

¿Para qué aprender?. Construir sentido desde la transposición didáctica

Fecha de recepción: agosto 2021

Fecha de aceptación: octubre 2021

Versión final: diciembre 2021

Paula Spinacci (*)

Resumen: En este texto se reflexiona sobre el rol que ocupa el docente en el proceso de transposición didáctica y su posible campo de acción en función de la construcción de sentido sobre la propuesta pedagógica. Se analiza la construcción de sentido en cuanto a sus potencialidades para facilitar la apropiación de la propuesta por parte del estudiante y consecuentemente, lograr un aprendizaje profundo.

Palabras clave: Transposición didáctica – sentido – aprendizaje significativo – estrategia pedagógica - descontextualización

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 130]

En la búsqueda por lograr aprendizajes profundos, las propuestas de enseñanza necesitan estar dotadas de sentido. La forma en la que el docente presenta el contenido en las clases, genera la participación activa del estudiante, en cuanto evidencia el motivo por el cual le será beneficioso participar de dicha propuesta y apropiarse de determinados conocimientos. Es decir, que los contenidos presentan sentido para el estudiante. Aún así, las prácticas de enseñanza tradicionales, no suelen contemplar este aspecto desde donde deben estar planteados en el momento en el que se realiza la transposición didáctica. En este proceso, el contenido tiende a ritualizarse, dejando de lado su contexto y efecto, perdiendo todo sentido que pueda llegar a representarse en la mente del estudiante. Entonces surge la pregunta ¿No es la transposición didáctica un proceso mediante el cual el docente puede construir sentido sobre los contenidos y sobre la forma en la que los propone con el objetivo de lograr aprendizajes profundos?

Cuando un estudiante ingresa en una carrera universitaria, se le presentan una cantidad de conocimientos y saberes ordenados y segmentados que son necesarios para formarse como profesional. En este trayecto los mejores profesores universitarios buscarán la forma de estimularlos para involucrarlos en aprendizajes profundos (Bain, 2007). Definiéndolos como aquellos que perduran en el tiempo a partir de la apropiación y la resignificación de los conocimientos. Para que esto suceda, es necesario tener en consideración varios aspectos, pero este escrito pone el foco en uno de ellos: el sentido. Partiendo de la concepción de que el estudiante como sujeto activo y autónomo beneficia el aprendizaje, la construcción de sentido pasa a ser uno de los principales desafíos frente a los que se presenta un docente. Cuando el sentido está presente se encuentran los motivos para identificarse y apropiarse de la propuesta. Una propuesta tiene esta cualidad, cuando está planteada mediante estrategias de enseñanza pensadas a consciencia y se toma en consideración aspectos estudiados por la didáctica. Uno de ellos tiene que ver con conocer el recorrido y las transformaciones que transita el saber. Al participar de las clases, al leer los textos y al realizar las diversas actividades académicas, es probable que el estudiante ignore de donde provienen esos saberes con los que interactúa y posiblemente, lo mismo suceda con

todas las transformaciones que sufrió ese saber antes de llegar al aula.

El saber que se encuentra en el contexto universitario nace en otro lugar. Chevallard (como se cita en Sadosky, 2019) explica que los saberes son construidos en prácticas sociales específicas de comunidades académicas y científicas mediante la investigación y la experimentación; y denomina a este saber como sabio. Antes de llegar a la universidad, pasará por una serie de mediaciones y presiones por parte de las autoridades que determinarán si ese contenido será legitimado para ser enseñado.

Además de estar construido en otro contexto, según Berstein (como se cita en Palamidessi y Gvirtz, 2006) uno primario, y pasar por el foco de tensiones y disputas de poder, el saber, que ahora es contenido a enseñar, sufrirá transformaciones que le permitirán ser trabajado en la universidad o contexto secundario. Estas transformaciones suceden en un contexto recontextualizador, momento en que el elemento cultural creado en el contexto primario se modifica en un mensaje pedagógico que se transmitirá en el secundario. El saber se descontextualiza del lugar en donde fue creado para adaptarse a un contexto diferente. En este proceso el saber no resulta intacto, sino que se simplifica, se reduce su complejidad orientado a estudiantes que no poseen las mismas características que una comunidad de científicos. Mientras los saberes se encuentran en conflictos de tensiones de legitimación y sufren las transformaciones mencionadas, el docente, ajeno a este proceso, planifica sus clases y prepara su propuesta de enseñanza. Si bien este no forma parte de la selección del contenido con el que tendrá que trabajar, cuenta con innumerables posibilidades de acción dentro de las decisiones que sí puede y deberá tomar. Cada docente prepara sus clases de forma diferente, de acuerdo a sus subjetividades y a sus concepciones. Sobre un mismo programa, dos docentes pueden ofrecer clases muy distintas. Esta cuota de libertad, enmarcada por condiciones institucionales y curriculares, es la que convierte el contenido a enseñar en contenido de la enseñanza (Palamidessi y Gvirtz 2006). Lo válido para ser enseñado se transforma en lo que efectivamente se transmite a los estudiantes, consciente o inconscientemente. El docente formará parte de la transposición didáctica y esta será su estrategia

principal que atravesará siempre su propuesta dado que responde a la pregunta de cómo puede presentar el contenido, de qué manera enseñará lo que debe enseñar, con qué recursos. En este rol de traductor e intérprete del contenido, vuelve a seleccionar y adaptar el mensaje y surgen algunos riesgos de transposición.

Por un lado, los saberes son simplificados y descontextualizados, se los separa de su historia, se aborda el producto de conocimiento finalizado ignorando a su creador, a los problemas que lo generaron y a las investigaciones mediante las cuales se llegaron a él. Por otro lado, la segmentación característica de los programas en módulos y la estructura lineal con la que se aborda los contenidos los aísla perdiendo la relación entre unos y otros, alejado de “los procesos de producción de conocimiento donde se avanza con lagunas, con asuntos pendientes que se irán comprendiendo con nuevas herramientas” (Sadovsky, 2006, p.108) y donde los conocimientos se interrelacionan.

Al ser descontextualizados, pierden su sentido práctico, ya que “los conocimientos se producen en situaciones específicas orientadas hacia alguna finalidad” (p.103). Llevados al aula se presentan como asunto de indagación y no de resolución de problemas reales. Se termina desconociendo la causa de su origen y, por consiguiente, su utilidad, para qué sirve o qué efectos genera.

Cuando el docente presenta el conocimiento sin su causa ni efecto, lo ritualiza. Lo convierte en datos aislados que difícilmente pueden ser comprendidos y terminan siendo memorizados. Según Bain (2007) este aprendizaje superficial donde no es posible apropiarse del conocimiento sino solo memorizarlo con la finalidad de aprobar el examen, está acompañado de la falta de comprensión sobre la materia y sobre su importancia; y esto genera que sea muy difícil asociar los conocimientos con situaciones en contextos de resolución de problemas por fuera de la universidad. Una posible forma de enfrentarse a estos problemas es abordar el contenido desde una mirada no lineal, retomando los contenidos para repensarlos a la luz de los nuevos conocimientos, lo que Davini (2016) explica como significación lógica del contenido. Se respeta la estructura lógica que involucra las relaciones entre ellos y se evitan los contenidos aislados. A su vez, es importante recalcar la significación social del contenido desde la forma en la que se lo aborda, haciendo presente su valor para la vida por fuera del aula, es decir, para qué les servirá ese contenido en los diferentes contextos. Así, a medida que se avanza sobre los diferentes conceptos se cuenta con una sólida construcción de sentido planteada desde una mirada disciplinar que permitirá la “apropiación progresiva, por parte de los sujetos, de los motivos para estar participando de la situación de aprendizaje” (Terigi, 2020, p.247).

Otro de los riesgos al hacer la transposición didáctica sucede cuando no se realizan traducciones en el mensaje. Es decir, cuando no se hace la transposición. Estos son los casos en los que se aborda el conocimiento en su condición de saber sabio, sin mediaciones para quien comienza a comprender aspectos de la disciplina. El saber parece quedar en el contexto primario, el de producción, sin intención de convertirse en mensaje pedagógico. Por eso se considera que el saber se primariza.

Bain (2007) relata “muchos profesores, todos eminentes en sus campos, pasaban horas preparando clases que incluían los últimos y más avanzados saberes y conocimientos científicos para conseguir más que estudiantes que entendían muy poco de toda esa sofisticación.”

Cuando se utilizan expresiones de lenguaje específicos de la disciplina como si se hablara con un grupo de expertos, resulta incomprendible para quien intenta acercarse a la disciplina. Carlino (2005) señala que a veces los docentes “descuidamos enseñar los procesos y prácticas discursivas y de pensamiento que, como expertos en un área, hemos aprendido en nuestros largos años de formación.” (p.12) Será una tarea guiar a los estudiantes para que se apropien progresivamente del lenguaje específico de cada disciplina y permitirles comprender los contenidos que se desarrollan en la asignatura.

Para concluir, la consideración de los puntos mencionados acercará a los aprendizajes profundos en cuanto permitirá una apropiación de manera progresiva. Permitirá entender los motivos por los cuales es importante aprender para la vida personal y profesional de cada uno. En el orden de los motivos, la construcción de sentido es un pilar para la motivación. Cuando la motivación está presente es más factible la participación activa y la autonomía en el aprendizaje. Aún así, surge la pregunta de si basta con hacer una buena transposición para motivar a los estudiantes o si se puede pensar otras posibilidades para lograrlo.

En otro orden de ideas, al pensar en la necesidad de darle un contexto al conocimiento es pertinente poner en cuestión si la enseñanza mediante problemas presentaría una solución a estas dificultades. Asimismo, la enseñanza mediante realización de proyectos supondría otra solución en cuanto el conocimiento estaría siempre en su sentido práctico. A su vez, si la fragmentación de los conocimientos en los programas supone que esta descontextualización sea aún mayor, hay que repensar la fragmentación que sufre la enseñanza en muchos de sus aspectos y preguntarse si es conveniente segmentar los contenidos al igual que las propias asignaturas cuando la realidad de las disciplinas está interrelacionada.

Finalmente, cabe remarcar que no solo basta con darle un contexto al conocimiento al explicar sus causas y efectos, sino que la manera en la que se aborda el contenido acompaña a la concepción que se posee de estudiantes como sujetos activos en sus procesos de aprendizaje. Debe tener sentido la propuesta en su totalidad y mantener cierta coherencia, pensar en qué recursos utilizar, cuánto tiempo hablará el profesor, cuándo lo harán los estudiantes, qué preguntas se les harán, cuándo preguntarán ellos, de qué manera van a ser evaluados.

Enseñar implica siempre hacer transposición ya que responde a ¿cómo va el docente a enseñar estos contenidos? Pero no siempre significa que se lo haga de manera consciente o que sea una buena transposición. Ya que el tratamiento que se da a los contenidos está atravesado por sus subjetividades, sus experiencias, sus supuestos y sus concepciones sobre el aprendizaje. En este sentido, cada docente hará esta traducción de manera distinta. Las estrategias de enseñanza mediante las cuales se realiza la transposición didáctica permiten construir sentido sobre la propuesta para propiciar el aprendizaje profundo, siempre que el docente no solo

domine su campo profesional, sino que busque adquirir herramientas para poder enseñarlo de la mejor manera.

Bibliografía

- Bain, K. (2007) ¿Qué es lo que saben sobre cómo aprendemos? En lo que hacen los mejores profesores universitarios. Barcelona: Universitat de Valencia.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Davini, M. (2016). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós
- Palamidessi, M. y Gvirtz, S. (2006). *El ABC de la tarea docente: Currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Sadovsky, P. (2019). La Teoría de la Transposición Didáctica como marco para pensar la vida de los saberes en las instituciones. En *Bitácoras de la innovación pedagógica*. Santa Fe: Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe
- Terigi, F. (2020). Aprendizaje en el hogar comandado por la escuela: cuestiones de descontextualización y sentido. En Dussel, I. (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre el compromiso y la espera*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNPE: Editorial Universitaria.

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: This text reflects on the role of the teacher in the didactic transposition process and its possible field of action based on the construction of meaning on the pedagogical proposal. The construction of meaning is analyzed in terms of its potential to facilitate the appropriation of the proposal by the student and consequently, achieve deep learning.

Keywords: Didactic transposition - meaning - meaningful learning - pedagogical strategy - decontextualization

Resumo: Este texto reflete sobre o papel do professor no processo de transposição didática e seu possível campo de atuação a partir da construção de sentidos na proposta pedagógica. A construção de significados é analisada em termos de seu potencial para facilitar a apropriação da proposta pelo aluno e, conseqüentemente, alcançar uma aprendizagem profunda.

Palavras chave: Transposição didática - significado - aprendizagem significativa - estratégia pedagógica - descontextualização

(*) Spinacci, Paula: Licenciada en Fotografía (Universidad de Palermo). Profesora de la Universidad de Palermo en el Área Audiovisual de la Facultad de Diseño y Comunicación.

El aula taller colaborativa en la virtualidad. Estimulando el desempeño de los estudiantes en un entorno digital

Fecha de recepción: agosto 2021
Fecha de aceptación: octubre 2021
Versión final: diciembre 2021

Nadia Torrejón (*)

Resumen: Este texto explora la incorporación del aula taller colaborativa dentro del contexto virtual. Asimismo, se pretende exponer cómo esta experiencia de aprendizaje promueve el desarrollo de las habilidades metacognitivas y el pensamiento crítico de los estudiantes dentro del aula virtual. Desde esta perspectiva, el docente introduce espacios de reflexión y debate que estimulan al aprendizaje consciente durante el desarrollo del proyecto integrador.

Palabras clave: Aula taller – virtualidad – aprendizaje - desempeño - experiencia universitaria

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 132]

Al pensar en la educación como espacio de transformación que incita rupturas y discontinuidades resulta necesario observar y analizar aquellos enfoques que el docente practica en el aula como guía y educador empático y generador de espacios de reflexión. En el contexto virtual existe una inquietud en el entorno educativo fomentado a partir de la falta de demostración de

habilidades metacognitivas de parte de los estudiantes. Debido al contexto pandémico y también a la saturación de información, sus procesos resolutivos se han visto afectados. Asimismo, existe una carga emocional y psicológica que se ve evidenciada en sus modos de resolver los desafíos intelectuales planteados en clase. Pensando en el rol del docente como posibilitador de experiencias