, “un referente del alumno de su desempeño en la vida”, “un tutor que enseña y guía en el camino del aprendizaje”. Y con una guía “para el aprendizaje del alumno”, “que debe llevarlo de la mano y enseñar las cosas importantes para su vida”, con “un mediador entre el conocimiento y el alumno y, además, un formador de valores y hábitos”, “un facilitador de la experiencia del aprendizaje del alumno”, “uno de los acompañantes para el crecimiento de esa semilla”. También se lo ubica como un profesional/un científico: “un científico en un laboratorio, por experimentar”, “un director de orquesta que colabora para sacar lo mejor de cada uno”, “una ayuda en el camino” o “un puente entre el conocimiento y la persona”.

Aquellos casos en los que el docente se ubica como secundario merecen un apartado especial. Este sería un objeto inanimado: “una marioneta”, “un vehículo que lleva mucha carga variada y diferente, de conocimiento no solo de lo que le enseñaron a enseñar, sino también de los aprendizajes vividos y de la vida misma. Cada día tiene un montón de sensaciones y más para dar”, “un espejo en el cual los alumnos se reflejan”, “una lapicera que escribe en esas hojas una historia que puede ser vuelta a ver muchas veces, borrada, abollada o ignorada”, “una pieza moldeada, como un saber, persona, el docente abre una caja de Pandora, personaje con papel determinado”, “una regadera”, “una especie de objeto que debe adaptarse y acomodarse a ciertos medios”, “un triángulo”, “un martillo”, “un espejo”, “un motor que

debe generar permanentemente energía”, “un cable” (extensión eléctrica). También en este caso aparece la metáfora vitalista de “una plantita.” o la de “una máquina”, “un motor que no para”, “un robot digitalizado” o “un instrumento”.

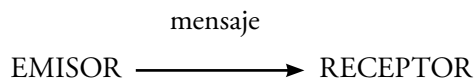
Exceden las posibilidades de este texto el análisis de la significación de estas imágenes, en particular las últimas, aunque es un tema para trabajar en espacios de capacitación, ya que la imagen que cada profesional posee de sí mismo tiene profundas consecuencias en sus acciones.

En síntesis, se trata de expresiones que demuestran la necesidad de trabajar sobre las creencias para poder avanzar hacia una modificación en los modos de concebir, en tanto ellos pueden resultar obstáculos difíciles de sortear si no se visibilizan ni se plantean proyectos concretos y participativos en pos del cambio. Creencias a cuestionar y a poner en diálogo con las teorías psicoeducativas que muchas veces adoptamos, pero no logramos integrar a los esquemas interpretativos de los docentes.

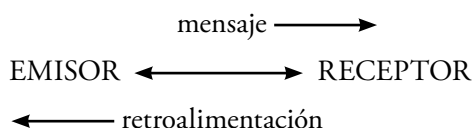
LAS CREENCIAS Y SU VINCULACIÓN CON LA COMUNICACIÓN EN EL AULA

La comunicación que se establece entre estudiantes y docentes resulta central en el aula. Coscia (2013) retoma los estudios sobre la comunicación en el aula y su relación con las metáforas educativas, en particular a Kaplún (1998), para quien se produce una relación directa entre la forma de entender la educación y las prácticas comunicativas empleadas en el aula. El autor describe tres modelos de educación y presenta el esquema comunicativo correspondiente a cada uno de ellos.

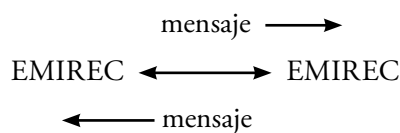
El primer modelo pone el énfasis en los contenidos, en la transmisión de conocimientos por parte del profesor (el que sabe) al alumno (el que no sabe). El esquema de comunicación se basa en la transmisión de información desde un emisor, el profesor, a un receptor (pasivo), el alumno. La forma de comunicación es el monólogo. Este esquema comunicacional se corresponde con el **enfoque tradicional**, descrito en el apartado anterior, sobre el que mencionamos las creencias existentes en torno al alumno y al docente.



El segundo modelo se centra en los efectos, en los resultados, en generar hábitos y conductas que responden a determinados estímulos. Este modelo comunicacional tiene sus bases en el **enfoque conductista**, en el que el docente es un “técnico” que proporciona la práctica a los alumnos de acuerdo a lo pautado (bajo la forma de ejercitación). El estudiante juega un papel activo solo en el sentido de que realiza actividades, pero pasivo en relación con su participación en el proceso de aprendizaje. El protagonista de la comunicación continúa siendo el profesor: él es el emisor que envía un mensaje a un receptor (el alumno), que reacciona frente al mismo, generando una retroalimentación. Pero esta consiste solo en la respuesta del receptor frente a un estímulo del emisor.



En el tercer modelo, son centrales el proceso y el sujeto, que es quien descubre, crea, elabora y se apropia del conocimiento a partir de su participación activa en el proceso educativo. En el esquema de la comunicación, todos los participantes actúan como emisores y receptores; cada uno de ellos es, entonces, emisor y receptor e intercambian mensajes. El diálogo y la participación resultan esenciales en este modelo. Lo relacionamos con el **enfoque socioconstructivista** para el que el docente es un facilitador del aprendizaje y del desarrollo (en particular, esto se define gracias a los aportes de Vigotsky, según Tünnermann Bernheim, 2011) y el alumno es un constructor activo de su propio conocimiento.



El diálogo es una forma privilegiada de interacción comunicativa y, en el marco de la educación centrada en el sujeto que aprende, resulta una práctica fecunda de enseñanza y de aprendizaje. Pero, para ello, resulta necesario tener una actitud de respeto y cuidado ante los acuerdos y desacuerdos, en un clima de participación abierta.

Así, es preciso reflexionar sobre el uso de estos estilos comunicacionales para introducir modificaciones, si fuera necesario, en nuestras prácticas cotidianas. Y para ello es fundamental interrogarse y revisar las prácticas que, por habituales, llegan a rutinizarse.

Como mencionamos al comienzo del capítulo, el pensamiento del profesor condiciona lo que él hace y, si consideramos al discurso como una práctica, también condiciona lo que dice. Entonces, en la formación y capacitación docente resulta central confrontarse con estos esquemas inconscientes que portamos (y que, cuando se hacen visibles, muchas veces miramos con extrañeza), para evitar la reproducción automática de aquellas creencias que se repiten sin posibilitar un cambio. Por ello, se trata de romper con aquellos esquemas vetustos en pos de la construcción de otros flexibles y actuales, que consideren la individualidad de cada estudiante. La perspectiva que asumimos es la socioconstructivista, en tanto el aprendizaje es un proceso de construcción individual y social en el que se negocian significados en un espacio en el que todos los participantes de esa interacción resultan modificados de algún modo.

Enseñar es un desafío, es un acto que conmueve en un sentido positivo y que nos compromete éticamente y, en ese marco, una pregunta central es cómo hacerlo. Ante esto, retomamos al pedagogo Paulo Freire. Él nos invita a trabajar desde la pedagogía de la pregunta, pero de preguntas auténticas desde un enfoque que sostiene que “no nos es posible desafiar a alguien en términos auténticos si al mismo tiempo no nos entregamos nosotros al desafío (Freire, 1987, p. 134). ¿Estamos dispuestos a realizar este cambio?

PROPUESTA DE ACTIVIDADES

Sugerencias de actividades posibles para trabajar estos temas en espacios de formación o capacitación:

1. Solicitar a los participantes que identifiquen una buena experiencia que hayan tenido en su trayectoria escolar y otra que quieran compartir, pero que no les resultó grata.
2. Organizar pequeños grupos y compartir esas experiencias en él.
3. En cada grupo, seleccionar alguna/s de estas vivencias para compartir con el grupo total y enunciar por qué la han elegido.
4. En el grupo total, reflexionar sobre lo escuchado: qué enfoque del aprendizaje y qué enfoque de la enseñanza se sostiene en el relato.
5. Finalizar analizando el sentido de la actividad, qué objetivos perseguía y qué ha promovido en los participantes.
6. Otra actividad que se puede incluir es elegir uno de los actores que se mencionan en el relato y escribirle una carta. La misma puede ser individual o grupal y el destinatario puede ser el estudiante o el docente del relato.

NOTA

1. La categoría de infancia se encuentra atravesada por el contexto sociohistórico y cultural.