

**Formación Docente en el marco de la Enseñanza para la Comprensión**  
**Comprender la complejidad de la práctica**  
**La experiencia de la Universidad Nacional de General Sarmiento**

Lic. Paula Pogré

**Parte 1**

**La formación docente en la Universidad Nacional de General Sarmiento**

La Universidad Nacional de General Sarmiento creó sus profesorado en el año 1998.

En el año 2000 concluyó un proceso de reforma curricular<sup>1</sup> de toda la Universidad que involucró también a las carreras de profesorado, con una propuesta que intenta responder a las siguientes preguntas:

¿Qué debe aprender quién va a enseñar?

¿Cómo articulamos desde la enseñanza la relación entre teoría y práctica?

¿Qué tipo de diseño es consistente con el modelo de Universidad que los estatutos de la UNGS proponen?<sup>2</sup>

La Universidad Nacional de General Sarmiento ha diseñado, desde sus orígenes, su oferta curricular organizada en dos ciclos: El Primer Ciclo Universitario (PCU) y Segundo Ciclo Universitario (SCU).

El PCU se propone dar una Formación General en cinco menciones: Exactas, Humanas, Administración, Tecnología y Sociales. El estudiante que completa este ciclo, obtiene un Diploma de Estudios Generales en alguna de estas menciones según haya sido su elección de trayectoria.

Con este diploma los estudiantes tienen opción de elegir entre varias alternativas en el Segundo Ciclo: diferentes licenciaturas y cinco profesorado: Matemática, Historia, Filosofía, Física y Economía. Estos últimos son consistentes con las disciplinas que integran los troncos fundamentales de las menciones de Exactas ( física y matemática), Sociales (economía y sociología) y Humanas( filosofía e historia).

---

<sup>1</sup> Propuesta para la Reforma curricular de los Profesorados de la UNGS. Documento de circulación interna coordinado por la lic. Paula Pogré, elaborado con la participación de la Lic. Karina Forcinito, Dr. Leopoldo Kulesz, Lic. Jorge Cernadas, Dr. José Pablo Martín, Lic Rodolfo Echarri y el Prof José María Beltrame. San Miguel, Pcia de Buenos Aires, 2000.

<sup>2</sup> Estatuto de la Universidad Nacional de General Sarmiento

El diseño original de profesorados tomaba como base los de otras Universidades; es decir, agregaba las “materias pedagógicas” a la formación disciplinar específica, como un conjunto de saberes desarticulados y yuxtapuestos hacia el final de la carrera. Esta desarticulación era doble: no estaban articuladas entre sí, ni con el campo disciplinar específico en el que se iba a desempeñar el futuro profesor.

Las características particulares de los profesorados de la UNGS requerían que propusiéramos un modo “diferente” de formación docente que recuperara el carácter innovador de la propuesta del PCU, y potenciara las competencias y los desempeños que este ciclo pretende ayudar a construir en los alumnos en las diferentes menciones.

Más allá de respetar los acuerdos nacionales para los diseños curriculares de la formación docente, tomar mecánicamente los diseños que se derivan de ellos hubiese sido contradictorio con el carácter fundacional de nuestra universidad. La UNGS se propone partir de problemas, investigarlos, desarrollar líneas de formación contextualizadas y generar condiciones de posibilidad para su resolución.

Teniendo en cuenta estos criterios propusimos una formación profesional docente organizada en **núcleos de problematización** que articulen los espacios curriculares a los que se denominó Educación I; II y III ( Trabajo Final) con las Residencias y con la formación “disciplinar específica” adquirida en tanto en el PCU como en el SCU.

Trabajar por núcleos de problematización tiene por finalidad que los alumnos comprendan las relaciones entre lo que pasa en el aula, la escuela y el contexto cultural, social y político, pero que al mismo tiempo puedan discriminar estos “escenarios” en su accionar cotidiano.

Las preguntas que nos hicimos, a modo de **hilos conductores** para armar y para redefinir la estructura curricular de los profesorados fueron:

*¿Qué debe aprender quién va a enseñar?*

*¿Cómo articulamos, desde el diseño y el desarrollo curricular, las relaciones entre teoría y práctica, en todos los espacios?*

*¿Qué tipo de diseño consistente con el modelo de Universidad y con el desafío que nos proponen los estatutos de esta Universidad?*

Estas tres preguntas guiaron el proceso de revisión curricular. Por otra parte tuvimos en cuenta una serie de consideraciones en la elaboración del diseño.

Consideramos: los aportes de las investigaciones; los Acuerdos de Federales (Nacionales) de Formación Docente (en Argentina existen Acuerdos Federales, que determinan contenidos mínimos para la formación docente que debíamos respetar); la estructura de ciclos que teníamos en la Universidad; la búsqueda del equilibrio entre teoría y práctica; recontextualizar la práctica docente; y ofrecer -y esto era básico- a nuestros estudiantes un modelo de trabajo en equipo, para nosotros era fundamental que esta vivencia de un modelo de trabajo en equipo estuviera dada por el mismo diseño y desarrollo curricular.

Se diseñó una grilla común a los diferentes profesorados dejando espacio para que la definición de los espacios curriculares de formación disciplinar específica fuera establecida de acuerdo con las necesidades formativas particulares de cada profesorado.<sup>3</sup>

### Condiciones de este diseño

- Reconocimiento de problemas

Este diseño parte del reconocimiento de problemas para cuya comprensión es necesario abordar los contenidos y no viceversa. De este modo estos contenidos se transforman en medios para la comprensión y construcción de significados, y se relacionan los “temas pedagógicos” con el desarrollo de los contenidos de las disciplinas específicas, su didáctica y la posibilidad de convertir a los futuros docentes en sujetos activos de la actividad educativa.

- Sistematización de los contenidos

Para que los contenidos no se vuelvan prisioneros de la experiencia inmediata es necesario presentarlos de modo organizado. Esta sistematización tiene por objeto encontrar ejes que permitan que la propuesta no sea una simple yuxtaposición de contenidos. Los alumnos podrán de este modo:

-Identificar los contenidos de una determinada área de conocimiento y conocer las formas propias de acceder a los mismos. (Por ejemplo, el trabajo sobre normativa

requiere ineludiblemente el análisis de la misma y no simplemente trabajar sobre artículos que opinan sobre ella o la analizan).

-Comprender la importancia de los conocimientos psicológicos, sociológicos, históricos, didácticos, etc. para su trabajo como profesores.

- La explicitación del enfoque de trabajo

Consideramos importante la explicitación y fundamentación del abordaje de núcleos problemáticos multidisciplinares, su contextualización y sistematización.

- El tratamiento contextualizado de los contenidos

1. Se los asocia a la experiencia escolar de los futuros profesores para la revisión de las matrices de aprendizaje construidas. (*Aprendizaje I, en el PCU*).
2. Se identifican las problemáticas propias del conocimiento de cada disciplina y los problemas derivados de su transposición didáctica. (*Filosofía de las Ciencias/Epistemología en el PCU; Educación II, Residencia II, Educación III*)
3. Se reconocen los problemas situados en una escuela, municipio, situación social particular, etc. (*Aprendizaje I, Educación I, Residencia I*)
4. Se establecen relaciones con las prácticas políticas (*Residencia I, Residencia II, Educación I, materias del PCU*); con los problemas conexos más amplios como los de la salud, ambientales, laborales, etc. (*Educación I, materias del PCU, Educación III*), y con las cuestiones relativas a la carrera docente y sus implicancias laborales y profesionales (*Educación I y III; Residencia I*).

Propusimos, para el SCU, que los núcleos problemáticos, integrados con el trabajo que se realiza en las Residencias, fuesen el eje articulador de la formación docente.

Los saberes "pedagógicos" se integran en núcleos asociados a los desempeños esperados para los futuros profesores y desde allí definimos los contenidos a trabajar, *en equipos docentes interdisciplinarios* que se hacen cargo del diseño e implementación de cada módulo.

Cabe destacar que tanto en los espacios de Educación I, II y III como en los de Residencia I y II, los futuros docentes tienen un corpus de bibliografía obligatoria y otro

---

<sup>3</sup> Ver grillas en anexo A

de lecturas sugeridas. Con esto queremos dejar en claro que no proponemos a las residencias como el espacio de “aplicación” de contenidos teóricos, ni consideramos que el hecho de trabajar por nudos de problematización implique una postura “practicista” frente a la formación docente.

Concebimos a todos y cada uno de estos espacios como una unidad de: observación – problematización de la realidad - búsqueda de información y conocimiento disciplinar - vuelta a la realidad, es decir toda materia incluye en su abordaje metodológico espacios de integración teórico-prácticos.

### Algunos criterios a tener en cuenta en el desarrollo curricular

Las experiencias de aprendizaje que debe ofrecer el SCU deben propender a la construcción de desempeños que se construyen integrando en una relación dialéctica conceptos, vivencias y reflexiones. Por esto, al igual que en cualquier otro nivel de enseñanza, pero particularmente teniendo en cuenta que formamos docentes, si queremos generar otro modelo de enseñar y aprender las formas de enseñar y aprender toman tanta importancia como los contenidos que se enseñan.

En síntesis, las formas pasan a ser contenido.

“La idea de articular los contenidos de las “disciplinas de fundamento pedagógico” en núcleos de problematización adhiere a las corrientes que proponen la formación profesional docente desde una perspectiva que, no desconoce los aportes disciplinares de la didáctica, la psicología del aprendizaje, la sociología de la educación etc, sino que intenta articularlos en relación a problemáticas que permitan al futuro docente ponerse en situación y buscar estos aportes en función de la resolución e intervención en situaciones específicas”<sup>4</sup>

Siempre que sea posible los contenidos deberán tener referencia en las prácticas –reales o simuladas y/o en las experiencias de los alumnos. Más allá de esto, todos los contenidos deben pasar por momentos de sistematización y abstracción para que los futuros profesores puedan construir un cuerpo organizado de conocimientos sobre la realidad educativa.

---

<sup>4</sup> Namó de Mello, Guiomar, documento Etapa Acceso, Brasilia, septiembre 1998.

## **Parte II**

### **Educación III**

#### **El desarrollo de un espacio curricular guiado por el concepto de desempeño**

Presentaremos la propuesta de trabajo elegida en “Educación III: trabajo final integrador”, materia común a los cinco profesorados que se ofrecen en la UNGS.

La concepción que sustenta a Educación III – al igual que la que fundamenta a Educación I y a Educación II, que la preceden en el plan de estudios -, reconoce que el proceso de formación docente no es aquel que supone que el estudiante aprende en la universidad y aplica en las escuelas lo que aprendió. Por el contrario, sostiene que la formación que brinda un profesorado universitario tiene que propiciar el desarrollo de desempeños de comprensión que se construyen a partir de la puesta en acción de prácticas alternativas, poniéndolas en estudio y en discusión, formando así sujetos capaces de orientar y fundamentar sus decisiones profesionales.

De esta manera, esta materia se propone crear las condiciones para que los futuros docentes integren las múltiples perspectivas del trabajo del docente, ya sea como miembros de una institución, insertos en un sistema y en una sociedad, formando parte de equipos de trabajo y al mismo tiempo asumiendo la responsabilidad de un espacio de enseñanza. Para lograrlo, Educación III propone un acercamiento a la investigación educativa, tratando de identificar sus contribuciones a la práctica docente, comprender su lógica de producción, analizar sus aportes a la formación de un profesor capaz de interrogarse e interrogar a las producciones de los otros.

En síntesis, proponemos que Educación III sea un espacio para iniciar a los estudiantes en el conocimiento y la utilización de algunas herramientas básicas de la investigación que les permitan ser usuarios críticos de trabajos de investigación, buenos “lectores” de su práctica educativa y elaborar proyectos de indagación sistemática sobre la realidad escolar y las prácticas docentes participando de un proceso de investigación.

Para el diseño y el desarrollo de este espacio curricular nos hicimos las preguntas fundantes del marco de Enseñanza para la Comprensión:

¿Qué es lo que realmente importa que nuestros estudiantes, futuros docentes comprendan?

¿Cómo sabemos que comprenden?

¿Cómo saben ellos que comprenden?

Las preguntas que orientan, a modo de hilos conductores<sup>5</sup> el desarrollo de la materia son:

- ¿Qué constituye la práctica docente?
- ¿Qué es investigar y cómo se investiga en ciencias sociales y en particular en educación?
- ¿De qué manera la investigación educativa contribuye a la construcción y al afianzamiento del rol docente?
- ¿Cuáles son los aportes de la investigación educativa a la formulación de proyectos educativos?

**Los tópicos generativos<sup>6</sup>** que se constituyen en ejes de la materia son: investigación educativa, práctica docente y formación docente.

**Algunas de las metas de comprensión<sup>7</sup>** que nos proponemos son

Que los estudiantes de Educación III

Comprendan la complejidad de la práctica docente e identifiquen sus dimensiones.

---

<sup>5</sup> Los hilos conductores son las preguntas clave que orientan la tarea. Se transforman en la referencia que permite recuperar el hilo de lo que realmente es importante hacer. En general, se plantean para el trabajo de un año, o para un conjunto de unidades, articulándolas y dándoles sentido. No son sólo para el profesor. Es necesario compartirlas con los estudiantes porque esto permite que todos, y no sólo el docente, tengan una brújula y estén orientados para entender por qué se hace lo que se hace en las clases.

<sup>6</sup> Los tópicos generativos refieren a la selección de contenidos a ser enseñados, tema que siempre ha sido un punto nodal en la enseñanza. Los tópicos son conceptos, ideas, temas relativos a una disciplina o campo de conocimiento, pero que tienen ciertas características que los hacen especialmente indicados para ser seleccionados como habilitadores del aprendizaje. Y decimos habilitadores de aprendizaje porque justamente lo importante de un tópico es que sea *generativo*, es decir que sea un nudo desde donde se pueden ramificar muchas líneas de comprensión, permitiendo que diferentes alumnos puedan, en función de sus propios procesos, avanzar en el conocimiento que se propone.

<sup>7</sup> Las metas de comprensión identifican conceptos, procesos y habilidades que queremos que los alumnos desarrollen. Enfocan aspectos centrales del tópico generativo, identificando lo que consideramos más importante que nuestros alumnos comprendan sobre él.

Comprendan qué y cómo se investiga en educación.

Construyan categorías que les permitan analizar investigaciones producidas por otros.

Comprendan la relación entre investigación educativa, práctica docente y proyectos educativos.

Comprendan la importancia y adquieran herramientas que permitan la documentación y sistematización de experiencias educativas .

### ***Los desempeños de comprensión<sup>8</sup> y la evaluación diagnóstica continua<sup>9</sup>***

En el diseño de esta materia nos propusimos el desafío de articular dichos contenidos de manera no convencional, es decir que la materia no enseñara únicamente teoría de la investigación sino que enseñara a investigar, investigando. (Wainerman, C 1997)<sup>10</sup>

El propósito no es formar investigadores. Tenemos claro que la formación docente difiere de la formación de un investigador. “Se trata de prácticas que, aun cuando comparten un trabajo centrado en el conocimiento, implican lógicas particulares que asume ese trabajo con el conocimiento. De ahí que se puede decir que las prácticas docentes y de investigación remiten a oficios diferentes” (Achilli, 2000)<sup>11</sup>. Sin embargo el conocimiento de los procesos de investigación posibilita un conocimiento más profundo de la realidad y forma para ser mejores “lectores-receptores” de investigaciones que se producen en educación y que llegan como resultados a los docentes. Por esta razón uno de los desempeños que se construye durante toda la cursada propone la lectura crítica de investigaciones , esto implica que los estudiantes identifiquen supuestos, enfoques metodológicos, y puedan dar cuenta de la lógica de las conclusiones de esos trabajos.

A partir del encuadre conceptual de la materia, durante la cursada los estudiantes se constituyen en un equipo de investigación coordinado y supervisado por los docentes;

---

<sup>8</sup> Los *desempeños de comprensión* son actividades que requieren que los estudiantes usen el conocimiento en nuevas formas y situaciones. En estas actividades los alumnos *reconfiguran, expanden y aplican* lo que han aprendido al mismo tiempo que *exploran y construyen* nuevos aprendizajes a partir de los previos. Ayudan tanto a construir como a demostrar la comprensión.

<sup>9</sup> La evaluación diagnóstica continua es el proceso de brindar sistemáticamente a los alumnos una respuesta clara sobre su trabajo contribuyendo a mejorar sus desempeños de comprensión. Este proceso exige que los desempeños estén guiados por criterios de evaluación que sean claros, públicos, relacionados con las metas de comprensión y orientados por los hilos conductores. Toda actividad propuesta en clase tiene esta intención de acompañar el proceso de comprensión de los estudiantes. Más allá de esto, hay momentos específicos en los que se proponen trabajos a los estudiantes con el fin de valorar la integración de sus aprendizajes para los cuales se diseñan instrumentos específicos de evaluación.

<sup>10</sup> WAINERMAN, C. SAUTÚ R (1997) La trastienda de la Investigación. Editorial de Belgrano.

<sup>11</sup> ACHILLI, Elena Libia (2000) Investigación y formación docente. Laborde Editor, Rosario, pág. 28.

deciden el tema, objeto y problema de la investigación y un abordaje metodológico que pueda realizarse a lo largo de un semestre.

La bibliografía incluida en la materia acerca de formación docente y práctica docente se constituye en marco referencial para elaborar el marco teórico de la investigación que se propone; la bibliografía referida a investigación se constituye en referencia para el diseño de la dimensión de la estrategia general y del encuadre metodológico de la investigación y su fundamentación.

El propósito, a modo de desempeño de integración es que concluyan la cursada presentando "un primer informe de avance" de la investigación y puedan en un coloquio no sólo presentar sus avances sino fundamentar las opciones teóricas y metodológicas realizadas, así como sugerir futuros pasos en caso en que la investigación continúe.

Habiendo realizado la experiencia con tres cohortes de estudiantes podemos afirmar que trabajo de investigación conduce a que los estudiantes se planteen problemas genuinos en relación con su futura o actual práctica docente y sobre sus propias representaciones, generando un compromiso con la tarea que los coloca más próximos al desempeño profesional que al desempeño del "oficio de alumno"

## Bibliografía

- ACHILLI, Elena Libia (2000) Investigación y formación docente. Laborde Editor, Rosario.
- BENCHIMOL Karina; KRICHESKY Graciela POGRE, Paula y otros (2002) "Formación docente en la Universidad: Una propuesta curricular multidisciplinar organizada en base a problemas". Trabajo presentado en el tercer encuentro La Universidad como Objeto de Investigación. Universidad Nacional de La Plata . La Plata, Pcia de BS As.
- NAMO DE MELLO, Guiomar. ( 1998). Documento Etapa Acceso, mimeo Brasilia. Brasil
- POGRÉ, Paula ; JURE, Elisa (2002) Evaluar para continuar aprendiendo Los dispositivos e instrumentos de evaluación como facilitadores de desempeños de comprensión. En Jornadas de docencia de la UNGS. Publicaciones UNGS. Pcia de Buenos aires
- POGRÉ Paula.(2002) Enfoques en la capacitación ¿Cómo achicar la brecha entre la teoría y la práctica? Publicación del Seminario Internacional de Formación Continua de Docentes en Servicio. GTZ Ministerio de Educación de Perú. ISBN 9972-854-19-1.
- POGRE, Paula. (2002) La enseñanza para la comprensión, un marco para innovar en la intervención didáctica en AGUERRONDO y otros La escuela del futuro II. Cómo planifican las escuelas que innovan . Editorial Papers, Buenos Aires.
- POGRÉ, Paula y equipo (2000) Propuesta para la Reforma curricular de los Profesorados de la UNGS. Documento de circulación interna. San Miguel, Pcia. de Buenos Aires.
- PERKINS, David (1995) La escuela inteligente, del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente. Editorial Gedissa. Barcelona.
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE GENERAL SARMIENTO Estatuto
- WAINERMAN, C. SAUTÚ R (1997) La trastienda de la Investigación. Editorial de Belgrano.
- WISKE, Martha Stone (comp) (1999) Enseñanza para la comprensión . Vinculación entre la investigación y la práctica, Editorial. Paidós, Buenos Aires.

Anexo 1

Grilla del diseño curricular del SCU común a los diferentes profesorados de la UNGS

<b>PCU</b> Tercer o cuarto semestre	Aprendizaje I (4 hs)		
Quinto semestre	Filosofía de las Ciencias /Epistemología. (4 hs)*		
<b>SCU</b> Sexto semestre	Educación I (6 horas)		Espacio disciplinar específico (8/10hs)*
Séptimo semestre	Educación II (6 horas)	Residencia I (8 hs)	Espacio disciplinar específico (8/10 hs)*
Octavo semestre	Educación III (8/10 horas)	Residencia II (8 hs)	Espacio disciplinar específico (8/10 hs)*

\*En los profesorados de matemática, economía y física dado que esta asignatura no quedó tras la reforma en el PCU fue incluida como parte de los espacios disciplinares específicos en el SCU.