

Recibido el 07-08-14 / Aceptado el 25-08-14

Enseñar y aprender en la Universidad. Descripción y análisis de un escenario específico

Mg. María del Carmen Rimoli¹
mcrimoli@gmail.com

Prof. Alicia Spinello
aliciaspinello@hotmail.com

Prof. Lydia Albarello
lydiasatandil@gmail.com

Resumen

La Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina, enfrenta como la mayoría de las Universidades Nacionales el desafío de redefinir u orientar su rumbo para seguir impulsando proyectos individuales y colectivos en torno al desarrollo de competencias y habilidades transferibles. Estos cambios imponen la necesidad de formar un nuevo sujeto de aprendizaje: autónomo, eficaz, flexible, con capacidad de autogestión, de reelaborar la información y reconstruir el conocimiento. Así, aprender a aprender constituye una de las demandas esenciales que debe satisfacer hoy la Universidad.

A lo largo de más de una década de trabajo como grupo de investigación se ha avanzado en algunos de los problemas constitutivos del ámbito de la educación superior vinculados con los sujetos que aprenden y los sujetos que enseñan, lo que permitieron articular los elementos relativos a las preocupaciones planteadas en tres proyectos;

Palabras clave: enseñar y aprender en la universidad, docente y alumnos en el aula universitaria

¹ Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Abstract

The National University of Central Buenos Aires, Argentina, faces like most national universities the challenge of redefining or directing their course to continue promoting individual and collective on the development of competencies and skills projects. These changes make it necessary to form a new subject of learning: autonomous, efficient, flexible, capable of self-management, to rework the information and reconstruct knowledge. Thus, learning to learn is one of the essential requirements to be fulfilled University today.

Over more than a decade working as a research group there has been progress in some of the constituent problems in the field of higher education linked to the learning subjects and the teaching subjects, which allowed articulate the elements relating to the concerns raised in three projects;

Keywords: teaching and learning at the university, teachers and students in the university classroom.

Introducción

A lo largo de más de una década de trabajo como grupo de investigación se ha avanzado en algunos de los problemas constitutivos del ámbito de la educación superior vinculados con los sujetos que aprenden y los sujetos que enseñan, lo que permitieron articular los elementos relativos a las preocupaciones planteadas en tres proyectos;

- “Actividades articuladas de docentes y alumnos. Representaciones de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el aula universitaria” Directoras: Mg. María del Carmen Rimoli y Lic. Lydia Albarello
- “Enseñar y aprender en la Universidad. Tendencias y perspectivas de la alfabetización académica” Directora: Lic. Lydia Albarello, Co-directora: Mg. Graciela Fernández.
- “Nuevo horizonte en la formación del Profesorado de Educación Inicial. Las prácticas de aprendizaje-servicio como prácticas pedagógicas transformadoras. Directora: Mg. Nora Ros.

Si bien cada proyecto de investigación tenía sus propios objetivos, que condicionaban el abordaje del objeto específico, en líneas generales compartían preocupaciones vinculadas con el alumno universitario en los contextos académicos y en su formación profesional vinculada con las nuevas demandas del ámbito social.

Uno de los proyectos, que formó parte del programa anteriormente desarrollado, “Actividades articuladas de docentes y alumnos. Representaciones de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el aula universitaria”, tuvo como finalidad considerar la problemática del estudio y del aprendizaje de los estudiantes universitarios, estrechamente vinculada al abandono y rezago, y que hace ya mucho tiempo que es enunciada como prioritaria dentro de los discursos académicos. Sin embargo, su vinculación con la enseñanza remite a posturas más recientes.

Desde nuestra perspectiva es preocupante que en la Universidad en general, y particularmente en la Facultad de Ciencias Humanas, como institución educativa, aún no haya “afirmado” la dimensión pedagógica de sus prácticas de enseñanza, ya que predominan en ella formas tradicionales. Aún no se ha asumido en esta institución la importancia del desarrollo de una cultura del aprendizaje reflexivo, que antice el lugar prioritario que ha de tener esta capacidad en el trabajo profesional.

Las indagaciones realizadas en las investigaciones nos permitieron replantear cuestiones que han marcado nuestras líneas de trabajo y de formación, como las características y condiciones en que se desarrollan los espacios de práctica pre-profesional, considerados como actividades articuladas de docentes y alumnos en las carreras de la Facultad de Ciencias Humanas. Por otro lado, qué es lo que la experiencia de formación está generando en los alumnos respecto a las representaciones² de su futura práctica profesional docente; ya que la docencia, en la mayoría de los casos, resulta ser una de las salidas laborales más inminente.

Encuadre de trabajo

La incorporación de un sujeto a una institución de educación superior supone un proceso de aprendizaje que le permita apropiarse de los códigos y prácticas discursivas y de interacción que son específicos de esa organización. Vale decir, realizar un aprendizaje de la cultura institucional vigente, lo que implica realizar ajustes en sus concepciones y comportamientos previos, adquirir otros que desconocía e inclusive desaprender pautas de comportamientos anteriores. Por lo general, esto no es consecuencia de un

² La noción de representación social hace referencia a la manera en que los sujetos sociales –alumnos y docentes– interpretan y piensan la realidad cotidiana, Jodelet, D. en Moscovivi (1984)

dispositivo especialmente diseñado a tal efecto, sino que se adquiere en la interacción con los otros miembros de la institución.

En este sentido, creemos que del conocimiento y dominio de las estrategias de estudio académico depende en gran medida el éxito de los estudiantes en el aprendizaje oficial, explicitado en contenidos curriculares evaluados a través de actividades específicas. Tal como sostienen Pozo y Monereo (2000: 219) “los estudios universitarios (...) tendrían que conferirles (a los estudiantes) –supuestamente– la condición de aprendices expertos y eficaces, de aprendices estratégicos con un bagaje de conocimiento importante que les permitiera resolver adecuadamente las situaciones de aprendizaje que tienen que afrontar”. Sin embargo, según estos autores, “aceptar esta premisa de forma taxativa resultaría precipitado, habida cuenta que su formación anterior presenta un conjunto de incógnitas: ¿a los estudiantes les han enseñado procedimientos de aprendizaje en algún momento de su escolarización?, y en caso afirmativo, ¿cómo los han aprendido?, ¿pueden transferir su utilización a diferentes situaciones?, ¿son capaces de tomar las decisiones más adecuadas en cada momento para gestionar su propio proceso de aprendizaje?”.

Tal como plantea Steiman (2004:72) “pensar el aula es poder descubrir las trabas que obstaculizan el aprendizaje y potenciar los factores que lo facilitan, es pensar que el aprendizaje no se realiza “naturalmente” por el solo hecho de “escuchar” una clase; es pensar en nuestra intervención para plantear una “genuina situación de aprendizaje”. Por lo tanto, pensar el aula es algo más que reconocer ciertas características de los alumnos o precisar los contenidos a desarrollar y algunas formas de intervención. Tiene que ver con pensar y analizar qué sucede en el aula y cómo sucede”.

El estudiante universitario se enfrenta a nuevas exigencias, por lo que “no parece ser un buen supuesto de partida el considerar que los alumnos/as de la educación superior, por el solo hecho de ser tales, puedan tener tal grado de autonomía en sus procesos de aprendizaje que no sea necesario algún tipo de enseñanza específica más allá de la presentación oral de la clase.” (Steiman: 86). Por lo tanto, desentrañar las particularidades que asume el aprendizaje y la enseñanza durante el transcurso de la vida del sujeto en la universidad, puede aportar datos relevantes para el mejoramiento de las prácticas docentes universitarias y por consiguiente en la formación de los estudiantes.

Partimos de considerar, tal como sostiene Feldman (2005), que el conocimiento con que los docentes sostienen y explican sus acciones de enseñanza puede ser caracterizado como conocimiento práctico o conocimiento profesional, si se acepta que el término se refiere al modo en que el conocimiento se sostiene y utiliza, es decir, a su orientación a situaciones prácticas. Probablemente, por esta característica, sea un conocimiento que no tiene una única forma y organización. También, por eso, es probable que combine en diferente proporción, explicaciones, creencias y teorizaciones explícitas con dimensiones tácitas o implícitas.

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje en tanto práctica social propician el desarrollo de los procesos de socialización y de aculturación del alumno. Estos procesos generan transformaciones predominantemente intelectuales, pero no son los únicos cambios que el sujeto sufre. Se trata de la apropiación de, por un lado, un saber determinado en tanto contenido enseñado y, por otro lado pero en forma simultánea, la apropiación de saberes que surgen de la interacción entre docentes y alumnos. En este sentido, las prácticas articuladas entre ambos actores, sin ser contenidos de enseñanza en sentido estricto, se convierten en generadoras o contextos de producción de otros saberes, significaciones, representaciones y modelos impensados o no esperados.

Coincidimos con Halkes y Olson, (1984:pp1) en que considerando la perspectiva del profesor en relación con la enseñanza y el aprendizaje, no intentamos encontrar el profesor “eficaz”, sino poder comprender cómo son los procesos de enseñanza; si el profesor puede articular su conocimiento o no, y si en vez de reducir la complejidad de las situaciones de enseñanza y aprendizaje, es capaz de favorecer en los alumnos la adquisición de estrategias que permitan el abordaje de prácticas más complejos.

Las nuevas tendencias en investigación sobre las condiciones de enseñanza en el aula universitaria plantean que, cualquier asignatura además de enseñar los conceptos disciplinares específicos, debería desarrollar acciones tendientes a promover la comprensión y elaboración crítica de los contenidos disciplinares, a fin de permitir que los estudiantes puedan transitar con éxito su carrera académica y vean facilitado el ingreso en las comunidades científicas y profesionales.

Las investigaciones precedentes de miembros de este equipo constituyen una línea de indagación que muestra la preocupación por complemen-

tar las tareas de docencia e investigación, ya que pretendemos que desde el análisis crítico de la realidad investigada se fundamenten las acciones educativas y, a la vez, se constituyan en objeto de nuevas investigaciones. Además, sus resultados contribuyen a fundamentar el presente proyecto, ya que en las conclusiones de un estudio anterior³ los profesores atribuyen sólo a los estudiantes sus éxitos y fracasos “sin advertir la pertinencia de las variables pedagógicas en las instancias de formación universitaria, al menos en cuanto a su incidencia en las potenciales dificultades en la apropiación de conocimiento en el nivel universitario” (Baquero *et al.*, 1996b:110). Es decir, los profesores no reconocen como parte de sus funciones docentes la enseñanza de las prácticas propias de cada comunidad disciplinar. Dichos resultados llevaron a desarrollar investigaciones similares con alumnos avanzados⁴. Estas dieron cuenta, por un lado, que las expectativas de los alumnos al comienzo de la carrera de grado se fueron modificando al tomar conocimiento sobre disciplinas y aspectos que la componen, a la vez que se fueron constituyendo otras expectativas⁵.

Por otro lado, se pudo advertir que en los profesores “no parece haber en ningún momento un reconocimiento de su participación en el proceso de apropiación de contenidos o estrategias de trabajo universitario” (Albarello *et al.*; 2005:5) o conformación de expectativas. Se supone entonces, que las estrategias de aprendizaje son aprendidas –o no– por los alumnos, separadas de los contenidos de las asignaturas y sin mediación explícita de los docentes.

Estas conclusiones se reactualizan en los análisis de los datos obtenidos en la investigación acerca de las actividades articuladas de docentes y alumnos⁶, en la que consideramos las referidas a instancias de evaluación –parciales y finales–; programas de asignaturas y prácticas pre-profesionales. En el caso de las evaluaciones, los docentes, en general, culpabilizan a los alumnos de las falencias presentadas a la hora de sortear los exámenes,

³ Véase El alumno ingresante a la universidad. Un abordaje psicoeducativo. En Revista Espacios en Blanco. Serie Indagaciones 3-4.NEES. Facultad de Ciencias Humanas. UNCPBA. Tandil.

⁴ Véase Proyecto: El alumno avanzado en la universidad. Un análisis de las estrategias de trabajo desplegadas para alcanzar el éxito académico (2003-2005).

⁵ Entendemos por expectativa a la capacidad del sujeto de prever o anticipar una situación posible de acon-
tecer futuro.

⁶ Véase Proyecto: Nuevos escenarios de enseñanza y de aprendizaje en la educación superior. Actividades articuladas de docentes y alumnos (2006-2008).

sin hacer una autocrítica que permita mejorar la comunicación y asumir las responsabilidades que le caben a cada uno, en un proceso en que los ejes centrales deben ser enseñar y aprender.

En relación con el análisis de los programas de estudio, más allá de la heterogeneidad de los campos disciplinares que se abordaron, evidencian no ser herramientas de trabajo puestas al servicio de la práctica pedagógica.

Estos resultados, entre otros, pero especialmente aquellos relacionados con los espacios de la práctica pre-profesional, abren nuevos ámbitos de interés acerca de sus previsiones, principios y reglas de actuación, y de la acción de los docentes en la conducción de los alumnos para que además de reobservar e imitar un amplio repertorio de conductas posibles, puedan internalizar, desarrollar y construir criterios propios y compartidos y utilizar los más válidos en cada una de las situaciones en que les toque actuar.

Es un desafío generar en alumnos “estudiantes”, una autopercepción de sus capacidades, que les permita acomodarse a las diferentes realidades de ejercicio profesional, con reglas ya instituidas, a la vez que sostener una conciencia autónoma que los ubique en un lugar de discusión y, eventualmente, de cambio.

Tal como plantea Schön (1992): “Quizá aprendamos a reflexionar en la acción, aprendiendo primero a reconocer y a aplicar reglas, hechos, y operaciones estándar, luego, a razonar sobre los casos problemáticos a partir de reglas generales propias de la profesión, y solo después llegamos a desarrollar nuevas formas de conocimiento y acción, allí donde fracasan las categorías y las formas familiares de pensar” (p. 47-48).

Por lo expuesto, consideramos que para que la universidad pueda cumplir sus tareas académicas e investigativas requiere de profesores que no sólo sepan el contenido científico sino que sepan enseñar lo que necesita la sociedad, de aquí la necesidad de promover en los docentes el valor de la enseñanza, para que los estudiantes aprendan a aprender y a tomar iniciativas, para que contribuyan a prepararlos adecuadamente en el ejercicio responsable de su actividad profesional futura.

Finalmente, y en palabras de Sanjurjo, “se deposita en la formación docente las esperanzas de cambios y mejoras del sistema educativo. Muchas investigaciones muestran la estrecha relación entre el pensamiento del pro-

fesor⁷ y las innovaciones educativas. En ellas se sostiene que no es posible concretar con éxito reformas educativas sin tener en cuenta cómo piensan y cómo actúan los docentes, quienes en definitiva serán los responsables de poner en acto las reformas” (2002 p: 9). Tanto los docentes universitarios como los alumnos-futuros docentes son y serán los encargados de impulsar y viabilizar los cambios necesarios que la sociedad demande.

Recortes de indagación

En función de estos presupuestos, en esta oportunidad queremos compartir tres avances realizados, considerando a éstos, como “actividades articuladas de docentes y alumnos en el ámbito universitario”:

- El lugar atribuido a instancias de exámenes parciales y finales
- La consideración de lo que significa leer y escribir en la Universidad, especialmente en situación de examen
- La consideración que los docentes realizan de los alumnos ingresantes y avanzados.

Lugar atribuido a instancias de exámenes parciales y finales

En este punto, encontramos que las asignaturas que no consideran importante cómo estudia, lee y escribe su alumnado, suelen tener como contrapartida la despreocupación de los mismos estudiantes, originando, por ello, un cruce de expectativas y un desencuentro inevitable: cada uno de ellos piensa que la responsabilidad del aprendizaje está puesta en el otro. Esta situación ocurre cuando los alumnos comprueban que no sólo los docentes pueden desentenderse del aprendizaje. Así ellos también lo hacen, ya que si el profesor sólo transmite contenidos, su lugar como estudiantes es recibir pasivamente lo que el docente ofrece y repetirlo fielmente.

Frente a un profesor que sólo expone, se constituye un alumno que sólo espera adquirir el conocimiento dado, con las dificultades que esto implica al no conocer la diversidad de procesos cognitivos posibles y la disponibilidad de una amplia gama de herramientas intelectuales. Así la evaluación debería atender no sólo conocimientos de carácter teórico o práctico, sino

⁷ “Entendemos por pensamiento del profesor al conjunto de procesos psicológicos básicos que se suceden en la mente de un profesor cuando organiza y dirige su comportamiento, antes, durante y después de la enseñanza” (Sanjurjo 2002 p: 25)

también actitudes y valores, así como, al desarrollo de habilidades y competencias propias del saber académico.

Administramos entonces, encuestas a alumnos que rindieron materias en el primer llamado de diciembre, del área de Psicología, de las Carreras de Educación Inicial, Ciencias de la Educación, Geografía e Historia. La misma fue entregada al finalizar el examen en cuestión.

El instrumento utilizado consistió en indagar aportes de la cursada que el alumno tuvo en cuenta para preparar el examen final, la forma en que lo preparó (individual, grupal, consultando a los docentes); cómo lo preparó, cuánto tiempo le dedicó, que recursos utilizó y cuáles fueron las dificultades que se le presentaron.

Al realizar el análisis podemos decir que el 70% de los encuestados rendían por primera vez la asignatura en cuestión.

Con relación a los aportes que tuvo en cuenta de la cursada para preparar el examen final, el 90% señala los teóricos, un 80% la bibliografía, y un 70% los prácticos.

Es interesante destacar en este punto que sólo el 35% de los alumnos indicaron a los exámenes parciales como aportes para preparar el final. Esto podría indicar que a pesar de considerarse los exámenes parciales como un hito importante en la organización de la cursada, no es visualizado como indicador de desempeño.

Al indagar la forma de preparación, el 65% de los alumnos indica haber estudiado en forma individual, y sólo el 25% haberlo hecho con otros. En este punto, dos alumnos señalan la instancia de consulta al docente o en espacio de tutorías de estudio.

Podemos inferir, entonces que el intercambio del trabajo intelectual con el otro propiciado en la mayoría de los prácticos, según indican los docentes, aparece con una valoración poco significativa a la hora de integrar la materia.

Con respecto al tiempo de preparación el 60% señala que le dedicó algunas semanas, el 30% solo algunos días, y del total, el 10% marcan que la misma fue realizada a lo largo de la cursada.

El anterior se nos presenta como un dato significativo, ya que el docente universitario en general, organiza el proceso en base a lecturas previas del alumno, que a su juicio va dándole significación y sentido al programa de la asignatura.

Al tener que indicar recursos o estrategias de estudio, el 90% señala haber utilizado resúmenes. El resto cuadros y esquemas. Sólo un alumno indica que utilizó apuntes, sin embargo, teniendo en cuenta el dato de que el 90% señala las instancias teóricas como insumo para el estudio, es posible inferir que lo que se señala como “resúmenes” alude también a los apuntes de clase.

Los encuestados señalan como principales dificultades la comprensión de conceptos y el vocabulario específico propio de la asignatura, prioritariamente.

Al respecto, consideramos que cada disciplina posee una serie de conceptos centrales que tienen que ver con una determinada forma de conocimiento, una estructura lógica y métodos específicos para validar sus proposiciones. Por lo tanto, se debería favorecer el desarrollo de procesos reflexivos como la mejor manera de propiciar la construcción del conocimiento, incorporando en estos procesos el nivel de comprensión epistemológico, es decir, cómo se formulan los conocimientos en el marco de las disciplinas.

En general, los docentes universitarios no suelen conceder interés y dedicación a los procedimientos de estudio de las disciplinas y a las prácticas discursivas, porque lo consideran solo una herramienta ya dada y acabada para acceder a los contenidos conceptuales. Rara vez se tiene en cuenta en las instancias de evaluación previstas que parte de lo que se solicita para la aprobación, corresponde a un saber constituido autónomamente por el alumno, sin apoyo del profesor

Consideraciones de lo que significa leer y escribir en la Universidad, especialmente en situación de examen

Además de lo consignado en el punto anterior, nos interesó profundizar cuestiones que se desprendían de expresiones comunes de los docentes, acerca de que: “...los alumnos saben leer, pero leen poco”; “... no comprenden lo que leen”; “...los alumnos deberían llegar al nivel superior sabiendo estudiar y escribir mejor”, en los que aparece implícito el supuesto de que las estrategias lectoras y escritoras del alumno universitario son un proceso cerrado y acabado; lejos de concebirlas como una práctica social que continúa desarrollándose en la vida adulta, y en consecuencia también en el contexto universitario –científico y textual– que sigue requiriendo de la intervención docente.

Estas situaciones, entre otras, nos han llevado a plantear que las exigencias de la enseñanza universitaria actual, entran en conflicto con los supuestos en los que se centra la labor docente universitaria. Esto ocurre, entre otras razones, porque los cambios en las estrategias de aprendizaje de los alumnos requieren un cambio paralelo en la labor profesional de los profesores.

En función de estas premisas, el equipo decidió trabajar sobre los exámenes parciales escritos de los alumnos universitarios, como instancias claves para enfrentarlos con la demostración de “lo aprendido”.

Partimos de considerar que las posturas tradicionales ubican a la evaluación en un momento culminatorio del proceso de enseñanza, identificándola con la medición de conocimientos y convirtiendo a la misma en un instrumento de control de los alumnos. Por eso, en algunas oportunidades se demanda la utilización de una información adquirida en otros contextos, sin reconocer que en la base de la actividad se desarrollan procesos que contemplan además de lo propiamente disciplinar, estrategias de escritura académica que en muy pocas ocasiones se incluye como contenido a enseñar.

Coincidimos con Carlino, P (2005:116) en que “para convertir el dar examen y ser evaluado en una experiencia de aprendizaje, es preciso deconstruir su naturaleza puntual desarticulada de las clases en donde se enseña, y reintegrar su preparación en el transcurrir de la materia”.

Con el objeto de enfrentar a los alumnos a una instancia evaluatoria en las que pueda percibir que es posible mejorar, perfeccionarse, ajustarse a campos, corregir los errores e incidir en los aciertos, el equipo decidió poner en práctica dos modalidades diferentes de organización de exámenes parciales y recuperatorios⁸: 1) escrituras sucesivas de todas las instancias de evaluación; (una adaptación de la propuesta desarrollada por la Dra. Paula Carlino;⁹) 2) consistió en pedir a los alumnos que en la instancia presencial, formularan en forma escrita dos consignas de parcial, que pudieran ser respondidas utilizando el material bibliográfico previsto. Al finalizar, luego de numerosas consultas sobre la tarea, y evidentes dificultades para escribir las preguntas o cuestiones, se recogieron los trabajos y a continuación se

8 Cátedra de Ps. y Aprendizaje. Educ. Inicial. FCH. UNCPBA

9 Carlino, Paula. Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica. 2005. Fondo de cultura económica.

redistribuyeron para ser respondidos por un compañero. (una adaptación de la experiencia narrada por E. Litwin¹⁰)

A partir de estas experiencias podemos afirmar, por el desarrollo de las mismas y por las expresiones de los alumnos protagonistas, entre otras cosas, que:

- La instancia de evaluación es revalorizada como parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje
- Es una práctica en la que se involucran docentes y alumnos para mejorar la escritura académica
- La evaluación se percibe como un proceso continuo, dinámico y abierto, autorregulador e indefinidamente renovado, en la que cada etapa fundamenta la siguiente.
- Los alumnos aprenden de esta manera estrategias para afrontar nuevas situaciones.
- Promueve en ellos procedimientos autodirigidos, formando estudiantes más independientes.
- Permite integrarse paulatinamente a una comunidad académica con modos propios de producir e interpretar textos de su dominio.
- Deja claro la dificultad de evaluar al alumno a través de una técnica o un instrumento único.

Y, finalmente, la evaluación pensada de esta manera se convierte en un instrumento de investigación del proceso de enseñanza y del proceso de aprendizaje, y se transforma, la evaluación misma, en un proceso integral que se incluye como parte de del acto educativo.

Los docentes universitarios y los alumnos ingresantes y avanzados

En este apartado nos interesa plantear algunos resultados parciales de las indagaciones realizadas orientadas a identificar las percepciones que los docentes, en tanto dedicados a la enseñanza universitaria, poseen sobre el alumno avanzado. Se trató de una indagación centrada en determinar modos en que el docente piensa su campo disciplinar, expresado en el tratamiento de los contenidos, el recorte establecido, los supuestos que maneja

¹⁰ Litwin, E. La evaluación en el debate didáctico contemporáneo. 2000. Edit. Paidós, educador.

respecto del aprendizaje, el tipo de tareas demandadas a los alumnos, los vínculos que establece con las prácticas profesionales, y las relaciones entre teoría y práctica; a fin de recabar datos para contribuir a alcanzar la meta propuesta.

Con este objetivo, se elaboró una encuesta que fue administrada a los docentes de las distintas carreras de la facultad, cuyo análisis nos permitió obtener información acerca de sus concepciones sobre aprender y enseñar en la universidad, y diferencias percibidas entre un alumno ingresante y un alumno avanzado, como así también criterios para considerar un alumno “exitoso”.

Retomando conceptos ya trabajados en otros avances, podemos decir que hablar del alumno avanzado, en la universidad, remite a pensar en un futuro profesional cercano, que se supone que es aquel que ha podido construir competencias que lo posicionan como un sujeto activo frente a los permanentes cambios, capaz de sostener su propio aprendizaje y de hacerlo evolucionar.

Del análisis de dichas encuestas, pudimos reconocer que solo el 20% de los encuestados hacía referencia a la ubicación del alumno en el transcurso de su formación profesional, no apareciendo claramente una diferenciación del alumno avanzado con respecto al ingresante, ni reconociendo en los primeros, competencias de aprendizajes construidas en años anteriores.

Estos datos, entre otros, nos llevaron a seleccionar algunos docentes para completar la información a través de entrevistas en profundidad.

Análisis de la entrevista a un profesor universitario

El primer aspecto abordado es la identificación de posibles diferencias percibidas entre un alumno ingresante y un alumno avanzado.

El profesor entrevistado da cuenta de dos aspectos que podría considerar en la determinación de relaciones o diferencias entre ambos:

- a. desde el conocimiento, se ve más maduro, y te permite “enganchar los conocimiento”.
- b. Desde la cultura universitaria, relacionado con los “ritos”, ya que el avanzado “dificilmente tenga un comportamiento...”.

Cuando se refiere a las diferencias en las estrategias de vinculación con los profesores, el entrevistado manifiesta que no hay diferencias, ya que

sus expectativas no difieren: a ambos se les solicita que el examen final de cuenta de una síntesis personal de los contenidos de la materia para poder evaluar si lo que sabe puede compensar aquello que no sabe.

Sí establece diferencias por carreras, ya que indican que los “rasgos” de cada una de ellas (más teóricas o más orientadas a la práctica profesional) definen diferencias en la presentación y en el interés de parte de los alumnos.

Al preguntar si hay una demanda mayor por parte de los avanzados, contesta que no, que en realidad los alumnos asignan al profesor universitario un lugar de saber, y por consecuencia, –supone– que ellos son los que no saben, manteniendo una actitud pasiva, de escucha.

Y enfatiza que las excepciones suelen estar relacionadas con el “chanta”, en realidad él sostiene que en el teórico no hay exigencias de participación, por eso insiste en que el alumno avanzado sigue dependiendo del docente.

Estas respuestas indican claramente que, desde la perspectiva de este profesor, no se perciben diferencias sustanciales entre un alumno ingrediente y uno avanzado, asumiendo, desde su tarea, una misma actitud y una misma demanda frente a ellos. Tiende en algún momento de la entrevista a explicar esto apoyándose en el tipo de asignatura dictada. Por otro lado, las excepciones dentro del grupo de alumnos no son identificadas con un genuino interés de participar de la clase, sino como una actitud personal de exposición innecesaria.

El segundo aspecto indagado, se orientó a determinar rasgos o características asignadas a un alumno exitoso, y en ese sentido el profesor, inicialmente, se refiere al alumno que cumple con los objetivos de la materia, para ello vuelve a remitir al desempeño en el examen final, insistiendo en el carácter madurativo que, le permite apropiarse de los objetivos de la materia.

Aquel que puede presentar esa síntesis personal de la que habla, no sólo es considerado “exitoso” sino que es el que le permite confirmar que como docente ha tenido un hilo conductor en el desarrollo de la materia

Lo interesante de su relato es que para aclarar este aspecto, de un ejemplo de alguien que alcanzó esa apropiación, pero en el mismo se refiere a alumnos de condición libre, lo que refuerza la idea de que no hay una intervención efectiva de él como docente en el proceso de adquisición de esos conocimientos.

Sin embargo identifica en el ejemplo un tutor externo, “con buenos hábitos de estudio”, indicando que aparecería una necesidad de mediar entre el alumno y el conocimiento, no asumiendo el profesor su participación en ese proceso.

En realidad, el entrevistado indica que con muchos de sus alumnos se ve por primera vez en la situación de examen final, situación a la que define como “la última oportunidad de dar cuenta de la apropiación de los contenidos propuestos”.

Finalmente, el profesor define al alumno “exitoso” como aquel que cumple con los ritos, toma nota, tiene presencia prolífica y en definitiva, alcanza el nivel madurativo a partir del cual puede hacer una lograda síntesis de los contenidos de la materia.

Evidentemente, el entrevistado deposita en la maduración de sus alumnos el logro de competencias para alcanzar el éxito académico: maduración que por momentos se refiere al proceso de inserción en la vida universitaria, y en otros, a la mayor o menor apropiación de los contenidos de su disciplina. Asimismo durante el transcurso de la entrevista no parece haber en ningún momento un reconocimiento de su participación en el proceso de apropiación de contenidos o estrategias de trabajo universitario.

En nuestra entrevista pudimos apreciar que el profesor parece tener ciertas reglas prácticas o principios de actuación que se mantienen en cada una de las situaciones de enseñanza, sean éstas en los primeros tramos de la carrera universitaria o en etapas avanzadas.

A modo de cierre

Cada disciplina está hecha de prácticas discursivas propias, en consecuencia aprender una materia no es sólo adquirir sus sistemas de conceptos y métodos, sino manejar sus modos de leer y escribir característicos. Hacer partícipes a los alumnos de las formas de interpretación y producción textual empleadas en nuestro dominio de conocimiento son tareas necesarias para comprender, aprender y pensar críticamente sobre los contenidos en cualquier ámbito académico.

Enseñar una asignatura, plantea Carlino (2002), incluye enseñar a aprenderla, los estudiantes necesitan aprender a seguir aprendiendo, requieren de sus docentes no solo contenidos sino recursos para adquirirlos por su cuenta.

El desarrollo de nuestra entrevista da cuenta de que estos recursos, o “estrategias de aprendizaje”, han sido adquiridos por los alumnos separados de los contenidos de las materias y sin mediación del docente.

Si coincidimos con Velez de Olmos y Rinaudo (1996) en que “la autonomía de los estudiantes es una meta irrenunciable de la universidad y que esto supone una enseñanza que lo haga posible”, estamos convencidas en que hay que buscar caminos para reflexionar sobre las formas que asumen nuestras prácticas profesionales, buscando principios y valores que orienten nuestra deliberación y nuestra toma de decisiones, considerando los contextos de origen y sus posibilidades.

Esta afirmación requiere que se definan problemas, se analicen situaciones de evaluación, se elaboren síntesis de lo expresado por los diferentes actores comprometidos en las actividades articuladas, que los docentes puedan recapacitar sobre la calidad de su enseñanza y se planteen nuevos interrogantes para seguir profundizando en una situación, que compromete la enseñanza y el aprendizaje en la universidad

Bibliografía

- ALBARELLO, L.; RÍMOLI, M; SPINELLO, A. (2005) “El profesor universitario y el alumno avanzado”. Ponencia presentada en las IV Jornadas de Investigación en Educación. Córdoba, Agosto 2005.
- ANGULO RASCO, J.F. BLANCO, N (1994) *Teoría y desarrollo del Currículum*. Aljibe: Málaga.
- ANJOVICH, R. (2005) “Estrategias de aula: enseñar y aprender”. FLACSO. V.word.
- BAQUERO, R. y otros (Albarello, Rimoli, Spinello...) (1996) “El alumnos ingrediente a la universidad. Un abordaje psicoeducativo”, en *Revista Espacios en Blanco*. Serie Indagaciones 3-4.NEES. Facultad de Ciencias Humanas. UNCIPBA. Tandil.
- BAQUERO, R. LIMON LUQUE, M. (2001) *Introducción a la psicología del aprendizaje escolar*. Univ. Nacional de Quilmes: Buenos Aires.

- BICECCI, M. (1993) "Transmisión del saber. Discurso universitario. Discurso pedagógico", en *Revista Perfiles Educativos* N° 60, abril-junio, UNAM-SSA.
- CARLINO, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una Introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica: Buenos Aires.
- FAIRSTEIN, G. (2005) "Teorías del aprendizaje y teorías de la enseñanza". FLACSO.
- FELMAN, D. (1999) *Ayudar a enseñar*. Aique: Buenos Aires.
- GIUGNI CHALBAUD, D. (1989) "Estrategias de enseñanza y estilos cognoscitivos. Relación y efectos sobre el rendimiento académico y la satisfacción de estudiantes de educación superior", en Boletín Informativo. *Revista de Investigaciones Educativas Venezolanas*, CERPE: Caracas.
- HABERMAS, J. (1987) "La idea de la Universidad. Procesos de aprendizaje". En *Sociológica*, Vol. 2, N° 5, Revista del Depto. de Sociología, Univ. Autónoma Metropolitana.
- HUERTAS, MONTERO (2000) *La interacción en el aula. Aprender con los demás*. Aique: Buenos Aires.
- LITWIN, E (1997) *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la educación superior*. Paidós: Buenos Aires.
- LUCARELLI, E. (comp.) (2000) *El asesor pedagógico en la Universidad. De la teoría pedagógica a la práctica de la formación*. Paidós: Buenos Aires.
- MORAN OVIEDO, P. y MARIN CHAVEZ, E. (1990) "El papel del docente en la transmisión y construcción del conocimiento", en *Perfiles Educativos* N° 47-48, enero-junio, UNAM-SSA.
- NEWMAN, D.; GRIFFIN, P. y COLE, M. (1991) *La zona de construcción del conocimiento*. Morata: Madrid.
- POZO, J. I (2001) *Aprendices y maestros. Psicología y Educación*. Alianza: Madrid
- POZO, J. I. Y MONERO, C. (2000) *Aprendizaje estratégico. Aula XXI*. Santillana: Madrid.
- RIVAROSA, A. (comp.) (2007) *Estaciones para el debate. Un mapa de diálogo con la cultura universitaria*. U.N. Río Cuarto: Río Cuarto.
- RUEDA BELTRAN, M. (1989) "La investigación de la relación educativa en el salón de clases universitario", en *Perfiles Educativos* N° 45-46, julio-dic., UNAM-SSA
- SALINAS, D. (1989) "¿Qué es eso llamado Currículum?", en *Curriculum, racionalidad y discurso didáctico*. Morata: Madrid.
- SANJURJO, L (2002) *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula. Homo Sapiens*: Rosario.
- STEIMAN, J. (2004) *¿Qué debatimos hoy en la didáctica? Las prácticas de enseñanza en la educación superior*. Serie Cuadernos de Cátedra. Jorge Baudino-UNSAM: Buenos Aires.