

ISSN 2525-0132



Facultad de Ciencias Económicas
y Estadística

Secretaría Académica

Revista de Asesoría Pedagógica



Número 15
Diciembre 2019

Revista de Asesoría Pedagógica Staff Evaluador

**Secretaria Académica:
CP. Patricia Giustiniani**

**Asesora Pedagógica:
CP. Esp. Marcela Cavallo**

**Asistente de Edición:
Mayra S. Medina**

**Arte:
Lic. Gabriel Bibiloni**

Rosario. Diciembre 2019.

Revista de Asesoría Pedagógica- Número 15/ Año 2019 Director: Patricia Giustiniani. Dirección postal: Boulevard Oroño 1261 - S2000DSM Rosario - República Argentina .Tel. +54 (341) 4802791 al 99 #121 - Fax +54 (341) 4802795 . Correo e: apedagogica@fcecon.unr.edu.ar

Estimados Docentes,

Nos agrada presentar este número de la revista de asesoría pedagógica que contiene dos aportes de gran relevancia para los lectores.

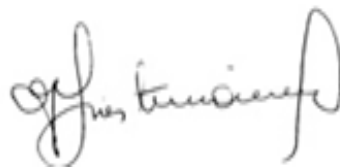
*En primer lugar, incluimos la producción de los Prof. Sergio Trippano y Gustavo Silva, docentes de la asignatura Introducción a las ciencias sociales, del ciclo introductorio común a las carreras en ciencias económicas, en el que reflexionan acerca del aporte de materias propedéuticas en la formación de grado. Se titula **“Los desafíos de las Ciencias Sociales en la educación universitaria hoy”**, y en él se aborda una mirada global sobre cómo pensar las instituciones universitarias y el trabajo docente al tiempo de revisar algunos aspectos de las ciencias sociales en la actualidad para, finalmente, focalizar el análisis en la enseñanza universitaria en el contexto actual.*

*Completa esta publicación un artículo de autoría de Martín Tisera, adscripto en una materia del ciclo profesional que presenta el artículo **“El rol del profesor en la enseñanza universitaria”**, en el que presenta resultados preliminares de un estudio cualitativo referido al rol de profesor en la enseñanza universitaria.*

Creemos que este es un espacio que contribuye a la divulgación pedagógica a través de producciones de gran relevancia como las que hoy presentamos.



Marcela Cavallo
Asesora Pedagógica



Patricia Giustiniani
Secretaria Académica

Contenido

ARTÍCULOS DE DIVULGACIÓN

“Los desafíos de las Ciencias Sociales en la educación universitaria hoy”

Gustavo Silva y Sergio Trippano..... 5

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LA FACULTAD

“El rol del profesor en la enseñanza universitaria”

Martín Tisera 10

Recomendaciones

Lecturas Sugeridas

El primer año de Universidad

Bill Johnston..... 19



ARTÍCULOS DE DIVULGACIÓN

“Los desafíos de las Ciencias Sociales en la educación universitaria hoy”

Gustavo Silva y Sergio Trippano

INTRODUCCIÓN

El presente artículo es parte de un ejercicio reflexivo, con la mirada puesta como docentes de la universidad pública y comprometidos con la formación de graduados universitarios. La misma se centrará en el aporte de asignaturas donde nos desempeñamos habitualmente. En nuestro caso, una de carácter propedéutico: Introducción a las Ciencias Sociales, incluida en los planes de estudios de las carreras de grado de Contador Público, las licenciaturas en Administración y Economía. Ubicamos al oficio docente en la perspectiva artesanal, tal como lo señala Richard Sennett. Decir que la perspectiva es artesanal es reivindicar en ese caso una forma alternativa de pensar nuestro trabajo, frente a las formas actuales que exigen nuestras sociedades capitalistas. En la artesanía refiere el citado autor que, “tanto el aprendiz como el maestro podían hacer algo bien por el simple hecho de hacerlo bien” (Sennett, 2006: 96). Advirtiendo que, cuando se pasa a medir el talento como sinónimo de ser creativo o inteligentes y ser considerado superior al resto; se pasa de la artesanía a la meritocracia. En las condiciones actuales del capitalismo, el emprendedurismo, los sistemas nacionales de evaluación, entre otros, expresan esas concepciones de meritocracia (Holmwood, 2018).

Para ello abordaremos una mirada global sobre cómo pensar nuestras instituciones

universitarias y nuestro trabajo en las condiciones actuales. En segundo término, revisar algunos aspectos de las ciencias sociales en la actualidad. Y finalmente, centrar el análisis en la enseñanza universitaria situada en nuestros contextos sociales e institucionales.

No pretendemos en este artículo breve prescribir propuestas sino adentrarnos reflexiva y artesanalmente en un debate que debe ser amplio, comprometido con el carácter público de nuestras instituciones en donde la deliberación democrática es constitutiva de nuestro trabajo diario.

LOS PROBLEMAS DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

Los nuevos perfiles profesionales, de egresados, competencias, capacidades, habilidades u otras denominaciones, ponen en cuestión los contenidos a enseñar en los diferentes niveles educativos, desde el inicial al superior, y además, el “saber hacer” y el “saber ser”. Estos principios regulan fuertemente las nuevas propuestas curriculares que se debaten en el siglo XXI.

Resultaría necesario poner en tela de juicio los múltiples discursos y propuestas que circulan, en donde parecería existir un aparente consenso sobre estas cuestiones. Aunque las innovaciones concretas siempre parecen ir en un carril un tanto más lento o, lo que es aún peor, no pueden traducir adecuadamente principios, propuestas o ideas expresadas por especialistas, actores diversos y nosotros mismos como parte del oficio de ser docentes universitarios. No se pretende encontrar fórmulas cerradas ni recetas salvadoras, sino recuperar nuestras mejores tradiciones en la enseñanza de las ciencias sociales a la luz de los debates actuales.

La formación de nuestros graduados entró en debate en diversos momentos históricos. Puesto que en cada período, debemos asumir retos diferentes, existen expresiones de esas búsquedas que son los diversos diseños curriculares. Usamos en este caso la expresión diseño curricular para señalar que es además de una serie de contenidos, una propuesta

social, cultural y política para nuestras sociedades. El currículo expresa no sólo el qué enseñar, sino además el porqué y el cómo enseñar. En la actualidad basta recorrer los debates sobre estas cuestiones para detectar problemas que ponen el foco en algunos aspectos y quedan en penumbra otros. Los sistemas de evaluación de la calidad de la educación superior, expresados en procesos de acreditación y evaluación de las agencias nacionales o regionales, por una parte, y los rankings universitarios por el otro, moldean las agendas públicas de las políticas nacionales y de nuestras instituciones. Sus ejes parecen estar puestos en muchos casos en las denominadas competencias o capacidades, que con el agregado “del siglo XXI”, brindan una serie de horizontes que merecen su análisis más detallado.

Las denominadas competencias o capacidades para el siglo XXI suelen abrir un abanico de cuestiones diversas que van desde conocimientos específicos vinculados a un determinado campo del conocimiento hasta aspectos que tienen que ver con desarrollos de personalidad -capacidades intrapersonales- o de relaciones de cooperación o relación con el entorno social, cultural, económico -capacidades interpersonales- (Hilton y Pellegrino, 2012).

Uno de los trabajos que marcó el debate universitario en el mundo académico fue el aportado por Lyotard en ese texto que conocemos como “La condición posmoderna” (1987), a pedido del Consejo de Universidades de Quebec, Canadá, que ya tiene más de 30 años y cuya lectura sigue siendo más que interesante. El mismo, en su inicio, analiza el saber en las sociedades informatizadas y detalla los distintos tipos de saberes en cuestión. Advirtiendo que “el saber en general no se reduce a la ciencia, ni siquiera al conocimiento” (1987: 43). Para seguidamente recordarnos el debate sobre la universidad moderna, expresado en Alemania, donde la ciencia moderna debía estar dirigida a la formación espiritual y moral de la Nación, en palabras de Humboldt. Eso lo denomina *Bildung*, que consistía “no solamente en la adquisición de conocimiento por los

individuos sino de un sujeto plenamente legitimado del saber y de la sociedad” (Lyotard, 1987: 65).

Para el caso de la transmisión del saber, Lyotard nos formula interrogantes que aún hoy continúan siendo desafiantes: “¿quién transmite?, ¿qué?, ¿a quién, ¿con qué apoyo?, y de qué forma?, ¿con que efecto? Una política universitaria está constituida por un conjunto coherente de respuestas a estas preguntas” (1987: 89). Para ello debe mejorar la performatividad del sistema social. En otros términos, qué saberes son pertinentes para afrontar la competitividad mundial, por una parte, y mantener la cohesión interna de los sistemas sociales, por otra. Las instituciones universitarias deben proporcionar al sistema “los jugadores” capaces de asegurar convenientemente su rol en los puestos que el sistema social requiere en las actuales condiciones del capitalismo (1987: 90). Por lo que, las universidades son solicitadas “para que fueren sus competencias y no sus ideas” (1987: 90).

Esa tensión se expresa en la “pregunta, explícita o no, planteada por el estudiante profesionalista, por el Estado o por la institución de enseñanza superior, ya no es: ¿es eso verdad?, sino ¿para qué sirve? En el contexto de mercantilización del saber, esta última pregunta, la más de las veces, significa: ¿se puede vender? Y en el contexto de argumentación del poder: ¿es eficaz?” (1987: 95).

Lo que queda afuera son otros criterios como el de: verdadero/falso, justo/injusto igual/desigual, entre otros. Estos en nuestras instituciones constituyen un emergente de malestares y críticas frente a la lógica de la mercantilización del saber. Y advertidos de esta lógica imperante, es donde las ciencias sociales pueden hacer un aporte fundamental para enfrentar estas cuestiones y contribuir para que la formación de nuestros graduados vaya más allá de los enfoques vinculados al rendimiento, lo que es útil o, lo que se puede vender.

“Lo que queda afuera son otros criterios como el de: verdadero/falso, justo/injusto, igual/desigual, entre otros. Estos en nuestras instituciones constituyen un emergente de malestares y críticas frente a la lógica de la mercantilización del saber. Y advertidos de esta lógica imperante, es donde las ciencias sociales pueden hacer un aporte”

EL APORTE DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Históricamente, en muchos casos, los diseños curriculares contemplaban materias de carácter filosófico, como alguna introducción a la filosofía o teoría del conocimiento, una epistemología básica u otras de carácter propedéutico en el mismo sentido. En el caso de nuestra institución optó por la denominación “Introducción a las Ciencias Sociales”, cuyas características generales se ha mantenido en el tiempo.

No obstante consideramos que resulta necesario revisar y analizar a la luz de los diversos debates, no solamente, lo que enseñamos, sino además cómo enseñamos estas cuestiones. Aunque como hemos advertido desde el inicio, estos aspectos no pueden ser pensados aisladamente en una sola asignatura o campo disciplinar, sino además, con el aporte de una perspectiva global que pueda brindar nuevos horizontes a nuestra enseñanza y a la formación de nuestros graduados.

El propio campo de indagación de las ciencias sociales se encuentra tensionado por propuestas o debates que no son menores al respecto. La denominada Comisión Gulbenkian, presidida por Immanuel Wallerstein, aportó una mirada desafiante a los retos de las ciencias sociales y es ineludible a la hora de asumir la historia de las mismas y su aporte actual para la formación de nuestros graduados. El informe publicado, bajo el título “Abrir las Ciencias Sociales” (1996), reconoce su compleja construcción histórica y su

desarrollo posterior a la Segunda Guerra Mundial. Las mismas se han ampliado, tanto en su configuración epistemológica cuanto metodológica. El debate sobre la enseñanza de las ciencias sociales requiere, además, un esfuerzo acerca no sólo del qué enseñar sino, del cómo enseñar.

Dicho informe señala que “la ciencia social es una empresa del mundo moderno; sus raíces se encuentran en el intento, plenamente desarrollado desde el siglo XVI y que es parte inseparable de la construcción de nuestro mundo moderno, por desarrollar un conocimiento secular sistemático sobre la realidad que tenga algún tipo de validación empírica” (Wallerstein, 1996: 4). Si bien esta empresa tiene y tuvo sus ataduras -tales como el desarrollo de la modernidad, el capitalismo y los estados nacionales-, los desafíos actuales ponen en entredicho muchos conceptos, teorías, metodologías, entre otras, que hoy se transmiten cotidianamente en nuestras aulas. Las cuestiones que hoy debemos afrontar son: procesos de configuración y tensión de los estados nacionales, los aportes de teorías como los del feminismo y los estudios de género y culturales, los estudios poscoloniales, entre otros.

Las propuestas elaboradas por la citada Comisión -Gulbenkian- proponen la necesidad de pensar las ciencias sociales a partir de “la invención de los estudios de áreas”, entre otras (Wallerstein, 1996: 108). Estas ideas deberían ser traducidas a nuevas propuestas curriculares y de enseñanza.

Muchos de los debates curriculares, en otros niveles del sistema educativo, están siendo permeados por los mismos. No podemos seguir abonando a formas curriculares excesivamente balcanizadas, escasamente articuladas con problemas de la realidad social y donde la enseñanza de la teoría se divorcia de la práctica, o, se aplican estrategias en donde la práctica es simple aplicación de la teoría. El pragmatismo, a través del aporte de distintos autores, con el concepto de actividad/acción, buscó siempre repensar este problema (Schön, 1982, 1992).

OTROS DESAFÍOS

Dicho de otra manera: qué enseñar y cómo enseñar no puede estar alejado de los debates que referenciamos anteriormente. Pero al mismo tiempo, la urgencia y necesidad para responder de manera sistemática y adecuada a todas estas cuestiones. En nuestro caso, debemos abordar contenidos propedéuticos a jóvenes ingresantes en nuestras instituciones de educación superior, y nos obliga a poner en tela de juicio lo que hacemos para mejorar e innovar en nuestras propuestas de enseñanza.

Y aquí aparecen otros problemas que no se pueden eludir. La enseñanza de manera tradicional, vinculada al aula como espacio físico cerrado, con esquemas de funcionamiento que datan ya de algunos siglos está sitiada por la aparición de las nuevas tecnologías de la información, las redes sociales, etc. Nuestros ingresantes vienen provistos de otras herramientas: circulan en entornos digitales de manera diversa, acceden a información en otros formatos radicalmente distintos a los tradicionales (YouTube, podcast, etc.), cuentan con acceso a banco de datos o imágenes que cada día están exponencialmente disponibles en la web (Maggio, 2018).

Si bien, contamos con las posibilidades de entornos virtuales, no siempre podemos ofrecer propuestas alternativas al respecto que permitan en su incorporación potenciar y asumir cuestiones diversas. Nuestros desafíos parecen múltiples y nuestro trabajo requiere mayor complejidad pero también propuestas concretas.

En ese sentido, la tradición del pragmatismo en manos de John Dewey, William James, George Mead, entre otros, recuperada por autores diversos como J. Habermas, R. Sennett, H. Joas o D. Schön, nos resulta particularmente fértil para poner en tela de juicio nuestras prácticas y guiar nuestro trabajo. Esta tradición ha puesto el foco de atención en la actividad, la relación teoría práctica, y la relación con el desarrollo de procesos reflexivos. En el caso de John Dewey, atados a la vinculación con la democracia, la

participación y la conformación de ciudadanía (1995). No es la única opción, pero son acervos o tradiciones que nos siguen interpelando y son interesantes a la hora de poder orientarnos (Dewey, 1995; Barrena, 2015; Joas y Knöbl, 2016).

No podemos seguir abordando la enseñanza ni nuestro trabajo docente de la misma forma. Tampoco ayuda mucho creer que la solución deviene abordando un solo aspecto de los referenciados anteriormente. Es el conjunto, en sus diversos niveles, lo que permitiría pensar una propuesta que resulte desafiante.

El abordaje de las ciencias sociales, atado a pensar problemáticas complejas desde el punto de vista teórico y práctico deben ser urgentemente asumidas. Corremos el serio riesgo de que se banalicen los conocimientos vinculados al campo de las ciencias sociales por no poder reflexionar sobre los problemas de nuestras sociedades: la desigualdad, el patriarcalismo, el racismo, la xenofobia, el consumismo, entre otros. La tradición del pragmatismo ha abordado en sus diversos autores la cuestión de la reflexión como punto de clivaje entre la teoría y la práctica, o la actividad, o la acción (Barrena, 2015). De lo contrario, sólo quedarán en pie los saberes que se consideren eficaces, competitivos y adecuados para ser vendidos. La injusticia, la alienación, el rendimiento y el egoísmo consumista podrían tener un camino fértil si no debatimos esos aspectos, y nuestro trabajo en la enseñanza, será cuanto menos, inútil para enfrentar tamaños desafíos. Cerramos este artículo con un link de la intervención de Angel Díaz Barriga, en el "Segundo Congreso Internacional de Educación e Inclusión desde el Sur", del año 2019, en materia de enseñanza universitaria, que nos resulta desafiante para pensar la docencia en el siglo XXI: <https://www.youtube.com/watch?v=CoT0TM1kAO8>.

BIBLIOGRAFÍA

Barrena, S. (2015). *Pragmatismo y educación*. Madrid, España: Editorial Machado.

Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Hilton, M. L. y Pellegrino, J. W. (Eds.). (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. Washington D. C., Estados Unidos: National Academies Press.

Holmwood, J. (Ed.). (2018). *Manifiesto por la universidad pública*. Zaragoza, España: Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Joas, H. y Knöbl, W. (2016). *Teoría social. Veinte lecciones introductorias*. Madrid, España: Ediciones Akal.

Lyotard, J. (1987). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Buenos Aires, Argentina: Red Editorial Latinoamericana.

Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Paidós.

Schön, D. A. (1982). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.

Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.

Sennett, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona, España: Editorial Anagrama.

Wallerstein, I. (1996). *Abrir las ciencias sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. México, México: Siglo XXI Editores.

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LA FACULTAD

“El rol del profesor en la enseñanza universitaria”

Martín Tisera

INTRODUCCIÓN

Me atrevo a realizar esta pregunta ya que en este lapso de mi vida dejé un momento el papel de estudiante universitario, para transitar o tratar de comenzar, el camino hacia la docencia universitaria. Es por eso que ya tanto trajinar me hago esta pregunta: ¿qué rol cumple el profesor universitario en la enseñanza del estudiante universitario?, y algunas otras que se me van presentando a medida que observo el programa de la carrera que tantas frustraciones y satisfacciones me dieron.

¿Se enseñan los puntos del programa solamente o se enseña a pensar? ¿Se da el tiempo suficiente al alumno para comprender el tema o simplemente se cumplen con los tiempos? ¿Se evalúa para formar futuros profesionales o se evalúa para cumplir cuentas?

Si bien lo que me atrae del hecho de llegar a ser docente es que, en su ejercicio, se puede llegar a comunicar ideas, enseñar a otros lo que nos gusta, despertar intereses, generar y responder preguntas, guiar y formar; entiendo también que esta labor puede ser fuente generadora de tensiones y retos a la hora de mediar entre la construcción de conocimientos e incidir en la mente de los alumnos, futuros profesionales.

Pero volviendo al interrogante inicial se puede observar que en la mayoría de las aulas universitarias, hay un excesivo uso de las exposiciones magistrales del claustro docente, ubicando a los alumnos como meros oyentes de sus explicaciones y tomadores de nota.

Me surge la pregunta acerca de qué es el conocimiento: ¿es el mero saber que posee el profesor, el cual se debe transmitir como un regalo, dado y listo para ser usado? ¿o aquello que el docente debe proporcionar a sus alumnos pero no de un modo acabado, sino generando conflictos cognitivos, discusiones para, que de esta forma, el alumno tenga una participación más activa en la construcción de sus propios conocimientos?

MARCO TEÓRICO

El proceso de enseñanza-aprendizaje es un proceso activo donde se lleva a cabo una interrelación entre el docente y el alumno con un elemento principal que los une: “el conocimiento”. El objetivo del docente es transmitir el conocimiento (basándose en métodos o estrategias determinadas) y el objetivo del alumno es poder acceder activamente a ese conocimiento.

Ahora bien, ¿podríamos decir que en verdad este proceso de enseñanza aprendizaje se lleva a cabo de una manera activa dentro de las universidades, donde el conocimiento es construido y modelado por la experiencia de ambos? ¿O acaso donde el estudiante no se ve condicionado ni presionado a seguir un camino específico y predeterminado, sino que es capaz de manifestar sus dudas y aclararlas según sea su necesidad?

Cada docente, basándose en su estilo y enfoques personales, va a presentar los contenidos a enseñar valiéndose de metodologías y estrategias de enseñanza. Los métodos brindan un criterio o marco general de actuación; constituyen estructuras generales, con secuencias básicas, facilitando procesos de aprendizaje. Pero esto no quiere decir que se deba seguir al pie de la letra con esta metodología. Por el contrario el docente puede combinar métodos, analizarlos y reconstruirlos, elaborando estrategias

específicas según situaciones, contextos y personas determinadas.

Carlino (2005) presenta dos orientaciones generales de enseñanza: la instrucción, centrada en la coordinación de quien enseña; la cual fue vista de una forma tradicional, ineficiente e improductiva, alejada de la realidad concreta y la guía del aprendizaje, centrada en la actividad de quienes aprenden, orientada por el profesor.

Sobre estas dos orientaciones, la autora describe tres grupos de métodos, los cuales resumiremos a continuación:

La familia de los métodos inductivos: referida a la formación de conceptos, reglas, principios y regularidades de los fenómenos, mediante la observación, el manejo, la organización y la utilización de los datos. Dicho método suscita las capacidades para el trabajo en conjunto y colaborativo, y la autonomía y la confianza en sus posibilidades de aprender, siendo el alumno el centro de la experiencia.

La familia de los métodos de instrucción: quien enseña cumple el rol de transmisión de un modo más definido. No significa que los alumnos solo sean espectadores pasivos. La instrucción supone el desarrollo del conocimiento, de los procesos intelectuales, subjetivos y de la conciencia.

Este método requiere favorecer el proceso comunicativo (verbal y visual), la estimulación de la participación, la reflexión y el debate.

La familia de los métodos de flexibilidad cognitiva y cambio conceptual: parte del supuesto de que todas las personas poseen y elaboran “teorías personales” (creencias; concepciones; supuestos) sobre distintas situaciones, como formas de pensar, entender y explicar el mundo.

La enseñanza puede favorecer el desarrollo reflexivo, la flexibilidad del pensamiento, ampliando la conciencia y la comprensión de otros enfoques, concepciones o modos de entender el mundo. En pocas palabras enseñar a través de la reflexión misma.

Basándome en mi experiencia como alumno universitario, podría decir que los docentes

ubican su rol como transmisores de información, ubicando a los alumnos en el rol de escuchar sus explicaciones y tomar apuntes.

Los profesores universitarios reproducen aquellos modelos internalizados durante la experiencia como alumnos y pese a defender la participación activa de los estudiantes, siguen asentando sus clases en la exposición verbal monogal (que puede estar o no acompañada por el empleo de imagen o demostraciones prácticas). (Monereo y Pozo, 2003)

Esto puede deberse a que, pese al deseo de los profesores de generar aprendizajes significativos, deban a su vez cumplir con tiempos y programas, estipulados de antemano por la cátedra, tiempo muy diferente a los de los alumnos.

La manera en que hoy por hoy se transmiten los conocimientos son opciones donde no se requiere demasiado tiempo ni esfuerzos. Los profesores recortan, elaboran el conocimiento y lo organizan para que se transmitan en un tiempo limitado.

Se debe aceptar que enseñar implica grados de control sobre la actividad del que aprende o sobre el ambiente en el que se llevará a cabo el proceso educativo. Se debe aceptar que es una tarea intencional y específica de ordenamiento y regulación del ambiente y de la actividad con el fin de promover experiencias y aprendizajes. En otras palabras, no se puede llevar a cabo un proceso de enseñanza en el caos y el desorden, se debe de alguna manera controlar la situación en el que se lleva el proceso de aprendizaje.

La enseñanza, centrada en la transmisión de conocimientos por parte del docente, comunica a los alumnos una porción de los que necesitan aprender. El modelo didáctico habitual, que entiende la docencia como decir a los estudiantes lo que sabemos sobre un tema, omite enseñarles uno de nuestros más valiosos saberes: los modos de indagar, de aprender y de pensar en un área de estudio; modos vinculados con la forma de leer y de escribir que hemos ido desarrollando dentro

de la comunidad académica a la que pertenecemos.

De esta manera volvemos al cuestionamiento básico de este trabajo: ¿qué rol cumple el profesor universitario en la enseñanza del estudiante universitario?

Es que resulta que la mayor actividad constructiva del conocimiento la realiza el profesor: prepara las clases, reconstruye lo leído en función de objetivos que él mismo se plantea, escribe para organizar su tarea, explica a sus alumnos lo que él ha entendido, de lo que él ha comprendido como producto de años de estudios. Citando a Hogan (1996) “el que más aprende de la materia es el docente”.

Si nos ponemos a observar la manera en que se dictan las clases, observamos que las aulas son espacios físicamente diseñados para que el docente se posicione frente a una pantalla o pizarrón, explicando ante sus alumnos sentados en filas, no propiciando la discusión ya que físicamente es inviable. Si bien se ha intentado crear mejores ambientes para que se realice la interacción entre compañeros, son estos los que lo consideran como una actividad poco provechosa frente a una explicación del profesor, ya que piensan que es quien posee “el verdadero saber”.

No se trata de criticar la explicación verbal (la cual es útil y necesaria) sino de provocar cambios en la forma de hacer y ser profesores, donde se recreen estrategias que se adecuen a situaciones determinadas; es decir se crea la necesidad de llevar a cabo un quehacer multimetodológico en el cual cada formulación didáctica se elige en función de las condiciones de cada contexto institucional.

OBJETIVOS

El propósito del presente trabajo está direccionado a poder investigar y analizar las distintas representaciones que tienen tanto los profesores como los estudiantes universitarios, acerca de las distintas metodologías que se emplean en el aula; confrontando e indagando diferentes ideologías y pensamientos dentro del marco

teórico y de la problemática: ¿qué rol cumple el profesor universitario en la enseñanza del estudiante universitario?

DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA

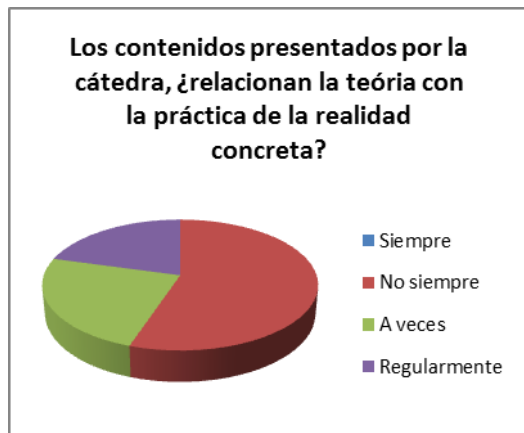
Para llevar a cabo esta investigación he empleado la técnica de entrevistas semiestructuradas con modalidad cualitativa a 6 profesores y 30 estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias Económicas.

La elección de esta modalidad se basa en facilitar el acceso a las opiniones y críticas de las personas encuestadas, logrando un mayor entendimiento de los significados y experiencias de las personas. Si bien existen preguntas determinadas de antemano, las mismas pueden ser alteradas y combinadas con otras preguntas espontáneas según el curso de la entrevista. Esta forma de recolectar datos proporciona mayor libertad y flexibilidad a la hora de cuestionar a los entrevistados ya que permiten profundizar más en el tema de interés, evaluar de cerca las diferentes opiniones y conductas observadas, producir respuestas no esperadas, etc.

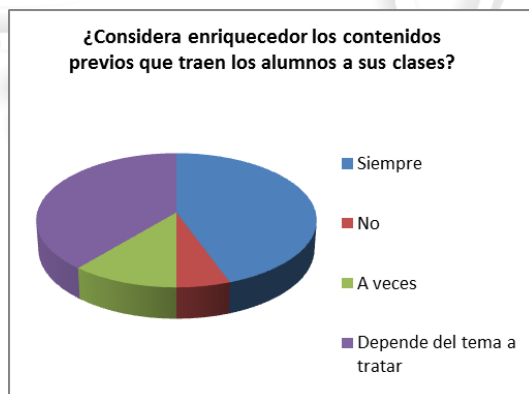
Al presentarnos frente al entrevistado, logramos recabar datos a través del lenguaje verbal, no verbal, visual, etc. Obtenemos, además, un acceso a las vivencias de ellos mismos, con sus emociones y sus opiniones acerca de las mismas.

RESULTADOS

Encuestas a docentes

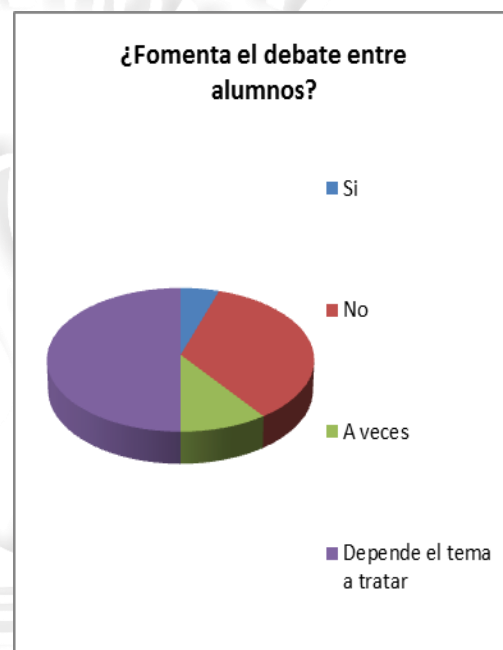


1-Regularmente en su mayoría los docentes coincidieron que su objetivo es relacionar la teoría con la realidad concreta, pero no siempre se lograba debido a cuestiones que los excedían, por ejemplo el tiempo muy acotado para dar las clases, las inmovilidades en el aula, la falta de elementos informáticos que hoy en día son tan utilizadas.



2-Un 40% contestó "siempre" y el resto "depende el tema a tratar". La gran mayoría considera que aquellos conocimientos previos que el alumno trae enriquecen aún más los contenidos a tratar; además las clases se hacen mucho más llevaderas y didácticas, los alumnos se sienten más cómodos y con voluntad de participar en las charlas. Por el contrario otros docentes coincidieron en que no

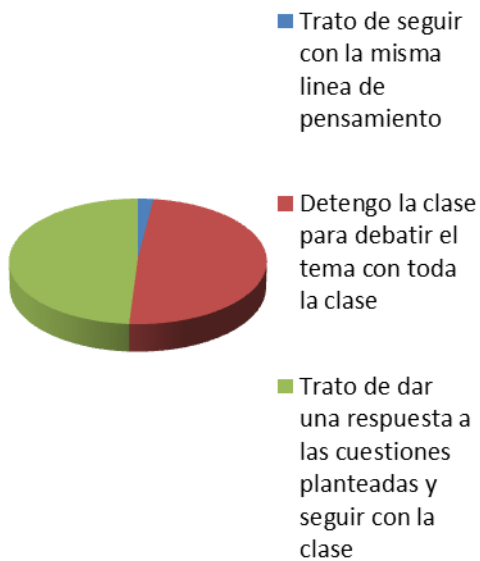
todos los temas requieren de la existencia de conocimientos previos para poder desarrollarse. En algunas ocasiones algunos docentes plantearon el problema de que muchos alumnos presentan falta de interés ante algunos temas, lo que se le hace más tedioso indagar sobre sus conocimientos previos ya que los mismos no quieren participar, generándose silencios incómodos. Esto provoca una "pérdida de tiempo" y un clima tenso en el aula.



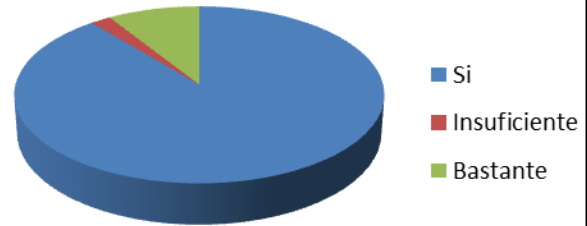
3-Un porcentaje alto de docentes opinaron que, cuando el tiempo se lo permite, fomentan las discusiones, los debates y los cambios de opiniones entre los alumnos durante las clases, considerándolos enriquecedores. Pero también afirmaron que los tiempos son muy acotados y que no siempre pueden crear espacios para los debates.

Otro porcentaje no consideró dichas instancias como tan importantes, considerándolas una pérdida de tiempo.

¿Cómo es su proceder en el caso de que algún alumno cuestione conceptos o teorías presentadas durante la clase?



¿Es suficiente el material bibliográfico proporcionado por la cátedra?

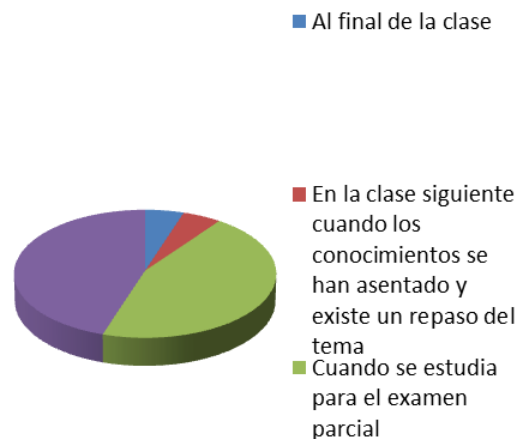


4- Las respuestas ante esta pregunta estuvieron muy divididas. Prácticamente la mitad de los docentes eligieron las opciones “b” y “c”. Aquellos que eligieron la “c” consideran que es importante dar respuestas a inquietudes pero nuevamente los límites del tiempo condicionan la forma de llevar a cabo sus clases, es por ese motivo que los docentes responden a las inquietudes y continuaban con sus clases.

Los que escogieron la opción “b” determinaron que es de gran importancia involucrar a todos en la clase y tratar de subsanar inquietudes y dudas para poder proseguir con el tema planteado. Además opinaban que muchos debates eran muy enriquecedores hasta para ellos mismos.

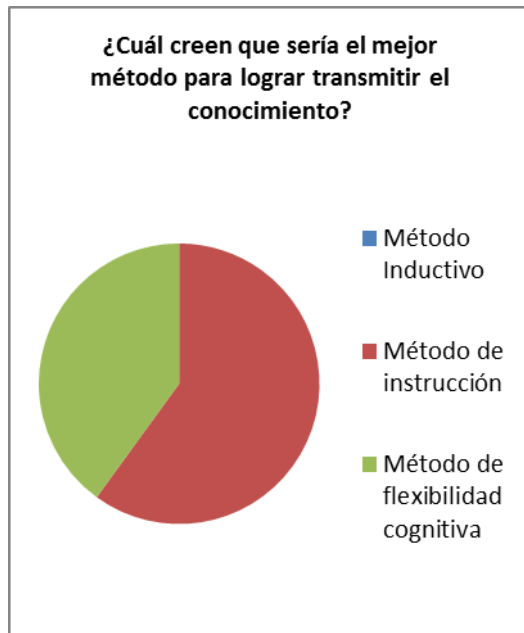
5- En prácticamente su totalidad, se consideró que el material disponible es abundante.

Según su opinión, ¿cuándo considera que el alumno llevó a cabo un aprendizaje?



6- Los docentes coincidieron que el alumno logra incorporar el conocimiento cuando estudia para el parcial o para el examen integrador. Lo mejor, según los mismos, es que los alumnos tengan un repaso diario de los contenidos presentados, lleven los textos leídos a las clases, etc.; pero la realidad es que los alumnos toman los exámenes como instancias para repasar, estudiar y comparar textos, ejercicios etc., produciéndose en

ellos un cierre del tema y así llevar a cabo su aprendizaje.



7-Un porcentaje menor escogió la respuesta “c”, los mismos consideran beneficioso que los alumnos reflexionen y creen un modo de pensamiento propio y flexible. Consideran que esto les posibilitará en su futura práctica profesional cuestionar determinados temas, llegando a conclusiones más profundas.

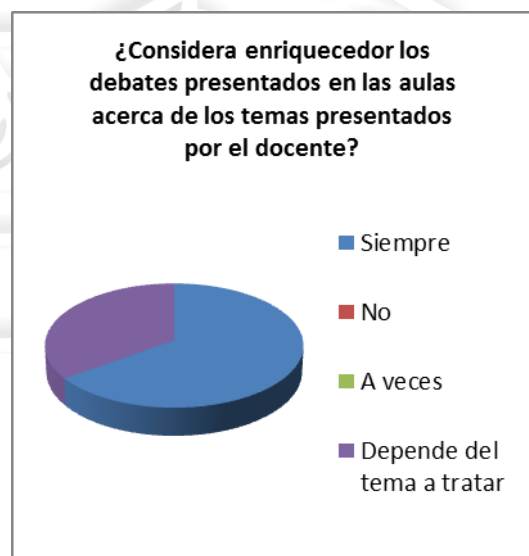
Tomando en cuenta las demás respuestas, en su mayoría, los docentes no consideran pasivo al alumno, pero si reflexionan que el docente es el centro, el portador del conocimiento, con el deber de transmitir los mismos. Los alumnos, por otra parte, deben tomar todos estos conocimientos, estudiarlos, entenderlos y dar una prueba de que han aprendido de los mismos.

RESULTADOS

Encuestas a Alumnos

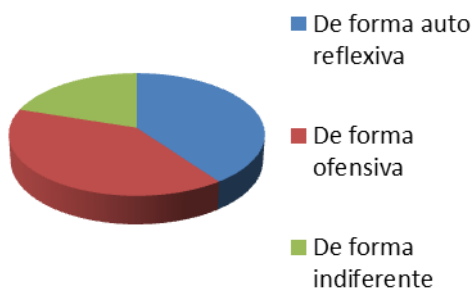


1-En la mayoría de las entrevistas, los alumnos coincidieron en que los contenidos dados en la asignatura no muchas veces se relacionan con la realidad. Ellos observan que todo el bagaje teórico que los profesores traen a clases no siempre se corresponde con situaciones vividas por los estudiantes en sus relaciones laborales y cotidianas. Durante la entrevista una alumna declaró que ante un cuestionamiento de esta índole, el profesor le respondió que “la teoría no siempre corresponde con la realidad”; dicho profesor le indicó que la teoría que se dictaban durante las clases era lo que “debería suceder”, pero existen determinadas variables en la vida cotidiana que hacen que el sistema se maneje de otra manera.



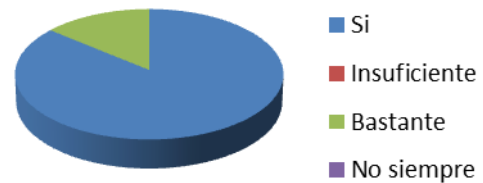
2-Fueron muy pocos los que respondieron de forma negativa. La mayoría escogió la opción “siempre” y declararon que en dichas situaciones en las que se generaban debates, lograban subsanar varias dudas, conocer distintas opiniones de sus compañeros, etc., y además se lograba que las clases sean más dinámicas. Otro porcentaje no tan grande consideró la última respuesta “depende del tema” ya que considera que es una pérdida de tiempo el debate ante aquellos temas más estructurados.

¿Cómo reaccionan la mayoría de los docentes ante las críticas por parte de los alumnos acerca de las formas de enseñanza?



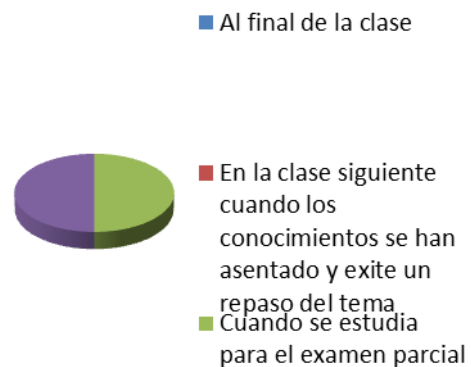
3-En su mayoría, los estudiantes consideran que si existieran las necesidades de criticar a un profesor no lo harían personalmente, sino a través de los grupos de estudiantes, para evitar enfrentamientos no deseados ante los mismos. Pero ante la insistencia de la pregunta contestaron que los profesores más antiguos son más estructurados y podrían tomar las críticas de forma más ofensiva no siendo el caso de los profesores más jóvenes que serían más auto reflexivo.

¿Consiera suficiente el material bibliográfico presentado por las cátedras?



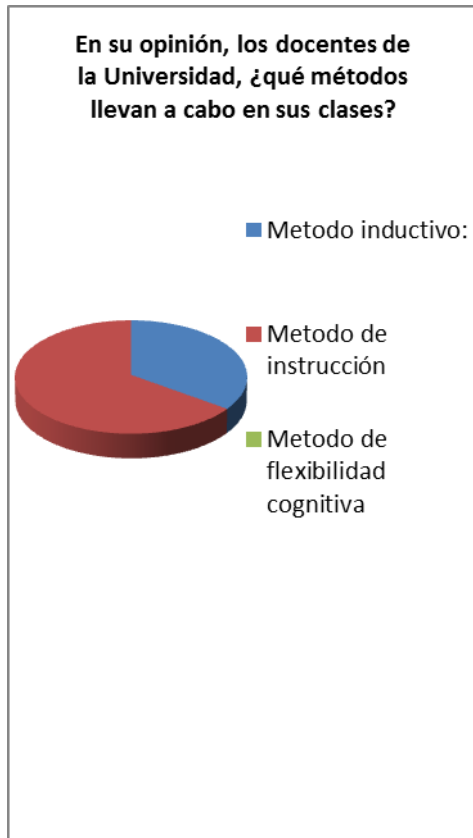
4-Ante esta pregunta los alumnos no dudaron en responder positivamente, considerando que la cátedra ofrecía a sus alumnos un material rico, tanto en teoría como en práctica.

¿Cuándo consiera usted que un tema se ha aprendido?



5- Ante dicha pregunta obtuve un 50% en las opciones de “antes del parcial” y “en el final”. Los alumnos manifestaron que, si bien

consideran importante estar al día con los materiales, existían otras materias u otros compromisos que se los impedían. Las instancias de examen serían muy provechosas para dar un cierre a cada materia.



6- La gran mayoría contestó que cree que los profesores utilizan el método de instrucción ya que le designa el saber al profesor, consideran que el profesor es el que trae el saber a las clases y son los alumnos los que toman ese saber y lo hacen propio.

Otro grupo, pero más pequeño, respondió que algunos profesores tienen métodos más inductivos, este grupo considera que los profesores en muchas ocasiones “tratan” de actuar como acompañantes en la enseñanza de sus alumnos, teniendo en cuenta que los mismos traen conocimientos previos, importantes para el proceso de aprendizaje.

CONCLUSIONES

Durante las entrevistas realizadas pude observar la disposición, en muchos docentes, de emplear nuevas técnicas y métodos pedagógicos mucho más acordes a los tiempos que transitamos. Los debates, las discusiones, la forma de abrir paso a nuevas reflexiones, nuevas formas de llevar a cabo sus clases, son objetivos a lograr que los docentes (no todos) se plantean.

Todas estas metas que los docentes se proponen en su práctica, son fácilmente descartadas a la hora de enfrentarse con la realidad de los límites de horarios, la gran audiencia de alumnos, la larga lista de contenidos a dar, etc.

Se pudo observar en este alto porcentaje de docentes esta preocupación por darle un giro a sus formas de llevar a cabo las clases. Es cierto que los límites en los horarios siempre van a existir, pero es muy alentador saber que hay deseos por modificar aunque sea un poco las modalidades de enseñanzas que se fueron desarrollando desde hace siglos.

Otra de las cuestiones que me llamó la atención durante las charlas con los docentes es la frustración que presentaron algunos de ellos a la hora de presentar algo “nuevo” y chocarse con la falta de interés que los alumnos presentan. Supongo que todo esto no es muy alentador para los mismos, lo que provoca su renuncia ante estas nuevas modalidades. No obstante, creo que este tema demandaría otro trabajo de investigación.

Entre los alumnos, por su parte, hay un alto porcentaje que opinan, al igual que estos docentes, que los debates y charlas son muy beneficiosas, aunque también existe un porcentaje de alumnos que opinan que algunos debates son innecesarios, ya sea por la carrera elegida o por los temas a tratar.

Es muy sobresaliente la gran falta de confianza que los alumnos poseen a la hora de presentar a sus docentes algún tipo de crítica. Es cierto que los mismos deben presentar respeto a sus profesores, pero cuando un docente es crítico,

flexible y abierto a nuevos pensamientos, el diálogo entre ellos se hace mucho más didáctico y cotidiano. De esta manera se enriquecerían ambos bandos: el docente en cuanto a nuevas formas de pensamiento y los alumnos en cuanto a practicar la mejor manera de presentar sus propios pensamientos en su futura práctica profesional.

Ahora bien, siguiendo con nuestro principal cuestionamiento acerca del rol del profesor en las universidades, podríamos concluir que el mismo es muy versátil. Cada profesor, en su singularidad construye su rol basándose en las herramientas que el mismo sistema le presenta. Si bien un porcentaje de ellos se sienten cómodos con la modalidad tradicional de enseñanza que se presenta hace siglos atrás, hay muchos de ellos consientes en que existe la necesidad de poner en jaque algunas de las maneras arcaicas en las que se dan las clases. Estos docentes se encuentran con innumerables barreras a la hora de imponer su modo de enseñar, pero poco a poco, esta necesidad, seguramente, se va a ir contagiando y sorteará algunos obstáculos haciéndose posible llevarla a cabo.

Los alumnos en su mayoría, alientan esta idea de debatir, reflexionar, indagar acerca de algunos temas de interés que se presentan durante las clases; considerándolas como una puerta a nuevas formas de entender a sus compañeros, ampliar sus pensamientos, cuestionar lo que se presenta como una "verdad absoluta". De esta manera observamos que la necesidad de modificar algunas (no todas) las modalidades de enseñanza/aprendizaje se hace visible en ambos bandos entrevistados. Es verdad, como muchos de ellos afirmaron, existen temas dentro de esta facultad que no requieren debates algunos, ya sea por su naturaleza o porque son datos faltos de cuestionamiento, pero es notorio que se deberían llevar a cabo modificaciones que enriquezcan las modalidades de enseñanzas en las facultades.

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

Carlino, P. (2005). Enseñar no solo exponiendo: enseñar a exponer en la universidad. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 3(3), 207-229.

Monereo, C. y Pozo, J. I. (Eds.). (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid, España: Editorial Síntesis.

BIBLIOGRAFÍA

Recomendaciones

Lecturas Sugeridas

El primer año de Universidad

Bill Johnston

El autor reflexiona sobre el primer año en la universidad como clave para la continuidad y el éxito en sus estudios para muchos estudiantes.

Bill Johnston ha estudiado el tema, haciendo un análisis con diversas universidades buscando que todos, docentes y estudiantes, puedan trabajar juntos para desarrollar una experiencia positiva de transición.

En esta obra, nos presenta el estado actual de la cuestión, propuestas concretas para mejorar la transición y una sugerente visión de la universidad del mañana, marcada por la crisis económica, el acceso masivo a estudios superiores, la sociedad de la información y el concepto de la formación permanente a lo largo de la vida.

Año de publicación: 2013.

Madrid, España: Narcea Ediciones.

