

deba ajustar el nivel de aplicación de la transposición. Como Homero entre Escila y Caribdis, debe ajustar su discurso de la manera más conveniente para no caer en ninguno de los extremos.

En esta situación aparece la figura del Traductor / Traidor. En el proceso de adaptación algunos elementos se pierden o cambian de sentido. Palamidessi y Gvirtz citan el refrán italiano “Traduttore, tramitore” para hablar al respecto, haciendo notar lo inevitable del fenómeno. El mensaje educacional es siempre político y moral, en su recorte, selección y simplificación, los mensajes enseñados tienen también una función moralizante.

Se hace evidente entonces que la flexibilidad y la manera de reconstruir la hipótesis del currículum del docente, es fundamental en la llegada del contenido a enseñar a sus destinatarios. No alcanza la exposición de los mismos si no está mediada por alguien capaz de hacer una interpretación adecuada entre los saberes y la realidad del aula. Cada aula, cada grupo humano es distinto, con diferentes saberes previos y contextos y el trabajo del docente convierte al aula en una gran recontextualización de la propuesta de los saberes oficiales de la disciplina.

Bibliografía

- Palamidessi, M. y Girtz, S. (1998). *El ABC de la tarea docente*. Buenos Aires: Aique.
- Sadovsky, P. (2019). “La teoría de la transposición didáctica como marco para pensar la vida de los saberes de la institución”, En *Bitácora de innovación pedagógica*. Santa Fe: Ministerio de Educación.

Nota: Este trabajo fue desarrollado en la asignatura Introducción a las Estrategias de Enseñanza a cargo del profesor Carlos Caram en el marco del Programa de Reflexión e Innovación Pedagógica.

Abstract: Virtue, for Aristotle, was the middle ground of human action. In that place it is so bad to overdo how not to do enough. As if we were talking about irrigation, where its scarcity is as dangerous as its abundance, the teaching profession is loaded with decisions to be made that can affect the quality of teaching.

Keywords: Teacher role - educational policy - educator - teacher - didactic transposition

Resumo: Virtude, para Aristóteles, era o meio-termo da ação humana. Naquele lugar é tão ruim exagerar em não fazer o suficiente. Como se estivéssemos falando de irrigação, onde sua escassez é tão perigosa quanto sua abundância, a profissão docente está carregada de decisões a serem tomadas que podem afetar a qualidade do ensino.

Palavras chave: Papel do professor - política educacional - educador - professor - transposição didática

(* **Christian Duarte:** Diseñador Gráfico (Universidad de Buenos Aires, 1999). Profesora de la Universidad de Palermo en el Área de Diseño Visual de la Facultad de Diseño y Comunicación.

Aprendizaje significativo como experiencia de conocimiento. Hacia un nuevo paradigma en el proceso enseñanza-aprendizaje en la universidad

Fecha de recepción: junio 2021

Fecha de aceptación: agosto 2021

Versión final: octubre 2021

Leticia V. Ferreyra (*)

Resumen: ¿Es parte de la tarea y del rol docente diseñar estrategias de clase motivadoras a fin de crear aprendizajes con sentido y poder transformador?

Este escrito es una aproximación a la cuestión del proceso enseñanza-aprendizaje como experiencia de aprendizaje con sentido en la universidad, considerando métodos y estrategias de enseñanza, a partir de autores referentes en pedagogía y educación, a fin de dotar al docente de herramientas potenciales y posibles para que, aunadas a su expertez, asuma este gran desafío.

Palabras clave: Aprendizaje significativo - enseñanza - motivación - sentido - capacitación docente

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 314]

Las experiencias significativas de aprendizaje se pueden construir promoviendo la motivación a partir del diseño de estrategias de clase que las potencien especialmente, con contenidos con sentido, adecuados a

los intereses epocales y culturales de los estudiantes, que los desafíen a desarrollar un pensamiento reflexivo, abierto, profundo y cuestionador. Sin embargo, la enseñanza tradicional opera transmitiendo conocimientos

curriculares fragmentados, cerrados, muchas veces desvinculados de los intereses y contexto de quienes están en el proceso formativo.

Antes de entrar en consideración, habría de preguntarse a qué paradigmas e intereses responden hoy tanto la selección de contenidos curriculares como las respectivas transposiciones didácticas, puesto que, como señalan Gvirtz y Palamidessi:

Educar es afirmar un proceso selectivo. Definir contenidos a enseñar supone resaltar, prestar atención, jerarquizar y, al mismo tiempo, excluir y desatender ciertas pautas culturales. Decir que una cosa debe ser enseñada también es cerrarle el paso a otras formas de ver, de pensar, de proceder o de sentir. (2006, p. 24)

La enseñanza, como “*tarea especializada*”, “construida, cimentada sobre base de conocimientos” (Terigi, 2020, p. 248), hace necesaria una participación docente activa, crítica, reflexiva y consciente de su capacidad como agente de cambio y poder transformador. En este sentido, se torna necesario que se diseñen y planifiquen estrategias de clase que promuevan y potencien la motivación, las preguntas interesantes y las explicaciones alternativas (Terigi, 2020, p. 249), adecuando los contenidos a cada contexto y momento histórico. Sin embargo, para promover una construcción activa del conocimiento, que rompa con paradigmas de enseñanza anticuados, memorísticos y academicistas, no basta que estas se integren a la tradicional transmisión de la enseñanza, sino que lo hagan de un modo más orgánico, con una mirada integral, holística, menos fragmentada, enfocando en el ser más que en el hacer, en la calidad por sobre la cantidad.

Es decir, para crear modos de aprendizaje que contribuyan a construir sentido y experiencias transformadoras, se torna necesario proporcionar mejores bases para que los sujetos puedan relacionar, comprender y comparar los nuevos conocimientos respecto a los que tenían previos, a partir de la apropiación progresiva “de los motivos para estar participando de la situación de aprendizaje” y “del proyecto que se les propone” (Terigi, 2020, p. 247). En palabras de Davini: “El aprendizaje significativo solo es posible cuando los alumnos *relacionan*, en forma consciente y activa, las nuevas informaciones con sus conocimientos y experiencias previos, y comprenden [reconstruyen] el significado del nuevo conocimiento.” (2015, p. 53)

Al mismo tiempo, cobra especial relevancia el diseño del entorno de aprendizaje: tanto el animar y ayudar a los estudiantes a aprender, el cuestionar seriamente acerca de la misma disciplina, como el ofrecer una clara planificación de los contenidos y resultados que se esperan obtener.

A estos efectos, a fin de lograr una enseñanza-aprendizaje significativa, es necesario incorporar a las estrategias de clase métodos que faciliten y orienten las prácticas docentes, tal como propone Davini (2015). Métodos de “transmisión significativa”: de estructuración lógica, relevante y situada del contenido; de “significación psicológica”, según los intereses y cultura de los alumnos; de “significación social de lo que se aprende”; de “diálogo reflexivo”, que reconozca y acepte los distintos

lenguajes y códigos para poder intervenir y transformar; de “conflicto conceptual”, que incluya la emoción en la enseñanza, entre otros. De esta manera, tal como señala la autora, no solo se presenta el contenido de manera clara y sintética, apelando a los intereses de los estudiantes, potenciando así la motivación y facilitando y promoviendo preguntas reflexivas sobre los temas o supuestos expuestos sino también, “al poner en tensión las propias interpretaciones y contrastarlas con otros enfoques” se provoca una ruptura cognitiva que amplía el mapa mental de los estudiantes.

En este sentido, tanto el contenido como la forma de abordarlo, deberán considerar el uso de las habilidades cognitivas y los nuevos conocimientos para aplicarlos en otros contextos teniendo en cuenta, a su vez, “su propio valor para la vida”. (Davini, 2015 p. 53 y 54)

Por su parte, Bain resalta un conjunto de actitudes y prácticas de enseñanza motivadoras, que colaboran a obtener mejores resultados de aprendizaje y estimulan en la construcción de nuevos modelos mentales. A partir de la confianza depositada en sus estudiantes y las oportunidades dadas de mejorar, desde un lenguaje de expectativa e incitación en contraposición a la exigencia y la orden, los motivadores intrínsecos de los alumnos son estimulados permitiendo involucrarlos en aprendizajes profundos y significativos. (2015, p. 39-47)

Por otra parte, al planificar y elaborar las estrategias de enseñanza en su campo o disciplina curricular, resulta relevante que el docente conozca y considere ciertos aspectos para su implementación didáctica. En el caso de experiencias de trabajo de tipo colaborativo, por ejemplo, si bien el valor de la interacción sociocognitiva entre pares puede resultar superador frente al trabajo individual o competitivo (Roselli) es importante considerar ciertas pautas y requisitos para lograr buenos resultados. En este sentido, la conformación de los grupos como tales, la autenticidad de la tarea asignada, con objetivos y metas específicas y de carácter comunitario, el grado de heterogeneidad de conocimientos o saberes previos de sus integrantes, el cual no debe ser alto o demasiado marcado para lograr un “verdadero vínculo intersubjetivo” (1999, pp.47 y 48). Además, que el desafío de la tarea a realizar, o problemática a resolver, esté a la altura del estado del conocimiento o competencias iniciales de los alumnos, de otra manera podrían desmotivarse o sentirse frustrados. En efecto, tal como indica Roselli, en las experiencias colaborativas se logran mejores resultados a partir de aportes múltiples pero es necesario que el docente sea consciente de que su participación es fundamental, tanto como proveedor y/o facilitador de conocimiento como asumiendo el rol de supervisar y evaluar el aprendizaje ya que “el grupo no puede generar episteme por sí mismo”. (1999, p. 49) En síntesis, es necesario que se partan de ciertas pautas claras para que el uso del tiempo sea eficiente y eficaz, y de un compromiso autogestivo responsable de cada una de las partes. Y si bien el resultado de las investigaciones realizadas sugieren que las elaboraciones cognitivas grupales son mejores que las producciones individuales, podría no suceder lo mismo con el aprendizaje individual, por lo que habría que considerar, a su vez, instancias de “aprendizaje auto reflexivo”. (Roselli, 1999, p. 50)

En este sentido, cabe considerar la enseñanza de lectura y escritura en la universidad, no solo para “apropiarse de las prácticas discursivas de cada disciplina”, sino como “instrumentos relevantes y potenciales” para “comprender, pensar, integrar y desarrollar un nuevo conocimiento”, e “incidir en el pensamiento” (Carlino, 2005, p. 25). Promover el razonamiento crítico, como modo de ampliar y flexibilizar la consciencia, es uno de los grandes desafíos de la enseñanza. Sin embargo, los métodos tradicionales no promueven el diálogo reflexivo docente-alumno ni interclase. Tampoco se incluye la enseñanza de la lectura y escritura en los niveles superiores. Para ello es fundamental cuestionar los supuestos, tanto los que el alumno trae como lo enseñado, evitando el conocimiento cerrado y estático, dando lugar a nuevas preguntas, contrastando distintos enfoques, analizando, reelaborando y abriendo nuevos interrogantes (Roselli, 1999, p. 54-55) como los pertenecientes al “*habitus*” docente, revisando ciertas prácticas naturalizadas, enemigas de la innovación. (Kaplan, 1992, p. 28) Por último, se resalta lo dicho por Stenhouse: el principal recurso del sistema educativo es “la expertez y el juicio razonado y práctico de sus profesores”. Ellos son los encargados de desarrollar el currículum, de organizar y transmitir el contenido a través de estrategias de enseñanza en las cuales los recontextualizan y transponen didácticamente, de manera elaborada, planificada. En cuanto a la transmisión, esta debe subordinarse al objetivo principal de “inducir a los estudiantes hacia el camino del conocimiento, de las artes estéticas y prácticas” (en Gvirtz, Palamidesi, 2006, p. 80). Para tal efecto es necesario provocar rupturas cognitivas con los saberes previos que generen aprendizajes, transformación, replanteos y reconstrucciones (Bain, 2007) y un currículum formulado de manera “más integrada y coherente” en relación a la orientación y reconstrucción de las prácticas de la enseñanza y la experiencia de alumnos y docentes, concebido como una “hipótesis de trabajo, en la que el desarrollo no es un proceso de implementación o de aplicación, sino un proceso de investigación y acción que promueve el intercambio de perspectivas”. (Gvirtz Palamidesi, 2006, p. 71)

Concluyendo, ante el desafío que supone para la enseñanza “resolver la tensión entre el exceso de información y la escasez de capacidad de darle sentido” (Tenti, 2020 p. 80), tanto como el desarrollo del pensamiento y de las habilidades cognitivas para el manejo crítico-reflexivo de la información (Davini, 2006, p. 54), es prioridad una transformación educativa paradigmática. Con esta finalidad, se torna necesario que se incorporen pedagogías renovadas y desafiantes, cortando lazos con las cuestiones inertes de transmisión academicista que ya no se corresponden ni operan con la realidad. Al mismo tiempo, desde el rol docente, que se reflexione conscientemente sobre las propias estrategias y prácticas de enseñanza, rediseñado “sentidos y fines” (Tenti, 2020, p. 74) a fin de promover trabajo intelectual profundo y experiencias de aprendizaje transformadoras, plenas sentido. Desde allí contribuir en la transformación del sistema educativo. Propósitos que se actualizan más que nunca.

Bibliografía:

- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: PUV. Camilloni, A. (Comp.) (1997). *Los obstáculos epistemológicos de la enseñanza*. Bs. As.: Gedisa.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Bs. As.: Fondo de Cultura Económica.
- Davini, M.C. (2015) *La formación en la práctica docente. La didáctica y la práctica docente*. Bs. As.: Paidós.
- Gvirtz, S., Palamidesi, M. (2006). *El ABC de la tarea docente*. Bs. As.: Aique. Kaplan, K. (1992). *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*. Bs. As.: Aique.
- Roselli, N. (1999). La construcción sociocognitiva entre iguales. Fundamentos psicológicos del aprendizaje cooperativo. Rosario: UNR
- Roselli, N. (2008) *La disyuntiva individual-grupal. Comparación entre dos modelos alternativos de enseñanza en la universidad*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/26549504_La_disyuntiva_individual-grupal_Comparacion_entre_dos_modelos_alternativos_de_ensenanza_en_la_universidad
- Tenti Fanfani, E. (2020) *Educación escolar post pandemia. Notas sociológicas*. En Dussel, I, Ferrante, P. et Pulfer, D. (comp.) (2020) *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Bs. As.: UNIPE.
- Terigi, F. (2020). *Aprendizaje en el hogar comandado por la escuela: cuestiones de descontextualización y sentido*. En Dussel, I, Ferrante, P. et Pulfer, D. (comp.) (2020) *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Bs. As.: UNIPE

Nota: Este trabajo fue desarrollado en la asignatura Introducción a las Estrategias de Enseñanza a cargo del profesor Carlos Caram en el marco del Programa de Reflexión e Innovación Pedagógica.

Abstract: Is it part of the task and the teaching role to design motivating class strategies in order to create meaningful learning and transformative power?

This writing is an approximation to the question of the teaching-learning process as a meaningful learning experience in the university, considering teaching methods and strategies, based on leading authors in pedagogy and education, in order to provide the teacher with potential tools and possible so that, together with your expertise, you take on this great challenge.

Keywords: Meaningful learning - teaching - motivation - meaning - teacher training

Resumo: Faz parte da tarefa e do papel do ensino projetar estratégias de aula motivadoras a fim de criar aprendizagem significativa e poder transformador?

Esta redação é uma aproximação à questão do processo ensino-aprendizagem como experiência de aprendizagem significativa na universidade, considerando métodos e estratégias de ensino,

com base em autores de referência na pedagogia e na educação, a fim de dotar o professor de ferramentas potenciais e possíveis que, junto com sua expertise, você enfrente este grande desafio.

Palavras chave: Aprendizagem significativa - ensino - motivação - sentido - formação de professores

^(*) **Leticia Ferreyra:** Diseñadora de Interiores (Universidad de Palermo). Licenciatura en Diseño (Universidad de Palermo).

Conocer y transformar la lectura y la escritura como actos de apropiación de saberes en el aprendizaje universitario

Fecha de recepción: junio 2021

Fecha de aceptación: agosto 2021

Versión final: octubre 2021

Paula Landoni ^(*)

Resumen: Este texto aborda el estudio de la lectura y de la escritura como prácticas transversales del plan de estudio de cada asignatura en la educación universitaria. Analiza estas prácticas como desafíos intelectuales centrales en los procesos de aprendizaje profundos de apropiación y transformación de los conocimientos. Asimismo, estudia su repercusión en el rol del docente, en los tiempos académicos y, finalmente, sus potencialidades dentro del andamiaje político cultural universitario.

Palabras clave: Lectura – escritura – universidad – aprendizaje - rol docente - transformación – autonomía

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 317]

En el contexto de la educación universitaria, la lectura y la escritura como prácticas transversales de cada asignatura se insertan dentro de un proyecto de enseñanza que busca procesos de aprendizaje profundos basados en la apropiación y transformación de conocimientos. Este concepto, leer y escribir a través del currículum, de Paula Carlino se refiere a integrar la lectura y la escritura en el programa de estudio de cada disciplina como instrumentos centrales del aprendizaje para “apropiarse de su sistema conceptual -metodológico y también de sus prácticas discursivas características” (Carlino, p.25) Sin embargo, persisten resistencias respecto a la inclusión de las prácticas de lectura y escritura dentro del marco curricular de ciertas asignaturas. De este modo, se perpetúan paradigmas educativos tradicionales basados en la transmisión de la clase magistral y aprendizajes superficiales memorísticos y acumulativos de datos a corto plazo. Ahora bien, ¿no son, las prácticas de la lectura y de la escritura a través del currículum, herramientas poderosas de aprendizaje, que fomentan roles activos en los docentes y los estudiantes, la autonomía intelectual y una mayor inclusión social en el territorio de la cultura académica universitaria?

Leer y escribir en las disciplinas es una forma de pedagogizar estas prácticas, de realizar la “transposición didáctica” (Chevallard) de los contenidos educativos que indica cómo los espacios culturales y sus agentes son determinantes en la construcción de la especificidad de sus propios contenidos pedagógicos. Siguiendo esta idea, el contexto universitario no solo es generador de contenidos educativos específicos sino de formas espe-

cíficas de aprendizaje. Aún más, en el marco universitario el ejercicio de la lectura y de la escritura a través de la disciplina supone a estas prácticas indisolublemente enlazadas con la enseñanza de los contenidos específicos del programa de estudio de cada asignatura, ya que contribuyen no solo en el aprendizaje de los contenidos sino también en el de sus prácticas discursivas. De manera que leer y escribir en la universidad se presentan como herramientas poderosas, instrumentos distintivos en los procesos complejos de elaboración y apropiación de los contenidos y discursos de cada disciplina, y refuerzan a la vez el aspecto situacional de los aprendizajes, tal como indica Camilloni: “El espacio cultural es determinante del contenido que se construye porque todos los aprendizajes son contextuales” (1997, p.29) Por tanto, el aprendizaje de la lectura y de la escritura a través del currículum es parte del andamiaje cultural universitario y uno de los desafíos intelectuales centrales en los procesos de aprendizaje de apropiación y transformación del conocimiento. Ahora bien, la lectura y la escritura como prácticas transversales de cada asignatura exigen de la intervención activa de cada docente en sus roles de autor, traductor, intérprete y guía de los procesos de aprendizaje. “Educar es afirmar un proceso selectivo”, señala Palamidessi (2006, p.24). En este sentido, en el momento en que cada docente diseña su plan de estudio, vuelve a recortar una porción cultural, a “jerarquizar y excluir ciertas prácticas o productos culturales”. Desde el inicio, cada docente asume un rol mediador en la selección de los textos académicos de acuerdo con los objetivos y contenidos de aprendizaje del programa de